



# Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México

Claudia Pontón Ramos

educación

iiSUE

En el proceso de constitución de la educación como campo de conocimiento se pueden señalar tres momentos históricos, cada uno de ellos con su debate teórico y político específico: a) el que refiere a la conformación de la pedagogía como campo académico y disciplinario; b) el que remite a la conformación del campo educativo, desde una perspectiva multirreferencial e interdisciplinaria, y c) el que alude a la conformación del campo de la investigación educativa, a partir de los procesos de profesionalización e institucionalización, tanto del ámbito pedagógico como del educativo. El propósito de este libro es analizar cada uno de estos momentos históricos y sus debates respectivos con la finalidad de comprender cómo y bajo qué lógicas se configura este ámbito de estudio. Interesa también identificar horizontes y perspectivas de análisis referentes a la discusión filosófica y epistemológica en el ámbito de las ciencias sociales.

Descarga más libros de forma gratuita en la página del [Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación](http://www.iisue.unam.mx/libros) de la Universidad Nacional Autónoma de México.



Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN  
Colección Educación

# Configuraciones conceptuales e históricas

del campo pedagógico y educativo en México

Claudia Pontón Ramos



**UNAM**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Instituto de Estudios sobre la Universidad y la Educación  
México, 2015

ESTA FICHA CATALOGRÁFICA CORRESPONDE A LA VERSIÓN IMPRESA DE ESTA OBRA

LA421

P65

Pontón Ramos, Claudia.

Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México / Claudia Pontón Ramos. -- México : UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2011.

192 p. -- (Educación)

ISBN 978-607-02-2126-2

1. Educación - México - Historia.

2. Educación — Investigación -- México. I. t. II. Ser.

Esta obra fue sometida a dos dictámenes doble ciego externos conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Coordinación editorial  
*Dolores Latapi Ortega*

Edición  
*Martha Irene Díaz Cañas*

Diseño de cubierta  
*Diana López Font*

Primera edición impresa: 2011  
Primera edición digital en PDF: 2015

DR © Universidad Nacional Autónoma de México  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación  
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,  
Coyoacán, 04510, México, D. F.  
<http://www.iisue.unam.mx>  
Tel. 56 22 69 86  
Fax. 56 64 01 23

ISBN (Impreso): 978-607-02-2126-2

ISBN (PDF): 978-607-02-7504-3



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons:  
Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco 2.5 (México).  
Véase el código legal completo en:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/legalcode>

Hecho en México.

*A Rubén, por mantenerse tan cerca*

*A Gala y Frida, con cariño*





## ÍNDICE

Agradecimientos .....	11
Presentación .....	13
Prólogo .....	19
Introducción .....	23
La educación en México como campo. Antecedentes y contexto .....	27
Consideraciones de contexto .....	27
Estructura general del libro .....	36
Consideraciones metodológicas .....	41
La perspectiva hermenéutica como alternativa metodológica .....	44
Algunos supuestos generales sobre la perspectiva hermenéutica y sus diferentes enfoques .....	45
Definición del instrumento .....	52
Selección de testimoniantes .....	55
Tratamiento y análisis de las entrevistas .....	58
Semblanza general sobre la historia de la disciplina pedagógica en México .....	63
Constitución histórica y conformación teórica del campo educativo en México .....	64
Problemática teórica de la disciplina pedagógica en México ..	87
Delimitación del objeto de estudio de la disciplina pedagógica: problemas, debates y contornos .....	87
Pedagogía y Ciencias de la educación. Un debate inacabado .....	99
Constitución teórica del campo educativo en México .....	119
Teorización de lo educativo como saber histórico y social .....	120
La pedagogía como parte de las ciencias sociales y humanas. Interdisciplinariedad y especificidad teórica del campo educativo .....	136
Institucionalización académica y profesionalización en el campo de la educación .....	145
Principales tendencias y perspectivas de investigación en el campo educativo .....	152
Conclusiones .....	171
Bibliografía .....	179



## AGRADECIMIENTOS

Toda aventura intelectual implica necesariamente recorrer un camino compartido, en este sentido, quisiera agradecer a todos aquellos que en diferentes momentos de la elaboración de este trabajo, se convirtieron en interlocutores importantes para llevarlo a cabo. Empiezo agradeciendo al doctor Ricardo Sánchez Puentes, quien con su agudeza intelectual, paciencia y dirección me ayudó de manera importante a definir la estructura analítica de este trabajo; al doctor Ángel Díaz Barriga, quien con su sentido crítico, se ha convertido para mí en un ejemplo de disciplina, constancia y compromiso ético con el campo de la educación. Al doctor Juan Manuel Piña Osorio, quien con su compañerismo y solidaridad académica ha contribuido de manera significativa en las formas de observar, construir e interpretar problemáticas sociales y educativas. A la doctora Alicia de Alba y a la maestra Bertha Orozco, quienes estuvieron dispuestas a compartir espacios de formación e interlocución académica que posibilitaron el intercambio de ideas, diálogos en común, confrontaciones académicas y en general una apertura intelectual muy valiosa dentro de mi formación como investigadora. Un reconocimiento especial a la maestra Catalina Inclán, por su tiempo para escuchar, por su retroalimentación y acompañamiento permanente.



## PRESENTACIÓN

El programa de investigación, Educación, Debates e Imaginario Social es producto del entrecruzamiento<sup>1</sup> de varias líneas de investigación, en el cual se pueden reconocer diversas perspectivas e hilos conceptuales, intereses sociales, culturales y políticos, aspiraciones éticas, trabajo cotidiano por comprender nuestra realidad, en el anudamiento y desanudamiento de lo educativo, así como por contribuir desde el espacio de la investigación a la construcción de mejores condiciones y alternativas de vida para nuestros pueblos latinoamericanos, en el complejo e incierto contexto de tensión globalización —crisis estructural generalizada que caracteriza a la primera década del siglo XXI—; ello con la mirada en el presente, pero recuperando el pasado y aspirando a la construcción comprometida de mejores condiciones de vida para nuestros pueblos latinoamericanos.

Es un momento especial para quienes hemos construido y caminado por estos senderos al presentar obras que son producto de años de investigación, estudio, disquisiciones, seminarios e informes de investigación, eventos, encuentros y desencuentros ante el público de habla hispana. Las obras se articulan en una colección editorial propia del programa Educación, Debates e Imaginario Social.

La historia de los grupos de estudiosos de la educación que pensamos en esta colección se inicia en el México del segundo lustro de la década de los ochenta del siglo pasado en un

<sup>1</sup> Desde una perspectiva genealógica, se reconoce la emergencia de tal entrecruzamiento en el primer lustro de la década de los ochenta del siglo XX, momento en el cual alguno de sus elementos principales y constitutivos fueron: a) las dictaduras en algunas regiones y países de América Latina que obligaron al exilio a valiosos intelectuales del Cono Sur, muchos de los cuales vinieron a México; b) los entonces aún definidos derrotados —socialista uno, capitalista el otro— por los cuales se imaginaba y se luchaba por la construcción de un mundo mejor que se suponía arribaría a un cierto nivel a partir del cual todo sería progreso hacia el futuro, y c) el crecimiento “masivo” de la educación, y de la universidad, en particular, en algunos países latinoamericanos, específicamente en México.



ambiente académico, político y cultural caracterizado por su riqueza, complejidad y ebullición, que propicia y permite que el país se constituya en espacio privilegiado geopolítico, en el cual ha surgido con fuerza la investigación educativa, con una fuerte impronta latinoamericana de lucha, esperanza y compromiso.<sup>2</sup>

En este contexto se produce el entrecruzamiento de líneas de investigación de las cuales deviene esta colección, y que se han ido constituyendo a lo largo de alrededor de veinte años y que se pueden reconocer por su identidad diferencial como *Currículum y Siglo XXI*, *Educación Ambiental*, *Teoría y Educación*.<sup>3</sup> Veinte años implican un largo camino recorrido, el cual se ha construido en el trabajo, inquietudes y aspiraciones de muchos grupos, instituciones, estudiantes, becarios e investigadores. Esta colección propia del programa *Educación, Debates e Imaginario Social* surge del andar dicho camino y pretende exponer a la luz pública, al debate, al análisis, al escrutinio, pedazos de ese caminar, vueltos libros después de largos procesos de investigación y escritura.

Sucedió que algunos cuantos comenzamos a entrar en una cierta búsqueda, nunca solos, siempre con otros colegas, con otros grupos, con otras posturas, y que a esa búsqueda se empezaron a unir poco a poco otros, como si estuviéramos en un tren, en un viaje fascinante con muchas paradas, en las cuales algunos se bajaron y otros ascendieron; paradas que permiten bajarse por un tiempo, andar por otros caminos, tomar otros trenes, reunirse, dialogar con otros viajeros,

<sup>2</sup> Mi generación de investigadores emerge en este contexto y ha tenido, entre otras, la tarea de instituir o institucionalizar, de construir y empezar a sedimentar el campo mismo de la investigación educativa en México. Grupos e instituciones que han sido protagonistas en este proceso, entre otros, han sido el Centro de Estudios Educativos (CEE), el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV), el desaparecido Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (ahora Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación —IISUE—).

<sup>3</sup> En las instituciones mencionadas en la nota anterior se han desarrollado diversos proyectos caracterizados por ser interinstitucionales, multidisciplinarios, abiertos a las distintas generaciones; por la búsqueda de la interlocución nacional e internacional, la aspiración de acercarse a las perspectivas teóricas que permitan una mejor lectura de los principales problemas educativos, así como por la preocupación de atender, desde la investigación, el análisis de algunos de estos problemas y así contribuir a su solución.

que se entrecruzan, se miran, se influyen e intercambian inquietudes, perspectivas, resultados, construcciones conceptuales. De tal forma que nombrar a todos los que de diversas maneras hemos estado en este tiempo en este tren es una tarea inalcanzable.<sup>3</sup>

El entrecruzamiento de estas líneas de investigación nos llevó a plantear un programa de investigación que propi-

<sup>3</sup> Sin embargo, hay tramos, anécdotas, momentos, escrituras, visitas, desveladas, incursiones, acercamientos, distanciamientos, historias que se anudan desde las diversas miradas de los viajeros y dan cuenta de su travesía. En esta nota intento mostrar las huellas importantes de mi propia travesía. Al principio de todo está María Esther Aguirre Lora, con ella se inicia la historia y construcción del tren, dirige los primeros viajes experimentales. Adriana Puiggrós, luz constante durante todos estos años, su pensamiento y su práctica alumbran el sendero de la vocación latinoamericana del tren; guía nodal donde abreviar de perspectivas teóricas fértiles, apoyo para el reconocimiento de caídas y errores e impulso a la actitud de seguir andando, de pie, erguidos con la mirada hacia el futuro y el compromiso en el corazón y en el oficio.

Edgar González Gaudiano, constructor de la línea de investigación en Currículum los primeros años de ésta, puso los cimientos de la línea, Educación Ambiental, y ha estado grandes periodos en el ir y venir del tren. Incansable impulsor de la Educación Ambiental y de la línea de investigación sobre Educación Ambiental en América Latina, en particular en México. Bertha Orozco Puentes, constructora del tren, colega y amiga, ha estado en dos de sus tres líneas: Currículum, Teoría y Educación, ejemplo de dedicación y entrega, aportes nodales, agudeza conceptual que se advierte en sus últimos trabajos.

Algunos momentos significativos de estos tramos son:

- En los albores de la década de los ochenta del siglo pasado me pregunté, ¿qué es la Teoría Pedagógica?, y nació así la línea de investigación Teoría y Educación. Dictaba Teoría Pedagógica en la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón. Entre otros estudiosos el curso incluía a Kant, Hegel, Marx, Gramsci, Althusser, Freud, Lacan, Heidegger, Nietzsche, Wittgenstein, Habermas, Gadamer, Lyotard, Derrida, Foucault; desde luego Laclau, Bourdieu, Raymond Williams, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Jaegers, Arendt, Wilfred Carr, Paul Willis, Henry Giroux, Peter McLaren, Thomas Popkewitz, Michael Peters, Slavoj Žižek. En los últimos años del seminario de Formación Teórica y los Estados de Conocimiento (1992-2003) de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación, de manera especial Rosa Nidia Buenfil Burgos y Marcela Gómez Sollano, quienes además aportan elementos fundamentales mediante el seminario Análisis del Discurso Educativo, y Gómez Sollano, como coordinadora del proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL). Autores, seminarios, proyectos, clases, conferencias, espacios, etc., todos ellos constitutivos de la serie Teoría y Educación.

- En la Unidad de Formación de Recursos Humanos y Evaluación Académica (UFRHEA) en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Zaragoza (ENEP-Zaragoza), María Esther Aguirre Lora y Edgar González Gaudiano, pioneros. Época de ebullición, movimiento, discusión, diálogo, Roberto Follari, Universidad Autónoma Metropolitana, Alfredo Furlán y Eduardo Remedi, Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Iztacala (ENEP-Iztacala). Intercambio de inquietudes, ideas, escritos, Raquel Glazman y María de Ibarrola, fuertes presencias. Momento constitutivo. Enero de 1982 ingresé al desaparecido Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE). Ángel Díaz Barriga entró a mi cubículo y me dijo que le había parecido interesante algo que había escrito en la ENEP-Zaragoza.



ciara el diálogo y el lanzamiento de éstas; inicialmente el programa se denominó Educación: Debates y Liderazgo y, posteriormente, ante la complejidad del momento histórico actual se asumió la necesidad y pertinencia de acudir a la imaginación y al imaginario en todos sus planos y de abreviar de las teorías que de ello dan cuenta; así que se renombró Educación, Debates e Imaginario Social, y surgió la inquietud de la colección. La colección se debe al programa y el programa a la colección.

En relación con la colección, su vocación es la de abrir, buscar e imaginar nuevos y mejores escenarios de vida, en el borde del presente, con sus dos extremidades, una de ellas en el terreno de las utopías, sin proyecto claro y preciso y a su vez en un abanico amplio y rico en posibilidades de proponer, construir y crear contornos sociales, susceptibles de transformarse en proyectos; la otra extremidad, en el pasado, recuperando, resignificando, amando el legado histórico de quienes nos antecedieron y de quienes tenemos

El gesto de Ángel fue para mí incommensurable y constitutivo. Etapa formativa fuerte. Ángel coordina seminario, análisis del libro *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt. Aportes de Azucena Rodríguez. 1985 seminario Análisis Experiencias de Evaluación. Evaluación Curricular (1991), Curriculum, Crisis, Mito y Perspectivas (1991). Currículum frente a los retos del siglo XXI. Coloquios, eventos, seminarios, becarios, teóricas.

España: Eustaquio Martín Rodríguez, Roberto Aparici, Gimeno Sacristán, Ángel Pérez Gómez. Argentina: Edith Litwin, Silvia Doshá de Duluc, Lilliana Petrucci, Rita Guerrero, Victoria Baraldi, Dorita Alaluf, Sonia Araujo, Mariana Maggio. Estados Unidos: Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren, Donald Macedo, Antonia Darder. Nueva Zelanda: Colin Lanakhear, Michel Peters. Costa Rica: Alicia Guardiola y Leda Badilla. Colombia: Mario Díaz Villa. México: Marisa Ysunza, Lydie Figueroa de Katra, Luz María Nieto Caraveo, Rita Angulo Villanueva, Manuel Martínez Delgado, Maricela González Arenas. En esta síntesis, protagonistas centrales de la serie Currículum y siglo XXI.

• 1984: Cabe mencionar los siguientes puntos: Programa de Estudios Educativos (PEE) en la Coordinación de Humanidades de la UNAM. Inicio de la línea de investigación en Educación Ambiental, con el apoyo y participación de Edgar González Gaudiano. 1985: traslado al CESU. Primera etapa, análisis de la educación básica y normal en cuanto a contenidos ambientales. Julia Carabias, Martha Viesca Arrache, Teresa Wuest Silva, Pilar Jiménez (?), Octavio Chamizo, Margarita Gutiérrez. Ocho volúmenes con los informes de la investigación, distintos títulos publicados por el CESU. Segundo momento. Proyecto: Investigación en Educación Ambiental en México y seminario Educación Ambiental. Eventos, seminarios, investigadores, becarios, estudiantes, colaboradores. España: José Gutiérrez, Javier Berriay, Pablo Meira, José Antonio Caride; Canadá: Lucie Sauvé; Italia: Paolo Bifari; Colombia: Margarita Torres; Perú: Eloísa Trélez; México: María Teresa Bravo Mercado, Edgar González Gaudiano, Luz María Nieto Caraveo, Pedro Medellín, Miguel Ángel Arias Ortega. Proyectos, seminarios, actores, constitutivos del trabajo del cual surge la serie Educación Ambiental para la Sustentabilidad.



mucho que aprender, porque de ellos procedemos y en gran parte, formamos nuestros propios sueños y encontramos la fuerza necesaria para continuar caminando. En este borde complejo del presente, enraizando en el pasado y con la mira en el futuro, la educación, para nosotros, es un camino de conocimiento, búsqueda, lucha y compromiso.

El tren se encuentra en marcha, la colección Educación, Debates e Imaginario Social se une a él, se funden en un solo ente. Presto se encuentra a la apertura de nuevas vías y rutas. Asimismo, la colección se abre al análisis y crítica de sus lectores y los invita a entrar de las más diversas formas en este tren. Los países latinoamericanos tienen puesta la mira en la educación como una posibilidad de crecer, superar la pobreza, el colonialismo y el neocolonialismo, y contribuir a la construcción de mejores condiciones de vida para sus pueblos. Sea esta colección una contribución en esta dirección.

*Alicia de Alba*

Presentación revisada y modificada  
Quinta Campestre Lucita, Chinconcuac, Morelos, México  
otoño de 2010 del hemisferio norte



## PRÓLOGO

El libro de Claudia Pontón Ramos es una aportación sustantiva en cuanto al carácter y constitución histórica de los estudios sobre la educación en México y, de manera particular, sobre la delimitación teórica del campo educativo, interés primordial de la autora. En su investigación Pontón Ramos parte de la recuperación histórica y disciplinar del campo de la pedagogía y, a partir de una lectura sociohistórica apoyada en la hermenéutica, expone a manera de hallazgo importante, cómo en su devenir histórico la pedagogía y la educación en México han configurado tres grandes momentos y espacios de reflexión, análisis y estudio.<sup>1</sup> Si bien su investigación se refiere al periodo comprendido entre 1960 y 1993 —en la medida en que su interés central es la conformación conceptual y teórica de lo educativo—, la autora hace amplias y fundamentadas referencias a los antecedentes históricos y disciplinares del tema que aborda.

En su investigación, la autora entreteje de manera sistemática y rigurosa, en un contexto histórico claro, elementos institucionales, de política educativa, de prácticas sociales educativas, de procesos de institucionalización y profesionalización y, de manera sustancial, elementos sobre la delimitación teórica de la educación en México.

En el primer momento, propiamente pedagógico y educativo, se incorporan tanto las escuelas de pensamiento de los grandes pedagogos allende nuestras fronteras como las aportaciones de los pedagogos mexicanos. En éste, la pedagogía tiene un carácter eminentemente disciplinar y no existe

<sup>1</sup> Estamos señalando entonces que la conformación teórica de la educación como campo de estudio, en México, se ha caracterizado por estos tres espacios de configuración discursiva que se encuentran al mismo tiempo delimitados históricamente [...] a) el que refiere a la conformación de la pedagogía como campo académico y disciplinario; b) el que remite a la conformación del campo educativo desde una perspectiva multireferencial e interdisciplinaria, y c) el que alude a la conformación del campo de la investigación educativa, a partir de procesos de profesionalización e institucionalización tanto del campo pedagógico como del campo educativo.

una clara diferenciación entre pedagogía y educación. Es el momento histórico de la conformación y expansión del actual sistema educativo, del auge del normalismo y del incipiente surgimiento de la pedagogía universitaria.

El segundo momento histórico se refiere a la emergencia de la pedagogía en el ámbito universitario, lo cual produce un interés distinto en la educación como objeto de estudio. Está signado por la polémica pedagogía (ciencia de la educación, pedagogía-ciencias de la educación). La expansión de los estudios universitarios sobre la educación en nuestro país propicia y permite la recuperación de las discusiones sobre el carácter científico de los estudios sobre la educación y la polémica acerca de cómo nombrar a las disciplinas o conjunto de disciplinas que dan cuenta de éstos.

La autora explica de manera rigurosa y fundamentada cómo se va constituyendo el objeto de estudio educación como multirreferenciado y multidisciplinario (o interdisciplinario). Momento que en el nivel internacional se vincula con la tras-tocación y el desplazamiento del singular al plural de ciencia (singular) a ciencias (plural) de la educación en el interior del campo mismo de los estudios educativos y por la influencia e incursión de las ciencias sociales en éstos. En donde, como la autora lo señala, se torna "más complejo el debate sobre la educación como objeto de estudio y su relación con una multiplicidad de ámbitos disciplinarios conformados bajo lógicas, criterios y problemas muy distintos" (*cfr.* p. 34).

Cabe señalar que los estudios sobre la conformación conceptual del campo de la educación en México se han limitado a estas dos etapas históricas (Pedagogía y Ciencias de la Educación), y en gran medida han realizado un marcado énfasis en esta segunda. Es de particular interés hacer hincapié en esta cuestión, la cual se retoma más adelante para señalar, desde la óptica analítica que aquí se sostiene, las aportaciones nodales del libro de Pontón Ramos.

El tercer momento histórico está signado por la emergencia de la investigación educativa en el país, en donde se observa una fuerte profesionalización de los estudios sobre la educación, *i. e.*, de la investigación; así como la creación de espacios institucionales dedicados de manera específica a la instauración y desarrollo de ésta.



La polémica sobre el carácter de las producciones conceptuales sobre la educación y la delimitación teórica del objeto de estudio educación han estado signadas por la polémica sobre el conocimiento a partir de la segunda mitad del siglo XIX y se han centrado en el carácter científico de estos conocimientos, en el marco de la filosofía de la ciencia, en nuestro caso, la polémica sobre la ciencia o ciencias de la educación. El libro de Pontón Ramos tiene la virtud de ser el resultado de una investigación seria, fundamentada y rigurosa que arroja luz sobre toda esta cuestión en México.

Sin embargo, la aportación central de la autora es que cambia los términos de la discusión sobre la especificidad teórica de la educación. Cuestión que rebasa con mucho el caso mexicano, aunque su referente sea éste. Va más allá de la polémica sobre pedagogía-ciencia(s) de la educación e incorpora de manera nodal el papel de la investigación educativa en el debate sobre la producción de conocimientos en torno a la educación en México y sus implicaciones. Esto lo hace, como ya se ha señalado, desde una perspectiva histórica, a través de un análisis sociológico y hermenéutico.

Así, Pontón Ramos reconoce y analiza el momento histórico del debate sobre la ciencia o ciencias de la educación, lo ubica en el contexto mexicano y en su momento histórico y aporta nuevos elementos para desatorar y liberar esta polémica del nudo gordiano de la filosofía de la ciencia, al analizar el papel de la constitución y el desarrollo de la investigación educativa en cuanto a la delimitación teórica del objeto educación y la apertura radical que esto implica en cuanto al concurso de diversas miradas disciplinarias para el estudio de lo educativo y de investigadores formados en distintas disciplinas y tradiciones dedicados a esta tarea. Lo anterior implica un giro copernicano en la discusión sobre el carácter teórico de los estudios sobre la educación y temas íntimamente vinculados con éste, como lo es, la identidad del pedagogo y la identidad del investigador en educación.

El trabajo de la autora permite y propicia la discusión sobre la delimitación teórica de la educación al producir una apertura epistémica y teórica radical que invita a la reflexión, el análisis y la producción conceptual y teórica a partir del posicionamiento que exigen las actuales condicio-

nes de posibilidad del conocimiento sobre la educación en el siglo XXI. Más que marcar derroteros o caminos delineados de manera determinista, la autora muestra la existencia de múltiples probabilidades de análisis, reflexión, investigación y producción de conocimientos, acordes con las discusiones de frontera en materia de conocimiento sobre la educación, con el soporte de la teoría del conocimiento. Marca un claro deslinde con la filosofía de la ciencia y con ello ubica las posibilidades de polemizar sobre los conocimientos en torno a la educación más allá de los cánones dictados por la filosofía analítica y posturas similares que encuentran su soporte epistemológico en la filosofía de la ciencia más que en la teoría del conocimiento.

Entre otras cuestiones, el libro de Pontón Ramos aporta elementos centrales para pensar y reconstituir la identidad tanto del pedagogo como del investigador educativo, quienes en el momento actual comparten múltiples puntos de identificación y, al hacerlo, libra al pedagogo de la estrechez identitaria en la cual estuvo atrapado por más de un siglo y aporta elementos valiosos para la constitución de la identidad del investigador educativo.

Este cambio en los términos de la discusión que realiza la autora en su libro se traduce en quitarle una camisa de fuerza a la polémica sobre la delimitación teórica de los estudios sobre la educación y ubica a la obra en la investigación de frontera sobre el tema, realizada en esta primera década del siglo XXI por autores reconocidos mundialmente, como es el caso de Wilfred Carr, quien ha cambiado en el mundo anglosajón los términos de la discusión sobre el tema, con sus trabajos de los últimos años, a partir de *Education without Theory* (2006).

Esta obra es un parteaguas en la siempre polémica cuestión de la delimitación del carácter teórico de la educación. La autora posiciona al tema —desde México y América Latina— en la investigación de frontera de los estudios teóricos y conceptuales sobre la educación.

*Alicia de Alba*

Primavera del 2009, Monterrey, Nuevo León, México



## INTRODUCCIÓN

Es común escuchar a estudiantes, profesores y especialistas de la educación, hablar indistintamente de la pedagogía, las ciencias de la educación y la investigación educativa; sin embargo, cada uno de estos ámbitos tiene connotaciones históricas y teóricas diferentes.

La situación se complica cuando se analiza que además existe una indefinición en el manejo de conceptos como "ciencias de la educación" en plural o "ciencia de la educación" en singular; la primera responde a la tradición del pensamiento francés, expuesta a partir del planteamiento de Durkheim, quien señala la necesidad de incorporar a la sociología y a la psicología como las ciencias que permitirán conocer científicamente los problemas de la educación. La ciencia de la educación, por su parte, remite al pensamiento de Herbart, quien, desde la perspectiva idealista alemana, consideró que la pedagogía podía constituirse como una ciencia autónoma.

Si se continúan desmenuzando los conceptos, específicamente, la naturaleza de éstos, se encuentra que las connotaciones de las palabras "educación" y "pedagogía" responden a un contexto determinado. Por ejemplo, en la escuela alemana, pedagogía remite directamente al debate teórico de lo educativo y sus implicaciones prácticas a partir de la moral, la política, el plan de estudios, la normatividad institucional, entre otros. Para la escuela francesa, ciencias de la educación dirige al debate teórico de la educación y lo pedagógico al análisis de las prácticas escolares y educativas.

La escuela norteamericana, por su parte, entiende a la educación como instrucción y a la pedagogía como al análisis de las propuestas de formación escolar.

Lo anterior demuestra que la educación y la reflexión teórica de ésta se encuentran inmersas en un debate académico internacional y nacional. En el caso de México, la educación y su teorización han recorrido distintos momentos y debates.

Se está, entonces, ante un campo donde participan jugadores con posturas distintas.

De manera específica, el esfuerzo por sistematizar y coordinar los trabajos referidos al desarrollo del campo de la investigación educativa en nuestro país, se encuentra a partir de la organización del I Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado en 1981. Para Granja (2002) por ejemplo, con la realización de este congreso se tiene una radiografía inicial sobre las formas de observar la educación y sus problemas, desarrolladas en la sociedad mexicana durante los años setenta; considera además, que los temas analizados en el segundo congreso, organizado en 1993, aunque son distintos, se puede deducir que, en ambos congresos, el tema sobre la investigación educativa como campo evoca a la pregunta sobre cómo se produce conocimiento en educación.

Por otra parte, Weiss (2003) también plantea que la noción de campo referida al ámbito de la investigación educativa se distingue tanto de la disciplina pedagógica, como de las nociones de ciencia o ciencias de la educación, agrega que el campo de la investigación educativa remite a un referente multirreferencial, el cual se caracteriza por los aportes de distintas perspectivas disciplinarias, que abren diferentes dimensiones sobre la educación como objeto de estudio.

La noción de campo en la educación remite a una categoría de análisis fundamental para la interpretación de este objeto de estudio. El campo es un espacio de enfrentamiento entre jugadores que luchan en el mismo espacio social, con el mismo propósito: obtener el monopolio legítimo del reconocimiento.

El concepto de campo de Bourdieu permite explicar el paralelismo entre los tres niveles de problematización aquí expuestos: a) el de la historia y desarrollo de la disciplina pedagógica; b) el de la delimitación teórica del campo educativo, y c) el de la conformación del campo de la investigación educativa.

Es posible inferir que los diferentes debates que surgen en el interior de cada uno de estos niveles, refieren a formas de capital específico, que les permite configurarse como campos (campo pedagógico, campo educativo y campo de la investigación educativa), por otra parte, los actores educativos son agentes socialmente constituidos como actuantes en el campo, debido, según Bourdieu, a que poseen las caracterís-



ticas necesarias para ser eficientes en dicho campo y para producir efectos en él.

En este mismo sentido Bourdieu señala que cada campo prescribe sus valores particulares y posee sus propios principios regulatorios. Estos principios definen los límites de un espacio socialmente estructurado donde los agentes luchan en función de la posición que ocupan en dicho espacio, ya sea para modificarlo, o para conservar sus fronteras y configuración. Es, simultáneamente, un espacio de conflictos y competición, se presenta como una estructura de probabilidades, recompensas, ganancias o sanciones, que siempre implica cierto grado de indeterminación.

En función a estas consideraciones, es importante resaltar que la teoría del campo remite a los agentes sociales, porque un campo es un espacio de juego que existe sólo como tal en la medida en que existan igualmente jugadores que participen en él, que crean en las recompensas que ofrece y las persigan activamente (Bourdieu y Wacquant, 1995); la configuración de un campo significa pensar en términos de relaciones. Textualmente plantea:

En términos analíticos, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) —cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que estén en juego dentro del campo— y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posesiones (dominación subordinación, homología, etc.) (Bourdieu y Wacquant, 1995: 64).

Un campo está integrado por un conjunto de relaciones históricas objetivas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder (o de capital) mientras que el *habitus* alude a un conjunto de relaciones históricas “depositadas” en los cuerpos individuales bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción (*ibid.*: 1995: 23).

En esta obra se está considerando la noción de campo, como un referente de análisis fundamental para comprender

cómo y bajo qué lógica se configura el campo educativo, dentro de un sistema relacional no sólo discursivo sino también condicionado por prácticas sociales complejas. Situación que demanda, por otra parte, la delimitación de horizontes y perspectivas referentes a la discusión filosófica-epistemológica en el ámbito de las ciencias sociales.

Sobre estas observaciones se puede puntualizar que en la configuración del campo educativo se encuentran tres momentos:

a) el que refiere a la conformación de la pedagogía como campo académico y disciplinario;

b) el que remite a la conformación del campo educativo, desde una perspectiva multirreferencial e interdisciplinaria, y

c) el que alude a la conformación del campo de la investigación educativa, a partir de los procesos de profesionalización e institucionalización, tanto del ámbito pedagógico como del educativo.

Se está señalando que la conformación teórica de la educación como campo de conocimiento en México se ha caracterizado por estos tres espacios de configuración discursiva que se encuentran al mismo tiempo delimitados históricamente.

En este sentido, la noción de campo permite analizar la constitución histórica del ámbito educativo en México. Desde una perspectiva histórica, la educación supone un campo de objetividad, delimitado por sus prácticas, en el que se incluye lo subjetivo, definido por sus actores. Parafraseando a Furlán y Pasillas (1994), el campo, como noción sociológica, invita a reflexionar sobre las relaciones objetivas que son constitutivas de la estructura del campo y que orientan las luchas que tienen por propósito conservarla o transformarla. Esta perspectiva sirve además para delimitar un espacio social de relaciones, un espacio de conflictos y de competencias dentro del cual se desarrolla una batalla por establecer un monopolio sobre la especie particular de capital que es eficiente para construir una autoridad y un poder.



## LA EDUCACIÓN EN MÉXICO COMO CAMPO. ANTECEDENTES Y CONTEXTO

En el proceso de constitución de la educación como campo de conocimiento, se pueden señalar tres momentos históricos, cada uno de ellos con su debate teórico y político específico. El propósito de este trabajo, es analizar cada uno de estos momentos históricos y sus debates respectivos.<sup>1</sup>

El problema sobre la delimitación conceptual de este campo ha implicado una serie de discusiones en torno a la especificidad teórica de éste, la mayoría de ellas se orientan hacia la reflexión de los procesos de construcción del conocimiento en relación con el saber educativo y sobre los asuntos que determinan tal construcción y su inserción dentro de la delimitación del conocimiento del campo educativo.

Los problemas en torno a la constitución del campo educativo en México se encuentran relacionados directamente con la conformación histórica de este ámbito de conocimiento en general. La propuesta concreta consiste en analizar los debates teóricos relacionados con la constitución de la pedagogía como ámbito disciplinario, con la finalidad de ir conformando una visión sobre el campo educativo en el contexto mexicano.

### CONSIDERACIONES DE CONTEXTO

En este trabajo, el problema del tiempo es considerado como un parámetro en la definición de nuestro objeto de estudio y la naturaleza cualitativa de los fenómenos que se derivan de él. Una perspectiva rescatable para el análisis histórico de los fenómenos sociales la presenta Braudel y su concepción del tiempo en relación con las ciencias sociales (Braudel, 1968). Para este autor hay varios tiempos en los fenómenos y hay que trabajar simultáneamente con todos esos tiempos que están entremezclados. A partir de esta postura, dentro del

<sup>1</sup> Cuando se habla de campo de conocimiento se hace alusión a la necesidad de incorporar un debate epistémico relacionado con las características y particularidades del conocimiento educativo, diferenciándolo del conocimiento sociológico, psicológico o antropológico.

ámbito de las ciencias sociales, se puede plantear entonces que no hay una sola historia, sino varias historias.<sup>2</sup>

En nuestro campo se encuentran historias enmarcadas por décadas, por sexenios, por tendencias o por personajes importantes. Todas conforman un núcleo fundamental para el análisis histórico tanto de la disciplina pedagógica como del campo educativo. Se coincide con Aguirre Lora (2001: 57) cuando plantea que

los creadores de historia de la educación son portadores de recuerdos, sólo que éstos rebasan el ámbito exclusivo de lo personal, ya que se inscriben también en el de los recuerdos colectivos que se depositan en la memoria social y dan lugar a la formación de la conciencia histórica.

Interesa enfatizar que es importante recuperar a la historia como un eje transversal fundamental para el análisis sobre la conformación conceptual de lo educativo.

Por otra parte, el análisis sobre la delimitación y problemática teórica del campo educativo tiene una relación con los procesos de profesionalización de la disciplina pedagógica, el periodo que abarca este trabajo va de 1960 a 1993. En este periodo se pueden identificar aspectos importantes dentro del desarrollo del tema.<sup>3</sup> A partir de la década de los setenta se define un crecimiento gradual de las instituciones de educación superior y de la planta académica y, en general, la ampliación de la estructura institucional de este nivel educativo. Junto con el crecimiento y la demanda de formación profesional en este ámbito, se hace presente también un interés por parte de la comunidad profesional, por elaborar trabajos relacionados con la problemática educativa

<sup>2</sup> Esta perspectiva plantea la conveniencia del análisis de los múltiples tiempos y la intencionalidad de poner atención no sólo a los fenómenos que tienen un movimiento en el largo del tiempo, sino también, a los puntos de ruptura y de variación que se pueden dar, remitiendo a otros parámetros de tiempo distintos (Braudel, 1968).

<sup>3</sup> Por otra parte, en el ámbito de la educación en general, es a partir de la década de los años cincuenta que se define una política de expansión significativa concretada en el Plan de Once años; esta política por su parte, acompañaba una propuesta de política social y económica más amplia, sintetizada en los esfuerzos del gobierno, en difundir una propuesta de desarrollo social orientada hacia la formación y capacitación de mano de obra, con la tendencia de garantizar el desarrollo de los procesos de industrialización previos como una meta social.

como objeto de estudio, desde diferentes enfoques y marcos disciplinarios.

Por ejemplo, la licenciatura en pedagogía en México se empieza a desarrollar a partir de la década de los sesenta y su crecimiento acelerado se da entre 1970 y 1985; esta expansión se acompaña por la creación de espacios laborales para los egresados de estas licenciaturas, así como por el aumento de las instituciones universitarias, tanto públicas como privadas, que se dedican a promover la formación de profesionales en educación.

A partir de la profesionalización de la pedagogía como práctica social y profesional, se define la necesidad de formar profesionistas que se aboquen al estudio sobre la problemática educativa en general, fortaleciéndose la tarea por delimitar teórica, metodológica y conceptualmente a la educación como objeto de estudio de la disciplina pedagógica. La profesionalización se refiere aquí a todos aquellos ámbitos de acción en donde la práctica educativa es el eje fundamental, como son: docencia, investigación, diseño de programas curriculares, formación docente, políticas y gestión institucional, etcétera.

Por lo regular, la profesionalización se relaciona de manera directa con la formación profesional en sus distintas modalidades y programas y su relación con el mundo de trabajo; sin embargo, las transformaciones en el mercado de trabajo han establecido, por otra parte, la definición de diversos perfiles ocupacionales, determinados no sólo por el desarrollo científico y tecnológico en términos generales, sino también por la creación de nuevos modelos culturales. En cuanto a la práctica profesional dentro del ámbito educativo, ésta se ve reflejada en gran medida dentro de los procesos de formación profesional y académica en el ámbito institucional.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> En los siglos XII y XIII comienzan las primeras corporaciones universitarias, que se sustentaban en la enseñanza de las artes liberales, que formaban parte de la "universitas" medieval. En este contexto, los títulos universitarios, constituían una licencia para la práctica de oficios y desempeños sociales concretos; así como, fundamentalmente para la difusión de los conocimientos adquiridos. Por otra parte, la licencia concedida por las universidades y los mismos títulos de "magíster" y "doctor", implicaban la docencia, es decir, la profesión de enseñar era considerada una misión propia de la "universitas" (Borrero, 1983: 33).



Por otro lado, en el terreno de la reflexión teórica dentro del ámbito educativo, esta década se caracterizó también, por una fuerte crítica a los postulados básicos del paradigma desarrollista liberal, como referente de la política educativa anterior.

Una política que tiende a reordenar nuevamente los intereses gubernamentales hacia la educación superior. El nuevo proyecto político mexicano, delineado a partir de 1971, asumió parte de esta postura crítica, con la idea de recuperar el consenso social perdido anteriormente. Un mecanismo de recuperación en el sector educativo es el interés del presidente en turno (Luis Echeverría —1970 a 1976—) hacia los sistemas de educación superior y la apertura de espacios dentro de ellos mismos para la creación de pequeñas organizaciones de izquierda que, por otra parte, recuperan propuestas de análisis sociopolítico, para comprender problemas de carácter social. Para Bravo Mercado (1991: 22) es claro observar cómo durante la década de los setenta surge y se consolida el campo de la formación docente, un ámbito que va evolucionando hacia una creciente complejidad en cuanto a los planteamientos, polémicas y problematizaciones. En esta década se hacen presentes también múltiples acercamientos teóricos desde diferentes disciplinas sociales a lo educativo.

En la década de los sesenta, por ejemplo, la teoría de la dependencia trató de reconstruir las particularidades económicas, políticas y culturales que caracterizan, según la perspectiva del materialismo histórico, la realidad de los países capitalistas dependientes. Con base en estos supuestos se desarrolla un marco teórico y metodológico general para el análisis de los sistemas educativos que, junto con otras perspectivas y aportes teóricos, permitieron conformar un nuevo campo y una nueva problemática que se conoce como corriente crítica en educación (Bertussi, 1994).

El problema de lo educativo como campo de conocimiento o como objeto de reflexión dentro del ámbito de las disciplinas sociales en la década de los sesenta era realmente incipiente, en esta década la preocupación por lo educativo se centraba en aspectos didácticos, pedagógicos y psicológicos. La investigación empírica también empezaba a surgir con cierto impacto,

así como estudios que abordaban problemáticas particulares del sistema educativo nacional como: estratificación social, perfil escolar, trayectoria escolar, etcétera.

Esta década puede identificarse como una etapa de antecedentes para la conformación conceptual del campo educativo, una década que se caracteriza no sólo por el evidente desajuste entre los proyectos institucionales universitarios y el proyecto político gubernamental, sino también por la injerencia en el debate académico de las ciencias sociales y sus referentes teóricos, a partir de los actuales se empieza a construir un marco interpretativo alternativo a los ya existentes.<sup>5</sup>

Por otra parte, marca para el campo educativo mexicano la llegada de las ciencias sociales y esto se define de manera más concreta a través de la institucionalización de propuestas educativas orientadas hacia el desarrollo de líneas de investigación relacionadas con este ámbito de estudio. Lo que se sintetiza en la creación de centros y dependencias de investigación en donde el análisis sobre la problemática educativa se convierte en un eje central de reflexión.

En este mismo periodo se identifica también la presencia de un enfoque técnico combinado con una tendencia humanística, que enfatiza el tema de los valores y el aspecto ético de la educación; sin embargo, lo referente a la construcción del conocimiento teórico sobre la educación no aparecía aún como un tema de prioridad. Es decir, el debate sobre la teoría pedagógica en México se da de manera esporádica, se define más bien por hechos e inquietudes académicas aisladas y poco articuladas entre sí.

La tarea por concretar un análisis acerca de la delimitación teórica del campo educativo, si bien en esta década era incipiente, el desarrollo que tuvo este campo en las últimas tres décadas da elementos suficientes para abrir y delimitar puntos de discusión que permitan abordar temáticas fundamentales sobre la construcción del campo educativo en México.

<sup>5</sup> Braudel (1968) plantea el tiempo como un punto de encuentro de diferentes disciplinas de las ciencias sociales y, concretamente de la política y de la historia que se manejan con tiempos distintos en relación con un mismo hecho. El problema de fondo está en cómo articular esos tiempos en la medida en que son expresión de fenómenos que están relacionados entre sí.

Por otra parte, se define una política de expansión orientada a conciliar los intereses de la educación superior en general con los ideales sociales y políticos; esto impulsa el crecimiento gradual de las universidades, tanto en el nivel medio superior, superior y posgrado. Esta política de expansión de los setenta conduce a un incremento en la demanda de estos niveles escolares y a una reconstrucción de la política gubernamental en relación con el financiamiento de las instituciones que ofrecen opciones de formación en estos niveles educativos.<sup>8</sup> Algunas de las opciones más significativas dentro de los tres debates que se identificarán para caracterizar el proceso de constitución y genealogía de la educación como campo son los siguientes:

- a) el debate sobre el desarrollo de la pedagogía académica o disciplinaria en México;
- b) el debate sobre la especificidad y la conformación teórica del campo educativo, como objeto de estudio,
- c) y lo referente al desarrollo de la institucionalización y profesionalización de la investigación educativa, como campo de conocimiento.

Si bien estos debates se han definido por acciones y discursos aislados y esporádicos, también es cierto que entre ellos existe cierto paralelismo. Por ejemplo, el que refiere al origen y desarrollo de la pedagogía en México, adquiere sentido a principios del siglo XIX, cuando aparece como un ideal social la formación de un nuevo ciudadano y es a partir de esta propuesta, que cobra sentido la contribución de los maestros como formadores de un nuevo proyecto.

En este contexto, la pedagogía en México se refiere al desarrollo del sistema educativo nacional y todo lo que remite a los procesos de gestión y funcionamiento de éste; los debates

<sup>8</sup> En 1973 se crean las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) como opciones alternativas de educación superior; en 1978 se crea la Universidad Pedagógica Nacional y se funda el Colegio de Bachilleres; en 1978 se define el Plan Nacional de Educación Superior de la ANUIES como instrumento base para el desarrollo de las instituciones de educación superior; en 1979 se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) con el fin de incorporar el sistema de educación técnica como un sector significativo, dentro de las opciones educativas en el nivel medio superior y superior.



que se generan sobre este tema son muy amplios y en su mayoría refieren al desarrollo de la escuela como propuesta formativa.

Sobre estos aspectos se va perfilando el debate acerca del desarrollo de la pedagogía en México, a partir también de las contribuciones y características del normalismo, posteriormente y de manera paulatina se va definiendo la configuración de lo que hoy se conoce como pedagogía universitaria; esta vertiente remite a formación de maestros de la escuela normal superior.

El eje fundamental, tanto de la pedagogía normalista como universitaria, es la reflexión sobre la formación humana y su relación con un proyecto político-social más amplio. Por esto las propuestas curriculares de formación profesional en este ámbito, incluyen la reflexión y el estudio de autores clásicos de la pedagogía y de la educación; con la finalidad de conocer, ¿cuál es el proyecto de formación humana de estos autores?; ¿qué reflexiones hay en torno a esta formación?, ¿cuál es la concepción de hombre que hay detrás de las propuestas de formación?, ¿a qué preocupaciones sociales responde?, entre otros aspectos.

En palabras de Aguirre Lora (1997: 27):

en México, y aún en otras regiones de América Latina, por razón de coincidencias históricas, existe un desconocimiento generalizado de los clásicos de la educación y la pedagogía en la formación de profesionales de este campo: un poco debido a los enfoques que predominan en el estudio de la educación y la pedagogía, otro poco por la escasez de fuentes primarias a disposición, su estudio directo aún es muy limitado.

En el caso de México, el desarrollo histórico de la disciplina pedagógica tiene una relación directa con el sistema educativo nacional y las diferentes demandas sociales que se establecen en torno a la formación humana. Por otra parte, la formación del hombre también constituye un referente de análisis dentro del campo educativo.

Hasta aquí, se puede señalar, entonces, que no es clara la diferencia entre la particularidad del campo pedagógico y del campo educativo, ambos, en el caso de México, refieren a

la conformación del sistema educativo y su relación con un proyecto de nación más amplio.

En un segundo momento del debate se establece una nueva línea de análisis y de discusión, que se perfila más hacia las características de la educación como objeto de estudio. Esto influenciado en gran parte por la presencia de las ciencias sociales en este ámbito de conocimiento. Se puede señalar por ejemplo, cómo, a partir de la creación del Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1961, se empieza a generar otro perfil del debate educativo en México. Un perfil que se va enriqueciendo no sólo por la influencia de las ciencias sociales, sino también por los distintos procesos de institucionalización y profesionalización que se definen en el campo a partir de este periodo.

Todos estos aspectos van a orientar el debate hacia una perspectiva de la educación más amplia y vinculada a la idea de una ciencia multidisciplinaria, interdisciplinaria o multirreferencial. Esto, por otra parte, abre y convierte más complejo el debate sobre la educación como objeto de estudio y su relación con una multiplicidad de ámbitos disciplinares conformados bajo lógicas, criterios y problemas muy distintos.

Es así como el debate sobre la delimitación teórica del campo educativo, ya en la década de los setenta, empieza a nutrirse por el aporte de diferentes perspectivas tanto teóricas como metodológicas desarrolladas en el entorno de las ciencias sociales y humanas en general. Lo que lo caracteriza es la presencia de diferentes vertientes teóricas y dimensiones analíticas, que establecen lecturas plurales sobre la educación como objeto de estudio.

Sobre estos aspectos se empieza a definir un panorama distinto orientado hacia la reflexión sobre la delimitación y constitución teórica del campo educativo, recuperado como referente paradigmático, a partir de la idea de ciencia de la educación, dejando de lado lo relativo al desarrollo de la disciplina pedagógica, entendida como la ciencia del maestro y recuperada a partir de la problemática de la docencia en México.

Además, la política educativa durante esta década, se enfocaba a ajustar los intereses de las instituciones de edu-

cación superior en relación con sus demandas académicas y políticas. Bajo esta dinámica, las dependencias de planeación se convierten en organismos fundamentales de gestión y desarrollo institucional.

Con lo que respecta a la década de los ochenta, ésta se caracteriza por las condiciones definidas por la crisis económica por la que atravesaba el país durante este periodo que ocasiona en términos generales una reestructuración de las relaciones del Estado con los demás sectores sociales.

Dentro del sector educativo, de manera particular, se hacen evidentes las carencias en la formación de profesionales y técnicos especializados para hacerle frente a la situación de crisis nacional. Situación que define un replanteamiento de la política educativa en general y la implementación de proyectos alternativos para su organización. En este sentido, ya Rollin Kent (1994) había resaltado el cambio en la dinámica de crecimiento de la educación superior en México a partir de la década de los ochenta.

En este contexto, la orientación de la educación superior y la política educativa en los noventa se define por la apertura de nuevas reformas en el sector educativo, que se caracteriza por una tendencia eficientista y tecnocrática que intenta hacer funcionales a las instituciones de educación superior, frente a las demandas empresariales tanto del sector público como de la iniciativa privada.

Otro referente importante para el análisis sobre el tema, alude al hecho de que es a partir de los ochenta que se empieza a delinear con mayor precisión el campo de la investigación educativa en nuestro país, a partir de los resultados de investigación del I Congreso Nacional de Investigación Educativa, de 1981. La estructura de los Congresos de Investigación en el marco del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, desde sus inicios, ha permitido el desarrollo y consolidación no sólo de líneas de investigación, sino también ha definido de manera paulatina, liderazgos académicos significativos para la legitimación de la educación como campo de estudio. Sin embargo, es a partir de la década de los noventa que se empiezan a establecer líneas de investigación más definidas sobre el problema de la teoría pedagógica como tal y de la conformación del campo educativo.



También, la expansión de la investigación educativa en numerosas instituciones de educación superior, en centros, institutos y departamentos especializados en esta actividad académica ha llevado a la profesionalización de investigadores, a la formación de comunidades o grupos académicos, a la consolidación de líneas y proyectos. Este proceso tuvo su expansión a partir de la década de los noventa y es cuando se puede caracterizar a la investigación educativa como un campo.

Esta situación; sin embargo, conlleva al replanteamiento de una nueva dimensión del debate que hace referencia a los procesos de institucionalización de la investigación educativa como campo de conocimiento.

#### ESTRUCTURA GENERAL DEL LIBRO

El trabajo está compuesto por cinco capítulos: en el primero ("Consideraciones metodológicas") se desarrolla un análisis sobre la constitución y conformación teórica e histórica del campo educativo en México, a partir del estudio sobre la génesis y desarrollo de las prácticas escolares. La tesis central de este capítulo plantea el hecho de que el estudio de los procesos escolares y de los proyectos institucionales, junto con todos los aspectos que los caracterizan, adquieren una importancia central como parte de la consolidación de la pedagogía como disciplina y de la educación como su objeto de estudio.

El segundo capítulo ("Semblanza general sobre la historia de la disciplina pedagógica en México") da cuenta de cómo la pedagogía como disciplina institucional y la educación como proceso sociocultural responden a diferentes dimensiones de análisis que se definen no sólo por la génesis y desarrollo de las instituciones escolares, sino también por las características específicas de contextos sociales, políticos y culturales más amplios.

El tercer capítulo ("Problemática teórica de la disciplina pedagógica en México") aborda los problemas relacionados con la delimitación teórica y metodológica de la disciplina pedagógica y la constitución del campo educativo en el contexto mexicano. Aquí se tocan aspectos relacionados con los principales problemas en torno a la delimitación de la

educación como objeto de estudio; las diferencias entre los términos "educación" y "pedagogía", así como las diferencias que existen al conceptualizar a la pedagogía como una ciencia o como disciplina.

El cuarto capítulo ("Constitución teórica del campo educativo en México") desarrolla aspectos relacionados con la conceptualización de lo educativo como saber o conocimiento social y su relación con el desarrollo de las ciencias sociales y humanas. Esto con la finalidad de ir delimitando la especificidad propia de este campo de estudio y sus principales articulaciones y referencias epistémicas.

En el quinto y último capítulo ("Institucionalización académica y profesionalización en el campo de la educación") se analizan los procesos de institucionalización y profesionalización académica en el campo de la educación en México, su relación con la política educativa y sus principales tendencias y perspectivas de investigación.

Los niveles de problematización que caracterizan el desarrollo temático remite a tres dimensiones relacionadas tanto con la conceptualización de la educación como con las expresiones de su profesionalización, aspectos que, por otra parte, si bien refieren a cosas distintas, ambos conllevan un cierto paralelismo. Se ubican tres niveles de análisis complementarios:

*La educación como formación:* la formación integral del sujeto se ha consolidado a través del tiempo como uno de los ejes fundamentales dentro de las propuestas educativas. Por otra parte, su carácter universal responde al paralelismo que conlleva con los principios universales de desarrollo humano y desarrollo social.

*La educación como discurso científico:* esta conceptualización tiene sentido en el ámbito del debate generado desde principios del siglo XIX sobre los mecanismos de legitimación del conocimiento científico. Por su impacto y predominio en el ámbito del desarrollo del conocimiento, esta propuesta interpela de igual manera tanto a las ciencias naturales y exactas como a las ciencias sociales.

*La educación como práctica sociocultural:* la educación como fenómeno cultural es innegable desde sus orígenes. El campo de significaciones al que deriva el concepto de cultura y

su relación con lo social es muy amplio. Desde finales del siglo XIX empiezan a desarrollarse las concepciones antropológicas de la cultura, con la finalidad de descifrar las costumbres, prácticas y creencias, de diversas sociedades o comunidades. En nuestro campo, Durkheim plantea una concepción de educación de este tipo, a partir de elementos que permiten conceptualizar a la educación como un proceso sociocultural en construcción, que incluye el análisis del comportamiento y la formación del hombre.

La propuesta concreta es plantear algunos referentes históricos y conceptuales relacionados con la constitución teórica de la pedagogía como ámbito disciplinario, con la finalidad de ir conformando una visión sobre el campo educativo en el contexto mexicano, a partir de las características de la profesionalización de la pedagogía.

Los tres referentes o niveles de concreción a partir de los cuales se plantea un análisis sobre este problema son los siguientes:

#### *Nivel sociohistórico*

Aquí se abordan aspectos relacionados con la historia de la disciplina pedagógica y la constitución histórica del campo educativo en el contexto mexicano. En esta parte, el estudio de los procesos escolares, con todos los aspectos que los caracterizan (organización, planeación, evaluación, administración, políticas educativas, estructuras curriculares, etc.) junto con los aspectos relacionados con la dimensión institucional adquieren una importancia central como parte de la fundamentación conceptual de la pedagogía como disciplina (Durkheim, 1982; Suchodolski, 1971; Debesse y Mialaret, 1972; Luzuriaga, 1981; Ravaglioli, 1984).

En este nivel el interés se orienta al análisis institucional que permite la adopción de nuevas posibilidades teóricas que complementan el estudio del hombre y sus potencialidades de desarrollo. Un referente clave de apoyo a esta dimensión institucional lo constituye el estudio sobre los sistemas escolares, la cultura y las sociedades (Boudelot y Establet, 1985; Bowles y Gintis, 1981; y en la obra de Althusser y Passeron).

Sin embargo, la dimensión institucional de la educación no se limita al espacio escolar, sino que pasa a formar parte del debate que se origina en torno a la construcción del conocimiento multirreferencial.

Una constante en este punto es que la preocupación por reflexionar sobre las prácticas educativas, en ciertos periodos históricos, no pasa por una reflexión de carácter conceptual, sino por aspectos que intentan describir los procesos y las prácticas educativas, dependiendo del contexto histórico-social al que pertenezcan para establecer medidas y problemáticas concretas, en busca de soluciones de corto, mediano y largo plazo. Interesa enfatizar, que todo proyecto histórico y social conlleva de manera implícita a una reflexión de carácter ético y político.

### *Nivel teórico-conceptual*

Este nivel resalta los aspectos relacionados con la delimitación teórica y metodológica de la disciplina pedagógica; los problemas en torno a la educación como objeto de estudio y en general lo referente a la génesis y constitución teórica de este campo de conocimiento. Lo que se pretende en este rubro es aclarar lo referente a la especificidad teórica del campo educativo, en el marco del desarrollo de las ciencias sociales. Esto con la intención de definir lineamientos generales que permitan recuperar elementos sobre la génesis y desarrollo de las propuestas de conceptualización de este campo de estudio.

### *Nivel axiológico*

En este punto se plantea el problema en torno a la formación integral del hombre y su dimensión ética, en el marco de un proyecto sociopolítico más amplio. La reflexión filosófica sobre la educación mantiene como eje la formación del hombre y su cultura.

En este sentido se puede señalar que de todo conocimiento sobre el hombre deviene una matriz filosófica. La influencia



de posiciones teóricas de autores como Sócrates, Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás de Aquino, junto con las diferentes corrientes de pensamiento, como el humanismo, el empirismo, el realismo, el racionalismo y las grandes filosofías idealistas (Kant y Hegel principalmente) son referentes importantes dentro del desarrollo del saber educativo, en donde el problema del hombre ha sido prioritario.

Sin embargo, en este nivel se reconoce que la dimensión institucional, refuerza la idea de conformar una educación integral del hombre no sólo a partir de la apropiación de conocimientos de contenidos básicos, sino también a partir del aprendizaje de los valores y el carácter cultural de ellos, así como el desarrollo de conocimientos experienciales.

*Claudia Pontón Ramos*



## CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Las propuestas de investigación interpretativa tienen un impacto importante en nuestro país a partir de los años ochenta. Los diferentes enfoques teórico-metodológicos que se desarrollan en estas propuestas se definen como referentes de cuestionamiento hacia la perspectiva positivista y al énfasis de los estudios de corte causi-experimental cuando proponen nuevas formas de acercamiento a la realidad y a los fenómenos sociales en general, como es el caso de la hermenéutica, perspectiva que ha dejado una huella significativa como recurso de investigación dentro del ámbito de las ciencias sociales.

En el ámbito de las disciplinas sociales, las metodologías de tipo interpretativo han cobrado fuerza desde la década de los ochenta (ejemplo: investigación-acción, la etnografía, representaciones sociales, vida cotidiana, fenomenología social, perspectiva hermenéutica, etc.), lo cual ha ocasionado que actualmente se fortalezca el desarrollo de investigaciones que recurren a estrategias metodológicas de corte cualitativo e interpretativo.

En el plano metodológico, las aportaciones de la hermenéutica dan elementos de interpretación sobre la entrevista como una posibilidad de construir referentes de análisis, a partir del discurso de los sujetos, que funciona como un recurso fundamental dentro del proceso de investigación.

Lo que interesa en este trabajo, como estrategia metodológica, es resaltar, desde la filosofía contemporánea, la dimensión de lo subjetivo y del sujeto, a través de la perspectiva hermenéutica y sus diferentes niveles de aprehensibilidad. En palabras de Hugo Zemelman (2002) en la historia del pensamiento moderno existen diversas formas discursivas para el análisis de las relaciones sujeto-objeto, en esta relación el discurso permite articular las circunstancias externas que condicionan al sujeto con su postura ante sí mismo, para este autor:

el desafío reside en no disociar al discurso del contexto que se establece desde la existencialidad (personal-histórica) del sujeto, ya que detrás de cualquier pensamiento, por lo menos en el momento de su génesis está la búsqueda de una necesidad de sentido que es la que llega a plasmarse posteriormente en resoluciones teóricas (*ibid.*: 12).

Desde la perspectiva de Aguilar (2005) la hermenéutica filosófica trata de una crítica que se va construyendo sobre la base del intercambio con otros y como un proceso de aprendizaje que, en algún sentido, implica también un proceso de autocrítica. Este proceso de autocrítica se caracteriza por una actitud de apertura del investigador y de la teoría misma; actitud que —en palabras de esta autora—, ocupa un lugar central como condición de posibilidad de la producción teórica, caracterizada por una tradición de investigación que entra en confrontación con otra que tiende a cerrarse en sus propios marcos teóricos. La tesis de la apertura, al ampliar los criterios de validez para la interpretación y promover la creatividad incesante de significados ofrece una salida teórica-metodológica a posturas reduccionistas.<sup>7</sup> Para esta autora, el problema de la hermenéutica remite al problema de cómo se puede dar cuenta de un significado si éste ha sido subjetivamente producido y está mediado por la subjetividad del intérprete.

Su tesis central plantea que, al relacionarse de manera interpretativa con el mundo, no se hace una descripción como observadores neutrales sino que se está en una relación dialógica en la cual se habla al mundo al identificarse con él y el mundo, como el interlocutor, habla y dice algo acerca de nosotros mismos.

De entrada se puede puntualizar que es a partir del nacimiento de la antropología cultural, junto con la crisis de los fundamentos de la ciencia, que los términos describir e

<sup>7</sup> Para Aguilar (2005) la idea de "apertura" es importante metodológicamente porque implica la superación del idealismo gnoseológico en tanto que rechaza la idea del conocimiento "puro" desconectado de toda determinación y relación con realidades extracognitivas. El conjunto de estas tesis reduplican en el plano especulativo y con ello confirman mucho de lo que ya había establecido la escuela de la sospecha acerca de la historicidad, del descentramiento de la conciencia o del sujeto y los intereses del conocimiento.



interpretar se definen como dos momentos diferentes de la filosofía moderna. En este contexto, desde la perspectiva de Vattimo (1995) por ejemplo, la hermenéutica ocupa a partir de la década de los ochenta, el lugar que el marxismo representaba en los cincuenta-sesenta y el estructuralismo en los setenta. Para este autor, la hermenéutica es concebida como la filosofía de referencia de la actualidad y sus aportaciones son significativas en el marco del desarrollo de la filosofía europeo-continental, a partir de representantes como: Gadamer, Ricoeur, Rorty, Apel, Habermas, Derrida y Foucault entre los más importantes.

El interés; sin embargo, por abordar esta perspectiva, es porque se considera que representa una posibilidad viable de análisis y de referente metodológico sobre la comunicación humana y la constitución de la subjetividad, así como el sentido del discurso de los investigadores entrevistados como interlocutores confiables y con autoridad intelectual en tanto que conocen del tema y aportan elementos de reflexión importantes para la constitución de nuestro objeto de investigación.

De manera particular, lo que interesa es reabrir el debate sobre la conformación teórica del campo educativo y su relación con la formación integral del hombre en el marco de un desarrollo social complejo, heterogéneo y global. Se retoma aquí una idea básica del planteamiento de Edgar Morin (1982: 14) cuando señala que el desafío de la complejidad es el de pensar complejamente como metodología de acción cotidiana, cualquiera que sea el campo en el que se desempeñará el quehacer. Morin se caracteriza por ser un autor que desarrolla una propuesta innovadora que implica la puesta en marcha de un modo diferente de pensar la experiencia humana a partir de múltiples posibilidades.

Para este autor, el desarrollo del conocimiento actualmente se encuentra ante un gran reto, el de enfrentar, superar e incluso romper con las consecuencias de los paradigmas que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real (*ibid.*: 29).

Entre otras cosas, Morin describe con detalle cómo el pensamiento occidental caracterizado por un cientificismo estrecho ha derivado en un pensamiento simplificante; para el cual él contrapone la idea del pensamiento complejo. Una

alternativa que, por otra parte, implica una reconfiguración sobre la concepción del objeto de conocimiento en todos los campos del saber, así como una propuesta alternativa sobre el lugar epistémico del sujeto como observador permanente de la realidad.

En este trabajo, la hermenéutica como perspectiva analítica se enmarca dentro del ámbito de las ciencias sociales que ofrece elementos conceptuales y de reflexión para el análisis histórico de los fenómenos sociales, dentro de los cuales se incluye a la educación como práctica sociocultural.

#### LA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA

Si se conceptúa a la educación como un proceso sociocultural en construcción, que incluye el análisis del comportamiento y la formación del hombre, se puede retomar la perspectiva hermenéutica como un referente alternativo que permite establecer las condiciones de posibilidad para constituir un pensamiento crítico dentro del ámbito teórico del campo educativo.

La historia social de la educación en general ha estado sujeta a una visión empírica del conocimiento, excluyendo la inferencia de la reflexión filosófica dentro de la comprensión de los procesos de sociabilidad, construyendo visiones mecanicistas y empíricas sobre los fenómenos sociales. El análisis precedente de las investigaciones de corte naturalista remite a una visión parcial y homogénea de los procesos escolares, resultado que contrasta con las particularidades y la heterogeneidad de los procesos educativos.

Las discusiones generadas en este terreno remiten a la idea de que la educación no sólo se estudia desde un marco disciplinario particular, sino que es un campo que se caracteriza por articular diferentes enfoques disciplinarios que abordan la educación a partir de sus propios referentes teóricos y perspectivas metodológicas.

Esta multirreferencialidad, que caracteriza también la constitución conceptual de la educación, se determina por un cuerpo de conocimientos organizados en diferentes mar-



cos de referencia que se han estructurado con el propósito de reflexionar sobre la realidad educativa y los diferentes problemas que la conforman.

En función de las características de nuestro campo en particular se considera que la hermenéutica constituye una vía de análisis significativa dentro de la conformación teórica del campo educativo y el desarrollo de la investigación educativa en nuestro país. La presencia de esta perspectiva dentro del ámbito educativo se relaciona de manera directa con la influencia del pensamiento filosófico que en general representa una tradición importante dentro del desarrollo del pensamiento educativo.

#### ALGUNOS SUPUESTOS GENERALES SOBRE LA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA Y SUS DIFERENTES ENFOQUES

En el desarrollo de la historia de la filosofía contemporánea, la hermenéutica como teoría de la interpretación, se ha planteado desde diferentes dimensiones filosóficas, dentro de las cuales se pueden identificar con cierta claridad dos:<sup>8</sup>

a) La hermenéutica ontológica representada por Heidegger y Gadamer.

b) La hermenéutica epistemológica representada por J. Habermas y Karl O. Apel.

Estas dos posturas definieron las orientaciones tanto teóricas como metodológicas que funcionaron como ejes de referencia clave, para integrar el análisis del discurso de los entrevistados como un referente de análisis válido dentro de nuestro estudio.

a) La propuesta filosófica de Gadamer gira en torno al ser humano y no alrededor de un saber; en este sentido, se trata de una posición ontológica y no epistemológica. Para Gadamer, el lenguaje implica el medio de la comprensión, la

<sup>8</sup> No se desconoce, sin embargo, la presencia de destacados hermenéutas contemporáneos como Paul Ricoeur, Vattimo, Derrida y Ferraris.

fundamentación de la hermenéutica en el lenguaje le permite a este autor tomar distancia de las aportaciones metódicas y científicas. En este sentido, la comprensión hermenéutica está por encima de los lenguajes de los métodos de la ciencia. Considera que la hermenéutica como acto interpretativo está presente en todo comprender, sea este científico o no.

Para este autor, el lenguaje remite a algo que pre-existe a cualquier conversación, en este sentido, es el lenguaje el que habla a través de los interlocutores. Es decir, antes del diálogo hay un acuerdo previo, que consiste en el acuerdo del lenguaje anterior. Estos acuerdos implícitos antes de entrar en una conversación caracterizan la reflexión hermenéutica. Es sobre este proceso, que a través del lenguaje se produce el efecto de la revelación, como un acto de descubrimiento. Para Aguilar (2005), por ejemplo, con el diálogo y la lingüística como armas filosóficas Gadamer hace dos apuestas: que vale la pena para la teoría y para la práctica ser conscientes de nuestra situacionalidad y que, a pesar de los obstáculos y las dificultades, sí es posible tener acceso a la voz de los otros.

La hermenéutica como experiencia ontológica implica que se hable del ser, a partir de una noción más abarcante de aspectos del mundo y del ser mismo.<sup>9</sup> Desde esta perspectiva, la comprensión se define como una estructura fundamental de la existencia humana, ya que remite a una estructura ontológica que se define como una condición de posibilidad de toda relación de lo humano con el mundo. En términos generales, el objeto de estudio de la hermenéutica remite a las condiciones de posibilidad del conocimiento. Y su tarea es la de iluminar las condiciones en las cuales se comprende.

A Gadamer lo que le interesa es devolverle a los saberes humanos lo que él llama la experiencia de la reflexión, en este sentido, combate fuertemente la cientificidad y la teoría. Lo que él se propone es legitimar pretensiones de verdad

<sup>9</sup> Tanto a Gadamer como a Heidegger nunca les preocupó mostrar la relevancia epistemológica de su pensamiento, lo que les interesaba era desarrollar una teoría ontológica sobre la relación del ser en el mundo. Gadamer toma de Heidegger los conceptos más importantes de su hermenéutica y los traduce a un lenguaje común. Por su parte, Heidegger elabora también un cuestionamiento al cientificismo e intenta rescatar el concepto de cultura de las suposiciones de la escuela de la sospecha (Marx-Nietzsche-Freud) y en función a esta tarea, busca refrescar la vieja polémica griega: el problema ser y no del *oussein* (Heidegger, 1973).

del conocimiento que derivan de esferas extracientíficas del conocimiento. Este autor cuestiona que se le conceda prioridad a la ciencia respecto de otras formas de relación del ser humano con el mundo y estas formas de relación son las que él desarrolla en su propuesta.

Desde su perspectiva, cada interpretación es la revelación de un mundo que estaba oculto en un texto, en este sentido, la revelación como el descubrimiento que se da a través del lenguaje juega un papel epistemológico importante, como acto de conocimiento.

Por otra parte, la distinción entre sujeto y subjetividad es una preocupación importante para Gadamer, quien define al sujeto como un espacio en donde se manifiesta todo lo referente a la condición del ser humano (valores, tradiciones, intereses, proyecto) y a la subjetividad como la conciencia inmediata del mundo.

Mariflor Aguilar (1999) al respecto plantea que el tema del sujeto es también el tema de la subjetividad, de su constitución y su historia; el de la relación entre individuo y política o entre individuo y sociedad; el de la articulación entre lo macro y lo micro; es el tema de la ética —o los temas de la ética: de la libertad, la autonomía, el determinismo y la sujeción. Es también el tema de la unidad o la fragmentación del sujeto, de la transparencia y de la opacidad de cada sujeto en relación con su propio espacio interior. Es en este sentido que la noción de sujeto, que conviene a la complejidad de nuestro presente, es una noción que debe replantearse tomando en cuenta una reflexividad atravesada por la finitud en la que el autoconocimiento es incompleto e imperfecto y está abierta al diálogo, a la crítica y a la rectificación.

b) Por su parte, para Habermas, la hermenéutica se convierte en un instrumento que le permite enfrentarse al positivismo y ampliar su aparato conceptual hacia su análisis sobre el capitalismo avanzado. Este análisis lo construye a partir de una postura crítica hacia el dogmatismo ortodoxo de la teoría marxista.

A partir de la crítica que Habermas hace al modelo economicista marxista entre fuerzas productivas y relaciones de trabajo, este autor define dos categorías centrales de su teoría:

- la acción racional con respecto a fines que opera en el terreno de las ciencias de la naturaleza y está regida por un interés técnico, y
- la acción comunicativa, acción que opera en las ciencias hermenéuticas o culturales en donde rige el interés práctico.

Habermas define la estructura de la comunicación humana como un interés hermenéutico; considera que la interpretación de los significados es un componente de la vida social. Por esta razón se acerca a las ciencias hermenéuticas.

Para este autor, su proyecto filosófico implica regresarle a la reflexión el lugar que el cientificismo le había usurpado. En este sentido, desarrolla la teoría de los intereses cognitivos, como una alternativa de objetividad científica frente al marxismo, al positivismo y el idealismo hermenéutico.

En términos generales, Habermas (1982) distingue tres tipos de teorías ligadas a los intereses cognitivos:

- Ciencias de la naturaleza (guiadas por el interés técnico),
- Ciencias culturales e históricas (guiadas por el interés práctico), y
- Ciencias hermenéuticas (guiadas por el interés emancipatorio)

Desde esta perspectiva, el interés práctico hace posible la intersubjetividad de la comprensión. Este interés garantiza que se lleve a cabo el proceso de la comprensión comunicativa a partir de la interpretación de los significados objetivados a través de la cultura y la tradición.

En Habermas, tanto las ciencias culturales e históricas como las hermenéuticas determinan además los procesos de autoconformación de la identidad del yo; procesos que se llevan a cabo dialógicamente (o sea, a través del diálogo). En este sentido, al definir la estructura de la comunicación humana como un interés hermenéutico, introduce la dimensión de la interacción lingüística como una interacción mediada simbólicamente.

Desde este ángulo, la socialización humana está orientada a procesos de intercomunicación a través de los cuales se puede llegar a acuerdos sociales. Sobre esta idea, Habermas



empieza a alejarse de la hermenéutica y centra su propuesta en el desarrollo de la teoría crítica y el interés emancipatorio, interés que tiene como objeto la crítica, entendida como las teorías de tipo autorreflexivo que logran liberar a los sujetos de autoengaños. Este interés es, además, el que rige a las ciencias que contribuyen a la formación de los individuos sociales que orillan su condicionamiento a situaciones alienantes o enajenantes. Para Habermas, la autorreflexión implica una conciencia liberada del ejercicio de poder que se ejerce sobre nuestras vidas.

Por otra parte, Habermas justifica su distancia de la hermenéutica, al considerar que ésta permanece sólo en el plano del análisis del lenguaje y no incluye una plataforma conceptual que dé entrada a la posibilidad de un juicio crítico. Para este autor, tanto la teoría crítica como el psicoanálisis se convierten en una esperanza metodológica dentro del campo de las ciencias sociales, la primera porque elige a la reflexión como instrumento emancipatorio y, la segunda, porque refiere a una teoría concreta que produce efectos reales en la vida de los sujetos.

Es indispensable, además, vincular el proyecto teórico de Habermas con el marxismo y la escuela de Frankfurt, ya que su proyecto surge de la desilusión de ambas posturas y su relación con la mentalidad occidental. Habermas estaba desilusionado de la pobreza teórica del marxismo para dar cuenta del capitalismo avanzado, estaba en contra del economicismo marxista que excluía de su cuerpo de conceptos la dimensión de la acción social en la cual se construyen las creencias y los valores morales. Marca también, como pesimismo teórico y político las tendencias teóricas de la escuela de Frankfurt y, desde esta propuesta, intenta recuperar la esperanza de que en occidente se pudieran tener todavía oportunidades de cambio y transformación, a partir de la contribución del trabajo teórico.

En este sentido, Habermas replantea el concepto mismo de Teoría crítica, para renovar su intención emancipatoria original, al proponer el sentido original del proyecto marxista y de la escuela de Frankfurt, con la finalidad de establecer una sociedad justa y buena. Su intención no era elaborar una ciencia dogmática ni especulativa; su proyecto es más ambi-

cioso, lo que él pretende es desarrollar una teoría diferente de las ciencias objetivas; intenta construir una teoría crítica que hiciera posible la transformación de la realidad social, esto, con la idea de superar la propuesta positivista y rebasar la limitación conceptual del marxismo.

A este autor le preocupa devolverle a la reflexión humana el estatuto que le corresponde y que el positivismo le había usurpado. Desde su óptica, el positivismo instaura el programa de la unidad metodológica de las ciencias que incluye necesariamente la naturaleza experimental de los métodos, como referente indispensable de la cientificidad. Y es en este sentido que Habermas se define en un constante debate con la perspectiva científica y sus representantes. Su propuesta hermenéutica le permite criticar al positivismo por un lado y crear una teoría alternativa para el análisis de la realidad social.

Sobre estos aspectos, Habermas (1987) considera que la contienda de paradigmas tiene en las ciencias sociales un significado distinto que en las ciencias naturales, argumenta que los paradigmas guardan en las ciencias sociales una conexión interna con el contexto social del que surgen y en el que operan. En ellos se refleja la comprensión que del mundo y de sí tienen los colectivos: sirven de manera mediata a la interpretación de intereses sociales y a la interpretación de horizontes de aspiración y de expectativas.

En síntesis se puede señalar que, para Habermas, la discusión acerca de los conceptos básicos de la teoría de la acción y acerca de la metodología de la comprensión ha mostrado que la problemática de la racionalidad no le adviene a la sociología desde fuera, sino que se le impone desde adentro. Esta problemática se centra en torno a un concepto de entendimiento que es fundamental tanto desde el punto de vista teórico como metodológico.

Se tendría que subrayar; sin embargo, que dentro del desarrollo de la hermenéutica contemporánea se ha resaltado un debate entre la perspectiva propuesta por Gadamer y la de Habermas. Y en este sentido, es pertinente puntualizar los aspectos más relevantes de este debate:

- Tanto Gadamer como Habermas desarrollan una serie de conceptos hermenéuticos importantes a partir de los cua-

les definen una fuerte crítica al positivismo. Para ambos, la hermenéutica se convierte en el punto mediador en el diálogo de dos polos extremos: el cientificismo y la tradición filosófica.

\* Ambos quieren recuperar el papel activo del sujeto en la comprensión del conocimiento. Habermas coincide con Gadamer en devolverle a la reflexión el estatuto que el positivismo le había arrebatado. Habermas considera que la hermenéutica en general es insuficiente para abordar los problemas de las ciencias sociales y humanas; sin embargo, llega a un punto en el cual establece un deslinde entre sus planteamientos y los de Gadamer. Por su parte, Gadamer aclara que lo que él quería era entender los límites del método científico y no establecer un rechazo a la objetividad científica.

\* El núcleo de su crítica hacia Gadamer es que para Habermas la crítica ideológica y el psicoanálisis son ejercicios teóricos fundamentales para evidenciar las limitaciones de la objetividad discursiva de la hermenéutica. Gadamer, por su parte, cuestiona la objeción de Habermas de que la hermenéutica no pueda dar cuenta de la comunicación históricamente distorsionada; para Gadamer todo lo que puede ser comprendido es objeto de la comprensión hermenéutica.

\* Para ambos autores existe un componente hermenéutico inherente en las ciencias humanas, o sea, en el estudio de las ciencias sociales es indispensable la reflexión sobre la naturaleza y el universo humano, un universo ajeno al racionalismo y al empirismo y más cercano a las perspectivas hermenéuticas. Para estos autores, la hermenéutica contemporánea como propuesta teórica intenta reivindicar aspectos humanos que habían sido descalificados por el positivismo para la producción del conocimiento. Por ejemplo, una de las cuestiones que la perspectiva hermenéutica reivindica es lo referente al punto de vista, que es considerado como una condición para la objetividad desde las ciencias humanas. La idea del punto de vista se refiere a la presencia del sujeto en la producción del conocimiento, como un referente de interpretación que se construye siempre en función al contexto histórico y social.



El debate sobre la noción de sujeto en Gadamer y Habermas es un debate documentado a través de la interpretación analítica de Aguilar (1990), quien plantea que hay una relación complementaria más que de antagonismo en estos autores. Desde su perspectiva, la crítica al sujeto remite a varias advertencias: que las pretensiones universales de validez tienen siempre carácter provisional y advierte contra la tentación de concebirlas como definitivas; que las estructuras de poder están incrustadas en el lenguaje y en las imágenes que se tienen acerca de nosotros mismos; que sin la capacidad crítica y autorreflexiva del sujeto es imposible pensar las relaciones interpersonales y de comunicación.

Hasta este momento es importante presentar de manera general los aspectos que se consideran relevantes para justificar a la perspectiva hermenéutica como un referente metodológico alternativo dentro del ámbito de las ciencias sociales y humanas en general. Y de manera particular, como un eje de reflexión fundamental para el tratamiento de la información discursiva que forma parte de este trabajo.

#### DEFINICIÓN DEL INSTRUMENTO

Paralelamente a una revisión bibliográfica pertinente a cada uno de las categorías de análisis, se diseñó un guión de entrevista para informantes calificados o testimoniantes.<sup>10</sup> Este guión plantea preguntas específicas, relacionadas con el marco de referencia global definido a partir de los tres niveles detallados con anterioridad. Y es precisamente este instrumento de análisis el que funciona como referente empírico clave para el desarrollo y análisis del objeto de estudio de este trabajo.

<sup>10</sup> Charles F. Cannell y Robert L. Kahn (1992) resaltan la importancia de la entrevista como un instrumento que permite recuperar a partir de la comunicación directa con los actores sus experiencias y trayectorias de vida. Enfatizan que dentro del ámbito de las ciencias sociales la confiabilidad y validez de los datos sociales no sólo dependen del diseño del cuestionario o del formulario de la entrevista, sino también de la forma de administración del instrumento, la técnica de la entrevista. En este sentido afinar la entrevista como instrumento de confiabilidad en el proceso de investigación implica la recuperación de varios aspectos: a) reconocer las limitaciones y los alcances de la entrevista; b) identificar las implicaciones psicológicas



El guión de entrevista se elaboró a partir de dos planos de análisis: el primero se refiere a la constitución teórica del campo educativo a partir de la profesionalización de la disciplina pedagógica y, el segundo, a las perspectivas de los informantes calificados sobre la evolución del campo educativo en el contexto mexicano.

Se considera el punto de vista de los entrevistados como un referente fundamental que da cuenta no sólo de los aspectos relacionados con la génesis y evolución de este campo de estudio, sino también sobre la forma en cómo los entrevistados construyeron conceptualmente su visión particular sobre este tema. Una visión naturalmente interpelada por su trayectoria académica y profesional y por su pertenencia generacional.

El guión de entrevista se definió por tres líneas temáticas generales:

- a) delimitación histórica y teórica del campo educativo;
- b) dimensión institucional de la pedagogía, y
- c) constitución teórica del campo educativo en el contexto mexicano, a partir de la profesionalización de la pedagogía.

Para el diseño del guión de entrevista se elaboró una lista de preguntas relacionadas con categorías generales que caracterizaban a cada uno de los niveles definidos en el trabajo.

De una lista aproximada de cuarenta preguntas, se seleccionaron las más significativas en función al propósito de la investigación. La distribución de las preguntas para cada eje o nivel quedó estructurada de la siguiente manera: en el referente sociohistórico o ético-político, se definieron siete preguntas que trataban de rescatar el punto de vista de los informantes acerca de la relación entre la historia de la educación en México y la conformación teórica del campo educativo; otras preguntas se orientaban sobre lo que los especialistas opinaban acerca del periodo o la etapa más sig-

---

que determinan a la entrevista (contexto de la entrevista, motivación del sujeto, limitaciones de comunicación, etc.); c) características de diseño del guión de entrevista (propósito de la entrevista, niveles de información, no inducir a respuestas de interés para el investigador, secuencia de las preguntas, forma de la pregunta, prueba previa, estimulación de respuestas completas, registro de respuestas, etc.)

nificativa dentro del desarrollo histórico de la disciplina pedagógica en México y sobre la importancia de la política educativa dentro de la conformación teórica de este campo.

En el referente teórico-conceptual quedaron englobadas doce preguntas y éstas se orientaban hacia aspectos relacionados con los principales exponentes mexicanos que dieron pauta a la constitución del campo educativo; sobre la inclusión y el papel de la pedagogía como parte de las ciencias sociales y humanas; las diferencias conceptuales entre el término educación y pedagogía; así como sobre la conceptualización de la pedagogía como una disciplina o como ciencia; se incluyen también preguntas relacionadas con la importancia de los paradigmas teóricos más relevantes o emergentes en el campo de la investigación educativa en México.

En el nivel axiológico quedaron dos preguntas, una de ellas remite a la importancia de reflexionar sobre la formación integral del hombre como un componente significativo dentro de la conformación teórica de este campo y la segunda se refiere a la relación sujeto-objeto de conocimiento dentro de la delimitación teórica del campo educativo; este tercer nivel; sin embargo, funciona también como un eje articulador de los dos anteriores, en tanto que la caracterización de la educación como eje central de la formación integral del hombre define un primer acercamiento al problema sobre la delimitación conceptual de la pedagogía.

En este sentido, la pedagogía asume la educación como objeto de estudio y, por otra parte, al hombre como objeto de conocimiento. Desde esta premisa, se puede señalar que la estructura de conocimiento y las formas de vida son dos aspectos que se gestan y consolidan bajo una dimensión educativa.

La formación integral del hombre sigue siendo un fin común; no obstante, la división del conocimiento junto con las formas de enseñanza, a través de la historia, adquieren más peso como ejes centrales de esta formación. Con el tiempo, la historia de la pedagogía como historia de las instituciones escolares comienza a adquirir sentido. Por otra parte, esta idea inicial define la importancia de la educación como proceso escolar y eje central de la disciplina pedagógica.

## SELECCIÓN DE TESTIMONIANTES

La transcripción de las entrevistas constituyó un referente de mediación analítica entre la noción de campo y discursividad significativo en el marco de este proyecto de investigación. Su selección supone una postura teórica y metodológica de nuestro objeto de investigación, así como una producción de referentes de los propios sujetos entrevistados, como actores fundamentales para la construcción de la dimensión discursiva, a través del diálogo, vía entrevista, en donde el discurso se convierte en una forma de objetividad. En este sentido, la entrevista directa permitió un acercamiento a las situaciones de la vida cotidiana de los entrevistados, sus discursos, percepciones, modos de ser y de concebir su práctica, tanto como docentes e investigadores. Lo anterior permitió también construir cierto sentido de identidad de los entrevistados y conocer, en función a sus relatos, la apreciación de los problemas temáticos derivados del guión de entrevista y los modos de enfrentarse a ellos.

Esta selección de testimoniantes implicó, en un primer momento, establecer las mediaciones entre la entrevista y la postura analítica asumida frente al campo. Una primera mediación refiere a la práctica investigativa como posibilidad analítica y de reconstrucción, que implica a su vez, la apropiación racional de una realidad, que en este caso, se enmarca en el análisis sobre la configuración teórica del campo educativo en México; una segunda mediación se instala en las directrices metodológicas del trabajo y su relación con el problema de investigación en una ubicación espacio-temporal específica a partir de la construcción discursiva de los testimoniantes (corpus analítico). Estos ámbitos de intermediación, por otra parte, definen al complejo de relaciones discursivas, que expresan a su vez una diversidad discursiva, no unívoca, que permite recuperar el discurso del sujeto y la configuración de nuevos discursos sobre la delimitación teórica del campo educativo en México.

Nuestra intención es profundizar en las características de las propuestas metodológicas en el ámbito de la investigación social y precisar en las particularidades de una selección de testimoniantes que define su repre-

sentatividad en función a su capacidad dialógica e interpretativa.<sup>11</sup>

En este trabajo, además de dar cuenta de lo referente a la constitución teórica de un campo disciplinario en particular, se intenta también recuperar desde la perspectiva de los especialistas o entrevistados, elementos que permitan conocer cómo ha sido la evolución y desarrollo del campo educativo en el contexto mexicano.

En un principio, la selección de los entrevistados sólo trataba de abarcar a los profesores del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Esto en tanto que es considerado como una sede importante en el proceso de construcción del campo educativo, no la única, pero sí una de las más representativas. Sin embargo, debido a que el perfil de la mayoría de los docentes de carrera de este colegio se caracterizaba por una tendencia hacia la profesionalización de la formación docente, se optó por incorporar en el universo de estudio a profesores e investigadores de otras instituciones, siempre y cuando éstos se ajustaran a los criterios que se establecieron para la selección.

Las preguntas<sup>12</sup> sobre los testimoniantes se organizaron en cinco rubros:

- 1) datos personales (nombre, título o formación profesional, grado, antigüedad y permanencia institucional);
- 2) docencia (institución donde imparte clases, asignatura(s), hora-clase);
- 3) investigación (institución de adscripción, principales líneas de investigación, puestos administrativos dentro de la UNAM);
- 4) publicaciones, y
- 5) antecedentes académicos (trabajo actual y localización).<sup>13</sup>

<sup>11</sup> A partir de la década de los sesenta el análisis de datos de la escuela francesa representó un instrumento importante para el desarrollo de disciplinas sociales en las que el modo de razonamiento era tradicionalmente cualitativo.

<sup>12</sup> Recuperando a Medina (2005) se puede señalar que las preguntas son producto de la categorización conceptual y analítica del objeto-proceso motivo de la investigación; pero al traducirlas en temáticas y preguntas abiertas para los sujetos, se intenta explicitar y sustentar en el nivel de categorización teórica y de proceso social por indagar, lo que se encuentra contenido en la pregunta y temática que constituye a la pregunta formulada.

<sup>13</sup> En la Hemeroteca se consultaron los siguientes materiales: Organización Académica (1967) Facultad de Filosofía y Letras, México. UNAM. Catálogo de cursos



En función de estos criterios se eligieron aquellos docentes e investigadores que se inclinaban hacia el perfil caracterizado con anterioridad. Uno de los aspectos que más peso tuvo para esta selección fue el que se refiere a las líneas de investigación, ya que éstas tenían que estar relacionadas de manera directa con el tema general de este trabajo.<sup>14</sup>

La selección de los informantes quedó integrada por nueve académicos e investigadores, reconocidos y destacados por sus contribuciones que, además de formar recursos humanos, aportan con sus publicaciones, elementos de reflexión y de análisis para el desarrollo del campo educativo en México.<sup>15</sup>

En nuestro caso, se realizaron entrevistas directas, individuales y dirigidas, en tanto que se diseñó un guión de entrevista que orientaba al entrevistado a través de una secuencia de preguntas previamente elaboradas. Por otra parte, ya en el trabajo de análisis e interpretación de las entrevistas se identificaron tres niveles de reflexión que orientan el tratamiento analítico de este trabajo:

a) El primer nivel se refiere al análisis argumentativo del discurso de cada entrevistado, en función a su experiencia personal y puntos de vista.

b) El segundo nivel se refiere al contexto, en este caso nacional, a partir del cual se contextualiza no sólo su discurso, sino también su práctica como investigadores y profesionales de la educación.

---

de la Facultad de Filosofía y Letras periodo 1953-1954 (1954), México, UNAM; Anuario de la Facultad de Filosofía y Letras periodo 1945-1962 (1962), México, UNAM; Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras periodo 1978-1986 (1994), México, UNAM.

<sup>14</sup> Una de las estrategias que se utilizaron para conocer las líneas de investigación que trabajan algunos de los profesores e investigadores de varias dependencias universitarias, fue la asistencia a eventos académicos y de investigación que convocaban de manera explícita al análisis teórico o epistemológico sobre la educación. Y fue a partir del rastreo de las participaciones de los investigadores a este tipo de eventos que se pudieron reconocer las líneas o puntos de investigación que, al menos en la última década, los investigadores entrevistados trabajan.

<sup>15</sup> La selección de la muestra implicó revisar los expedientes de los profesores e investigadores de asignatura y de carrera del Colegio de Pedagogía, a los cuales se tuvo acceso en el Archivo General de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Este archivo, sin embargo, guarda documentos relacionados más con los procesos de gestión administrativa de los académicos y pocos referentes relacionados con su trayectoria académica. Con la finalidad de complementar esta información, se consultó el Departamento del Personal Académico, esta instancia reportó que no

c) Y por último, el tercer nivel, denominado como contexto internacional se refiere a todos aquellos elementos conceptuales y de trayectoria profesional, que forman parte fundamental del aparato crítico de los entrevistados.

Se realizaron nueve entrevistas en total, cada una de ellas con una duración aproximada de dos horas. Se hizo la transcripción literal de ellas. Éste es un material que junto con la revisión, lectura y análisis de la bibliografía pertinente al tema de investigación constituyen las dos fuentes de información básicas para el desarrollo de este trabajo.

#### TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Las entrevistas funcionan como material de trabajo e interpretación y como referentes que forman parte de una estrategia metodológica orientada al análisis cualitativo de la problemática educativa.<sup>18</sup> Por otra parte, posibilitaron la definición de herramientas conceptuales y categorías de análisis que funcionaron como una guía fundamental para el desarrollo de este trabajo, siempre en una doble dirección:

- a) una que remite al análisis lógico y de reflexión para la comprensión o explicación de ciertos temas de investigación, y
- b) la que recupera de manera paralela al primero, pero le añade además una serie de significaciones y valoraciones sobre dicho análisis.

contaba con ningún documento que registre por colegios a los profesores, indicó que es el Departamento de Archivo el que debe tener estos datos. En la coordinación del Colegio de Pedagogía fue el lugar en donde se localizó la mayor parte de la información requerida según los criterios establecidos para la selección de la muestra. Sin embargo, aunque se tuvo acceso a fuentes directas, la mayoría de los expedientes se encontraban incompletos y la información no estaba actualizada. Finalmente, para completar la información requerida, se alternó la búsqueda con el Archivo General y la Hemeroteca de la Facultad. En el caso de aquellos profesores e investigadores no localizados por estos medios e incluidos en la muestra, se les solicitó su currículum personalmente.

<sup>18</sup> El método cualitativo de investigación, que nace en el ámbito de las ciencias antropológicas, se centra en encontrar e interpretar las significaciones singulares y/o colectivas que para los sujetos tienen sus acciones y el mundo, tomando en cuenta el impacto que tiene el investigador y el proceso mismo de investigación (Jáidar, 1988: 17).

En el ámbito de las ciencias sociales, la entrevista funciona como un instrumento metodológico que sirve como puente de acceso a los puntos de vista de los sujetos. Éstos se convierten en datos sociales significativos, a partir de los cuales se pueden analizar objetos de investigación específicos de este ámbito de conocimiento.<sup>17</sup>

Por otra parte, el grado de confiabilidad y validez de estos datos sociales depende también, en gran medida, de las características particulares del instrumento que se diseñe para la obtención de tales datos, llámese a este cuestionario, encuesta o entrevista (Festinger y Katz, 1992).

La investigación interpretativa hace énfasis en entender la perspectiva de los actores, sujetos o participantes de una realidad social específica, a través de la recuperación de marcos teóricos y enfoques metodológicos que tienen como propósito el estudio sobre la construcción de la subjetividad y el análisis del sujeto como heredero histórico del pensamiento y del lenguaje. Y es precisamente la capacidad de comunicación lo que se facilita por medio de la entrevista, a través de la cual se establece un proceso constante de interpretación y reinterpretación entre los interlocutores de ella.

Por otra parte, la construcción de la subjetividad como perspectiva de análisis permite adentrarse en el sentir de los actores sociales como interlocutores y devela también cómo en este proceso se conjugan, por un lado, los aspectos referentes a la constitución de la identidad, como un proceso psíquico con cierto nivel de singularidad y de conciencia individual y, por otro lado, la identidad como parte de un proceso más estructural e histórico.

El estudio sobre la subjetividad ha adquirido una fuerza significativa a partir de la década de los noventa dentro del marco de desarrollo de la psicología social. La relación intrínseca de la subjetividad con los actores humanos, y por consiguiente con las relaciones sociales, permite retomar el

<sup>17</sup> El análisis institucional es otra de las perspectivas que permite trabajar con ciertos matices lo singular, ya que refiere a un doble análisis: a) el de la realidad externa al sujeto y b) el del ámbito de la realidad que lo constituye. A partir de este enfoque, los posicionamientos que los sujetos asumen están atravesados no sólo por el aquí y ahora institucional, sino que devienen de las trayectorias personales y académicas que aportan de las identificaciones realizadas de las apropiaciones en sus prácticas, etc. (Ramedi, 2004).

problema de la subjetividad como una producción colectiva de la cual todos somos participantes.

Asimismo, los estudios que abordan el problema sobre la construcción de la subjetividad reconocen su dimensión histórica y filosófica. Este reconocimiento define también líneas de debate dentro de este tema: el problema de la conciencia, la voluntad, el subjetivismo, las diferencias entre sujeto y subjetividad, etc. Lo cierto es que hablar de subjetividad remite al problema del psiquismo y su relación con el pensamiento social (como una derivación o como un producto).

Además, el tema sobre la intervención del sujeto singular en la construcción de subjetividades colectivas es un aspecto que se aborda desde diferentes perspectivas disciplinarias, tales como la sociología, la antropología, la filosofía, la psicología, las ciencias políticas y el psicoanálisis, entre otras.

La discusión sobre la naturaleza de la subjetividad humana, por ejemplo, tiene su antecedente en Francia e Inglaterra, a partir del debate que se desata entre el Romanticismo y la Ilustración. En el centro de esta discusión se elabora una conceptualización del sujeto moderno como un sujeto que se define a sí mismo. Y es a partir de este debate que se empieza a desarrollar la idea de la autonomía del sujeto. En palabras de Ibáñez (1985) el sujeto es también sujeto de valoraciones, su reflexión implica la posibilidad de una autoobservación que le permita pensar reflexivamente a la vez que piensa transitivamente, pensar su propio pensamiento a la vez que piensa en un objeto.

En este trabajo, la información recabada por medio de la entrevista permitió conocer las percepciones y puntos de vista de los especialistas sobre temas y líneas de investigación que les eran significativas dentro de su ámbito académico y profesional.

La realidad con la que se enfrentan los especialistas del campo de la educación entrevistados refiere a las relaciones que el investigador establece con su campo de trabajo e incide en la forma en que él construye sus objetos de investigación y los problemas que derivan de ello. Para Fernández Rivas (1998: 67), por ejemplo, éste es un proceso relacional que involucra identidades, historias diversas y significaciones construidas por el investigador. En palabras de Medina



(2005) el acento puesto en el sujeto y su relato —y éste como discurso— implica comprender al primero como sujeto concreto, síntesis de múltiples determinaciones donde se conjugan su pertenencia a un sector, a una clase, a una familia y a una formación cultural, a una condición de género y étnico-histórica, en donde el sujeto no existe previamente como tal hasta su inserción en las relaciones sociales, pues resulta ser producto y productor de ellas, no por vía natural sino por cierto tipo de sociedad, de cierta organización y formas de relación social. Dicha configuración histórica es estructurante del ser social y de los sujetos-personas desde su particularidad y su condición colectiva. El sujeto se constituye en diferentes prácticas discursivas y en espacios determinados en donde cobra contenido su hacer, su visión del mundo y el lugar que de forma imaginaria ocupa en éste.

La propuesta metodológica de investigación intenta recuperar, a través de la entrevista, las percepciones, inquietudes y puntos de vista que los entrevistados tienen sobre un tema del que derivan varios problemas de investigación, que además se relacionan con su práctica como investigadores.

La cuestión de la metodología en procesos de investigación en ciencias sociales es un referente central, ya que a partir del enfoque o la postura metodológica que uno asuma en el proceso de investigación se construyen las articulaciones de sentido referidas a nuestro objeto de estudio. Estas articulaciones de sentido, se inscriben en un universo simbólico, implícito en todo proceso interpretativo.

En este contexto, los investigadores entrevistados, junto con sus reflexiones, se convierten en interlocutores e intérpretes permanentes del tema que aquí se estudia.



## SEMBLANZA GENERAL SOBRE LA HISTORIA DE LA DISCIPLINA PEDAGÓGICA EN MÉXICO

La dimensión histórica del conocimiento en general es un referente fundamental en los procesos de descripción, explicación y comprensión de tal conocimiento. En el caso de la pedagogía, esta dimensión representa una de las aristas más fuertes para su consolidación disciplinaria, ya sea que ésta esté fundamentada desde una postura ontológica o epistemológica.<sup>14</sup>

Construir una semblanza sobre la historia de la disciplina pedagógica en México implica de manera directa retomar a la escuela y la historia de las prácticas escolares como ejes fundamentales, esto en el marco del desarrollo de proyectos sociopolíticos e institucionales generados en el contexto nacional mexicano, caracterizado en gran parte por su historia particular. Una historia necesariamente vinculada con una historia universal compleja y con una historia latinoamericana cambiante y conflictiva. No se desconoce en este punto, la autocrítica que constantemente se hace en América Latina por copiar teorías, conceptos y modelos de explicación de la realidad, desarrollados en otras latitudes, así como el reconocimiento del esfuerzo que se realiza en el interior de los países latinoamericanos por construir un conocimiento propio, que sea pertinente y adecuado a su realidad (Maerk y Cabrolié, 1999: 7).

Este capítulo recupera la opinión de los investigadores entrevistados en torno a dos puntos: el primero se relaciona con la constitución histórica y conformación teórica tanto de la pedagogía como del campo educativo y, el segundo, con la génesis y desarrollo histórico de las prácticas escolares.

<sup>14</sup> El análisis sobre la naturaleza, la justificación del desarrollo y la transmisión del conocimiento es una tarea que le ha correspondido a la epistemología o teoría del conocimiento, como una rama de la filosofía. Esto a través de grandes interpretaciones filosóficas del conocimiento, como son: la racionalista, la empirista y la pragmática; cada una de las cuales, refiere, por otra parte, a distintas concepciones de ciencia y conocimiento (Scheffler, 1973).

## CONSTITUCIÓN HISTÓRICA Y CONFORMACIÓN TEÓRICA DEL CAMPO EDUCATIVO EN MÉXICO

Se parte del supuesto de que no se puede analizar la historia de la educación o la historia de las acciones o de los programas o proyectos educativos, desvinculada de la teoría de la educación, como campo teórico y epistémico, ya que este campo de conocimiento en realidad tiene sus puentes con lo que está aconteciendo en las prácticas educativas.

El problema que aquí se plantea es que, por lo general, la reflexión conceptual no corresponde a la riqueza o a las exigencias que un momento dado, una coyuntura histórica o un proyecto educativo están reclamando. Por esto, si bien la historia de la educación es un referente importante para la conformación teórica de este campo de conocimiento, lo cierto es que tanto lo conceptual como lo referente a la coyuntura histórica son aspectos que responden a una especificidad diferente, aunque ambos tengan grandes articulaciones.<sup>19</sup>

En este apartado particularmente existen serias dificultades para establecer una periodización más específica sobre los acontecimientos, hechos y personajes más importantes en la historia de la disciplina pedagógica en México, ya que el grado de importancia o relevancia de periodos o acontecimientos históricos dependen de la interpretación y lectura que en particular cada investigador construye sobre estos aspectos.<sup>20</sup>

Por esto la construcción de esta semblanza histórica se define por la puntualización de asuntos generales y no tanto por etapas o periodos históricos específicos.

En función al análisis de las respuestas a la entrevista, se recuperan tres referentes importantes: la educación como valor universal y esencialmente humana; la educación como proyecto sociocultural (dimensión institucional) y la educación como referente multidimensional e interdisciplinario.

<sup>19</sup> Santiago et al. (1997: 103-104) ya habían advertido que no podía construirse una auténtica epistemología de la pedagogía si se dejaba de lado la vertiente histórica. En su trabajo vinculan la historia con el análisis epistemológico sobre la base del pensamiento pedagógico, construida según sus propias palabras al modo de las historias sociales de la ciencia, es decir, un relato que pudiese de manifiesto si en el discurso de la disciplina se traducen las influencias histórico-sociales, que al mismo tiempo diciera cuánta de la estructura interna de las teorías y que explicitara los procesos de desarrollo que ha seguido la pedagogía en el transcurrir histórico.

<sup>20</sup> Para este punto véase el trabajo de Ilana Rojas Moreno (2005).



*La educación como valor universal*

Este primer referente recupera las propuestas conceptuales universales referidas al ámbito de la filosofía de la educación desde la antigüedad clásica. A partir de esta perspectiva, la pedagogía era considerada como parte de la ética; asumía la función de la educación en un sentido general. Desde la antigüedad clásica hasta principios del siglo XVIII la pedagogía hacía referencia tanto a la naturaleza filosófica (desde la ética y la política) como a la naturaleza práctica de la educación escolar y cultural elemental.<sup>21</sup>

A partir de aquí, la pedagogía se conceptualiza como el aprendizaje de la educación elemental y posteriormente como disciplina universitaria.<sup>22</sup> De esta postura se deriva la conceptualización de la didáctica como enseñanza formal, al constituirse ya la institución pedagógica, la pedagogía se utiliza como sinónimo de educación.

El debate que se genera a partir de esta postura tiene que ver con el grado de autonomía de la pedagogía con respecto a la filosofía, a la ética, a la política y a la ciencia. El hecho es que desde el siglo XVII empieza a definirse con claridad la dualidad que aún actualmente impera en la pedagogía, el ser vista como una disciplina con naturaleza filosófica y otra práctica.<sup>23</sup>

Esta dualidad, por su parte, sirve como plataforma para establecer un debate sobre el carácter disciplinar de la actividad pedagógica: filosófico, ontológico, práctico, o científico.<sup>24</sup>

<sup>21</sup> En palabras de Villoro (2000) se puede resaltar que la política y la ética tienen en su dimensión social un objeto en común: los comportamientos de los individuos que participan en un todo social; sin embargo, el poder pertenece a la esfera de los hechos sociales y el valor al ámbito del deber ser.

<sup>22</sup> En el contexto mexicano de manera particular, la Escuela de Altos Estudios, fundada en 1910, en su organización inicial ya incluía cursos de pedagogía. En el caso concreto de la Facultad de Filosofía y Letras, fundada en 1924, esta instancia contemplaba tres secciones: Filosofía y Letras, Escuela Normal Superior, y Ciencias Aplicadas (medicina e ingeniería).

<sup>23</sup> No es nuestra intención en este apartado incluir un debate sobre el concepto de práctica; sin embargo, es pertinente señalar que éste tiene significados distintos que corresponden tanto al contexto como a la postura teórico-conceptual que lo respalda. Por ejemplo, en la Grecia clásica, la práctica para Platón tiene una esencia contemplativa y de reflexión sobre la realidad.

<sup>24</sup> Por ejemplo, la psicología experimental marca el desarrollo de la pedagogía como ciencia con la adopción del modelo de investigación experimental y su aplicación en los problemas de la enseñanza (escala para medir la inteligencia, escalas

En el marco de este discurso, se puede señalar a Herbart (1776-1841) como uno de los autores más significativos, para dar pauta a la configuración teórica del campo educativo, a partir de la pedagogía científica, fundada en la psicología moderna.

Para sus críticos, Herbart construyó un amplio sistema que se aplica a todas las etapas del desarrollo cognitivo del sujeto y que abarca todo el campo de la educación (Compayré, 1999: 6). Con la propuesta pedagógica de Herbart, por primera vez en la historia de la educación, se encuentra un cuerpo de doctrina organizado sobre la base de una dimensión metafísica, psicológica, lógica y estética y en donde subyace una concepción general de naturaleza y de la humanidad, que funciona como referente de su propuesta pedagógica. Se puede señalar que fue Herbart quien edificó una propuesta sistematizada que consolidó a la pedagogía como una disciplina científica, desde dos vertientes complementarias: la pedagogía teórica y la pedagogía práctica.

Herbart fue el primero en definir una estructuración de la praxis pedagógica en consonancia con la idea moderna de la causalidad del influjo pedagógico mediante la autonomía, así como de la determinación no teológica de los objetos de la praxis pedagógica que gira en torno a tres ejes fundamentales de la actividad pedagógica: el gobierno de los niños, la educación por la instrucción y la educación como disciplina (Benner, 1998: 52).

Moreno de los Arcos (1987), por ejemplo, señala que la pedagogía estuvo dividida hasta el siglo XVII en dos ramas que actuaban por su cuenta: la primera de naturaleza estrictamente filosófica, rama que daba prioridad a la ética y a la política; y la segunda de naturaleza práctica, elaborada con vistas al aprendizaje básico del niño. Estas dos ramas llegan por primera vez a fundirse en el siglo XVII por la obra de Comenio, quien tuvo la pretensión de llevar al dominio de

---

para medir la personalidad, etc.). Hay que recordar que la estadística constituye una metodología importante desde mediados del siglo XIX, dando pauta a la configuración de un razonamiento que permite a partir de datos observados extraer conclusiones sobre leyes de probabilidad. Actualmente existen numerosos sectores que reconocen las aportaciones de la estadística y el análisis de datos para el desarrollo de las disciplinas tanto naturales como sociales. Para este punto véase Pilibossian (1988: 216-235).



la pedagogía una organización metódica. Agrega que a partir de Comenio, la experiencia pedagógica de Occidente se ha enriquecido y profundizado mediante las tentativas de reflexionar sistemáticamente sobre lo educativo.<sup>26</sup>

Este primer enfoque recupera una visión de la educación como fenómeno histórico, resaltando la idea de la importancia de sistematizar la historia de la educación en general como una tarea de prioridad de los estudios pedagógicos.

Desde esta perspectiva, la educación se conceptualiza en distintos niveles, como un fenómeno de subsistencia biopsíquica, espiritual y social. El primer nivel refiere a las características biológicas y psíquicas constitutivas de todo ser humano; el segundo abarca todo el campo de la cultura (arte, costumbres, valoraciones, etc.) y el tercero refiere a la necesidad innata del individuo de subsistir como parte de un grupo o una colectividad (Ferrero, 1994: 25).

### *La educación y su dimensión institucional*

El segundo referente en el discurso de los entrevistados se ubica ya en el ámbito nacional y éste recupera aspectos fundamentales: por un lado, se plantea que la historia de la disciplina pedagógica en México se puede rastrear desde principios de siglo XIX, ya que es a partir de este siglo que se establece una reconfiguración del sistema educativo mexicano en función de dos premisas fundamentales: la formación de un nuevo ciudadano y la consolidación de una nación o un Estado moderno.

Dentro de este proceso una etapa fundamental para consolidar este proyecto se define a partir del gobierno de Benito Juárez, cuando se diseñan políticas públicas que inciden en los procesos escolares; otro momento se ubica en la época de Gabino Barreda, que coincide con el periodo del debate de los

<sup>26</sup> Comenio (1592-1670) es uno de los autores que a partir de sus reflexiones y contribuciones sobre la formación humana, da la pauta para replantear o resignificar el acto educativo y las acciones pedagógicas. Una lectura interesante y diferente sobre cómo leer a los clásicos la ofrece María Esther Aguirre Lora (1997), quien propone además un referente metodológico alternativo para esta tarea necesaria: la perspectiva hermenéutica contemporánea de Gadamer y Ricoeur.

Ilustrados, a partir de lo que la comunidad nacional retoma de la Ilustración francesa y que genera una secuela de aplicaciones prácticas para el proceso educativo en México, de manera paralela con la idea de progreso y la entrada del liberalismo.

Por otro lado, a partir del cardenismo, se define la disciplina pedagógica como tal, al separar la educación técnica de la educación humanística, con el sentido de generar programas adecuados o especializados, lo que requirió un trabajo pedagógico que establecía las diferencias entre una formación profesional de carácter técnico y otra de carácter social y humanista. Esto se vincula, por otra parte, con las propuestas de institucionalización de formación pedagógica y la relación de éstas con el desarrollo de las escuelas normales en el contexto mexicano.<sup>28</sup>

Los siguientes argumentos ilustran estos aspectos:

En ciertos requerimientos y en ciertas reflexiones en torno a la formación, se pueden rastrear momentos significativos, momentos de fundación, con sus propios fundadores, sus pensadores, sus maestros, con sus propuestas, etc.; pero son momentos de reflexión, creo, sin embargo, que habría como un común denominador en todo este arco que va de principios del siglo XIX por marcar una fecha, a nuestros días, creo que estamos dentro del gran proceso todavía de la formación de la nación mexicana, hay como una línea común en donde la formación del hombre en las sociedades occidentales, pasa por la formación moral y un poco por la formación intelectual, no sé cuál ha prevalecido, sobre eso va habiendo diferentes momentos, que decíamos del siglo pasado, con sus propias etapas, como fases, la escuela de la Revolución mexicana, el socialismo, el México de los cuarentas, o sea, uno va viendo este cambio a nivel social amplio y cómo se van traduciendo en reflexiones en torno a la formación en determinadas propuestas en el sentido más amplio, de programas formativos concretos, que

<sup>28</sup> Agustín Escobar señala en un trabajo interesante sobre el origen de las escuelas normales (1982: 55-76), que la primera escuela normal con carácter oficial fue creada por Federico Guillermo I en 1732; más tarde en 1748 se fundó otra en Berlín, sin embargo, la configuración y extensión de estas escuelas por Europa se da hasta principios del siglo XIX. Agrega que en el caso de España, las escuelas normales se introducen a través de los contactos con Francia e Inglaterra, tras la incorporación al poder de la burguesía liberal, después del período absolutista de Fernando VII.



se definen en momentos sociales más amplios y complejos, que van haciendo que se replantee la formación del mexicano en diferentes niveles escolares (Entrevistado 8).

El rastreo de la historia de la educación en México tendría que ir hasta la época antes de la conquista y de la colonia; en cambio el rastreo de la historia de la pedagogía como campo de conocimiento está limitada a después de la colonia en México, o antes de la colonia en el mundo occidental, es decir, en Europa. Entonces, para mí la pedagogía como campo de conocimiento sí tiene que ver con la historia que inicialmente nos es ajena y que después nos es impuesta, en tanto que la historia de la educación en México, se puede rastrear a todo lo largo de lo que han sido las culturas en México, antes de la conquista, desde luego y después de la conquista, con un matiz totalmente distinto que tiene que ver con la imposición, la evangelización, castellanización, aculturación en general. O sea, la historia de la educación en México tiene que ver con las corrientes pedagógicas que existían en Europa y que empiezan a tener una incidencia en nuestro país (Entrevistado 5).

Sobre este referente se encuentran puntos de vista que se orientan hacia dos direcciones distintas: la primera se relaciona con el desarrollo de la escuela normal mexicana en el marco del proyecto del gobierno federal y la segunda con los proyectos de formación universitaria.

Ahora, las diferencias entre el sector normalista y el universitario se definen con claridad desde principios del siglo XIX. Escolano (1982: 55) por ejemplo, ya había planteado que la historia de las instituciones dedicadas a la formación de los maestros corre pareja con las del desarrollo y organización de los sistemas nacionales de educación, es decir, se relaciona con el proceso de institucionalización del aparato escolar en el ámbito de la educación elemental obligatoria.

La tarea de los normalistas consistía en difundir en el país la educación básica, de acuerdo con los programas de educación obligatoria establecidos por el Estado. En cuanto a la universidad, su tarea se orientaba a la formación del ciudadano, pero mediante la investigación y el desarrollo de programas de formación profesional orientados a la formación científica, social y humanística. Es decir, por un

lado, la educación normal nace y se desarrolla como una institución del Estado y su tarea principal se orienta a la formación de maestros para el desarrollo de la instrucción primaria. Por otra parte, la educación universitaria, junto con el sistema escolar que preceden a la enseñanza superior, se orienta a la formación de cuadros profesionales y la conformación de campos de investigación con cierta autonomía gubernamental.

Los entrevistados coinciden también en que el desarrollo del normalismo así como la educación rural mexicana y la función tanto intelectual como política de los maestros dan la pauta para la configuración del sistema educativo mexicano. Por su parte, la pedagogía universitaria, que marcaría otra vertiente, recupera en gran medida las experiencias de las escuelas normales y rurales de México. En este contexto se hace presente una generación de maestros normalistas muy destacados, que definen toda una trayectoria en la conformación del campo educativo, entre los más representativos se encuentran: Santiago Hernández Ruiz, Domingo Tirado Benedi, Antonio Ballesteros y Emilia Díaz de Ballesteros. Todo esto nutre la posibilidad de la construcción teórica de la pedagogía y de la educación como su objeto.

Se puede señalar que estas dos grandes tendencias: la del normalismo y la universitaria aportan elementos importantes para el análisis sobre la constitución conceptual de la pedagogía y de alguna manera ambas se encuentran entrelazadas en la fundación de la Escuela de Altos Estudios de 1910. Sobre este punto se encuentran coincidencias interesantes en cuanto a la opinión de los entrevistados.

En términos generales coinciden en que el periodo de Justo Sierra marca una etapa fundamental para la consolidación de la Escuela de Altos Estudios como proyecto institucional,<sup>27</sup> en el marco del desarrollo nacional. Y de manera particular este periodo también define el inicio de un debate que pone en el centro el uso indiscriminado de términos referentes a la acción educativa como proceso de aprendizaje y proyecto político e institucional.

<sup>27</sup> El origen, la evolución y el desarrollo de la Escuela de Altos Estudios en México puede verse con detalle en Ducoing, 1990 y Menéndez, 1996.



Los siguientes argumentos aclaran este aspecto:

Los primeros pedagogos que impartieron clases de pedagogía en México fueron don Manuel Flores y el doctor Luis Ruiz; ellos impartieron la clase de pedagogía en la Secundaria para Niñas, en la Escuela Normal para Maestros y en la Preparatoria Nacional y cuando en 1881 Justo Sierra publica en el periódico su proyecto de reapertura de la Universidad, que había sido cerrada en 1865 por Maximiliano, en tal proyecto propone la creación de la Escuela de Altos Estudios como la cúspide de la Universidad, en el propio proyecto de Justo Sierra ya dice que en la Escuela de Altos Estudios se darán desde luego cursos de pedagogía, entonces tenemos la doble aparición de nuestra disciplina como real, es decir, como fenómeno existente, porque se impartían los cursos de pedagogía en la preparatoria, en la normal y demás, y como proyecto para incorporarlo a nuestra universidad.

La Universidad se reabre en 1910, entre otras cosas como parte de los festejos del centenario de la Independencia, pero se funda sólo con tres profesores extranjeros. Tiempo después, creo que alrededor de 1917, se inicia la cátedra de pedagogía, pero no con ese nombre, resulta que la inicia don Ezequiel A. Chávez, quien muy influido por la cultura estadounidense le pone el nombre de ciencia y técnica de la educación o ciencia de la educación y durante todo ese tiempo, desde que se funda la cátedra con Ezequiel Chávez hasta 1955, la disciplina en la Universidad no se llamaba pedagogía (Entrevistado 3).

Yo pienso que la disciplina está marcada por la problemática de la docencia en México, que los desarrollos que hubo incipientes a fines del siglo XIX y principios del XX, nos señalan que la teoría o la construcción teórica en pedagogía estuvo marcada fuertemente por la problemática de la docencia, es decir, por la problemática de la enseñanza particularmente en el ámbito de enseñanza básica, o sea, en un país rural como el mexicano con grandes tasas de analfabetismo, tenía que atender problemas prioritarios y en ese sentido los trabajos de construcción teórica creo que estuvieron muy marcados por la problemática de la enseñanza en el ámbito básico.

En relación con esto, habría que ubicar a fines del siglo XIX y principios del XX, en relación con el esquema y la visión positivista, o sea, con sus representantes: Gabino Barrera, Justo Sierra, Ríos y Ruiz como autores de los libros como el

*Tratado elemental de pedagogía, etc.*, donde hay una concreción de esta elaboración teórica y el inicio de un debate en torno a la concepción de lo que es la pedagogía desde la visión positivista. Yo creo que el pensamiento de Ezequiel A. Chávez, que estaba más vinculado con la problemática educativa, recoge justamente esta idea, o sea, si el primer curso que se abrió en la universidad es sobre metodología o ciencia y arte de la educación, da cuenta justamente de la intención de centrar lo pedagógico, lo educativo, en una dimensión metodológica e instrumental al interior de la universidad (Entrevistado 9).

La incorporación de un análisis histórico sobre el debate educativo de los últimos años del siglo XIX y los primeros del siglo XX es fundamental, ya que en este periodo proliferaron grandes pensadores en México, ligados a la Universidad Nacional y a la Escuela Normal; por otra parte, el debate educativo que se genera en este periodo define referentes importantes dentro de la historiografía de la educación mexicana. Al respecto, María Esther Aguirre Lora ya había planteado con anterioridad la importancia de que los pedagogos desarrollen una mirada histórica propia sobre lo que implica esta profesión. Esta autora señala con insistencia la necesidad de rescatar la perspectiva de aproximación histórica para dar cuenta de las prácticas y discursos educativos y pedagógicos en sus múltiples configuraciones (Aguirre, 2001).

En cuanto al desarrollo de la escuela normal en nuestro país, éste se ha caracterizado por mantener una estrecha relación con la política educativa nacional, política que ha orientado sus esfuerzos al impulso de acciones que doten de una perspectiva pedagógica al quehacer de los maestros, su interés; sin embargo, no ha sido el desarrollo de la pedagogía como campo de conocimiento, sino más bien el fortalecimiento de la profesionalización de la docencia.

Los entrevistados coinciden en que la identidad de la pedagogía, en el caso concreto de México, tiene en sus orígenes una relación directa con el desarrollo de las escuelas normales, ligadas tanto al aparato escolar y a la educación básica, como al desarrollo de las normales de educación superior y sus vínculos con los programas de formación docente, en todos los niveles educativos.



Coinciden también en que la historia de la disciplina pedagógica en México se puede rastrear desde principios del siglo XIX, cuando empieza todo el movimiento de independencia, lo que genera y da curso a una nueva sociedad. A partir de este siglo se define un nuevo proyecto social, que se concreta en los primeros años de la revolución.

Este siglo (XIX) marca también la configuración de la pedagogía como disciplina formativa, a partir del surgimiento de la escuela elemental, la escuela media y en general todas las configuraciones del sistema educativo mexicano. En este sentido, después del periodo revolucionario se empiezan a desarrollar proyectos que tratan de concretizar y proponer otros tipos de formación para la nueva nación mexicana, entre estas propuestas, se encontrará la de la escuela rural mexicana y posteriormente la escuela socialista. Para María Esther Aguirre Lora (2001: 60), por ejemplo, la pedagogía como campo de problematización y reflexión se configura en el curso de la construcción de la nación mexicana durante el siglo XIX. En relación con lo anterior se delinea el sistema escolar y se establecen programas para formar a los maestros.

Al inferir sobre la relación o diferencia entre la historia de la educación y la conformación teórica del campo educativo, en su mayoría los entrevistados coinciden en que los momentos en donde probablemente hay una mayor soldadura de la teoría y la práctica de la educación son el positivismo del porfiriato y el socialismo de Cárdenas. En estos dos grandes periodos de la historia de nuestro país es donde se pueden rastrear ciertas articulaciones entre la producción teórica que se genera desde el ámbito de la educación y la dirección y puesta en marcha de acciones de política institucional y educativa. Posterior a estos grandes periodos, es quizás la década de los sesenta en la que se reinicia un proceso de rearticulación entre los discursos de la teoría educativa y las acciones de política institucional.

En su mayoría los entrevistados coinciden en que el desarrollo de la pedagogía como campo de conocimiento tiene una relación directa, pero no paralela, con la historia de la educación en México.

La siguiente cita refleja este aspecto:

Desde mi punto de vista la cuestión histórica es muy importante para poder hacer un trabajo sobre la conformación teórica del campo de la educación en México, pero no es lo mismo: yo puedo hacer una reconstrucción histórica de múltiples formas y también puedo hacer una reconstrucción teórica de múltiples formas, pero tienen una especificidad diferente, aunque desde luego sí hay grandes articulaciones y además yo creo que se necesitarían mutuamente para ser buenas construcciones (Entrevistado 6).

Sin embargo, los entrevistados reconocen que existen otros aspectos que tendrían que tomarse en cuenta con respecto a este punto, como por ejemplo, el hecho de que en la relación entre la historia de la educación y la conformación teórica del campo, no es sólo un problema intrínseco de la naturaleza del campo, sino que también es un problema de perspectiva analítica, es decir, los estudiosos o investigadores que se abocan a este campo, no necesariamente establecen esta relación, sino que las trabajan como perspectivas poco integradas, que se definen en función a la óptica a partir de la cual se aborda este problema.

En general, los entrevistados concuerdan en que no es fácil tener claridad acerca de la rearticulación entre el desarrollo de las teorías y las propuestas en el campo de la educación. Éste es uno de los aspectos que causó polémica y que se hace evidente cuando se revisan los discursos y se les compara:

Yo creo que éste ha sido un error de la licenciatura en educación, ver la historia de la educación como historia de las acciones o de los programas o de los proyectos educativos y ver teoría de la educación como campo teórico, como campo epistémico, como campo de conocimiento, pero sin ver que este campo de conocimiento en realidad tiene sus puentes con lo que está aconteciendo en las prácticas educativas (Entrevistado 2).

Sí encuentro una diferencia entre la historia de la educación en México y la conformación del campo educativo. En ambas hay relación, pero son dos cosas distintas, yo pienso que la conformación del campo pedagógico desde luego tiene que ver con la historia de la educación, pero no se reduce a la



historia de la educación en México, sino que también tiene que ver con el desarrollo del conocimiento sobre la educación y éste pasa por muchos otros espacios, no sólo históricos sino también geográficos (Entrevistado 5).

Si uno va analizando desde el siglo XIX, uno puede ir reconociendo cómo se va configurando el campo de la educación, tener ciertas pistas de cómo se reflexiona en torno a lo educativo, a las prácticas, cómo se reconocen aspectos que se han ido logrando, deficiencias, etc.; en torno a un programa formativo en el sentido amplio, un programa social formativo. Los estudios no sé por qué lo han disociado, yo no lo he aprendido a disociar y por ahí les toca a las nuevas generaciones integrarlo (Entrevistado 7).

En este sentido, algunos de los entrevistados consideran pertinente que para el tratamiento de este tema debe establecerse una distinción entre el análisis de la pedagogía en general y la particularidad de la disciplina pedagógica en México, por un lado; por otro, aclarar, al menos en el contexto mexicano, el debate sobre las diferencias entre los términos educación y pedagogía, problema que se abordará en el capítulo siguiente.

Se podría señalar o sintetizar que la historia de la educación en un nivel amplio va tocando y delimitando la historia del campo disciplinario de la pedagogía en México, en el marco de la historia universal. Pero al mismo tiempo, además de recuperar lo referente a la reflexión sobre las prácticas o sucesos educativos, también se recuperan, aunque de manera muy tardía, los debates elaborados desde un plano epistemológico.

Sobre este punto, las entrevistas dan cuenta de que si bien la historia de la educación en México va constituyendo la historia del campo disciplinario de la pedagogía, porque en ciertos momentos históricos se implican, también en otros mantienen una articulación muy superficial y contingente.

Por otra parte, en opinión de los entrevistados, la historia institucional de la educación recupera también su constitución disciplinaria.

Creo que la historia de la educación está basada en la historia institucional de la educación, o sea, yo hablaría de las

"historias" de la educación en México, no de la historia de la educación en México, desde el punto de vista institucional y desde el proyecto político del Estado mexicano en materia de políticas públicas en educación.

La conformación teórica del campo educativo también tiene que ver con situaciones históricas particulares, es decir, si la conformación teórica del campo en México es histórica, quiero con esto decir que tenemos que reconocer los hilos que pueden explicarnos por qué la presencia del psicoanálisis tuvo un espacio para la conformación teórica del campo. Por qué Bourdieu tuvo también un espacio.

Entonces, la conformación teórica del campo tiene que ver con los actores concretos que en el último tercio o los últimos cuarenta años del siglo voltearon la cara justamente hacia las aportaciones de otros teóricos. Aportaciones que podrían posibilitar una entrada a la lectura de lo educativo de manera distinta, diferente de la que estaba legitimada socialmente, pero esos actores justamente están marcados por una historia y por una temporalidad, o sea, no son los mismos actores que legitimaron o que continuaron reproduciendo el saber legitimado, sino que son otros actores y estos otros actores con los que —no frontalmente, no abiertamente— han propiciado un debate o los debates en cuanto a la lectura de lo educativo y esto es lo que ha permitido enriquecer el campo teórico en el caso de la educación (Entrevistado 9).

En este segundo referente, el discurso de los entrevistados se orienta básicamente hacia dos direcciones: una que recupera la historia institucional de la Escuela de Altos Estudios y su vinculación con el sector normalista, y la otra hace referencia a una serie de periodos históricos y miradas distintas, que en función a la edad, perspectiva y trayectoria académica de cada uno de los entrevistados, resaltan como significativos, a partir de su propia lectura sobre estos aspectos. Aquí se exponen los siguientes puntos de articulación que se consideran importantes:

a) La dimensión institucional de lo pedagógico, en el caso de México, define una relación casi directa entre la figura del pedagogo con la del maestro o profesor y es, precisamente, en función a esta relación, que se recupera el desarrollo de la escuela normal como antecedente fundamental para abordar este



tema. Un antecedente que, por otra parte, genera un discurso pedagógico, a partir de una práctica específica, que define la posibilidad de construir un campo educativo y propuestas de formación profesional referidas a este ámbito de conocimiento, pero al mismo tiempo muy ligadas con el desarrollo de la educación nacional y con la consolidación del Estado-Nación.<sup>26</sup>

b) La construcción de una semblanza histórica de la pedagogía en nuestro país se define a partir de dos orientaciones: por un lado, se articula con la historia de las instituciones escolares, junto con la historia de las figuras que representaron en momentos concretos, referentes importantes para esta disciplina, recuperada desde la perspectiva de la formación del sujeto; y por otro lado, con una orientación distinta, esta semblanza se relaciona con la conformación de la educación como campo de estudio, es decir, con la historia de la educación como objeto de estudio de la disciplina pedagógica, tanto en el terreno de la práctica como de la teoría. En este sentido, para algunos de los entrevistados, es importante establecer una diferencia entre la introducción de la pedagogía como disciplina formativa y el desarrollo del pensamiento educativo en México.

En su mayoría los entrevistados reconocen que existen tres vertientes que están muy ligadas al campo:

1) la primera se relaciona con el desarrollo de la pedagogía orientada al quehacer didáctico, desde la perspectiva de las

<sup>26</sup> Sobre este tema, Barrón, Hojas y Sandoval (1996) han construido una serie de categorías y ejes teóricos que orientan el análisis sobre las tendencias que han caracterizado los programas de formación profesional en educación de diversas universidades públicas mexicanas. Desde su perspectiva identifican cuatro grandes tendencias: a) la tendencia de formación profesional liberal (1930-1950), que recupera la tradición formativa basada en una visión generalista y humanista-espiritualista del desarrollo individual, en la cual se articulan diversos aspectos científicos, sociales y pedagógicos del debate europeo del siglo XIX; b) la tendencia de formación profesional modernizante y tecnocrática (1950-1970), caracterizada por un proceso de transición en la que convergen el modelo de profesionista liberal, la expansión del aparato estatal y la demanda de incorporación de contenidos científicos a la educación superior; c) la tendencia de formación profesional técnico-científica (1970-1982), caracterizada por la implementación de un pensamiento pedagógico pragmático estadounidense, caracterizado por criterios de eficiencia, a partir de una visión funcionalista de la profesión, y d) la tendencia de formación profesional técnico-productivista (1982-1995), caracterizada por la implementación de políticas educativas de corte neoliberal, la consolidación de una pedagogía pragmática y la consolidación de un proyecto educativo modernizante.

escuelas normales, en función a la conformación del Estado y del sistema educativo mexicano;

2) la segunda vertiente se relaciona con el desarrollo y evolución del campo pedagógico en la UNAM y; por último,

3) la tercera se relaciona con la llegada de las ciencias sociales a este campo de conocimiento; junto con el proceso de institucionalización de la investigación educativa, que genera otro perfil del debate educativo en México.

Como se puede observar, los trabajos de construcción teórica referentes al ámbito educativo estuvieron muy marcados por la problemática de la enseñanza tanto en el ámbito básico como en el ámbito superior o universitario. La primera representada por la pedagogía del normalismo; y la otra, por la pedagogía universitaria. De alguna forma, ambas se encuentran entrelazadas de manera particular, en la Escuela de Altos Estudios (1910) que incluía en su organización inicial cursos de pedagogía, ya que en 1913 al poner en marcha su primer plan de estudios, contemplaba un programa general sobre un curso de ciencia y arte de la educación, con una duración de dos años.

En esta etapa la Escuela Nacional de Altos Estudios únicamente otorgaba certificados de aptitud docente. En 1916, amplió sus objetivos hacia la realización de investigaciones científicas y la formación de especialistas para escuelas secundarias y profesionales. En 1921 la Escuela de Altos Estudios creó el Plan General de Estudios e Investigaciones Científicas. En dicho plan, los estudios sobre ciencia e historia de la educación se incluían en la sección de Humanidades y en la subsección de Filosofía. En 1924 se aprobó un nuevo plan de estudios, en el cual la Escuela Normal Superior representaba una sección. Su objetivo era formar especialistas que obtenían un certificado de aptitud como inspectores, directores y profesores de escuelas secundarias, preparatorias y normales.

Fue hasta 1934 que la Escuela Normal Superior se desprendió de la Universidad y pasó a depender de la Secretaría de Educación Pública. Entonces se crea, en el seno de la Facultad de Filosofía y Bellas Artes, el Departamento de Ciencias de la Educación, esto con la finalidad de mantener un vínculo con la problemática del magisterio mexicano.



Sin embargo, después de que se suprimió la escuela normal del proyecto institucional universitario, se trató de romper la vinculación con el normalismo, lo que dio pie, por otra parte, al inicio de la independencia de la pedagogía frente al normalismo y su vinculación con otras disciplinas como la psicología y la sociología. En este contexto, inicia la relación de la denominada pedagogía científica fundada en la psicología experimental.

Desde este marco categorial se define también una tendencia orientada hacia la consolidación de propuestas de formación profesional en este ámbito. Es claro que, desde mediados del siglo XIX, la formación de profesionales en educación se encuentra relacionada, por un lado, con los procesos de profesionalización del magisterio mexicano, generados a partir de programas de formación y mejoramiento profesional, creados por el Estado y por las dependencias educativas a su cargo; y por otro, con los proyectos de reforma universitaria que incluyen la conformación de diversos proyectos de formación de profesionales para la educación universitaria en la universidad pública y ya muy posteriormente en la privada.

Fue hasta 1956 que la Facultad de Filosofía y Letras (fundada en 1924) se organiza por ocho colegios, incluyendo entre ellos el de pedagogía, el cual otorgaba los grados de maestro y doctor. En 1959 se inaugura el nivel de licenciatura en todas las disciplinas que se impartían en esta dependencia. Una vez que se logra impulsar el primer plan de estudios de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, al inicio de la década de los sesenta se generan grandes esfuerzos por conformar a la pedagogía como una disciplina científica.

### *La educación como referente multidimensional e interdisciplinario*

El tercero y último referente señala la importancia en términos de impacto, del desarrollo de las ciencias sociales en México y su relación con el proceso de institucionalización de la investigación en este ámbito. Es a partir de este último referente cuando se empiezan a matizar en el discurso de los

entrevistados una distinción más concreta entre las implicaciones teóricas y epistemológicas de la educación como campo de estudio y las implicaciones histórico-sociales de la disciplina pedagógica y su relación con las prácticas educativas.

También en este punto es más clara la ubicación de problemáticas a partir de tendencias disciplinarias generales o décadas específicas.

En su mayoría, los entrevistados coinciden en que la consolidación de la pedagogía como campo disciplinario es un tema que se recupera en la década de los sesenta, a partir, de dos aspectos fundamentales:

a) su instauración como disciplina académica dentro del contexto mexicano, y

b) la emergencia de nuevos marcos de referencia generados dentro del campo de las ciencias sociales y en particular, con el enfoque de las llamadas ciencias de la educación.<sup>28</sup>

Para los entrevistados, el impacto que tiene el desarrollo de las ciencias sociales para el campo se refleja en las tendencias u orientaciones de las investigaciones que se desarrollan en las dependencias y centros de investigación, establecidos a partir de la década de los sesenta, como son: el Centro de Estudios Educativos (CEE), el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, a través de los grupos que trabajan sociología de la educación; la Facultad de Filosofía y Letras, a través del Colegio de Pedagogía, Historia y Filosofía, particularmente; el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE); el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), etc. En opinión de los entrevistados, en todas estas dependencias existen determinadas formas de concebir el campo, de priorizar ciertas líneas de investigación y ópticas disciplinarias, que

<sup>28</sup> En la década de los sesenta se promovieron programas de profesionalización de la docencia universitaria y se generó un crecimiento de las opciones de formación de profesionales en educación. Entre las dependencias que promovieron estos programas se encontraba el Centro de Didáctica creado en 1969, posteriormente se unió la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, que dio origen en 1977 al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Este centro por ejemplo, se hizo cargo del Programa Nacional de Formación de Profesores, de la ANUIES, creado en 1972. Para otros aspectos se pueden consultar Arredondo, 1990 y Díaz Barriga, 1994.



entran en juego para fundamentar lo educativo y lograr así legitimar y consolidar este campo de estudio.

Al respecto, Jürgen Schriewer y Edwin Keiner (1997) consideran que las disciplinas difícilmente sobrevivirán sin el apoyo de las instituciones —sean éstas universidades, academias, institutos de investigación o cualquier otro tipo de estructura organizacional—, pues ellas proporcionan las plazas de trabajo y la infraestructura necesarias para las publicaciones, garantizan con ello la continuidad del trabajo académico.

Estos autores consideran que de modo similar y dado que las disciplinas académicas no son lo mismo que comunidad disciplinaria, no puede pensarse a las primeras sin el tipo de sustrato social de la segunda, pues las disciplinas académicas descansan sobre grupos delimitados de gente que se reúne (porque comparten intereses o motivos) especialmente en el contexto de conferencias periódicas, grupos de estudio, instituciones universitarias extramuros, asociaciones de profesionistas y sociedades académicas (*ibid.*: 117-148).

Por otra parte, en la década de los setenta, la política educativa permite también la entrada de un debate al establecer a partir de la modernización educativa toda una renovación de la discusión pedagógica en México. Esta discusión se caracteriza por la influencia de una tendencia técnica muy fuerte, mezclada con una tendencia humanística, en donde se enfatiza el tema de los valores y el problema ético de la educación, sin definir aún un interés específico relacionado con la constitución del conocimiento teórico sobre lo educativo.

En esta década se elabora una lectura sobre los procesos educativos que establece una relación entre la teoría y las prácticas educativas, articulada a una visión muy pragmática sobre la orientación y normatividad de las prácticas.

Entonces, el discurso educativo de la década de los setenta se orienta hacia una apuesta política y social al desarrollo del sistema educativo. Una apuesta que se caracterizó por el desarrollo de una política expansiva y de distribución de recursos. Esta política expansionista entra en crisis en los ochenta (básicamente por la crisis económica interna del país) y, a pesar de esta situación, resurge un discurso positivo que recupera la idea de la educación como guía para la

modernización; este discurso da entrada, en la década de los noventa, a otro que se orientaba hacia la búsqueda de la eficacia y la productividad de las universidades públicas mexicanas y esto se articula con el discurso de la excelencia, con los sistemas de evaluación y las políticas de presupuesto.

En cuanto al referente contextual, en su mayoría, los entrevistados coinciden en que en esta década confluieron una serie de acontecimientos significativos que dieron pauta para que en América Latina se recuperaran marcos teóricos de tendencia marxista. De estos acontecimientos sobresalen: los golpes militares en el Cono Sur, que impactan de manera específica a México, con la llegada de intelectuales, literatos y académicos que se ubican en distintos espacios institucionales, tanto públicos como privados.

En un trabajo, Gómez Sollano (2002) ya había señalado que en el contexto latinoamericano, las décadas de los cincuenta, sesenta y setenta representan periodos significativos no sólo para el desarrollo de las ciencias sociales, sino también para la puesta en marcha de modelos de desarrollo económico, tendientes a favorecer las estructuras de desarrollo social en este contexto.

En opinión de los entrevistados, los aspectos que enmarcan lo relativo a la situación de conflicto en América Latina se convierten en referentes de peso tanto político como institucional para el análisis de la educación en nuestro país.

El testimonio siguiente explica este punto:

En el ámbito de los lugares en donde se ensayaban reformas, sí hubo en los setentas un desarrollo paralelo y relativamente articulado de una visión pragmática. A partir de los ochentas se produce un fenómeno muy importante que es que entran en crisis los proyectos de los setentas por dos razones fundamentales: la primera y más importante es porque cambia la prosperidad del país y empieza una desinversión creciente en la educación y una desestimulación de innovaciones.

Hay un retroceso digamos presupuestario que se marca en un retroceso e incluso un achicamiento específico y hasta cuantitativo de muchas instituciones de educación superior, [...] es un momento en donde también se detiene la expansión del sistema de educación media, el sistema tecnológico, es un momento de reflujo digamos general, por lo tanto el tipo de

discurso teórico prescriptivo chocaba contra una tendencia a la depresión, digamos de las prácticas.

Bueno y, por otro lado, ése es un factor, el otro factor es más propio del tipo de discurso restrictivo y muy lanzado hacia el futuro que prevalecía en los setentas, que se muestra incapaz de entender procesos de larga duración contradictorios, idas y vueltas, avances y retrocesos, flujos y reflujos, entusiasmos y depresión, agrandamiento y achicamiento, es decir, eran discursos que se mostraban aptos para momentos expansivos y optimistas, pero que no lograban explicar para nada toda la contradictoriedad de la actividad educativa, contaban con categorías muy pobres realmente, entonces a partir de los ochentas cambia el tono de la práctica y por lo tanto el colapso de los discursos optimistas dio un giro muy importante en dos direcciones: una en dirección hacia la investigación, a partir del discurso fundamentalmente que le dio el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa de 1981 [...] y el otro giro, que es correlativo de esto y que también fue dado en gran medida por los que se constituyeron en líderes académicos en los sesentas, fue un giro hacia marcos teóricos, hacia la búsqueda de lecturas teóricas en el campo de la sociología, en el campo de la antropología, en el campo del psicoanálisis, en el campo del debate filosófico, en el campo de la historia, etc., que permitiera reconstruir totalmente un trabajo de permanente esclarecimiento que no es lineal y nunca llega a realizarse totalmente, a partir de las líneas teóricas más avanzadas que en las distintas ciencias sociales se estaban desarrollando (Entrevistado 2).

Se puede recordar que los países de América Latina, en la década de los cincuenta, asumen la teoría del desarrollo como su ideología dominante. La premisa de esta teoría insiste en que el desarrollo económico implica la modernización de las condiciones económicas, sociales, institucionales e ideológicas del país.

Sin embargo, la crisis sociopolítica y el estancamiento económico que se genera en muchos países de América Latina a mediados de la década de los sesenta pone en peligro esta premisa. Sobre la crítica al desarrollismo y en el curso de esta década aparece la teoría de la dependencia, la cual trata de reconstruir las especificidades económicas, políticas, sociales y culturales que caracterizan, según la perspectiva del materialismo histórico, la realidad de los países latinoamericanos como países capitalistas dependientes.



Otra de las corrientes teóricas que irrumpe en este contexto, a mediados de la década de los setenta, es la teoría del capital humano, una teoría que en términos generales subordina el desarrollo del sistema educativo a los requisitos específicos de la productividad. El interés por analizar estos aspectos es lo que provoca que a mediados de esta década surja en el ámbito latinoamericano la necesidad de centrarse en la discusión sobre el desarrollo del capitalismo latinoamericano y sus efectos en las relaciones y estructuras económicas, sociales y políticas internas.

En este contexto, durante estas tres décadas y a partir de la influencia del desarrollismo, la teoría de la dependencia y del capital humano, así como la influencia de la corriente crítica francesa, se recuperan autores como Bourdieu, Passeron y particularmente Gramsci y Althusser, para quienes la educación representaba un instrumento capaz de edificar una nueva cultura.

Esta situación, por otra parte, junto con la llegada de los intelectuales del Cono Sur (Argentina, Chile, Uruguay, etc.) posibilitó también el desarrollo de marcos de referencia y de lectura alternativos a los que ya se tenían desde una perspectiva institucional, muy vinculada con la historia de las instituciones escolares.

Los investigadores entrevistados coinciden en que es hasta la década de los ochenta que se define un intento institucional por formalizar el estudio sobre la delimitación conceptual del campo. Específicamente a partir de 1981, cuando se lleva a cabo el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, que no sólo se caracterizó por una pluralización de enfoques y puntos de vista, sino también, por constituirse como un intento formal de análisis, sistematización e interpretación del campo educativo en México.

Todos estos aspectos, junto con las propuestas y desarrollo de programas de formación profesional en educación, definen a partir de la década de los sesenta un proceso de profesionalización e institucionalización significativo para este ámbito de conocimiento.

En este capítulo se dio cuenta de un primer nivel de análisis referente al ámbito sociohistórico y ético-político, en el que se abordaron aspectos relacionados con la historia de la

disciplina pedagógica y la constitución histórica del campo educativo en el contexto mexicano. Este nivel de análisis contempla a la educación como parte de un proceso de carácter sociocultural, fundamental dentro del desarrollo y progreso de las sociedades, por esto los problemas concretos relacionados con la dimensión institucional determinan el fundamento básico de la educación como parte de un proceso social e histórico complejo.

Estos argumentos, por otra parte, permiten identificar que la evolución del campo tiene una relación directa con la historia de las prácticas y los procesos escolares y educativos. Esto refuerza lo que ya se había planteado con anterioridad, que en función de cada coyuntura o contexto histórico se da una estructuración sobre el debate educativo y la conformación de conceptos pedagógicos.

La siguiente cita explica lo anterior:

La historia de la disciplina pedagógica es uno de los problemas que me ha preocupado mucho, desde hace un tiempo. En México lo podríamos rastrear desde principios del siglo XIX, cuando empieza todo este movimiento de independencia, cuando empieza a generarse y darle curso a toda esta utopía de las posibilidades de una nueva sociedad; hay una gran efervescencia de maestros, los maestros se movilizan, hacen propuestas, recrean su práctica, generan otras formas de educar, donde está en juego la formación de un nuevo ciudadano, de un nuevo México, una nueva nación, como una nación moderna y hay una contribución muy importante de los maestros; yo creo que prueba de esto va siendo lo que se va dando a finales del siglo XIX, con los famosos congresos pedagógicos, el de higiene y el de instrucción, que no son casuales, no es una casualidad que se hayan gestado a finales del porfiriato; sino que recogen todas estas tradiciones e inquietudes de los maestros, hay por lo menos algunos indicadores centrales en este sentido, como son las revistas; recuerdo en ese momento la revista que se organizó en torno a Rébsamen, la de *México Intelectual*, esto se da a base de una efervescencia, de una necesidad de los maestros de aglutinarse, de confrontar sus ideas, de debatir y se va concretando en experiencias, en instituciones que se renuevan o que se instauran o se establecen y en publicaciones y hay una serie de pedagogos o de maestros, porque no existía la pedagogía como tal, más bien de maestros ya sea

en torno a Rébsamen, a sus seguidores o a sus discípulos y que van gestando nuevas propuestas para enseñar a leer, a escribir, para la enseñanza de las matemáticas, la enseñanza cívica y en general la enseñanza de diferentes contenidos (Entrevistado 8).

Al respecto, Josefina Granja Castro (1998: 12) ya había señalado que los estudios referidos a la historia de las formaciones conceptuales sobre la escuela y la educación son significativos no solamente por el lugar que ocuparon en el pasado, sino por su condición de procesos que han hecho posible las configuraciones con las que hoy se piensa lo educativo. Por otra parte, señala también que los pasos iniciales hacia una nueva representación del saber sobre la enseñanza y la escuela empezaron a darse desde el último cuarto del siglo XIX, con la producción de libros y revistas especializadas, en donde se apuntalaban los gérmenes de una racionalidad renovada para el saber pedagógico (*ibid.*: 165).

Por otra parte, el estudio de los procesos escolares y de los proyectos institucionales, junto con todos los aspectos que los caracterizan adquiere una importancia central como parte de la fundamentación conceptual de la pedagogía como disciplina y de la educación como su objeto de estudio.

Este primer capítulo dio cuenta de cómo la pedagogía como disciplina institucional y la educación como proceso sociocultural responden a diferentes dimensiones que se definen no sólo por la génesis y el desarrollo de las instituciones escolares, sino también por características específicas de contextos sociales, políticos y culturales más amplios.

Además, la dimensión institucional y la caracterización de la educación como proceso sociohistórico incluyen una nueva problematización en torno a sus fundamentos teóricos, conceptuales y metodológicos, aspectos que se abordarán en el siguiente capítulo.



## PROBLEMÁTICA TEÓRICA DE LA DISCIPLINA PEDAGÓGICA EN MÉXICO

Este capítulo brinda una aproximación a los problemas relacionados tanto con la delimitación teórica y metodológica de la disciplina pedagógica como de la construcción teórica del campo educativo en el contexto mexicano.

Se recuperan los diferentes puntos de vista de los entrevistados sobre los principales exponentes mexicanos que dieron pauta para la constitución del campo educativo; los principales problemas en torno a la delimitación del objeto de estudio de la pedagogía, las diferencias entre educación y pedagogía y las diferencias en conceptualizar a la pedagogía como una disciplina o como una ciencia. Éstos son, entre otros, los aspectos que nutren el análisis de este apartado.

Nuestra intención; sin embargo, no es sólo dar cuenta de las opiniones de los entrevistados, sino también detectar problemáticas comunes, controversias o contradicciones que permitan completar un panorama general sobre la constitución teórica y conceptual de la disciplina pedagógica en nuestro país y sus implicaciones en la conformación del campo educativo, vista e interpretada por investigadores y académicos comprometidos no sólo con este ámbito de conocimiento, sino también con los proyectos de formación profesional en dicho ámbito.

### DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO DE LA DISCIPLINA PEDAGÓGICA: PROBLEMAS, DEBATES Y CONTORNOS

Al retomar la propuesta inicial, se considera que el análisis sobre la delimitación teórica, conceptual y metodológica de la educación como objeto de estudio de la disciplina pedagógica tendría que elaborarse a partir de tres ejes o niveles de problematización: el primero se refiere a la dimensión socio-histórica a partir del cual se puede conocer lo referente a la

génesis y desarrollo tanto de la disciplina pedagógica como del campo educativo en México; el segundo nivel, denominado teórico-conceptual, permite construir una aproximación a los problemas relacionados con la delimitación o especificidad teórica y metodológica de la pedagogía y la constitución del campo educativo; por último, en el tercer nivel, denominado axiológico, se plantean los problemas en torno a las concepciones de hombre, realidad y conocimiento dentro de la reflexión educativa y lo referente a la relación sujeto-objeto de conocimiento en este ámbito de estudio.

Las entrevistas arrojan elementos importantes sobre estos puntos. En su mayoría, las respuestas están muy marcadas por las percepciones particulares de los investigadores entrevistados, por ejemplo; mientras que para algunos la pedagogía ha tenido cierta dificultad para reconocer su objeto, para otros, esta disciplina desde sus inicios tiene claridad al respecto. Sin embargo, a pesar de estas controversias existen puntos de acuerdo en cuanto a este tema, entre los cuales se resaltan los siguientes:

a) Se reconoce que tradicionalmente se ha definido a la educación como objeto de estudio de la pedagogía;

b) se considera que la educación es un campo tenso e interpelante, un campo que funciona más como un valor que como un objeto de conocimiento, lo que requiere en principio definir una actitud o una posición por parte de quien investiga, además de tener claro, que la pedagogía entendida como teoría, en un mismo nivel que las teorías sociológicas y psicológicas, remite a una dimensión reflexiva y de análisis, mientras que la educación refiere a una acción, mediante la cual los sujetos o actores sociales transforman algo de su identidad previa, es decir, la educación se relaciona con un referente de intervención y acción prácticas. Este punto demarca con claridad que la educación es una acción que se analiza mediante teorías.

Las siguientes citas aclaran este punto:

Creo que hay educación cuando el sujeto se modifica a partir de un contenido, de una propuesta que se le está haciendo y la acepta, porque entonces modifica su manera de pensar, su

manera de actuar, su manera de valorar, entonces hay una modificación en el sentido de aceptar algo o en la posibilidad de rechazarlo, porque entonces tiene que reforzar ciertas argumentaciones que antes no tenía, entonces ese hacer algo que antes no tenía es lo que para mí estaría en el marco de lo específico, de lo educativo, por ahí apuntaría mi concepto de la especificidad de lo educativo (Entrevistado 5).

Entiendo que la educación es una noción que funciona con dos planos de significación: uno que es históricamente variable, que es fundamentalmente valorativo y que digamos es socialmente construido, dicho de otra forma más directa, hay una dimensión del significado de educación que tiene que ver con una construcción histórico-social colectiva, que en términos más o menos descriptivos se refiere al tipo de cultura, al tipo de transmisiones y al tipo de resultados que una sociedad acepta llamar como lo educativo; es decir, como lo digno de ser transmitido, lo digno de conservarse dentro de la herencia cultural de ese pueblo, esto implica que no hay un solo significado ahí, ni siquiera uno que domine con exclusión de otros, sino que hay juegos de ópticas, luchas de significados, hay significados dominantes y significados dominados según los actores a los cuales se refiere (Entrevistado 1).

c) Se considera por otro lado, que este campo de conocimiento, a través del tiempo, ha conformado objetos de estudio distintos, que se relacionan en gran medida tanto con la historia de la educación nacional como universal, a partir de ciertos conceptos o nociones de formación.

d) Se coincide, por otra parte, en que existen dos momentos significativos en la delimitación del objeto de estudio de lo educativo y que ambos tienen que ver con una referencia de carácter histórico y contextual: por un lado, se define el interés por la figura del maestro y todo lo referente al sistema escolar y, por otro, se recupera la figura del profesional de la educación y las diferentes propuestas de formación que se generan alrededor de esta figura.

Recordando un poco la manera en cómo se formó uno, como que inicialmente era una pedagogía más sólida, más concentrada, unitaria, más bien de bloques, estaban perfectamente bien diferenciadas lo que en ese entonces, con Larroyo, se hablaba



de las disciplinas auxiliares, entraba la antropología, la sociología, etc., pero el eje era la pedagogía, el problema como lo veo, no es que la pedagogía haya estado sola por sí misma, se ha hablado de una serie de disciplinas o de cuerpos de saberes vinculados, lo que pasa es que no han estado vinculados, yo creo que éste es uno de los debates que atraviesa el siglo xx, no es tan reciente, como tratar de articular lo que serían las ciencias sociales, entre sí, primero hubo como una fragmentación, cada disciplina, cada cuerpo de saberes, corre por su propia línea y tiene una serie de logros pero sigue habiendo una fragmentación; yo creo que esto ha pasado en pedagogía, está la psicología pero no toca a la pedagogía, está la sociología pero como suma, como retacitos de fragmentos; yo creo que actualmente habría como un intento o por lo menos se ha generalizado más, como tratar de entender la pedagogía desde dentro de esta posibilidad de desplazamientos por otros cuerpos de saberes, más libremente. Creo que mucho tiempo lo invertimos en pelear las diferencias y los deslindes y que uno dice que es un debate contemporáneo reciente y no viene desde finales del siglo pasado, este intento de gran síntesis de las ciencias del hombre (Entrevistado 8).

e) Se resalta que tanto en la problemática de acercamiento al objeto educativo como en su proceso de construcción existen múltiples lecturas en donde está presente una variedad de posibilidades, de perspectivas teóricas y de dimensiones analíticas y metodológicas diversas. Señalan que esto tiene que ver, también, con el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y de manera más específica con la influencia que han tenido hacia este campo tendencias como el positivismo y el neopositivismo.<sup>80</sup>

<sup>80</sup> Una de las principales escuelas que participó dentro del desarrollo del pensamiento positivista y empirico, y que se ajusta a la perspectiva de la teoría de la ciencia, está representada por el Círculo de Viena. Esta escuela desarrolló un aparato conceptual importante en el campo de la lógica, la sintaxis y la semántica. Sus principales representantes (Ernst Mach, L. Boltzmann, Adolf Stöhr, Kraft, Carnap, etc.) consideraban que el sentido unívoco, el rigor lógico y la fundamentación del pensamiento científico tenía que valer también para la filosofía (Kraft, 1966: 23-24). En la historia del conocimiento, el neopositivismo representa uno de los movimientos filosóficos más importantes del Círculo de Viena; pero su acogida dentro del ambiente cultural de Alemania no fue del todo exitosa, sino que más bien fue rechazada. Y ese rechazo generó, a su vez, un debate muy interesante y aún interminable entre la perspectiva de la teoría de la ciencia y la perspectiva de la teoría del conocimiento. Debate que se retoma también en América Latina, aunque con menor fuerza que en Europa.

Si se acepta que la educación es el objeto de estudio de la pedagogía y la educación es algo tan amplio y tan pequeño como uno quiera, pero no es tan cerrado, el fenómeno educativo está atravesado por todas las disciplinas y por todos los factores que uno quiera tener, desde el ámbito social, cultural, filosófico, económico: todos tienen que ver con esto que es el fenómeno educativo, a lo mejor en este sentido se pierde un poco la identidad o el monopolio que los pedagogos podrán tener con respecto a lo que es la educación.

Yo creo que la educación siendo un campo tan amplio, es objeto de muchas disciplinas aunque por definición le corresponde a la pedagogía, pero no es monopolio de la pedagogía, ya que como fenómeno social y cultural se puede abordar desde distintas ópticas (Entrevistado 7).

Estoy convencida de que la pedagogía se podría enriquecer muchísimo si realmente estuviera abierta a los demás colegios. En el fondo estaría el debate entre ciencias sociales y ciencias humanas. Ciencias sociales más dentro de la perspectiva anglosajona, que te aporta la sociología, el conocimiento de la sociedad, del Estado, del poder, etc., y las ciencias humanas más desde la perspectiva de Europa, en donde se incluye a la filosofía, la historia, etc., en realidad la pedagogía tendría que estar entre las dos, sin perder su objeto de estudio, es fundamental una teoría de la escuela, sobre las instituciones, es fundamental lo que aporta la sociología, pero también es fundamental lo que aporta una facultad como la filosofía que estaría más cerca de la noción de ciencias del hombre; yo creo que la pedagogía se tendría que nutrir de las dos, lo que pasa es que por etapas se ha ido por un lado y por otro; yo creo que tratando de buscar un sustento más sólido, se fue por el lado de la sociología, con las metodologías y toda la teoría que si es importante, pero también con la filosofía se puede nutrir bastante (Entrevistado 8).

f) Se reconoce, por otra parte, que otro punto problemático dentro de la delimitación del objeto de estudio tiene que ver con el lugar epistémico desde donde se aborda esta problemática, sin desconocer que la educación como objeto de estudio tiene su propia lógica que marca desde dónde se va a trabajar cierto problema y cuáles son sus límites temporales.

Hay una multitemporalidad, ante esto tendríamos que preguntarnos, ¿qué pasa con el campo educativo que es tan complejo y que está directamente enfocado al estudio de estos procesos de transmisión social amplios y también restringidos a la escuela? ¿Cuáles son las temporalidades que se juegan y cuáles son los márgenes que nosotros queremos establecer?, tendría que haber como una construcción en ese sentido, de dónde a dónde y por qué. Y no forzar. En lo general la historia ha estado atravesada por esta idea de las periodizaciones político-sociales (Entrevistado 8).

En términos generales se reconoce que la educación como objeto de estudio asume el proceso escolar como eje fundamental de análisis; en esta línea se abre una discusión o debate dentro de la disciplina pedagógica que trabaja sobre la distinción entre educación y aprendizaje. Díaz Barriga (1987) considera que la escuela se convierte en el escenario donde se estructura la disciplina pedagógica, asignándole así a la pedagogía el problema de la enseñanza.

Para este autor, la formación del pensamiento pedagógico se produce desde fuera de la propia disciplina, ya que las primeras formas de transmitir el pensamiento educativo (siempre vinculado con la enseñanza) se dan a través de las escuelas normales. Sin embargo, frente a esta exigencia de darle prioridad al proceso escolar como eje de análisis, se encuentra también otra demanda que se relaciona con la importancia de abrir líneas de investigación que permitan analizar tanto el funcionamiento como la estructura de organización de propuestas instruccionales no escolares, pero socialmente significativas.

El siguiente comentario explica este aspecto:

El objeto de estudio de la pedagogía ha sido definido tradicionalmente como la educación. Personalmente creo que más que estudiar la educación, la pedagogía interviene y estudia el mejoramiento de la educación a partir del hecho de que la educación es un campo al que difícilmente se le puede estudiar, sin tomar algún tipo de compromiso ya sea con su crítica o con su mejoramiento. Yo creo que la educación es un campo tenso e interpelante, es decir, es un campo que funciona mucho como valor más que como objeto.



Yo diría, en síntesis, que hay dos tipos de problemas: uno el problema que se refiere al tipo de nexos que tiene la pedagogía con su objeto, y por lo tanto la identificación de su verdadero objeto, y el otro problema se refiere al tipo de práctica que se toma como objeto de reflexión e intervención (Entrevistado 1).

Se reconoce, también, que el objeto de estudio de la pedagogía tiene una dimensión histórica y contextual que lo caracteriza; así, por ejemplo, el objeto de estudio de la pedagogía en el siglo XIX era la educación en el sistema familiar y en el sistema escolar, considerados como ejes fundamentales para la conformación del Estado moderno mexicano.

De manera posterior se retoma la relación educación-sociedad, entendida como el desarrollo potencial del individuo que forma parte de una comunidad que está inmersa en procesos sociales y culturales complejos, en el marco de la consolidación de los estados nacionales. En este contexto, la educación como formación se define como un eje fundamental. La educabilidad es un concepto que refiere a la viabilidad del proceso educativo y su inherente carácter formativo. Además representa también un concepto clave dentro de la conceptualización de las ciencias de la educación herbartiana.

Por su parte Durkheim (1979) ha señalado, con claridad, el carácter histórico de la educación al plantear que ésta ha variado según los tiempos y los países a los que se refiera. Para este autor, todas las causas históricas que determinan los procesos y las prácticas educativas son indispensables para comprender la complejidad de la educación como fenómeno social y psicológico.

Los aportes de Durkheim se orientan en dos dimensiones de análisis importantes, una dirigida hacia el desarrollo del pensamiento sociológico y otra hacia el pensamiento educativo. Desde la perspectiva de la sociología del conocimiento, este autor establece una distinción entre las características del conocimiento de sentido común y el conocimiento científico y, sobre esta premisa, pretende construir una ciencia social a partir de la observación de los fenómenos sociales.

Por otra parte, sus trabajos sobre la génesis y evolución de los sistemas e instituciones educativas sirven como plataforma para construir una teoría de la educación, desde la perspectiva de la sociología pedagógica (Juan Carlos Geneyro (1980) y Miguel Ángel Rosales (1990)).

Dewey (2002) al igual que Durkheim considera que la educación conlleva de manera implícita una función social y que su tarea principal es establecer los procesos de socialización de todos los grupos humanos. En su libro *Democracia y educación* (2002) Dewey presenta un estudio interesante sobre la conformación de la educación como proceso social, a través de un análisis histórico que abarca el periodo de principios del siglo XVIII, con el desarrollo de la Ilustración, hasta finales del siglo XIX, recuperando particularmente la historia de la educación en Europa.

En términos generales Dewey relaciona a la educación con los siguientes aspectos:

a) Con la realización de una forma de vida social, que sirve de vía para la consolidación de una sociedad democrática;

b) en términos de procedencia se relaciona directamente con los modelos proporcionados por las instituciones, las costumbres y las leyes, modelos que remiten por otra parte, a formas de organización social;

c) desde sus inicios, la filosofía pedagógica ha tratado de reconciliar dos ideas fundamentales: la propuesta disciplinaria sobre el desarrollo personal y el desarrollo de la educación pública y su relación con la conformación del Estado. De esta relación, según Dewey, se deriva la idea de la educación considerada como una liberación de las capacidades individuales en un crecimiento progresivo dirigido a fines sociales (Dewey, 2002: 91).

Los aportes en general de estos tres autores (Herbart, Durkheim y Dewey) son considerados por los entrevistados como referentes clave dentro del análisis sobre la delimitación de este campo de estudio. Reconocen que cada uno de ellos, junto con otros autores por supuesto, van abriendo debates interesantes tanto en lo referente a la historia de la educación en México, como en lo relacionado con la delimitación teórica de este campo de estudio.

Señalan que a partir de estos autores y junto con el crecimiento de las ciencias sociales contemporáneas se desarrolla, ya particularmente para el campo, la noción de ciencias de la educación, aspecto que se abordará más adelante.

También consideran que la educación como objeto de estudio ha creado dificultades intrínsecas al campo educativo, por una razón fundamental: su carácter intervencionista y práctico. Este carácter, por otra parte, se encuentra implícito en todos los procesos de profesionalización de la pedagogía: tanto en el ámbito de la investigación, como en la docencia, en la planeación y gestión educativa, así como en todos los procesos de evaluación institucional.

Durkheim (1982) es uno de los autores que, a partir de una concepción sociológica de la educación, da elementos para el análisis del carácter intervencionista y práctico de las acciones educativas vistas como prácticas pedagógicas. En su libro *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia* señala cómo la historia de las instituciones escolares atraviesa la delimitación del objeto pedagógico. Para Durkheim el fin de la pedagogía es la socialización, ya que sólo a través de este proceso, el hombre se forma como ser social.

Por su parte, Geneyro (1990) considera que entre las tesis más sugerentes de Durkheim resaltan las siguientes: su visión pragmática de la teoría y del conocimiento científico, junto con su llamado a un trabajo interdisciplinario en las ciencias sociales y su concepción de la pedagogía como un conjunto de proposiciones teórico-metodológicas destinadas a la orientación y realización del proceso educativo.

Rosales (1990) señala que el pensamiento de Durkheim se encuentra estrechamente vinculado con la obra de Comte y que su concepto de sociedad responde a la noción de organismo, al igual que éste es caracterizado por la biología. Durkheim estudia a la sociedad en cuanto unidad, ve en ella una organización en donde los fenómenos de asociación, interrelación y comunicación le son inherentes, en tanto que es concebida como un sistema y, por lo tanto, como un organismo, como un todo. Desde esta perspectiva, Durkheim estudia la educación en cuanto fenómeno social desde tres dimensiones: como acción, como proceso y como institución.



Herbart,<sup>31</sup> por su parte, fundamenta su defensa de la pedagogía como ciencia autónoma en la psicología y en la ética a través de la instrucción educativa, entendida como medio para conseguir la virtud y la moralidad. Herbart defiende una formación integral, basada en los medios de la psicología y en los fines fijados por la ética (Fermoso, 1982: 82).

Entre las aportaciones más importantes de Herbart se resaltan las siguientes: la relación que este autor establece entre pedagogía, instrucción y educación como elementos centrales para la formación del hombre; su interés por reflexionar sobre la función del maestro y sus características como educador y la idea de la moral y de la virtud como fines supremos de la educación (Compayré, 1999).

En las entrevistas se plantea que otro problema relacionado con la delimitación del objeto de estudio de la pedagogía tiene que ver con la especificidad de lo educativo, tema que remite a un debate relacionado tanto con el carácter multidimensional de la educación como con su referencia interdisciplinaria, transdisciplinaria y multidisciplinaria. La búsqueda de esta especificidad lleva a rescatar la historia del pensamiento generado a partir de la reflexión sobre las prácticas educativas, así como al estudio de las diferentes perspectivas que a partir de construcciones teóricas abordan estas prácticas como objeto de estudio (Piña y Pontón, 2002: 26).

En un trabajo anterior Pontón (2002) ya había señalado que dentro del ámbito educativo existen múltiples enfoques y perspectivas de investigación que responden a diferentes niveles de explicación y aproximaciones conceptuales. Se había planteado también que el problema en torno a la especificidad teórica del campo educativo tiene que ver con el vínculo entre el quehacer o hacer de la práctica educativa y las teorías que se generan alrededor de este campo de estudio.

Al respecto Alicia de Alba (1990) ha desarrollado una línea de investigación interesante sobre este punto. Para esta autora, existe una estrecha relación entre teoría del cono-

<sup>31</sup> Herbart nació en Alemania en 1776 y murió en 1841. Durante toda su carrera académica marcó un interés especial por otorgarle a la pedagogía el estatus de ciencia. Para este autor, la instrucción, entendida como la adquisición de ideas, es la base única de la educación, por esto la psicología es el fundamento de su pedagogía teórica y práctica.

cimiento del objeto en general (epistemología, gnoseología) y teoría del objeto educativo (teoría pedagógica o ciencia(s) de la educación). Sobre este supuesto construye un análisis en donde retoma el aporte de diferentes autores, posturas y corrientes filosóficas y científicas, importantes en el marco de la historia de la cultura occidental.

En cuanto a las conclusiones de la autora sobre este punto, se resaltan las siguientes: el carácter polémico que engloba términos como teoría pedagógica o ciencia(s) de la educación; así como la ambigüedad sobre las vías para llegar a su constitución; la falta de precisión y legitimación de una postura clara sobre el uso de estos términos; así como la existencia de una polémica en torno a la construcción del conocimiento de la ciencia que repercute de manera directa en la discusión sobre el estatuto de los conocimientos educativos (Alba, 1990).

Otro referente de análisis plantea que algunos de los problemas más importantes dentro de la delimitación del objeto de estudio de la pedagogía se relacionan con el campo de las ciencias sociales y humanas; ya que dentro de este campo se abren debates disciplinarios interesantes que afectan no sólo al objeto de estudio de la educación sino en general a los objetos de estudio de las ciencias sociales y humanas.

En opinión de los entrevistados se puede sintetizar que la educación como objeto de estudio comparte dos núcleos de referencia importantes: uno teórico y otro axiológico, lo cual supone que la posibilidad de construcción de este objeto no puede pensarse en términos de una objetividad total.

También los campos que pertenecen al ámbito de las ciencias humanas y sociales se estudian desde determinadas visiones o perspectivas axiológicas. Por esto el abordaje de la educación como objeto y problema de conocimiento siempre es parcial y limitado.

Por otra parte, el proceso educativo es esencialmente humano y la esencia o naturaleza humana se ha convertido desde la perspectiva de occidente en un problema con dimensiones no sólo sociales, políticas y éticas, sino también en un tema de interés para la perspectiva científica (Morin, 1982: 188).

Estos aspectos remiten a otro punto problemático dentro de la delimitación de la educación como objeto de estudio y

tiene que ver con el lugar desde donde se aborda y se construye esta problemática.<sup>32</sup>

Los siguientes argumentos son significativos en este sentido:

El objeto de la pedagogía no es un objeto idéntico a sí mismo, ni está dado, sino más bien es en términos de construcción, es un objeto que se mueve, historizado, pero el pedagogo no está formado teórica ni metodológicamente para abarcar un objeto así, tiene que salirse de la pedagogía para formarse en metodología, epistemología, hermenéutica y formas teórico sociales más amplias que le permitan ahora sí abordar el fenómeno educativo como un objeto más amplio, flexible, que se mueve, repito, que no está dado y que no es idéntico a sí mismo, pero lo que yo sé es que el plan de estudios de pedagogía no permite la formación para poder leer este tipo de procesos, por eso el pedagogo reduce su objeto y lo quiere convertir en objeto idéntico a sí mismo, inmóvil, fijo, que se pueda atrapar con estadística, con observación de laboratorio o, en el mejor de los casos, con buenos deseos y con palabras, en el mejor de los casos críticas pero muy limitadas (Entrevistado 4).

Yo retornaría lo que plantea Ardoino al señalar que lo educativo es algo mestizo, o sea, habla del mestizaje de lo educativo en el sentido de que a diferencia de otros ámbitos disciplinares, de otros campos disciplinares en donde se puede circunscribir, delimitar puntualmente, por ejemplo, cuál es el campo de estudio o el objeto de estudio de la biología, de la química, o de la física, en el campo de la educación, dice Ardoino: hay que reconocer que el objeto es un objeto mestizo, no es un objeto puro y que las disciplinas que trabajan lo educativo, por lo tanto son disciplinas impuras y lo impuro —dice Ardoino— no le gusta a nadie, o sea, hay una pretensión de pureza desde una

<sup>32</sup> Hablar sobre el lugar desde donde se construye o se aborda una problemática o un objeto de estudio, remite al lugar epistémico o postura epistemológica del cual se parte. En el debate de las ciencias sociales, en general, existe un acuerdo en diferenciar los términos de episteme y epistemología. Por el primero, se recurre a M. Foucault para reconocerlo como una noción estructural que delimita el campo del conocimiento, los modos como los objetos son percibidos, agrupados y definidos; por su parte, el término epistemología, también se conceptualiza como lo relativo al conocimiento; sin embargo, su aceptación se orienta a las características específicas del conocimiento científico. En muchos casos se utiliza también el término gnoseología como sinónimo de epistemología, pero la tendencia, muy influenciada por la literatura filosófica anglosajona, ha sido utilizar el término de epistemología, entendida como teoría del conocimiento (Ferrater, 1979).



perspectiva epistemológica; la pureza ha sido el deseo explicitado o implícito de las disciplinas de la construcción de la ciencia.

En el caso de la educación este deseo es latente y; sin embargo, hay que enfrentar la naturaleza compleja, mestiza, no transparente del objeto; el reconocer esto es lo que pauta la problemática de acercamiento al objeto educativo y a la construcción de un objeto en educación; esto por un lado, por otro lado, a partir del esquema en que nos situemos existirán miradas diferentes para limitar o para conformar el objeto, o sea, pensando en un esquema positivista, la delimitación del objeto educativo no presenta ninguna problemática, o sea, el objeto real se confunde con el objeto teórico.

Desde una mirada no positivista es la construcción del objeto el problema fundamental del trabajo de investigación en educación y hablar de construcción del objeto quiere decir acotar conceptualmente la manera de acercarse a un objeto empírico, es decir, para hacer la lectura del objeto. De esta manera, el acotamiento teórico pauta la lectura del objeto y la construcción del objeto mismo, pero esto solamente se puede aceptar desde acá, no desde una mirada o una lógica positivista. De esta forma hablamos de lecturas plurales del objeto, es decir, hay muchas lecturas plurales de un objeto educativo, en donde está presente justamente esta variedad, esta posibilidad de perspectivas teóricas y de dimensiones analíticas diversas (Entrevistado 9).

Como se observa hasta este momento, existe un gran número de aspectos problemáticos alrededor de la delimitación del objeto de estudio de la pedagogía. Y estos aspectos o núcleos problemáticos no sólo tienen que ver con la naturaleza de las prácticas educativas y las características propias de la educación sino también con las propuestas de formación profesional y los debates en el interior de las ciencias sociales y humanas, en donde, en opinión de la mayoría de los entrevistados, se ubica la disciplina pedagógica. Aspectos en los que se profundizará más adelante.

#### PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. UN DEBATE INACABADO

Hablar de términos como pedagogía, educación, ciencia o ciencias de la educación remite a un debate aún no aclarado

en nuestro campo en particular. Esto se debe en gran parte a la indefinición tanto semántica como discursiva de estos conceptos.

En función de las opiniones de los entrevistados se pudo detectar otro problema relacionado con la dificultad por establecer una diferencia entre lo que se conceptualiza como pedagogía y educación, términos que usualmente son utilizados como sinónimos, pero que, sin embargo, remiten a diferencias fundamentales que es preciso aclarar.

En el caso de México se tiene poca claridad acerca de las diferencias en los términos de educación, pedagogía, ciencia de la educación, teoría pedagógica y ciencias de la educación, lo que ha generado una discusión en torno a la especificidad teórica de este ámbito de conocimiento y su estatus de legitimidad frente a otras disciplinas sociales.

Se reconoce por ejemplo, que las diferencias entre términos como pedagogía y ciencias de la educación, representa un problema relacionado con el uso y sentido de la lengua (etimología) según el contexto; sin embargo, no es un asunto sólo de significaciones sino que remite también a una distinción en cuanto a la percepción de la educación como objeto de estudio.

Las siguientes opiniones son ilustrativas al respecto:

El origen de las diferencias entre pedagogía y ciencias de la educación se remite a la lengua, en tiempos remotos la palabra pedagogo pasó del griego al latín sin ningún problema, no sucedió lo mismo con la palabra pedagogía, porque en latín pedagogía significa escuela. Por esta razón el vocablo pedagogía no ingresó directamente al latín, su uso sólo se preservó en el imperio bizantino y en algunas lenguas vernáculas europeas ya en pleno siglo xv.

Al entrar a los idiomas se generalizó en muchos países menos en Inglaterra, de modo que en inglés la palabra pedagogía prácticamente no ingresó, esto hace que los países anglosajones no hablen de pedagogía sino de educación, no distinguen entre el fenómeno y la ciencia. La influencia de los países anglosajones ha hecho que el uso del término ciencias de la educación se propague; nos empiezan a llegar textos en inglés que se traducen y en las traducciones los traductores emplean el término educación en lugar de pedagogía (Entrevistado 3).



Creo que es muy difícil quitarse del propio lenguaje el término educación, sistema educativo, prácticas educativas, etc.; creo que al analizar los ámbitos de la educación y de la pedagogía nos dan elementos como para leer más finamente los objetos de estudio, por lo menos darnos cuenta de lo que estamos haciendo y de lo que podemos hacer. Yo creo que es un problema de lenguaje que habría que aclararlo en México, porque según el idioma va viendo sus respectivas confusiones o nosotros lo confundimos. Como el genérico *pedagogie* entre los franceses, en Estados Unidos cuando hablan de educación están hablando de instrucción, en fin, de ahí viene toda la bronca de traducción.

Pero a mí me parece muy importante delimitar ángulos de especificidad, porque el pedagogo básicamente trabaja sobre pedagogía pero podría trabajar sobre educación, sobre la dimensión de lo educativo como estos procesos amplios de transmisión que no necesariamente son formales ni inconscientes, ni totalmente conscientes. La pedagogía como algo sistemático, algo más dentro de la perspectiva formal, consciente, planeado, organizado, pero el ámbito es mucho más amplio (Entrevistado 7).

Yo estoy de acuerdo con lo que plantea Furlán en el folleto del CONAEVA, o sea, cuando se habla de educación en Estados Unidos, o cuando se habla de pedagogía en México, o cuando se habla de ciencias de la educación en Francia, o cuando se habla de pedagogía en Alemania. Yo creo que hay que considerar justamente el contexto desde dónde surge esto, en qué se inscribe y se acota o legitima el término.

En el caso de México, el uso indistinto de estos términos, no tiene ningún significado ni hay detrás de él ningún debate teórico, o sea se usa indistintamente dentro del esquema normalista o en el interior del esquema universitario. Y en cambio, sí se pueden pautar muy bien las distinciones que hacen los alemanes cuando hablan de una formación pedagógica que no es lo que los franceses entienden por pedagogía, o sea, los franceses hablan de las ciencias de la educación en plural, dentro de las cuales ubican a la pedagogía, la pedagogía que enfrenta, o que encara los problemas digamos en el sistema de enseñanza o de la enseñanza; en cambio para los alemanes sería otra perspectiva totalmente distinta. Pero en este país, en México, esto está al margen, aquí la denominación de las licenciaturas no tiene detrás un debate. Y ¿qué opino yo? Pues



opino que implicaría un debate, que habría que hacer un debate para decidir de qué estamos hablando (Entrevistado 9).

En México, el debate pedagogía *vs.* ciencias de la educación tiene que ver también con el tema de la identidad del pedagogo y por consiguiente de la conformación de la pedagogía como disciplina académica. Y en este proceso de consolidación y legitimación como disciplina académica existen varias conceptualizaciones de la pedagogía como ciencia.

Yo más bien encuentro que hay varias conceptualizaciones de la pedagogía como ciencia. Yo veo, por ejemplo, Herbart, él te habla de una ciencia pedagógica pero el concepto que Herbart tendría de una ciencia de lo pedagógico es mucho más cercano a una noción kantiana de ciencia en términos de pensar que hay ciencias que Kant define como puras, que hoy las llamaríamos más bien naturales y ciencias prácticas que dependen más del conocimiento de lo humano y yo creo que ahí hay una primera conceptualización. Dilthey después hablaría de las ciencias del espíritu frente a las ciencias naturales, yo creo que aquí hay otra conceptualización de la pedagogía y posteriormente me parece que ya en este siglo, mas bajo la influencia de posiciones genéricamente llamadas positivistas, podríamos decir experimentalistas o fisicalistas, también se piensa a la pedagogía como ciencia, ya como una disciplina que fija leyes, que formula hipótesis, que observa hechos, que comprueba estos hechos de alguna forma (Entrevistado 2).

El tema sobre la delimitación teórica del campo y la profesionalización de éste tiene que ver también con un enfoque generacional. Y en este sentido, en opinión de los entrevistados se podrían distinguir tres generaciones que desde diferentes perspectivas han impactado sobre el asunto: en un primer momento, en la década de los sesenta, se identifica una generación encabezada por Francisco Larroyo, autor que tuvo un influjo significativo en la educación normal, junto con quienes llegaron del exilio español, ambos grupos se consideran como los personajes que comienzan a estructurar un primer acercamiento de configuración del campo; la siguiente generación, formada por la anterior, se enfoca hacia una crítica constructiva, a reinaugurar el campo en México, esto se acentúa a partir de la década de los setenta,

con el desarrollo de instituciones que retoman a la educación como problema de investigación.

Después le siguen las generaciones actuales, quienes polemizan y amplían más el debate sobre este campo de conocimiento.

Lo importante de este proceso; sin embargo, es que todos estos enfoques generacionales confluyen de manera paralela, estableciendo a través del tiempo, no sólo posturas o perspectivas de análisis distintas, sino también juegos de poder político, dentro de los campos académicos.

Como se ha podido observar, hasta este momento, existe otro aspecto fundamental que se tiene que aclarar en este debate y éste refiere a las diferencias que se encuentran al concebir a la pedagogía como una disciplina o como una ciencia.

En opinión de los entrevistados se puede señalar lo siguiente: en su mayoría consideran que la pedagogía es una disciplina que se caracteriza por contar con una multiplicidad de formas de expresión, algunas de las cuales pretenden científicidad. Sobre este punto, Agustín Escolano (1978a) ya había señalado que "al mismo tiempo que la expresión «ciencias de la educación» viene a significar una pretendida positividad, conviene no olvidar que la abolición del término «pedagogía» responde también al sentido limitativo e impreciso de esta última denominación", restricciones que han sido marcadas, entre otros autores, por Debesse y Mialaret (1972), Clause (1970), Herbert y Ferry (1967) y Faure (1973) y que podían resumirse en las siguientes observaciones:

- a) limitaciones derivadas de la etimología del término pedagogía, que en sentido estricto sólo acogería los estudios sobre la educación de la infancia;
- b) reducción del ámbito al estrecho círculo de las preocupaciones internas de la pedagogía tradicional;
- c) posible identificación didáctico-practicista de los trabajos pedagógicos.

En conclusión a todas estas consideraciones, Escolano señala que el cambio terminológico y conceptual operado en los últimos años en la denominación de nuestro campo disciplinario no es arbitrario ni casual, sino que responde a

transformaciones profundas en los contenidos, estructura, métodos y objetivos de los estudios sobre educación (Escolano, 1978a: 21-22).

Pedagogía, por su parte, es un término que, según su etimología griega, se relaciona con la orientación y conducción de los niños; éste adquiere posteriormente un sentido sustantivo cuando se adjudica el nombre de pedagogo al maestro, guía o conductor que enseña ya sea una disciplina o una conducta.

Santoni (2001: 25), por ejemplo, señala que los términos pedagogo y pedagogía no tienen que confundirse con los de educador y educación. Para él, la pedagogía tiene una relación directa con la instrucción y por consiguiente con la didáctica general y la educación con los fenómenos formativos en general. Textualmente señala:

la frecuente confusión que ocurre entre "educación" e "instrucción" ocurre también entre "pedagogía" y "educación", como ya se dijo. La educación es un proceso continuo y uniforme que se refiere al individuo, a los grupos de individuos o a la sociedad en su conjunto, todos siempre considerados en su concreto histórico actual.

Para este autor es clara la distinción entre educación e instrucción, ya que la educación remite a un proceso más amplio y complejo, mientras que la instrucción se refiere a los problemas relacionados con la metodología pedagógica y la didáctica general o especial.

En este sentido, Valentina Cantón (2003) puntualiza que los términos educación y pedagogía han sido utilizados a menudo indistintamente, no sólo en el ámbito cultural y profesional más amplio, sino incluso en el ámbito de los especialistas, aun cuando a cada uno de ellos corresponde un significado distinto. Agrega que este tratamiento indistinto ha generado un natural efecto de confusión en lo que se refiere a los objetos, fronteras, temáticas y especificidades metodológicas que cada uno de los términos implica y, especialmente, en los procesos de historización de los fenómenos y procesos que expresan su compleja significación.

Para Patricia Medina (2003), por ejemplo, la relación y diferencia en torno a lo educativo y lo pedagógico establece



dimensiones que permiten comprender los límites de constitución de sujetos y racionalidades, sobre todo, con la intención de construir procesos y herramientas para teorizar y delimitar los campos, en tanto que lo pedagógico se expresa en las prácticas discursivas de formación, en el ámbito educativo conlleva a procesos y niveles de realidades más amplios, sobre todo en la acción de sujetos colectivos.

Se recuerda, por ejemplo, que la pedagogía surge como una disciplina científica, orientada al estudio de los sistemas escolares. Sin embargo, también se considera la existencia de una polémica acerca de la científicidad de la pedagogía, la cual se encuentra enmarcada por una concepción de ciencia positivista.<sup>23</sup> Y en todo caso, tendría que abrirse el debate para empezar a definir qué se entiende por ciencia y cómo impacta este debate dentro de la conformación de nuestro campo de conocimiento.

Los siguientes comentarios muestran este punto:

Bueno, mira, toda la polémica acerca de si la pedagogía es una ciencia o no y si no toda la gran mayoría de estas polémicas están impregnadas por una concepción de ciencia muy fuerte en muchos casos positivista. Entonces ésa es la primera implicación que yo encuentro, si uno se mete en este debate de si la pedagogía es ciencia o no es ciencia, entonces tienes que definir qué entiendes por ciencia y entonces ahí es donde empieza ese problema, por eso te decía yo anteriormente, que, bueno, me tiene sin cuidado definirla como ciencia o no, yo prefiero una definición más flexible, de disciplina, de teoría [...]; la diferencia que yo encuentro, es que definirla como ciencia implica marcar criterios de científicidad y entonces ahí también implica compararla con otras ciencias, implica también comprometerse con una posición epistemológica sobre la científicidad (Entrevistado 5).

Responder esta pregunta implicaría como escribir todo un artículo, depende mucho de cómo conceptualices ciencia, si la

<sup>23</sup> El naturalismo y todas sus corrientes representativas como el positivismo se han legitimado durante casi más de un siglo como el modelo predominante para el campo de la filosofía de la ciencia. En el caso específico del campo educativo se genera toda una polémica, a partir de la búsqueda por la científicidad de este campo y las diferentes conceptualizaciones que se han hecho sobre él: se habla de la educación como ciencia, de ciencias de la educación o de pedagogía científica.

conceptualizas a partir del paradigma empírico-analítico, si le quitas ese ropaje empírico-analítico y la conceptualizas como conocimiento riguroso, sistemático, etc., sobre algo, en cuanto a cómo usar el significado de ciencia en términos generales, incluso el término ciencia o ciencias en plural desde mi punto de vista, nos lleva a toda una discusión que tiene que ver con una polémica interior de las posturas empírico-analíticas y pedagógica (Entrevistado 6).

Sobre este tema, se genera un debate interesante que da cuenta de los diferentes puntos de vista y perspectivas de trabajo de los entrevistados y, por otra parte, también permite detectar polémicas derivadas del mismo debate, entre las cuales resaltan las siguientes:

a) Es importante reconocer que existen diferentes niveles de análisis al abordar el problema relacionado con la connotación ya sea disciplinaria o científica de lo pedagógico, al respecto algunos plantearían establecer de entrada una diferenciación entre la pedagogía como disciplina formativa, teórica, académica o científica. Sobre este punto, los entrevistados coinciden en que entre los inconvenientes de definir a la pedagogía como una ciencia, se encuentran: el establecer criterios de científicidad para este campo de conocimiento, comparar su desarrollo con el de otras ciencias y comprometerse con una posición epistemológica sobre la científicidad.

b) Coinciden en que hay una clara diferencia entre los términos educación (entendida como una práctica y un campo histórico-social de tipo institucional y cultural) y pedagogía (entendida como un campo de reflexión y de intervención orientado a los procesos escolares y de instrucción), pero el problema al retomarlos como ejes de análisis, es que también existen diferentes formas de ver y abordar esta diferencia. Sin embargo, se llega a un consenso al considerar que, tanto la educación como la pedagogía, son nociones que remiten a diferentes planos de significación, siempre relacionados con una construcción histórico-social. Agregan que para estas nociones no hay un solo significado, ni uno que domine con exclusión de otros; sino que existen diferentes ópticas y luchas de significados que caracterizan este debate.

c) Remiten por otra parte, al debate sobre términos como disciplina, teoría o ciencia. Consideran que estos términos refieren a un grado de mayor flexibilidad, para fines de análisis, como el de disciplina o el de teoría, mientras que el de ciencia es un término que genera mucha polémica y más cuando éste se enmarca en una concepción de ciencia de tendencia positivista o empírico analítica.<sup>24</sup>

d) En general, concuerdan en que es fundamental delimitar ángulos de especificidad entre los términos educación y pedagogía, reconociendo que existen también ciertas diferencias entre la historia de la educación y la historia de la pedagogía, pero no sólo en estos ámbitos, sino también dentro de las teorías pedagógicas y más aún dentro de los procesos sociales de transmisión cultural.

Todos los aspectos señalados con anterioridad requieren un esfuerzo de análisis que permita comprender las diferentes dimensiones del debate, al menos en nuestro contexto particular.

Se podría empezar por señalar que el estudio sobre la conformación de la pedagogía como una disciplina científica, el análisis sobre la formación de profesionales en el campo educativo así como el estudio de la historia y consolidación de la disciplina pedagógica en México se fundamentan a partir de los trabajos tanto de profesores normalistas como de universitarios, junto con la lectura de científicos sociales que a partir de su trabajo en centros de investigación y dependencias universitarias abordan la educación como objeto de estudio. Es en función de estos tres actores que se construyen miradas distintas sobre este tema.

En términos generales se acepta a la pedagogía como la disciplina que se aboca al estudio, análisis y sistematización de la educación como su objeto de estudio. Y por otra parte,

<sup>24</sup> Ya es reconocido desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX el intento por parte de corrientes como el positivismo y el experimentalismo por formular las bases para la construcción de una ciencia de la educación, edificada mediante la lógica inductiva y las aportaciones de las nacientes ciencias humanas. Para Escolano (1978b) estos aportes, junto con el trabajo de los representantes de la llamada escuela nueva (Rodde, Montessori, Ferrière, Decroly, etc.) tratarán de validar sus métodos con la observación y el recurso a los datos de las disciplinas humanas empíricas, con la esperanza de contribuir a la elaboración de una pedagogía científica.



a la educación como una práctica o quehacer sociocultural complejo y posible de ser siempre contextualizado. En opinión de la mayoría de los entrevistados establecer una diferenciación entre educación y pedagogía es correcto.

Reconocen de entrada la dimensión histórica de la educación como práctica y a la pedagogía como un campo de reflexión, de conocimiento y de producción discursiva. Sobre este tema señalan que es necesario establecer una distinción fundamental entre los términos de disciplina y ciencia, consideran que la denominación de ciencia se desarrolla en el interior del esquema de las ciencias naturales y su estructura lógica responde al esquema de construcción de estas ciencias, mientras que el término de disciplina remite a un aspecto más acotado y responde a las necesidades de denominación de ciertos campos de conocimiento.

Admiten que esto, por otra parte, tiene que ver también con el imaginario de los actores que trabajan en el ámbito educativo; es decir, hablar de ciencia provoca o alimenta cierta seguridad teórica y metodológica sobre el objeto, esto es, el término ciencia garantiza cierto estatus y legitimidad dentro del desarrollo del conocimiento en general.<sup>35</sup>

El siguiente argumento comenta este aspecto:

Lo educativo es un campo cultural y social en donde los pueblos a través de sus distintos grupos o clases proyectan o delimitan lo que se considera como cultura y el comportamiento deseable que se quiere transmitir y que se quiere promover en los jóvenes. La palabra educación desde su nacimiento tiene una definición culta, académica y sobre todo muy ligada a ciertas visiones de mundo y a ciertos proyectos religiosos, culturales, políticos, ideológicos, etc., es decir, es una palabra que no surgió en el lenguaje popular, es una palabra que la Iglesia introdujo más o menos en el siglo XII o XIII, parece ser como un cultivo, como dice un autor español, es decir, es una

<sup>35</sup> Para Jiménez García (2007: 92), "La noción que desde la fenomenología podemos desprender de imaginario refiere: como operación psíquica a una facultad de la subjetividad y como heurística de la realidad, a las significaciones e instituciones como creaciones sociales e imaginarias", este autor enfatiza el doble sentido de lo imaginario: como imaginación radical, es decir, capaz de crear un flujo constante de representaciones, deseos y afectos; como imaginario social instituyente en tanto creación colectiva de nuevas significaciones sociales (*ibid.*: 94).

palabra elaborada desde la teoría, desde el discurso académico, desde un discurso institucional específico, el discurso intelectual sistemático; no me atrevería a llamarle académico en el sentido universitario, por ejemplo, los griegos no conocían la palabra educación, ellos hablaban de Paideia, en Roma se hablaba de instituto, que más bien la traducción es instrucción más que educación, en la Edad Media se seguía hablando de instituto y también se hablaba de disciplina y recién a fines de la Edad Media se inventa la palabra educación, como la enseñanza cristiana, como la enseñanza que garantizaba el acceso a la salvación, como la única enseñanza verdadera, como conversión de la persona (Entrevistado 1).

Para Fullat (1984), por ejemplo, sin educación no habría nunca actor humano. Señala que el comportamiento humano en el campo de la educación se expresa, al mismo tiempo, por la acción educativa y por la razón educacional. Para este autor hablar de educación y de pedagogía remite a considerar una reflexión filosófica, sobre la razón humana y por consiguiente sobre el ser. Señala por otra parte, que la palabra es un elemento clave en el proceso educacional, ya que es la mediación entre el acto educacional y la razón educativa. De manera textual plantea:

No heredamos cultura, sino que la aprendemos y el lenguaje nos la transmite. No parece que la transmisión cultural se realice espontáneamente, sino valiéndose de aparatos sociales —instituciones, por rudimentarias que sean— que permiten, a los adultos, traspasar su información almacenada a los pequeños recién llegados. Esto se hace siempre mediante la palabra (Fullat, 1984: 23).

Por otra parte, la reorientación del objeto de la pedagogía a través de la mirada de la filosofía, de la psicología y de la sociología ha servido de puente para ir construyendo un camino de preguntas sociales que resaltan las incógnitas entre la educación y la sociedad.

Por ejemplo, para Lenhart y Eggers (1991: 85-86) la orientación actual de la pedagogía por las ciencias sociales ha sido influenciada por el establecimiento de la sociología como una ciencia, lo que ha ejercido un efecto sobre todo en la forma

como la pedagogía se entiende a sí misma como ciencia y en su instrumental metódico.

Por su parte, Ferrero (1994) señala la existencia de grandes tradiciones de las que se derivan concepciones distintas de lo educativo. Menciona la grecorromana; el Renacimiento y la Ilustración como tradiciones significativas que marcan, entre otras cosas, un interés por la formación integral del hombre, ya sea desde una perspectiva religiosa o de desarrollo y progreso social.

Como se puede observar, éste es un problema no sólo de terminología y de significación de cada término según el contexto,<sup>36</sup> sino que remite por otro lado, a un debate generado en México desde la década de los setenta, sobre el estatuto epistemológico de las ciencias sociales y humanas. Un debate que se complica cuando se incluye el sentido político, social e histórico que las caracteriza. Para estas disciplinas, el problema en torno al paradigma científico incluye, además de debates epistemológicos, aspectos metodológicos y normativos.

Por ejemplo, en el debate sobre la delimitación teórica del campo educativo se encuentran en términos generales dos perspectivas que, desde diferentes tradiciones epistemológicas, plantean aportes importantes en el ámbito de la investigación educativa. Una es la perspectiva de la teoría de la ciencia y la otra la perspectiva de la teoría del conocimiento. Éstas esbozan el análisis de los problemas desde enfoques diferentes.

La teoría de la ciencia ha supeditado la historia social de la educación a una visión empírica del conocimiento, construyendo visiones mecanicistas y empíricas sobre los fenómenos sociales, dentro de los cuales se incluyen los procesos educativos. Desde esta perspectiva se estructura un análisis apoyado en las investigaciones de corte naturalista que remiten a una visión parcial y homogénea de los procesos escolares; resultado que contrasta con las particularidades y la heterogeneidad de los procesos educativos.

<sup>36</sup> Enrique Marenco y de los Arcos (1989) es uno de los autores que defiende esta postura. Para él existe una confusión y falta de claridad en la precisión de estos términos. Considera, por otra parte, un barbarismo sustituir la palabra pedagogía por la noción de ciencias de la educación y defiende la distinción entre la disciplina, pedagogía, y el fenómeno que estudia, la educación.



Sin embargo, en contraparte a esta postura se perfila el enfoque de análisis que surge de la teoría del conocimiento, que de entrada ubica el análisis sobre lo educativo en el ámbito de la multirreferencialidad como criterio fundamental de la constitución conceptual de la educación, así como la incidencia de la problemática ética entre la construcción y objetivación científica y los valores de la ciencia y el científico (Ducoing y Landesmann, 1993: 38). Sobre este tema, por ejemplo, parafraseando a Díaz Barriga (1997) la teoría de la ciencia se conforma paulatinamente como un discurso desde el cual se califica el saber científico, lo que permite la instauración de una epistemología positiva que resulta reduccionista para explicar los problemas fundamentales de una teoría del conocimiento.

Por otra parte, Escolano (1978b) ha señalado que la indefinición de estos términos responde a mutaciones conceptuales y estructurales que afectan profundamente el ámbito y perspectivas de lo que tradicionalmente se ha venido considerando como ciencia pedagógica; también plantea que es el carácter pluridisciplinar de la educación como objeto de estudio lo que debilita el sentido unitario de la pedagogía.

Es conveniente aclarar en este punto, que el uso indeterminado de estos términos remite a una problemática que se orienta hacia un doble sentido: por un lado, plantea el problema sobre el estatuto científico de las disciplinas y, por otro, se refiere también al vínculo que establecen las ciencias sociales con la filosofía. Por ejemplo, el naturalismo y todas sus corrientes representativas, como el positivismo y el empirismo, se legitimaron durante casi más de un siglo como los modelos predominantes para el campo de la filosofía de la ciencia.

Los problemas relacionados con la conceptualización de la ciencia adquieren una doble dimensión: la que se ocupa del conocimiento científico y otra que se orienta hacia el análisis gnoseológico referente a los problemas de la teoría del conocimiento en general. Por otra parte, el análisis epistemológico ha adquirido una importancia central para dar cuenta de los procesos de constitución y desarrollo de los campos disciplinarios en general a través del desarrollo de diferentes métodos que funcionan como soporte teórico, conceptual y metodológico.

Pérez Gómez (1978) considera al respecto que a lo largo de la historia de la filosofía de la ciencia se han estructurado una pluralidad de metodologías unilaterales que se orientan a distintas dimensiones de análisis, dentro de las cuales él resalta cuatro: la metodología fáctica (representada por el inductivismo y el positivismo), corriente que define la primacía del objeto como determinante del conocimiento; los métodos de análisis formalizante que se orientan a los problemas formales del conocimiento científico, referidos a los criterios de verificación y demarcación de dichas pluralidades; los métodos histórico-genéticos, dentro de los cuales se busca precisar los factores que favorecen u obstaculizan el progreso del conocimiento y la metodología materialista y dialéctica, perspectiva que considera a la ciencia como una actividad humana, implicada en un proceso de construcción-producción de realidades; un proceso que provoca sin descanso la formación de la realidad y la formulación y reconstrucción formal de ella.

En este terreno también se han generado debates interesantes. Por un lado, sigue presente una conceptualización de la ciencia tal como se concibió por la literatura clásica y medieval: la ciencia como un conocimiento de carácter mediato, intuitivo, objetivo, experiencial y universal. Esto respaldado por el hecho de que la ciencia se legitima durante todo el siglo XIX y parte del siglo XX como un sistema hipotético-deductivo del conocimiento. A partir de este sistema se estructuran esquemas (analíticos, factoriales, empíricos, etc.) con los que analiza la realidad. Todas estas implicaciones repercuten, de alguna manera, en la constitución conceptual del campo que aquí nos ocupa.

Para Scheffler (1973), por ejemplo, existen tres grandes interpretaciones filosóficas del conocimiento que constituyen un aporte importante para la filosofía educativa: la racionalista, la empirista y la pragmática. Para la tradición racionalista, la matemática es la ciencia modelo, la empirista concibe la ciencia natural como modelo básico y el punto de vista pragmático acentúa el carácter experimental de la ciencia empírica, en el cual destacan las fases activas de la experimentación; en este esquema, el conocimiento matemático es continuación de la lógica. Estos supuestos remiten a una



interpretación sobre la naturaleza, génesis, justificación y desarrollo del conocimiento.

Por otra parte, Inclán (1995) también ha señalado que la discusión entre pedagogía y/o ciencias de la educación lleva implícito el problema de la identidad científica del conocimiento pedagógico.

Por su parte, Aguirre Lora (1997: 22) considera que:

El estudio de lo educativo, desde la perspectiva de la tradición alemana, llámese pedagogía, ciencia o ciencias de la educación, una vez autonomizado de la filosofía, que era la que le otorgaba el carácter unitario, sucesivamente buscará identidad en la psicología, después en diversas disciplinas sociales, pero a final de cuentas perderá su propia identidad: lo educativo propiamente dicho.

Sin embargo, se admite también que el carácter científico de la pedagogía se adquiere desde principios del siglo XIX, primero con el surgimiento de la psicología experimental, lo que permitió el desarrollo de la pedagogía experimental y, posteriormente, durante la segunda mitad del siglo XIX cuando se introduce en México la filosofía positivista, que fue utilizada no sólo como una propuesta teórico-conceptual sino también como un instrumento político y social, para resolver los grandes problemas que padecía el país. Con el positivismo la pedagogía comienza a adquirir las primeras características propias de todo campo disciplinario.

Las discusiones generadas en el propio campo remiten a la idea de que la educación no sólo se estudia desde un marco disciplinario particular; sino que es un campo (tanto de práctica como de conocimiento) que se caracteriza por articular diferentes enfoques disciplinarios que abordan a la educación a partir de sus propios referentes teóricos y perspectivas metodológicas.

Esta multirreferencialidad que caracteriza la constitución conceptual de la educación se determina por un cuerpo de conocimientos organizados en diferentes marcos de referencia que se han estructurado con el propósito de reflexionar sobre la realidad educativa y los diferentes problemas que la conforman.



Para Clanet (1993) por ejemplo, el investigador en ciencias de la educación se encuentra confrontado con objetos complejos, multidimensionales, en la medida en que éstos no pueden entrar en la coherencia de un solo campo disciplinario puesto que no han sido elaborados dentro de ese campo pero pertenecen a la realidad de la vida. Para este autor, las ciencias de la educación (connotación que demanda una pluralidad de campos disciplinarios existentes) se encuentran de entrada, confrontadas a la complejidad (Ducoing y Landesmann, 1993: 47-48).

Sobre este aspecto, algunos autores consideran que el desenvolvimiento de la educación y de sus diversas manifestaciones hacen de ella un objeto que tiene que pensarse en su articulación con otros campos de conocimiento, señalan que la educación puede ser comprendida en la medida en que se reconozca y se analice a través de las diversas dimensiones discursivas por las cuales las disciplinas sociales, desde su óptica, han organizado el conocimiento con respecto a ella, reconociendo a su vez límites y posibilidades (Benítez, 1998: 33-34).

Para Pérez Gómez (1978) la dimensión descriptivo-explicativa de las ciencias de la educación implica la participación de todas las ciencias humanas, cuyo objeto es el conocimiento nomotético de la realidad humana en todas sus manifestaciones, porque en todas éstas subyacen factores que intervienen en mayor o menor grado de influencia en la configuración de los fenómenos educativos; agrega que la explicación en ciencias de la educación es subsidiaria, pero también complementaria de las teorías explicativas elaboradas en el ámbito de las ciencias humanas, en particular, la psicología y la sociología.

En este mismo sentido Iñaki Dendaluze (1998: 17-18) argumenta que el debate epistemológico sobre la ciencia, las ciencias y la pedagogía como ciencia, para algunos es irrelevante y para otros, útil y necesario, ya que permite aclarar posiciones, reducir los espacios de la confusión que se da en muchas posturas, esto mientras no haya un acuerdo sobre cuáles son las coordenadas para diferenciarlas. Agrega que las posiciones más exclusivistas, muy comunes en el mundo anglosajón reservan el nombre de ciencia a las ciencias empíricas que emplean el método hipotético-deductivo-experimental

y enfatiza que son cada vez menos los que no tienen una postura reduccionista ni exclusivista del concepto de ciencia, sino más bien englobador, con un gran respeto a los distintos quehaceres que se autocalifican de "científicos".

Como se ha observado, el debate pedagogía *vs.* ciencias de la educación, al menos para el caso de México, lleva implícito otro debate también aún no resuelto, relacionado con las diferencias de dos conceptos clave para este trabajo, el de educación y pedagogía.

En opinión de los entrevistados existen aspectos importantes e implicaciones distintas en cada uno de estos términos, por una parte, señalan que el análisis de la educación y la pedagogía como aspectos diferenciados da elementos para leer y construir más finamente los objetos de estudio y no sólo eso, sino el diferenciar estos términos posibilita aclarar también el problema del lenguaje en nuestro país, así como sus implicaciones tanto semánticas como de perspectiva, en función a la influencia que tiene el concepto de ciencias de la educación de Francia, el de pedagogía de Alemania o el de educación (entendida como instrucción) de Norteamérica; es en este sentido que plantean como fundamental considerar el contexto desde donde surge el debate sobre estas diferencias o en el que se inscribe, se acota o se legitiman estos términos.

Las siguientes palabras ilustran este punto:

Yo comparto que hay una diferencia entre educación y pedagogía, eso sí, pero hay muchas formas de ver esa diferencia, por ejemplo, algunos dirán que la diferencia es una diferencia tajante, ontológica, en un sentido bastante peyorativo; yo diría que la diferencia no es ontológica, es una diferencia de una teoría y su objeto de estudio, su objeto de análisis, eso es algo que más o menos a lo largo de todas las preguntas he venido enfatizando.

Ahora, esto no quiere decir que la educación necesariamente no implique una práctica pedagógica, yo creo que puede implicar una práctica pedagógica pero puede no implicarla, uno puede realizar una acción educativa sin tener mediada una reflexión; ahora bien, en muchas prácticas educativas las reflexiones pedagógicas están jugando un papel, o sea, sí quiero marcar la diferencia, o sea, puede haber una acción educativa sin que haya una reflexión pedagógica de por medio, pero muchas

de las acciones educativas involucran una reflexión pedagógica y al revés, también puede haber reflexiones pedagógicas que involucren acciones educativas pero no necesariamente (Entrevistado 5).

En el caso de México, el uso indistinto de estos términos, no tiene ningún significado ni hay detrás de él ningún debate teórico, o sea, se usa indistintamente en el interior del esquema normalista, o en el interior del esquema universitario. Y en cambio sí se pueden pautar muy bien las distinciones que hacen los alemanes cuando hablan de una formación pedagógica que no es lo que los franceses entienden por pedagogía, o sea, los franceses hablan de las ciencias de la educación en plural, dentro de las cuales ubican a la pedagogía, la pedagogía que enfrenta o encara los problemas digamos dentro del sistema de enseñanza, en cambio para los alemanes sería otra perspectiva totalmente distinta. Pero en este país, en México, esto está al margen, aquí la denominación de las licenciaturas, por ejemplo, no tiene detrás un debate; sin embargo, creo que esto implicaría un debate para decidir de qué estamos hablando (Entrevistado 9).

Al retomar el debate sobre la indefinición de los términos educación, pedagogía e instrucción, parece conveniente señalar que no es nuestra intención establecer una terminología cerrada sobre ellos, sino dar cuenta precisamente de los debates en el interior de este campo en particular.

Al respecto, Santoni (2001: 23) en uno de sus muchos trabajos sobre historia de la educación ya había señalado que confundir pedagogía con educación es como confundir la salud con la medicina. Agrega que la salud es una condición de vida objetiva y constatable; la medicina es el arte que busca curar la salud previniendo o sanando las enfermedades. Señala que esta confusión se compara con la que ocurre entre educación e instrucción. Y enfatiza que la educación es un proceso continuo y multiforme que se refiere al individuo, a los grupos de individuos o a la sociedad en su conjunto, todos siempre considerados en su concreto histórico (*ibid.*: 25).

Todos estos problemas de terminología y conceptualización, por otra parte, implican reconocer que el desarrollo del campo educativo en México se caracterizó por la presencia de



otras disciplinas sociales o ciencias sociales que se definen por pautas y orientaciones intelectuales que varían de un país a otro.

Al respecto, Schriewer y Keiner (1997: 18), en un trabajo donde analizan las tradiciones intelectuales de Francia y Alemania, plantean que en contextos nacionales diferentes, el surgimiento de las ciencias sociales se produce en tiempos distintos, bajo la presión de condiciones sociales específicas y de acuerdo con tradiciones intelectuales particulares. Señalan que es evidente que esta pauta no es privativa de las ciencias sociales, pues también resulta cierta para las humanidades. Sin embargo, estos aspectos se abordarán en el siguiente capítulo.



## CONSTITUCIÓN TEÓRICA DEL CAMPO EDUCATIVO EN MÉXICO

Como se puede observar, hasta este momento, el debate sobre la constitución teórica y conceptual del campo educativo en nuestro país ha estado vinculado de manera permanente con la historia tanto de la educación como de la pedagogía. Una historia que además se encuentra siempre delimitada por la perspectiva de la historiografía universal, así como por la perspectiva de la historia social latinoamericana.

Es innegable la presencia de la filosofía y de la historia como referentes de contexto tanto teórico como metodológico fundamentales para el desarrollo concreto de la disciplina pedagógica y el campo educativo en México. Esta articulación entre los niveles históricos y filosóficos de reflexión, por otra parte, se da en dos dimensiones: la reflexión filosófica e histórica mundial y en función de las producciones y contextos particulares de cada continente; lo que supone una cierta especificidad de pensamiento y de acción (Cerutti, 1993: 29-30).

En este capítulo se abordarán aspectos relacionados con la conceptualización de lo educativo como saber o conocimiento social y su relación con el desarrollo de las ciencias sociales y humanas; se analizará también sobre el lugar que ocupa la pedagogía en este ámbito. Esto con la finalidad de ir delimitando la especificidad propia de nuestro campo de estudio y sus principales articulaciones o referencias epistémicas relacionadas con el binomio sujeto-objeto de conocimiento.

Para abordar el tema sobre la constitución teórica del campo educativo en México se considera que es fundamental identificar autores y corrientes específicas, conocer qué aportan al campo y a qué tipo de preocupaciones sociales responden; pero también es pertinente especificar más que autores y figuras importantes, periodos y momentos significativos, así como redefiniciones constantes que giran alrededor de un programa social amplio que a través del tiempo establece determinadas demandas sociales en torno a la formación del hombre. Esto además funciona como un eje articulador



fundamental para este trabajo, ya que representa un tema central en la historia de la educación en general y como el referente principal del campo.

#### TEORIZACIÓN DE LO EDUCATIVO COMO SABER HISTÓRICO Y SOCIAL

A través de la historia se han establecido diferentes formas de pensar, dialogar y teorizar nuestro acercamiento a las prácticas y discursos educativos; también se han construido diversas perspectivas, de carácter histórico, filosófico y sociológico, a partir de las cuales se intenta dar cuenta de la educación como un proceso formativo de dimensión sociocultural. Este tipo de reflexiones han permitido que se definan múltiples configuraciones alrededor de distintos objetos de estudio, que funcionan como referencia empírica de la educación como práctica y proceso social, cultural e histórico.

En cuanto a las respuestas de nuestras entrevistas sobre estos aspectos, éstas arrojan planteamientos interesantes que permiten ir acotando el problema de la educación como campo de conocimiento, sin desconocer su dimensión de intervención y de contenido axiológico.<sup>47</sup>

De entrada, se reconoce por la mayoría de los entrevistados, que estos temas tienen que ver con el problema de la especificidad del campo y con la de su objeto de estudio, pero también, con la percepción que cada gremio profesional tiene sobre la educación como objeto, por ejemplo, señalan que los pedagogos, por lo general, tienen poca claridad sobre cuál es la dimensión de lo educativo que les interesa abordar, a diferencia de los sociólogos quienes identifican lo educativo con la socialización intencional; o los antropólogos, quienes la identifican como endoculturación. Éste ha sido un problema muy reiterativo en nuestro campo; sin embargo, también hay

<sup>47</sup> La axiología es un término que deriva del griego *axíon* (valor) y *logos* (tratado, razón, teoría), designa en términos generales a la teoría del valor y tiene su origen en la teoría de las formas o ideas de Platón (idea del bien) y posteriormente fue desarrollada por Aristóteles. En el pensamiento moderno, la axiología es un referente fundamental dentro del planteamiento de grandes autores como Kant, quien examina las relaciones del conocimiento con los valores morales, estéticos y religiosos. En el idealismo de Hegel, la moralidad, la religión y el arte se convierten en el coramamiento de su dialéctica. (Ruesca, 1961: 37-38).

que reconocer que el hecho de que confluyan diferentes profesionistas en cuanto a formación disciplinaria y profesional y perspectivas de análisis ha enriquecido en gran medida el debate en el interior de los campos de conocimiento que funcionan como referentes de frontera disciplinaria.

Los siguientes comentarios ilustran este punto:

Lo que quiero decir es que todas estas disciplinas ofrecen miradas sobre lo educativo y yo considero que la pedagogía debe de ofrecer una mirada específica, diferente de la sociológica aunque se apoye en ella en cierto sentido, diferente de la antropológica aunque también se apoye en ella. Yo sostengo que la identidad de la pedagogía es relacional, es decir, solamente se define por su relación con los otros campos disciplinarios y entonces la frontera no es una frontera fija, que en ciertas épocas la pedagogía se ha definido más frente a la filosofía, o frente a la psicología o la sociología, etc., o frente a las ciencias duras o exactas, inclusive.

De ninguna manera esto quiere decir que no se deba pensar en los límites entre lo que te ofrece una disciplina y otra; yo creo que sí se debe pensar y que éste es uno de los problemas precisamente de la pedagogía, o del pedagogo como profesional, buscar en cada momento histórico cómo se plantean esas fronteras y dónde (Entrevistado 5).

La tarea de una disciplina académica que reflexione e investigue sobre el campo de la educación es, en primer lugar, reconocer que si lo que se acepta como marco identificador de la disciplina es su referencia a la educación, es decir, si es su primera y principal adscripción o su única adscripción es el campo de la educación y genéricamente el campo de la ciencia, no se puede posicionar sin un nexo axiológico fuerte en relación con el objeto, no sé si me doy a entender, en tanto que la educación es una noción muy cargada de valores, si yo quiero ser teórico de la educación necesito partir de que acepto al menos alguna de las formas de jerarquización de valores que definen al nexo de la educación, es decir, que no implica solamente un posicionamiento epistemológico, sino que hay un voto axiológico, hay un compromiso con el objeto (Entrevistado 1).

Sobre este tema se genera cierto consenso con respecto a los alcances del término educación: reconocen que desde su ori-

gen remite a una definición muy ligada a ciertas visiones del mundo y a ciertos proyectos religiosos, culturales, políticos e ideológicos, pero que también es un término que conlleva un trasfondo funcional intrínseco que puede servir como un proceso de adaptación, mantenido al margen de todo compromiso ético (como pura capacidad adaptativa).

Señalan también que es un término elaborado desde un discurso académico, institucional, intelectual y sistemático, relacionado siempre con una dimensión cultural y social que puede ser abordado desde numerosas perspectivas y dimensiones diferentes.

En general coinciden en que hablar de lo educativo supone necesariamente enmarcarlo en una dimensión social y cultural, pero también en una perspectiva humana. Resumiendo un poco, se puede señalar que lo educativo en el discurso de los entrevistados se ubica siempre en dos planos de análisis paralelos, uno se refiere a su carácter intervencionista y práctico y, el otro, a sus alcances teóricos dentro del ámbito de las ciencias sociales en general.

Este dualismo entre la teoría y la práctica es lo que ha caracterizado a través de la historia a los diferentes tipos de saberes y conocimientos vinculados con la educación, como son los relacionados con las formas y metodologías de la enseñanza, en el ámbito de la didáctica; los derivados de los acercamientos de perspectivas de carácter científico, que le dan prioridad a la reflexión de la educación como un conocimiento empírico y lógico; los que resaltan el estudio de los valores y los fines educativos y su relación con la formación del sujeto, en un contexto social específico, a partir de diferentes dimensiones: ética, psicológica, lógica o política, etc. (Fermoso, 1982).

Es claro que estos planos de análisis se mueven en dos dimensiones, una de carácter institucional y académica, y otra histórica y social. En este marco se identifican distintas lecturas sobre lo educativo, que pueden venir desde las teorías sociológicas, psicológicas, filosóficas, etc., tendencias que desde sus categorías analíticas y sus conceptos acuñados dentro de ellas mismas definen diversos esquemas conceptuales para comprender y abordar lo educativo.

En este mismo sentido, los entrevistados reconocen también la existencia de varios aspectos que permiten, por un



lado, caracterizar el campo educativo; y por otro, identificar las transformaciones que se han dado en la estructura de dicho campo, entre los cuales resaltan los siguientes:

a) señalan que en México en los últimos veinte años se han dado avances importantes para lograr que a la educación se le reconozca y valore como un campo intelectualmente autónomo; sin embargo, acentúan que aún se está lejos de esta consideración a pesar de la presencia de paradigmas o propuestas teóricas importantes del pensamiento educativo (Herbart, Durkheim, Dewey, Comenio, etc.);

b) consideran que la presencia de aportaciones teóricas de otros ámbitos disciplinarios es uno más de los aspectos que caracterizan a nuestro campo, lo que justifica por otra parte, la existencia de ópticas y estilos de investigación diferentes, así como muchos constructores de ideas y de reflexiones, con aportes parciales y temas específicos, más que posturas, escuelas o corrientes de pensamiento propias del campo;

c) plantean que, en función de cada coyuntura o contexto histórico, se da una estructuración sobre el debate educativo y la conformación de conceptos pedagógicos, lo que determina importantes transformaciones en la estructura del campo, referidas a aspectos muy diversos, entre los cuales se resaltan los siguientes: uno se refiere a los nexos que establece la pedagogía con su objeto, ya sean de reflexión e intervención; otro se relaciona con los problemas que surgen cuando se intenta estudiar la educación como objeto desde el ámbito de las ciencias sociales.

Desde la perspectiva del discurso generado en Francia, por ejemplo, este tema se aborda a partir del debate ciencia o ciencias de la educación. Para Clanet (1993) la multidimensionalidad de los objetos propios de las ciencias de la educación demanda una pluralidad de campos disciplinarios existentes, e incluso, el advenimiento de nuevas disciplinas. De este debate, sin embargo, surgen distintas posturas: una, la pluridisciplinaria, refiere al estudio de un mismo objeto a través de la perspectiva propia de cada una de las disciplinas y confronta los resultados obtenidos; otra, la postura interdisciplinaria, evoca la confrontación y la interferencia

dinámica de muchas disciplinas en la aproximación de un objeto común (Ardoino, 1993: 56).

Todos estos aspectos llevan a precisar con mayor detalle lo relativo a la relación sujeto-objeto de conocimiento y sus particularidades en el ámbito de las ciencias sociales en general.

Sobre estos aspectos, los entrevistados señalan de entrada que éste es un tema que origina debate en el ámbito del conocimiento en general, pero que es fundamental para nuestro campo en particular, orientar la reflexión sobre las particularidades del objeto de las ciencias sociales y humanas con sus respectivas diferencias y las del objeto de las ciencias naturales y exactas. Partiendo de esta consideración, argumentan que existen, por otra parte, formas diferentes de aproximarse a este problema: una supondría la presencia de un objeto preexistente a toda relación, en donde el sujeto que va a conocer este objeto simplemente lo reproduce mediante el conocimiento, tratando de lograr mantener siempre una objetividad que pretende ser ajena a cualquier influencia de lo subjetivo; en otra postura, la existencia del objeto está finalmente determinada por la acción del sujeto y su voluntad; y una tercera relación se define por un proceso que pasa por un trabajo de abstracción y generalización, en donde tanto el objeto como el sujeto son discursivamente constituidos.<sup>38</sup>

Esta última postura, en cuanto a la relación sujeto-objeto de conocimiento, es actualmente la que más se comparte entre los entrevistados; para los que en su mayoría, esta relación define una implicación tanto ontológica como epistémica, en donde el objeto es sujeto y por lo tanto el sujeto está implicado con el objeto. Los entrevistados, a partir de su práctica investigativa como posibilidad analítica, reconstruyen de manera permanente sus objetos de estudio y asumen no sólo una postura teórica con respecto a sus objetos de investigación, sino también un enfoque metodológico para abordarlos.

Desde el punto de vista de Daniel Saur (2008: 64-65), el posicionamiento epistémico alude a lineamientos amplios

<sup>38</sup> Estos aspectos refieren de manera directa al problema de los métodos en el análisis epistemológico. Al respecto se puede señalar que desde una dimensión pragmática de la ciencia, la primacía del objeto sobre la de sujeto en el proceso de conocimiento es lo que caracteriza a la práctica científica, es decir, el sujeto es el reflejo pasivo de la realidad de objetos que la rodean.

que poseen cierta coherencia y cohesión interna, que están comúnmente estabilizados y que se identifican con una cierta tradición, a los cuales el investigador adhiere y por medio de los cuales se vincula con el mundo en su tarea de producir conocimiento. Agrega que este posicionamiento epistémico habitualmente no es puesto en cuestión por el investigador en su práctica cotidiana, sino más bien funciona como un punto de partida, como una forma de estar y concebir al mundo; por lo general, lleva consigo una respuesta sobre la forma y naturaleza de la realidad y qué es lo que se puede conocer acerca de ella. Implica una toma de decisión frente a lo ontológico, por más que a veces no se incluya explícitamente a este aspecto en la reflexión. Textualmente señala "de este modo, el posicionamiento onto-epistémico, podríamos decir, dota de orientación a la investigación por la forma en que sobredetermina elecciones y conexiones teóricas, circunscribiendo el campo de posibilidad e imposibilidad de producción de saber" (*ibid.*: 65).

Los siguientes argumentos reflejan lo anterior:

Esta construcción de objeto-sujeto está necesariamente mediada por el lenguaje, entendido el lenguaje aquí en un sentido amplio, implica cultura, implica lenguaje verbal pero también implica significación en un sentido más amplio; ésa sería la posición que yo sostengo, entonces desde ese punto de vista, tanto el objeto como el sujeto de conocimiento, se construyen discursivamente, es decir, dentro de un campo de significaciones socialmente compartidas (Entrevistado 5).

Yo señalaría que la implicación del investigador es una especificidad del objeto de las ciencias sociales, de las humanas y de las de la educación; implicación que, por otra parte, es negada como categoría por otros esquemas; esta implicación por su parte, alude a esquemas intersubjetivos de relación, donde la objetividad sería una objetividad específica, o sea, una objetividad subjetiva (Entrevistado 9).

En función de este tipo de argumentos, los entrevistados coinciden en que en términos consistentes, para entender la relación sujeto-objeto de conocimiento hay que formarse en teoría del conocimiento, en tanto que el conocimiento se



construye en un proceso de relación sujeto-sujeto, en donde la postura o apuesta epistémica que adopta el investigador en relación con su objeto es un referente fundamental.<sup>39</sup>

En este sentido, se recuperan los siguientes testimonios:

Creo que sí es importante recuperar la noción de sujeto-objeto de conocimiento, pero no en el marco del positivismo, no es un objeto dado, sino que es un sujeto-sujeto, eso es prioritario, lo que pasa es que el pedagogo no puede leer esto porque es un técnico, el pedagogo está dispuesto a aplicar encuestas porque eso le enseñaron en la escolita; dispuesto a sacar estadística por que es lo mismo que le enseñaron, entonces su objeto parece que no se mueve, que está ahí estático y entonces no hay reflexión sobre si el conocimiento se produce, no hay reflexión sobre cómo construir las proposiciones de sentido para construir un proyecto de investigación, desde el título mismo vemos qué proyectos de investigación están mal encauzados, ya comprometidos con el empirismo o con el factorialismo o investigaciones tan vagas que no sabes si tengan posibilidad alguna, me refiero al tiempo en términos del objeto (Entrevistado 4).

Siguiendo lo que dije antes acerca de que el verdadero objeto de la pedagogía es investigar su propia interpelación para mejorar la práctica educativa, creo que el campo pedagógico no puede —digamos— autossignarse el haber logrado constituir un sujeto epistemológico puro y eso quiere decir que no existe el científico puro, el objeto puro separado radicalmente de su objeto, creo que el sujeto es parte del objeto en el campo educativo y al revés de la perspectiva del sujeto que investiga, también el objeto es parte de su subjetividad, es decir, son las dos cosas, el sujeto que investiga es parte del objeto educativo, pero también la dimensión educativa está inserta dentro de lo que es el sujeto que investiga, por lo tanto creo que la separación sujeto-objeto no es muy pertinente para

<sup>39</sup> Para Hugo Zemelman (1983), por ejemplo, es fundamental plantearse la reconstrucción de la identidad específica de un objeto, en función de la variación en las condiciones iniciales de su determinación. Para lo cual, se tiene que distinguir entre dos aspectos: el epistemológico, o de aprehensión, y el lógico, o de organización interna del pensamiento. Esto indica, por otra parte, replantearse el tema de la relación entre ser y pensar, de manera que la estructura del pensar no se limite a un reflejo del ser, sino que constituye una capacidad reactiva y mediadora de lo real.

comprender la complejidad de la relación e implicación y de autorreflexión que necesariamente tiene la disciplina pedagógica (Entrevistado 1).

En función a este tema relacionado con la polémica del conocimiento desde la perspectiva de la relación sujeto-objeto, Alicia de Alba, en uno de sus trabajos, ya había resaltado varios aspectos relevantes al respecto: esta autora ubica el debate a partir de tres grandes corrientes de pensamiento, que han marcado la mayoría del desarrollo del conocimiento en Occidente, éstas son: el idealismo, el positivismo-neopositivismo y el materialismo dialéctico.<sup>40</sup>

En cada uno de los debates que se generan en estas escuelas o corrientes de pensamiento, De Alba reconoce aspectos de discusión, relacionados con la naturaleza de los objetos de conocimiento que han marcado el desarrollo tanto de las ciencias naturales como el de las ciencias sociales y humanas (la intencionalidad de la conciencia, la cuestión de los valores en el conocimiento, las distintas conformaciones discursivas, la legitimación de un lenguaje científico unívoco, etc.). Sin embargo, al referir su análisis al campo de la educación, señala que la incorporación de estos aspectos a nuestro campo, por lo general, se hace de una manera simplista y reduccionista (Alba, 1990: 19-52).

<sup>40</sup> El idealismo se reconoce como un sistema o doctrina cuyo principio interpretativo fundamental es ideal. El idealismo comparte la inevitable expansión de términos tales como idea, mente, espíritu e incluso persona y, en consecuencia, tiene utilidad únicamente si se acompaña de una calificación, es decir, si se refiere a una determinada directriz de pensamiento, por ejemplo, idealismo platónico, idealismo objetivo, etc. En cuanto al positivismo, es un término que se utiliza para definir la doctrina de Comte, la cual se basa en la descripción de tres estadios: el teológico, en el cual se utilizaban deidades antropomórficas para explicar los acontecimientos naturales; el metafísico, en el cual estas deidades se personalizaban para convertirse en fuerzas y esencias y, finalmente, el positivo.

Por su parte, el neopositivismo es una corriente filosófica articulada en torno al Círculo de Viena, suele emplearse como un término análogo al empirismo y positivismo lógico; aparte de renovar la propuesta del positivismo comienzo del siglo XIX, redefine un enfoque más elaborado, tanto en los contenidos como en la metodología de los conocimientos científicos. Por último, el materialismo dialéctico se reconoce como una escuela de filosofía, fundada por Marx y Engels, sustentada por el método dialéctico que plantea que todas las cosas tienen que estudiarse a base de su historia; en donde la consideración importante no es el estado en el cual el objeto aparece en el momento dado, sino la intensidad, la dirección y el resultado probable de los cambios que ocurren por efecto del conflicto de fuerzas externas e internas (Ilmes, 1981).

Lo innovador del tratamiento analítico que plantea esta autora es su propuesta de construir la reflexión de lo que ella denomina Teoría del objeto educativo (TOE), a partir de la reflexión e incorporación de aspectos relacionados con la Teoría del conocimiento del objeto (TCO); categorías de análisis que le permiten replantear la polémica del conocimiento y su incorporación en el debate sobre la conformación conceptual del campo educativo, a partir de tres importantes posturas: la empírico-analítica, la hermenéutico-dialéctica y la hermenéutico-lingüística.

Desde la perspectiva de Alicia de Alba, estas posturas son las que han permitido la posibilidad de establecer una caracterización distintiva de los objetos de estudio tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales. Y es a partir de estas consideraciones que construye una propuesta de análisis particular para el campo educativo.

Sobre estos aspectos, Alicia de Alba considera que las producciones teóricas sobre la educación se inscriben en el marco de las ciencias sociales y humanas y remiten a implicaciones sociales, políticas e ideológicas, así como a la conformación de distintos discursos educativos, conformaciones culturales, escuelas de pensamiento y teorías educativas (*ibid.*, 1990: 21-22).

Por su parte, Carlos Hoyos Medina (1997) es otro de los autores que al abordar este tema, ya había señalado no sólo la indefinición del planteamiento científico de la pedagogía en el marco del desarrollo del conocimiento en general, sino también el hecho de que la delimitación del objeto pedagógico queda muy difusa y reducida a una actividad meramente técnica, muy orientada a lo fáctico y a lo inmediato.

Para este autor, sin embargo, queda como trabajo pendiente la construcción de un objeto pedagógico, pero a partir de posiciones reflexivas distintas de las propuestas por la racionalidad científica, en su caso, este autor se orienta hacia una postura dialéctica y crítica equilibrada por una hermenéutica crítica, dialéctico-explicativa-comprensiva (Hoyos, 1997: 9-15).

Sobre este tema, Tenti Fanfani (2001) en un trabajo relacionado con la conformación de una ciencia social histórica, además de establecer con mucha claridad las características



de disciplinas como la sociología y la historia dentro del desarrollo del conocimiento social en general y sus implicaciones, ya de manera más específica dentro de la conformación de la historia del campo educativo, retoma la importancia de recuperar, en la discusión sobre la relación sujeto-objeto de conocimiento, el dualismo ontológico inherente a ésta.

Pacheco Méndez (2000) propone el análisis sobre la problemática metodológica para el estudio de la educación a partir de la perspectiva de la investigación social y, de manera más específica, de la investigación educativa. En esta línea de investigación plantea aspectos interesantes sobre los temas que ocupan en este capítulo que es pertinente resaltar: señala que la educación como fenómeno social, en sus expresiones micro y macrosociales, ha sido estudiada desde los distintos ángulos ofrecidos por las diversas disciplinas que conforman el ámbito de las ciencias sociales, lo que explica que los fenómenos educativos sean abordados a partir de la perspectiva de las distintas tendencias de interpretación y de las metodologías derivadas de ellas; considera también, en función de los argumentos anteriores, que la diversidad de objetos establecidos para cada disciplina y la gran variedad de métodos subyacentes en los diversos cuerpos teóricos representa un primer acercamiento a la complejidad disciplinaria implícita en el estudio de los fenómenos educativos; por otra parte, señala que la constitución de un campo científico en educación queda supeditada a los márgenes de formación y de reflexión crítica de sus miembros, sea cual sea el lugar o la posición que cada uno ocupe dentro del campo disciplinario de procedencia y de las disposiciones que tengan (Pacheco, 2000: 13-37).

Como se puede observar, hablar sobre la naturaleza del objeto de estudio en el ámbito de las ciencias sociales, y de manera particular en este campo disciplinario, remite a diversos aspectos: por un lado, a la postura tanto teórica como metodológica que asumen los interesados en el campo frente al objeto de conocimiento; a la coexistencia de las distintas tendencias y referentes disciplinarios que se articulan alrededor de nuestro campo de estudio; así como a las diferentes mediaciones que se establecen con el objeto de estudio, entre el sujeto y la realidad, entre la realidad y el conocimiento,

entre el sujeto y las teorías y demás elaboraciones conceptuales que forman parte del corpus de las ciencias en general.

En un artículo elaborado por Lenhart y Eggers (1991) sobre la orientación de la pedagogía por las ciencias sociales señalan que a través de la historia del pensamiento pedagógico, al menos en el caso de Alemania, éste se ha caracterizado por un proceso de reorientación del objeto de la pedagogía, que se da en función de la justificación teórica que se ha desarrollado en ese país, con el fin de fundamentar a la pedagogía como ciencia.

Para estos autores, la orientación actual de la pedagogía por las ciencias sociales ha sido influenciada por el establecimiento de la sociología como una ciencia, lo que ha ejercido un efecto sobre todo en la forma en que la pedagogía se entiende a sí misma como ciencia y en su instrumental metódico.

Por su parte, Dietrich Benner (1998) señala que la pedagogía moderna se ha fundamentado en los planteamientos de la teoría de la enseñanza, de la educación y de las instituciones pedagógicas, para este autor, el desarrollo de la pedagogía moderna sólo fue posible a partir del desmoronamiento de las concepciones y estructuras teleológicas provocado por la Ilustración y el consiguiente desarrollo de la ciencia moderna.

A partir de esta concepción se desarrollan tres niveles que definen la propuesta sistemática de la pedagogía: uno teórico, otro empírico y uno práctico. Al respecto, Benner considera que la pedagogía debe sus fundamentos teóricos, prácticos y empíricos al hecho de haber desarrollado sus concepciones y experiencias a partir de la reflexión sobre los procesos de modernización y crisis sociales.

Para este autor, la ciencia pedagógica que reflexiona sobre la educación y la enseñanza ha estado vinculada siempre con el desarrollo de los contenidos científico-técnicos de la ciencia moderna, los cuales alternan continuamente con contenidos histórico-sociales.

Por otra parte, si bien todos los aspectos anteriores han establecido pautas de desarrollo, a partir del modelo empirista y universalista de la física del siglo XIX, con la idea de llegar a un estado de desarrollo semejante al alcanzado por las ciencias naturales, también es cierto que en el ámbito de las ciencias sociales se han generado debates y propuestas



en los diferentes campos del saber, los cuales han dado lugar no sólo a la creación de nuevas disciplinas, sino también a la generación de nuevos problemas y perspectivas de análisis y, sobre todo, a la posibilidad de diálogo entre especialistas de los diversos campos de conocimiento.

Lo que interesa desarrollar en este punto tiene que ver con las particularidades de la educación tanto como objeto de conocimiento como posibilidad teórica e interpretativa.

Con respecto a este aspecto, en un trabajo anterior, Pontón (2002) plantea que la multirreferencialidad que caracteriza la constitución conceptual del campo educativo, así como el conceptuar a la educación como un proceso sociocultural en continua construcción, son referentes que dan la pauta para retomar perspectivas de análisis alternativas para su explicación. En este trabajo, se considera que la perspectiva hermenéutica es un referente de reflexión y de crítica alternativo, que puede funcionar como posibilidad para construir y promover un pensamiento crítico dentro del ámbito teórico del campo educativo.

En función de las críticas constantes referidas al reduccionismo tanto teórico como metodológico que caracteriza la evolución del campo educativo en México, se considera que es fundamental que tanto las propuestas de formación académica y profesional, así como los actores que juegan o representan un papel dentro de este campo, se ubiquen desde un lugar epistémico distinto, a partir del cual puedan construir pautas y orientaciones más adecuadas para su análisis e interpretación.

La perspectiva hermenéutica, como alternativa tanto teórica como metodológica de investigación en el ámbito educativo, cuenta ya con una trayectoria histórica importante dentro del pensamiento filosófico en general. Desde esta perspectiva, la educación es un factor fundamental dentro del desarrollo de las sociedades, que junto a sus propuestas formativas y culturales, conlleva la transformación del sujeto. Por estos motivos, la educación como proceso requiere ser planteada desde diversos niveles: teórico, político, social, histórico, ideológico y cultural (Magallón, 1993: 76-77).

Entre los autores que han trabajado desde esta postura el problema del conocimiento se encuentran Hans Gadamer y



Jürgen Habermas. Para ambos, el papel activo del sujeto en la comprensión del conocimiento es una tarea fundamental; sin embargo, cada uno propone un camino diferente para explicar este proceso.

Para fines de análisis se expondrán de manera global las características generales de sus propuestas, diferenciando sus planteamientos para después recuperar sus coincidencias tanto en el plano teórico como metodológico, tomando en cuenta que cada uno de estos autores por sí mismo representa una propuesta de investigación compleja y muy amplia en el ámbito de las ciencias sociales.<sup>41</sup>

Tanto para Gadamer como para Habermas, mediante la hermenéutica se pueden indagar los valores y las normas que están en juego en la vida social, lo que la convierte en una postura alternativa para el análisis de esta realidad.

Por su parte, la fundamentación de la hermenéutica en el lenguaje le permite a Gadamer tomar distancia de las aportaciones metódicas y científicas que caracterizan la historia del conocimiento desde el siglo XIX. Para Habermas el positivismo en su sentido amplio es una tendencia que limita y restringe el ámbito de la racionalidad; y es precisamente a partir de la crítica a esta postura que él pretende recuperar el papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento.

Para Gadamer, la comprensión se analiza en términos ontológicos y no epistemológicos, es decir, la comprensión es una estructura fundamental de la existencia humana, no es un método propio de las ciencias humanas, sino que remite a una estructura ontológica. Es una condición de posibilidad de toda relación de lo humano con el mundo. La tarea de la hermenéutica de Gadamer es precisamente iluminar las condiciones en las cuales se comprende, por eso, el objeto de estudio de la hermenéutica remite a las condiciones de posibilidad del conocimiento. Para este autor, un punto fundamental en su intento de expresar en el nivel hermenéutico, la universalidad de la dimensión lingüística, es considerar el aprendizaje del habla y la adquisición de la orientación en el mundo como la

<sup>41</sup> Es importante señalar que la mayoría de los argumentos aquí expuestos forman parte de un trabajo publicado con anterioridad (Pontón, 2002: 25-47).

trama indisoluble de la historia educativa del ser humano (Gadamer, 1992; 13).

Mientras que Gadamer propone una ontología hermenéutica, a Habermas se le caracteriza por proponer una epistemología hermenéutica, que establece una clara distinción entre ciencia y conocimiento, retomando a éste último como un medio a través del cual el sujeto puede conocer, interpretar y transformar su entorno de vida.

Gadamer (1992) considera que el papel de las ciencias del espíritu, para la opinión pública, está muy indefinido y esta situación se da, en parte, por el dominio del concepto moderno de ciencia a partir del desarrollo de la ciencia natural del siglo XVII. Ante esta situación, este autor plantea que es fundamental diferenciar la ciencia natural de las ciencias del espíritu y agrega que de las ciencias del espíritu y de la filosofía que subyace en ellas se derivan conocimientos de otro género y otro rango, que implican siempre un autoconocimiento.

Por su parte, Habermas señala que las ciencias sociales no deben prescindir de la dimensión hermenéutica en la investigación; para él las teorías del conocimiento no se pueden limitar a la explicación del método científico experimental, ni se pueden reducir a la teoría de la ciencia, en tanto que éstas remiten a una metodología ejercida desde la autocomprensión científicista de las ciencias.

En función de la distinción que Habermas establece entre ciencia y conocimiento, propone valorar el papel activo del sujeto en la comprensión del conocimiento. Para este autor, la conciencia es un elemento del proceso formativo y remite también a un referente fundamental para la constitución de la subjetividad.<sup>42</sup>

Desde la perspectiva de Habermas, las ciencias hermenéuticas están orientadas por el interés práctico. Este interés garantiza que se lleve a cabo el proceso de la comprensión comunicativa a partir de la interpretación de los significados objetivados a través de la cultura y la tradición.

<sup>42</sup> El tema sobre la constitución de la subjetividad remite a un enfoque multirreferencial muy complejo y difícil de conceptuar, sin embargo, existe un consenso en considerarlo como un tema que pertenece al campo de las ciencias sociales, que se construye socialmente y que responde a una manera de leer la realidad y de construir la realidad humana (Baz, 1998: 14).



Dentro de este trabajo, la hermenéutica, por lo expuesto anteriormente, representa una apuesta epistémica válida como referente de análisis para nuestro campo. Por otra parte, la presencia de esta perspectiva dentro del ámbito educativo se relaciona con la influencia de distintas corrientes del pensamiento, tanto filosóficas como históricas, las cuales, al menos en nuestro país, representan una tradición importante dentro del desarrollo del pensamiento educativo.

En la génesis y desarrollo del campo educativo en nuestro país se pueden reconocer varias aportaciones significativas al respecto: una está representada por la historia de la educación y de la pedagogía, desde la perspectiva de Occidente;<sup>43</sup> otra, por la historia de la educación desde la perspectiva de la conformación de las profesiones modernas (Díaz Barriga 1987 y 1994; Díaz Barriga y Pacheco, 1997 y 2000); otra está representada por la historia oral, como una perspectiva de historia social y cultural más amplia (Aguirre Lora, 1998).

Por otra parte, la postura dialéctica o crítico-hermenéutica es otra alternativa de análisis significativa dentro de la tradición hermenéutica, en donde la interpretación de significados tanto del comportamiento del sujeto como de su entorno sociocultural representan un eje fundamental para consolidar apuestas intelectuales, a partir de las cuales se puedan configurar tanto lo educativo como lo pedagógico, en un paralelismo teórico-práctico permanente.

En un trabajo anterior (Piña y Pontón, 2002) se señaló que la perspectiva hermenéutica y la Teoría crítica, en particular, representan alternativas viables para abordar aspectos relacionados con la conceptualización y especificidad del campo educativo. Se resalta el que estas perspectivas busquen explorar las posibilidades de transformar el orden social, por medio de una praxis humana, así como replantear una crítica de la sociedad basada en la conformación de conceptos con

<sup>43</sup> "El término «Occidente» designa la civilización de Europa occidental, que empezó con el Imperio Ateniense del siglo IV antes de Cristo y se fue agrandando sucesivamente hasta el Imperio Helenístico de Alejandro y el Imperio Romano y adoptó su forma final en el milenio que se extendió entre el siglo VI y el XVI de nuestra era, cuyo centro político estaba en Europa occidental. Desde entonces, el Occidente se ha expandido a muchas regiones de los bordes de Europa, como Rusia, lo mismo que fuera de ella; en primer lugar a las colonias del Nuevo Mundo y luego a las regiones conquistadas del «Tercer Mundo»" (Bowen y Hobson, 1986: 30).



alto grado de significatividad histórica y social; además su iniciativa por construir una ciencia social dialéctica (de orden filosófico, sociológico, político e histórico) en contra de las visiones positivistas e idealistas, ligadas al método científico.

Por su parte, Díaz Barriga (1997) en un trabajo donde reflexiona sobre la explicación científica en el marco de la polémica desde la Teoría del conocimiento, señala a la Escuela de Frankfurt como una corriente que representa un esfuerzo importante en el avance conceptual de este ámbito de conocimiento y, particularmente, considera a Habermas como un autor que plantea aspectos interesantes respecto a las implicaciones y limitantes de la teoría de la ciencia en contraparte con la teoría del conocimiento.

Además, no hay que olvidar que una discusión central dentro de la reflexión de las ciencias sociales es el hecho de que la filosofía, como una forma de comprensión de la realidad, fue desplazada por la ciencia y por sus formulaciones metodológicas para comprender esta realidad. En este sentido, el planteamiento de estas posturas en torno a la relación existente entre teoría y praxis, junto con el debate entre el problema de la explicación *vs.* comprensión son, entre otros, aspectos que hay que considerar dentro de la conformación teórica del campo educativo.

Sobre estos temas Alicia de Alba (1990) ya había señalado que la concepción sobre el objeto de estudio de las ciencias humanas o sociales cobra relevancia con Dilthey, quien formula bases y debates epistemológicos y conceptuales que despuntan el desarrollo de las ciencias sociales y humanas en la modernidad, desde la perspectiva dialéctico-hermenéutica, opuesta al pensamiento positivista de corte empírico-analítico.

De Alba retoma para este análisis el trabajo de Mardones y Ursúa (2001), quienes presentan una recopilación de textos que sirven como referentes fundamentales para abordar los problemas relacionados con la génesis, desarrollo y evolución de las ciencias humanas y sociales en general. Éste libro orienta su análisis hacia cuatro posturas distintas: la empírico-analítica, la fenomenológica, la hermenéutica y lingüística, y la dialéctica, a partir de las cuales deja abierto el debate sobre los temas y los grandes retos que cada una

de ellas representa dentro del desarrollo del conocimiento en general.

Para la conceptualización del desarrollo de nuestro campo en particular, creo que ésta es una lectura obligada, en tanto que permite ubicar y caracterizar posturas; identificar debates y controversias; conocer polémicas y puntos de vista contradictorios, así como contextualizar tanto autores como corrientes de pensamiento; todos éstos son elementos que, por otra parte, permiten delimitar una óptica de análisis sobre nuestro campo de estudio.

#### LA PEDAGOGÍA COMO PARTE DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS. INTERDISCIPLINARIEDAD Y ESPECIFICIDAD TEÓRICA DEL CAMPO EDUCATIVO

Como se sabe, la construcción de nuevos conocimientos en los distintos campos disciplinarios se orientan hacia la transformación o construcción de problemáticas particulares relacionadas con el objeto de estudio de cada uno de ellos. Y esto se da a través de un proceso de articulación de las teorías, las categorías, los conceptos y los diversos procedimientos metodológicos que tienen como finalidad dar cuenta de las múltiples relaciones que se establecen en torno a un objeto de estudio.

En el caso particular de nuestro campo de estudio, la ambigüedad entre la disciplina y su objeto, es decir, entre la pedagogía y lo educativo y sus diferentes niveles de complejidad remite tanto al análisis de la interdisciplina como al estudio sobre la conformación de la pedagogía o ciencias de la educación, con respecto a otras ciencias sociales y humanas.

En relación con estos aspectos, las respuestas de nuestras entrevistas arrojan argumentos interesantes en función de las diferencias y apreciaciones ya establecidas entre los términos educación y pedagogía; así como a los diferentes debates que surgen al enfrentar la naturaleza compleja y ambigua de lo educativo como objeto de estudio; se reconoce, además, por parte de los entrevistados, que es importante analizar cuál es el lugar que ocupa la pedagogía como refe-

rencia disciplinaria, en el desarrollo histórico de las ciencias sociales y humanas.<sup>44</sup>

En opinión de los entrevistados hay que partir de una primera consideración: reconocer que las ciencias sociales tienen una estructuración muy temprana con respecto a las ciencias naturales; y, por otro lado, aclaran que, en el caso concreto de la pedagogía, ésta ya estaba estructurada como disciplina, desde principios del siglo XIX y ha ido evolucionando de manera paulatina, en función de sus diversas conceptualizaciones: entendida en principio como disciplina formativa (profesionalizante); disciplina teórica o disciplina académica.

Además de estas observaciones, también están de acuerdo en no desgastarse mucho en debates relacionados con la defensa de la cientificidad de la pedagogía; sino que su actitud se orienta más hacia un acuerdo en donde se considere a la pedagogía como parte de las teorías sociales, pero con una dimensión práctica y técnica muy clara. En síntesis, se puede señalar que, para la mayoría de los entrevistados, se estaría en un error si se le asigna tanto al campo pedagógico como al campo educativo el rótulo de ciencia.

En este sentido, la mayoría de ellos prefieren denominar a la pedagogía como disciplina o teoría, sin meterse en problemas por definir criterios de cientificidad; pero tampoco limitando lo disciplinario al ámbito de lo didáctico, sino más bien abriendo el debate a sus diversas conceptualizaciones, logrando mantener cierto equilibrio entre lo que aporta el ámbito de las ciencias sociales y lo propio de las ciencias del hombre.

La siguiente cita esclarece este punto:

La pedagogía se ha ido mucho hacia la influencia, que es muy fuerte, por el lado de las ciencias sociales en los años recientes

<sup>44</sup> Hablamos del desarrollo de las ciencias sociales y humanas como un término aceptado y legitimado por las comunidades académicas en general. No es nuestra intención profundizar en el debate sobre el estatus epistémico de las ciencias, en función a la naturaleza de su objeto. Sin embargo, no se desconoce el dualismo existente entre las ciencias de la naturaleza y las del espíritu, dualismo que se traduce en la oposición entre explicación vs. comprensión. Sin embargo, si bien, esta primera controversia ya no es actual, con la recepción de los planteamientos fenomenológicos, lingüísticos y hermenéuticos en sociología se inició una discusión, en la que la especial posición de las ciencias sociales frente a las ciencias naturales se justificaba atendiendo al papel metodológico que compete a la experiencia comunicativa (Habermas, 1987: 55).



por tratar de fundamentarla, emplearla y sustentarla, pero ahí se nos pierde el hombre, se nos ha perdido como colectivo, como sociedad amplia, creo que las ciencias humanas dan el otro punto de integración entre lo colectivo y lo individual; sin embargo, esto no es fácil, es parte del debate que atraviesa el siglo xx, este intento de proyectos por áreas, proyectos conjuntos, de áreas de estudio, en fin, yo creo que a partir de cada objeto de estudio, se tendría que tratar de integrar o de cada objeto o proyecto de investigación. Sin embargo, es difícil integrarlos en la medida en que son dos tradiciones diferentes, las ciencias sociales como tal, surgieron más de un pensamiento anglosajón y las ciencias del hombre van más por el lado del pensamiento francés y del italiano, en este sentido es difícil integrar las dos tradiciones, esto sería cuestión del investigador (Entrevistado 8).

Por otra parte, insisten en reconocer a la pedagogía como una disciplina que puede abordarse desde diferentes puntos de vista y perspectivas teóricas, ya sean éstas de carácter social, antropológico, filosófico, histórico o psicológico.

Sin embargo, consideran que quizás no es conveniente insistir en ubicar a la pedagogía dentro del ámbito de las ciencias sociales, esto en tanto que se incluye en el debate y la discusión generada sobre la cientificidad de la pedagogía. Si bien señalan conveniente no adentrarse en este debate, sí refieren a la importancia de reconocer que todos los campos de las ciencias humanas y sociales tienen objetos puramente teóricos; en todos los casos son objetos con núcleos axiológicos importantes, lo que implica reconocer que no puede posicionarse en el campo de la educación y genéricamente en el campo de la ciencia, sin un nexo axiológico fuerte en relación con el objeto; esto en tanto que la educación es una noción muy cargada de valores.

Por otro lado, en el capítulo anterior se establecieron las diferencias entre los términos educación y pedagogía; sin embargo, aún queda sin definir lo propio del campo pedagógico y lo propio del campo educativo. Sin tratar de conceptuarlos ni establecer una definición única, se puede señalar, a partir del punto de vista de los entrevistados, que ambos están implicados y refieren, por un lado, a un ámbito académico (certificación de disciplinas) y, por otro, a un ámbito institucional

(certificación de aprendizajes) orientado fundamentalmente a un campo histórico cultural práctico.

Es decir, se entiende a la educación como una modalidad de carácter histórico y cultural que adquiere una concreción en los espacios formativos, no necesariamente relacionados con los procesos escolares; los cuales definen otro nivel de análisis, en donde lo pedagógico como tal tiene cabida.

El siguiente argumento muestra esta cuestión:

Yo creo que dentro del campo pedagógico hay espacios muy propios y muy necesarios para una tarea de investigación sistemática, para una tarea de teorización, para una tarea reflexiva y polémica, y crítica; creo que independientemente del problema institucional que obliga a asumirse como investigador, si uno quiere tener estímulos, es decir, independientemente del problema de disfrazarse de investigador al estilo como lo entienden otras disciplinas, más allá de ese arreglo de conveniencia, yo creo que la educación y el campo pedagógico requieren de manera muy importante una carrera de tipo investigativo y teórica suficientemente compleja como para que pueda tener un prestigio, un reconocimiento, pero eso no se resuelve por el hecho de adscribir exclusivamente a la pedagogía dentro del campo de las ciencias, desconociéndole su dimensión práctica. Creo que es importante que partamos de que hay una práctica, incluso una práctica de teorización, una práctica de investigación y que dentro de esa práctica analicemos cuáles son los niveles de construcción teórica que existen y cuáles son los posibles de construir, pero desde el reconocimiento de la especificidad del campo, no asumiendo el disfraz de investigador al gusto de los que ponen las calificaciones en Conacyt (Entrevistado 1).

Como se puede observar, en función a los puntos de vista de los entrevistados, el debate sobre la interdisciplinariedad del campo educativo genera una discusión en torno a la especificidad teórica de este ámbito de conocimiento y su estatus de legitimidad frente a otras disciplinas sociales y humanas. Un estatus que, por otra parte, rebasa al ámbito de lo disciplinario y se pasa también al ámbito de la práctica profesional.

Todos estos planteamientos recuperan tanto el discurso propuesto desde otras perspectivas disciplinarias, como la



experiencia profesional de los actores involucrados en este ámbito de conocimiento.

En un trabajo anterior (Pontón, 2002) ya había señalado que a partir de los años setenta la conceptualización del campo educativo empezó a caracterizarse por una heterogeneidad y pluralidad tanto disciplinaria como de perspectivas metodológicas que refieren a diferentes niveles de explicación y aproximaciones conceptuales. Las discusiones generadas en este terreno remiten a la idea de que la educación no sólo se estudia desde un marco disciplinario particular; sino que es un campo que se caracteriza por articular diferentes enfoques disciplinarios que abordan el fenómeno educativo a partir de sus propios referentes teóricos y perspectivas metodológicas.

La idea de la interdisciplinariedad conlleva a la cooperación entre diferentes disciplinas, en lo que refiere tanto a métodos como a teorías. Desde esta perspectiva se busca la solidaridad entre las disciplinas con la finalidad de consolidar cuerpos de conocimiento ya definidos o, en su caso, construir otros nuevos. La noción de interdisciplinariedad (Apostel, 1982: 32-52) alude al encuentro de varias disciplinas, en donde cada una de ellas aporta sus propios esquemas conceptuales, su forma de definir los problemas y sus métodos de investigación, por otra parte, este esquema remite a la importancia social y económica del papel que ha adoptado la ciencia en los tiempos actuales.<sup>48</sup>

Los especialistas en este tema (Benoist, 1982: 165) reconocen de entrada que las colaboraciones y los intercambios entre las disciplinas no plantean los mismos problemas ni revisten los mismos aspectos estructurales, según se trate de ciencias exactas o de ciencias sociales; agregan, por otra parte, que las diferencias entre estos ámbitos del conocimiento llevan a un análisis más detallado sobre las condiciones tanto metodológicas como epistemológicas en los tipos de relación entre estos

<sup>48</sup> Existe en la actualidad una tendencia por reconocer a la ciencia y la tecnología como dos poderosas instituciones sociales y culturales de carácter internacional, que apuntan, por otra parte, a producir conocimiento universalmente válido y productos para el consumo mundial. Esto corresponde por su parte, a un proceso de globalización impuesto por la lógica de los mercados; en donde la ciencia y la tecnología se convierten en formas de conocimiento público bien adaptadas para constituirse en el lenguaje privilegiado de este proceso de internalización (Vissuri, 1986: 9).



ámbitos y sus objetos de estudio. Aspectos que no sólo deben quedarse en un nivel de discusión y argumentación científica y/o académica, sino que señalan la importancia de integrarlos en las propuestas de formación de estudiantes e investigadores.

Al respecto, Sánchez Puentes (1995) ya había señalado la importancia de diseñar una nueva didáctica de la investigación para el ámbito de las ciencias sociales y humanidades; desde el punto de vista de este autor, esta nueva didáctica tiene que reconceptualizar a la investigación como un saber práctico y concebir la enseñanza de la investigación como la transmisión de un oficio, lo que implica, por otra parte, un replanteamiento a fondo de la naturaleza del aprendizaje; así como de los objetivos y estrategias nuevas del quehacer científico.

La llegada de otras formas de reflexionar y pensar el campo educativo se ve reflejada también en la evolución del mercado de trabajo que, al crecer y especializarse, atrae la atención de los centros de formación superior y de los profesionistas potenciales de ramas no necesariamente afines a la pedagogía, pero que retoman como objeto particular de su práctica profesional el fenómeno y el hecho educativo.

Lo cierto es que de todos estos procesos se deriva la conformación de un gremio o un colectivo de personas, quienes asumen el papel social de cultivar y desarrollar los conocimientos, relacionados con el campo educativo y de llevar a cabo las intervenciones sociales y políticas que se desprenden de tales saberes. De esta manera se inician procesos de institucionalización y profesionalización cada vez más complejos e indefinidos, lo que se refleja en un proceso de fragmentación de conocimientos y de prácticas curriculares y profesionales diversas. Esto repercute de manera directa en las diferentes propuestas curriculares de las dependencias universitarias que ofrecen una formación profesional en pedagogía o ciencias de la educación, o en otras subespecialidades, como son planeación, gestión, investigación, administración, orientación, evaluación educativa, etcétera.

Esta diversidad de opciones de formación profesional dificulta la delimitación teórica y conceptual del campo, lo que remite a una doble tarea: demarcar las actuales tendencias de reflexión teórica en este ámbito y definir con mayor claridad el perfil de los profesionistas en educación.

Aquí, por otra parte, es importante aclarar: una cosa es hablar del perfil profesional que se establece en las características específicas de una carrera en el ámbito de la formación y las prácticas escolares, por vía de un currículo formal desde una propuesta institucional y otra, hablar de un perfil profesional que se define por el ejercicio, la práctica y la trayectoria de diferentes ámbitos profesionales. Esto refiere a dos tendencias distintas: una que se caracteriza por las propuestas de formación profesional institucional y otra por los diversos campos del ejercicio profesional.

Desde sus orígenes, por ejemplo, las actividades académicas de los diferentes proyectos institucionales de educación en México se han organizado alrededor de programas de formación de docentes y no tanto por temas, líneas o programas de investigación; por otra parte, la pedagogía como disciplina académica también se ha relacionado a través de la historia con la consolidación y puesta en marcha de programas de formación docente. Es hasta la década de los sesenta que aparece en el escenario mexicano una propuesta de profesionalización de la educación más abierta y no restringida sólo al ámbito de la docencia.

Al respecto, Teresa de Jesús Pérez (1997) ya había planteado que fue Larroyo quien le imprimió a la pedagogía mexicana un nuevo impulso e hizo de ésta un quehacer universitario donde áreas como la psicopedagogía, organización y administración escolar, capacitación y orientación vocacional, filosofía e historia se convierten en ejes conductores de la formación del nuevo profesionista de la educación.

Con esta nueva proposición curricular Larroyo pretende diferenciar el perfil profesional de los programas de formación docente propuestos por la normal y el perfil propuesto por la universidad. Sin embargo, en ambos casos, a la educación como objeto de aprendizaje se le atribuye un estatus práctico, aplicado y profesionalizante.

En el caso de México la formación de profesionales en educación enfatiza tanto la formación pedagógica de los docentes como una formación interdisciplinaria más amplia. Barrón, Rojas y Sandoval (1996) identifican cuatro tendencias en la formación profesional universitaria: a) la formación profesional liberal (1930-1950); b) la formación profesional modernizante

y tecnocrática (1950-1970); c) la formación profesional técnico-científica (1970-1982), y d) la formación profesional técnico-productivista (1982-1995); para las autoras, estas tendencias responden a contextos socioeconómicos específicos, así como a posturas teóricas y metodológicas concretas.

Por su parte, Díaz Barriga (1987) señala que la conformación de la pedagogía y/o ciencias de la educación como licenciatura universitaria se da en forma tardía respecto de otras ciencias sociales. En el caso de México, los programas de formación profesional en educación se definen hasta principios de la década de los sesenta y su crecimiento acelerado se da entre 1970 y 1985. Para este autor, todos estos procesos se explican en función de las características particulares de la pedagogía como disciplina universitaria, así como por algunas influencias dependientes del proceso social mexicano, particularmente lo relativo a las características del mercado laboral y el perfil de los profesionales en educación.\*

\* Con lo que respecta al desarrollo del sistema educativo nacional mexicano, es a partir de la década de los años cincuenta cuando se define una política de expansión dirigida de manera particular a la educación básica, esta política consideraba a la educación como un canal de movilidad social, por lo que no se hicieron esperar los efectos de esta expansión en los niveles educativos medio y medio superior (Pérez, 1985: 37.56).





## INSTITUCIONALIZACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONALIZACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Como ya se había señalado en los primeros capítulos, se pueden caracterizar dos grandes tendencias que aportan elementos para el análisis sobre la constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en los procesos tanto de institucionalización como de profesionalización, una de éstas representada por la pedagogía del normalismo y, la otra, por la pedagogía universitaria, de las que se derivan perspectivas de investigación relacionadas con distintas posturas teóricas y metodológicas que son importantes de identificar.

Aparte de estas dos tendencias, con la llegada de las ciencias sociales a este campo de conocimiento, junto con la creación de otras dependencias extrauniversitarias, a partir de la década de los setenta, se puede señalar que se genera todo un debate sobre la conformación conceptual y profesional del campo educativo en México. Este debate, por otra parte, se caracteriza por mantener una relación, en diferentes niveles, con el desarrollo de la política educativa nacional.

Tomando en cuenta lo expuesto hasta este momento, se puede señalar que los procesos de institucionalización y profesionalización académica en el campo de la educación en México han mantenido una relación permanente con la política educativa y sus expresiones tanto en la práctica como en el discurso oficial. Al respecto, se recuperan las opiniones de los entrevistados con relación a estos aspectos.

Al cuestionarlos sobre el peso de la política educativa en relación con la conformación teórica de este campo en particular, así como con sus procesos de institucionalización y profesionalización, se dieron diversas opiniones:

Para algunos es clara la estrecha dependencia entre el tipo de teoría que se produce, con el tipo de política educativa que se impulsa; esto en tanto que la educación, al menos en nuestro país, ha tenido siempre un papel importante en

la definición de la política pública, por su estrecha relación primero con el clero y posteriormente con los proyectos del Estado.<sup>47</sup>

Por otra parte, reconocen como otro sector clave de la relación entre la política educativa y la conformación teórica del campo, el ámbito de la formación magisterial; señalan que en las políticas de formación de maestros aparece de manera recurrente la exigencia de un conocimiento sobre las aportaciones de la pedagogía, tanto en el ámbito teórico como como práctico.

Otro parte de los entrevistados considera como un problema el que los actores de la política pública en educación, por lo general son importados de otros campos disciplinarios o profesionalizantes. Situación que genera que en el espacio de la política pública se pierda a los críticos, en tanto que por lo general, el investigador o académico que se convierte en político pierde su perspectiva de diálogo como académico.

La siguiente cita ilustra este aspecto:

En el espacio de la política pública se pierde a los críticos, su perspectiva de diálogo como académico desaparece; yo creo que esto refleja que hay serios problemas en cuanto a articulación o perspectivas de articulación entre desarrollos teóricos y políticas públicas; o sea, para mí, está muy claro que el espacio de la política pública es el espacio de la imposición; es decir, de la legitimación vía imposición, es el espacio donde la ausencia de diálogo con los posibles interlocutores teóricos que trabajan campos determinados está negado; es el juego del poder, es el juego de las contradicciones, de las negaciones y de los ocultamientos. Entonces yo creo que la conformación teórica del saber educativo, muy poco tiene que ver con las posibilidades de definición de políticas públicas; yo creo que lejos de contribuir a la conformación teórica del campo, el discurso de los políticos legitima nada más las perspectivas, las

<sup>47</sup> Desde la perspectiva de la filosofía y la historia de la educación, desde el período colonial, la educación ha sido utilizada como un instrumento político, el cual permitía la reproducción del sistema de dominación. Se reconoce a la relación entre política y educación como intrínseca y orientada a la formación de generaciones nuevas, de conformidad con los proyectos nacionales ya instituidos. El estudio de la educación como instrumento institucional ha aportado elementos de discusión y de análisis importantes en el ámbito de la reflexión pedagógica latinoamericana en general (Cerutti, 1993: 29-44).



pautas, las normas, las orientaciones, incluso las nociones y los conceptos en el público en general, o sea, hablo del público en general como docentes, de básica, de educación superior, etc. (Entrevistado 9).

Con respecto a esta relación, los entrevistados orientan su discurso hacia dos dimensiones, en la primera reconocen una dependencia entre la teoría que se produce con la política que se impulsa, esto en tanto que se reconoce a la educación como un problema candente desde el punto de vista político; la otra dimensión, por su parte, remite al problema sobre la falta de autonomía del campo educativo en cuanto a sus tradiciones teóricas y de investigación, desde que se le caracteriza más como un campo de orden práctico, más comprometido con el accionar institucional.

Esta característica del campo refiere a otro problema relacionado con el trabajo de construcción o elaboración conceptual por parte de los actores educativos, en donde los políticos, en particular, asumen un papel de sometimiento de las pautas internacionales.

El siguiente argumento muestra este asunto:

Las políticas públicas educativas no son dictadas por intereses nacionales o propios, sino por obedecer a criterios de carácter extranacional y por eso han sido políticas públicas más en contra del desarrollo integral y la formación seria y a favor de modelos educativos simplistas, superficiales, técnicos y es por eso que los programas de becas, por ejemplo, apoyen más becas de estudio de corte técnico que humanístico, de corte pragmático y no reflexivo, por eso se habla ahora de la modalidad bachillerato tecnológico nacional, hasta del doctorado nacional, de las licenciaturas tecnificadas, porque son las que la política educativa impulsa, desde el poder y con presupuesto, no por formar gente, sino por capacitarla apenas para que redunde en beneficio de la productividad, como mano de obra calificada, pero no como creadores de tecnología, ése es el concepto de política educativa, por eso es el problema para los que estudian humanidades, los intelectuales, cualquier carrera humanística se verá poco apoyada, hay poca generación de empleos y por consecuencia poca asignación en la tabulación de salarios, léase en el pago (Entrevistado 4).

Como se ha puntualizado, la consolidación de la pedagogía como campo disciplinario es un aspecto que se recupera a partir de su instauración como disciplina académica dentro del contexto mexicano, esto a través de la conjunción de tres niveles de análisis distintos: un primer nivel teórico-conceptual o epistemológico que se orienta hacia la fundamentación y consistencia disciplinaria del campo; otro, ético o histórico social, que recupera la dimensión axiológica de los procesos y de las prácticas educativas, analizando los medios apropiados para alcanzar ciertos fines, y otro político-pedagógico en donde se analiza la pertinencia sobre las prácticas educativas y su dimensión institucional.

Ahora bien, esta doble dimensión sobre lo educativo, la descriptiva-pragmática y la teórica-conceptual remite a señalar algunos aspectos relacionados con la delimitación de la educación como campo teórico y como campo profesional.

Si se parte de que el debate educativo y la conformación de conceptos pedagógicos se estructuran a partir de contextos históricos concretos y que, además, todo campo de conocimiento tiene su propia lógica de articulación, se tendría que empezar por reconocer que la conceptualización teórica del campo educativo entra de manera forzada en periodizaciones establecidas y temporales, que, por otra parte, lo restringen al aspecto escolar e institucional.

Por esto, el tema sobre la conformación teórica de la educación como objeto de estudio, al menos en México, se ha estructurado a partir de dos fuentes fundamentales: por la contribución de profesores e investigadores que reflexionan sobre la educación como objeto de estudio y por los espacios institucionales que desde distintos proyectos y prácticas educativas aportan elementos para esta reflexión.

Debido a esto, el perfil de los profesionistas de este campo está más centrado en el ámbito de las prácticas e intervenciones que en el de la investigación; esta situación no ha permitido lograr afianzar espacios académicos y profesionales consolidados y legitimados; contrariamente, en ella se refleja un proceso de fragmentación de conocimientos y de prácticas curriculares y profesionales diversas.

El hecho de que el campo de la educación como campo profesional remita a un sector profesional amplio, en parte

por la naturaleza misma de los procesos y las prácticas educativas, determina que, en nuestro país, este campo mantenga una relación directa con los procesos de institucionalización de la pedagogía como disciplina, tanto académica como formativa.

Por otra parte, el desarrollo de la pedagogía como disciplina ha mantenido desde sus inicios una relación directa y permanente con las propuestas de formación e investigación de la UNAM; sin embargo, su desarrollo subsiguiente se ha extendido a otros centros y ámbitos de investigación.

Sobre estos aspectos, en opinión de los entrevistados se pueden identificar ciertos sectores que han dado la pauta para la constitución del campo educativo en México: por un lado se encuentran aquellas figuras e instituciones que se vinculan con el desarrollo de la educación entendida como quehacer didáctico y, por otro, se encuentran aquellas dependencias e instituciones que se abocan al estudio de la educación, desde un marco pluri y multidimensional, a partir de la conformación de grupos académicos o comunidades académicas que desarrollan su trabajo tanto en el ámbito universitario como en otras dependencias de investigación.

En la siguiente parte de este capítulo se señalan algunas características generales de las dependencias que han contribuido de manera significativa, no sólo al desarrollo y consolidación de la educación como campo de investigación, sino también como instancias de profesionalización significativas para este ámbito de conocimiento.

Entre las más representativas se encuentran las siguientes:

a) La Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, creada como tal en 1924 es la instancia que funge como pionera en el proceso de profesionalización de la pedagogía como disciplina y opción de formación profesional. Desde sus inicios la todavía integrada Escuela Normal Superior formaba especialistas para obtener el certificado de inspectores de escuelas, directores de escuelas y profesores de escuelas secundarias, preparatorias y normales; además, desde 1916 la Escuela Nacional de Altos Estudios contemplaba entre sus objetivos la formación de especialistas para las escuelas secundarias y profesionales.



Fue hasta 1956 que la Facultad de Filosofía y Letras queda constituida por ocho colegios, otorgando los grados de maestro y doctor, e inicia una propuesta de profesionalización en el nivel licenciatura que, en el caso específico de la disciplina pedagógica, se ve concretizada con la propuesta de formación profesional del doctor Francisco Larroyo, quien no sólo define una propuesta de formación profesional sino también de conceptualización teórica sobre el campo educativo (Pérez, 1997).

Por otra parte, la carrera de pedagogía de la UNAM ha representado un modelo de formación profesional para la mayoría de las universidades, tanto estatales como privadas del país y a través de la historia se ha convertido en la vertiente más ligada al desarrollo de la pedagogía como campo de conocimiento.

b) También dentro del ámbito universitario, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) representó otra instancia significativa dentro del proceso de profesionalización de la pedagogía en nuestro país. Esta Comisión se conformó por acuerdo del Consejo Universitario en 1969, su objetivo inicial se orientaba al diseño de nuevas formas y métodos de enseñanza. La docencia representaba el eje fundamental del proyecto académico de ella misma. El perfil de los académicos que formaron parte de esta comisión desde su fundación se caracterizó por profesionales pertenecientes a distintas disciplinas del área social (psicólogos, sociólogos, economistas, etc.). Esta instancia dio origen en 1977 al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).

c) En el ámbito extrauniversitario también se desarrollaron proyectos institucionales de investigación que retoman como eje fundamental el estudio y la reflexión de la problemática educativa en general. El Centro de Estudios Educativos (CEE), fundado en 1962, representa uno de los primeros esfuerzos de institucionalización de la investigación educativa en nuestro país. Este centro desde su fundación se constituyó como una dependencia con autonomía institucional. Entre sus objetivos iniciales se encontraba la reflexión y el análisis de los problemas emergentes del sistema educativo nacional. El Centro inicia con una propuesta de trabajo interdisciplinario que de cierta forma da la pauta para generar una discusión relacionada con el estatus tanto académico como disciplinario del campo educativo.

d) El Departamento de Investigación Educativa (DIE), creado en 1971, es otra dependencia académica que estructura tanto programas de formación como de investigación importantes para el desarrollo de este campo de conocimiento. Una particularidad clara de esta dependencia es que desde sus inicios establece como prioridad la reflexión de problemas relacionados con el nivel de educación básica. Esto, por otra parte, concuerda con el vínculo que, desde su creación, esta dependencia ha tenido con la Secretaría de Educación Pública.

e) También en los años setenta, junto con el crecimiento de las escuelas y la matrícula de las normales, se establecen las condiciones para que una década después se defina el proyecto de la Universidad Pedagógica Nacional (1978)<sup>46</sup> y el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (1981). Dependencias que, junto con las anteriores, se abocan al estudio y reflexión de problemas educativos en todos sus sectores y niveles escolares.

Todas estas entidades han formado comunidades académicas que por medio de su trabajo tanto de producción por vía de la investigación a través de sus publicaciones, como de sus programas de formación profesional y eventos académicos han contribuido de manera significativa a la construcción y conformación teórica del campo educativo en nuestro país.

Además, con la creación de estas instituciones se definen las condiciones para construir una perspectiva de la educación más amplia, vinculada con la idea de una ciencia multidisciplinaria. A partir de esta nueva perspectiva se han abierto espacios de interlocución con otros campos y ámbitos de conocimiento, perfilando de manera cada vez más fuerte el campo de la investigación educativa como eje de discusión fundamental.

<sup>46</sup> La creación de esta dependencia genera un debate entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Por un lado, la SEP proponía que la Universidad Pedagógica Nacional fuera un centro de excelencia que formara docentes, investigadores y administrativos de alto nivel; por su parte, el SNTE quería una institución que integrara el sistema de enseñanza normal federal y a la que tuvieran acceso los maestros en servicio. Después de casi diez años en debate, en 1984 se diseñan nuevos planes y programas de estudio de nivel licenciatura para las escuelas normales y se establece el bachillerato como su antecedente académico (Arnaut, 1996: 144-156).

PRINCIPALES TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN  
EN EL CAMPO EDUCATIVO

La constitución conceptual del campo educativo en México se define como un proceso en el que coexisten diferentes tendencias y perspectivas teóricas y metodológicas, que han llegado a nuestro país por diferentes vías. Los entrevistados reconocen la presencia de cinco tendencias distintas que han impactado el proceso genealógico de nuestro ámbito de conocimiento: la tendencia alemana, francesa, norteamericana, española y argentina. Señalan que el impacto de estas tendencias se da según ciertos periodos históricos que han sido significativos para el desarrollo del campo.

Por ejemplo, en el siglo pasado, se tenía una influencia importante de la pedagogía anglosajona con Rébsamen, de la pedagogía alemana y finalmente de la pedagogía francesa, por el contacto que en el porfiriato se tenía con la cultura francesa; en el periodo de la Revolución mexicana se reconoce un peso importante de la pedagogía norteamericana, a partir de la contribución de Dewey y el desarrollo de la escuela racionalista; en cuanto a la tendencia española, su influencia se ubica a partir de la pedagogía del exilio. Citando a Juliana González (1993: 10):

Los exiliados españoles trajeron consigo ese mundo de valores y de ideales que les fuera cortado de tajo con la Guerra civil y el fin de la República. Un mundo que recogía las más altas expresiones de la tradición occidental a la vez que las nuevas potencialidades abiertas por las revoluciones científicas, filosóficas, políticas, artísticas, que se venían produciendo en Europa, particularmente en el primer tercio del siglo xx. Traían consigo una nueva idea de hombre, de la historia y de la cultura; el fin de una época y el comienzo de otra. Eran depositarios, en suma, de los valores de un auténtico humanismo, el cual es siempre memoria de lo humano y, al mismo tiempo, renovación de las perspectivas presentes y futuras del hombre.

En función de las respuestas de las entrevistas se encuentran elementos que permiten caracterizar la influencia de estas tendencias, en nuestro campo en particular.



Por una parte, los entrevistados coinciden en que estas tendencias remiten al desarrollo de planteamientos teóricos y metodológicos que rebasan la problemática específica del campo educativo y pedagógico; son tendencias que se orientan más bien al ámbito de las ciencias sociales y a partir de este contexto influyen con cierto paralelismo en el desarrollo del campo educativo.

Por esto en este proceso pueden coincidir aportaciones conceptuales o metodológicas muy pobres sobre el campo o elaboraciones de mayor comprensibilidad hacia la educación que otras.<sup>49</sup>

Consideran que la influencia y el impacto de estas tendencias se puede identificar a partir de ciertas décadas o periodos históricos específicos: por ejemplo, en la década de los cuarenta y cincuenta se reconoce la influencia de la tendencia alemana, a partir de la propuesta del idealismo filosófico que introduce Larroyo, quien se convierte además en el iniciador de una generación que despunta hacia el desarrollo sobre la conformación conceptual del campo, junto con sus propuestas de formación profesional, orientadas a la capacitación y profesionalización del campo educativo en general.

La influencia de Larroyo,<sup>50</sup> por otra parte, marca el origen de la pedagogía dentro del marco institucional de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, a partir de dos fuentes primarias que determinan la definición de esta disciplina: por un lado, las escuelas normales y, por otro, la influencia del exilio español.

<sup>49</sup> El campo de la investigación en educación se ha caracterizado, a partir de la década de los ochenta, por la presencia de metodologías cualitativas de investigación como la etnografía, la investigación-acción, estudios de casos, el interaccionismo, la fenomenología, el constructivismo y el enfoque interpretativo. Estas propuestas de investigación se caracterizan por definir un enfoque interpretativo o cualitativo sobre los fenómenos u objetos de investigación y es a partir de esta premisa que cada uno de ellos establece sus propias metodologías de análisis. Sin embargo, una cuestión que comparten estas diferentes perspectivas se refiere al significado y sentido que adquieren los actores o sujetos sociales como parte fundamental dentro de la producción del conocimiento social (Erickson, 1990: 196-301).

<sup>50</sup> Existen pocos trabajos relacionados con este tema, sin embargo, el de Teresa de Jesús Pérez (1997: 13) resalta que Larroyo puede ser considerado como un clásico de la pedagogía mexicana y que a él se le debe la consolidación de la pedagogía como quehacer universitario. Resalta su inclinación filosófica por el neokantismo de Marburgo; la recuperación de las ideas de la pedagogía de Natorp y el haber sido gran heredero de las inquietudes filosóficas, humanistas y pedagógicas de Antonio Caso y Enrique A. Chávez.

Los siguientes argumentos dan cuenta de estos aspectos:

Ya en nuestra época hablando de nuestro siglo, creo que nuestra primera gran influencia fue de la pedagogía alemana aunque no tanto directamente de los textos alemanes, sino de los pedagogos españoles que tuvieron más influencia en el desarrollo de la pedagogía por vía de las clases y por vía de las publicaciones, ya que tenían mucho contacto con las escuelas de pensamiento alemanas [...] Ahora estamos teniendo una gran influencia de todo lo que son los nuevos desarrollos de la pedagogía de los Estados Unidos (Entrevistado 3).

Por el periodo de la Revolución mexicana hay una influencia importante de la pedagogía norteamericana, no diría yo inglesa, indudablemente que se pudiera entender porque John Dewey influye en la escuela rural mexicana, o sea, si bien la escuela rural mexicana es una ampliación local, hay una influencia y contacto importante entre estos indicadores locales que trabajan la escuela rural mexicana y Dewey. Además, esto se entiende porque Dewey dentro del proceso de industrialización acelerada de Estados Unidos a finales del siglo pasado y principios de éste, se convierte en el teórico de la educación y maneja todas sus propuestas en cuanto al aprendizaje y en cuanto a esta idea de la democracia, al estilo de la Inglaterra del siglo XVII y esto toca a nuestro país necesariamente, como una nación moderna, que se está configurando con un gran desarrollo rural incipientemente urbano, estoy hablando de México de principios de siglo, de los veinte, a mi juicio yo creo que esto es importante y yo creo que esta influencia de los Estados Unidos y posteriormente de Inglaterra se va incrementando según periodos de donde se van tomando los fundamentos. En cuanto a la pedagogía española, es muy importante la pedagogía del exilio, incluso yo creo que en la Facultad podemos encontrar esta influencia, en el colegio de pedagogía, pero no sólo en el colegio, retomamos ésa porque es nuestra experiencia directa (Entrevistado 8).

Sobre este punto, la mayoría de los entrevistados reconocen que la producción intelectual, tanto de los españoles como posteriormente de los argentinos que se quedaron en México después del exilio y de los conflictos políticos que caracterizaron gran parte del Cono Sur constituyen un aporte



significativo para el campo educativo, en particular, y en general para el desarrollo de las ciencias sociales y humanas.<sup>61</sup>

La década de los sesenta marca otro momento importante de proliferación y de apropiación de perspectivas teóricas que llegan de Europa y de Estados Unidos principalmente. En cuanto a la construcción pedagógica, en esta década se veía como perspectiva el camino seguido por la psicología, en el caso mexicano, como guía para lograr independizarse y convertirse en una disciplina autónoma, libre y reconocida y con un estatus semejante al que logró la psicología con su proceso de institucionalización, en la década de los setenta;<sup>62</sup> por su parte, con la llegada de los argentinos a México, junto con los cambios políticos en el interior de la universidad y de la facultad en particular, la construcción del discurso pedagógico fue abriéndose desde miradas distintas y tendencias teóricas y metodológicas diversas.

En este contexto, la tendencia argentina tiene una influencia importante, de manera específica, a través del psicoanálisis; la propuesta de la sociología de la educación, así como la propuesta de la concepción a partir de grupo operativo, todo esto acompañado por una mayor conciencia latinoamericana, muy marcada por los golpes de Estado generados en los países del Cono Sur. Estas condiciones permitieron, por otro lado, que se generara un momento de producción muy importante en el campo de la educación, así se consolidan y se aportan líneas de investigación para reflexionar y construir alternativas al propio campo.

<sup>61</sup> Jaime Osorio ya había señalado que en la primera mitad de la década de los sesenta se producen una serie de golpes militares en el Cono Sur de América Latina (Bolivia, Uruguay, Chile), que se suman a la aconada militar iniciada en 1964 y prolongada en 1968 en Brasil, oleada que alcanza a Argentina en 1976. Para este autor, estos golpes militares, que entre otras consecuencias ponen fin a la marcha de proyectos políticos progresistas, propician el comienzo de una reflexión "desde la derrota". En donde el cuestionamiento del paradigma marxista, que de alguna manera fue uno de los principales sustentos teóricos e ideológicos de estos proyectos, conduce a la búsqueda de nuevos horizontes teóricos de reflexión (Marini y Millán, 1994: 270-271).

<sup>62</sup> La psicología, como proyecto institucional en México, comienza a tomar fuerza a finales de la década de los sesenta, a partir de este periodo se incrementan en el país los espacios para las prácticas psicológicas. En un principio la orientación general dentro de la enseñanza de la psicología fue básicamente psicoanalítica y filosófica, posteriormente se introduce una aproximación experimental dentro de la enseñanza y aplicación de la psicología (Carrera, 1993).



En esta década; sin embargo, sigue siendo nítida la influencia del modelo norteamericano, con una tendencia más afín a una visión optimista y pragmática sobre el campo. Sus aportes a nuestro ámbito se han canalizado hacia el desarrollo de la psicología conductista y el análisis de la perspectiva curricular; no obstante, existen también corrientes representadas por lingüistas y sociólogos que aportan elementos significativos para nuestro ámbito de conocimiento.

Los sesenta y los setenta se caracterizan también por la presencia de corrientes como el conductismo y el desarrollo de la tecnología educativa, tendencias que influyen tanto en la concepción de la pedagogía en general, como campo de conocimiento, como en el desarrollo y puesta en marcha de políticas educativas.

Los siguientes argumentos ilustran estos aspectos:

Yo creo que Argentina tuvo mucha presencia hace 25 años, o sea, los libros de psicoanálisis llegaron de Argentina, no de España ni de Francia, pero igualmente muchos de los libros de Mario Bunge y anexas fueron editados en Argentina. Yo creo que Argentina cumplió un papel muy importante en la década de los sesenta y setenta en materia de socialización y difusión de un pensamiento teórico vinculado con lo educativo y con la producción del conocimiento. Yo creo que Argentina estuvo muy presente en toda Latinoamérica en un momento determinado, en una etapa, pero que la producción editorial argentina no se mantiene tan fuerte como lo estuvo en ese momento (Entrevistado 9).

La tendencia argentina tiene una influencia importante de los setenta en adelante, antes de que puedan muchos de ellos regresar a su país, hay como una influencia importante donde entra el psicoanálisis, donde entra otra forma de concebir la sociología de la educación, una mayor conciencia latinoamericana, hablando en términos generales, no hablo de grupos de estudiosos más consolidados sino a nivel amplio, yo creo que los mexicanos aprenden otra forma de percibir lo político y la función política de la educación, aunque creo que también circulan muchas distorsiones, porque a veces nos entra a México un marxismo un tanto ortodoxo, o a lo mejor era el momento (Entrevistado 8).

La década de los ochenta, por su parte, marca una etapa fundamental para el desarrollo y fortalecimiento del campo educativo, no sólo por la influencia de aportaciones teóricas y metodológicas que transforman la estructura del campo; sino también, por que a partir de esta década cambia la orientación del discurso educativo hacia una propuesta de reestructuración de los proyectos educativos de los años sesenta, que entran en crisis y se redefinen en función al proyecto de desarrollo educativo del Estado.

En este periodo se reconoce una influencia muy fuerte de la tendencia francesa, a partir de los aportes de autores como Foucault, Bourdieu, Passeron, Althusser y Gramsci, sin desconocer; sin embargo, que esta tendencia ha sido significativa en función a la recuperación de Durkheim, particularmente lo referente al desarrollo de conceptos clave como pedagogía, educación y ciencias de la educación.

También ha sido fuerte la presencia de la tendencia alemana, pero no tanto a través de la producción pedagógica, sino de la producción de la filosofía, de la política y de la ética.

De acuerdo con las respuestas de las entrevistas, dentro de la conformación teórica del campo educativo, la presencia de esta tendencia llega por dos vías: la primera está representada por los pedagogos normalistas tradicionales (Larroyo) y la segunda por la Escuela de Frankfurt, a través de las propuestas de los filósofos alemanes, particularmente Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Walter Benjamin y Habermas, todos ellos representantes de la Teoría crítica.

El desarrollo teórico de esta escuela es muy amplio e integra diferentes perspectivas. Su interés conceptual es dar a conocer las contribuciones del marxismo europeo concebido como una disciplina científica, orientada hacia la filosofía social, entendida como una teoría materialista enriquecida por el trabajo empírico. Los representantes de esta escuela utilizan la teoría como marco e instrumento crítico para el análisis de cualquier problema de carácter sociocultural.<sup>51</sup>

<sup>51</sup> Los representantes de esta escuela abogan por la posibilidad de una ciencia social dialéctica, en contra de visiones positivistas e idealistas, ligadas al método científico y orientadas a una reflexión unívoca de los fenómenos de carácter social.



Por parte de la corriente española, argentina y francesa se recuperan autores europeos, así como ciertos temas o líneas de investigación que han sido significativas para el desarrollo del campo, por ejemplo, la tendencia francesa ha aportado un aparato conceptual muy importante a través del desarrollo de corrientes teóricas como la teoría psicoanalítica y otros marcos temáticos que han enriquecido mucho la posibilidad de leer la problemática educativa desde una perspectiva más compleja.

La tendencia argentina generó una de las corrientes que más influjo ha tenido para el campo, la corriente de grupo operativo, particularmente en el ámbito de la formación de profesionales; en cuanto a la tendencia española, aparte del impacto que ha tenido con el desarrollo de ciertos temas, su mayor contribución tiene que ver con el trabajo de difusión de las editoriales españolas, las cuales por medio de sus traducciones dan a conocer obras muy importantes y significativas para el desarrollo del campo; en este punto, los entrevistados coinciden en la importancia de analizar el lugar que ocupan las traducciones en el ámbito de la investigación, tomando en cuenta que es a partir de las traducciones que se hace posible que los investigadores estén al día y en proceso de actualización constante; por otra parte, permiten la socialización de discusiones sobre el campo y la posibilidad de elevar el nivel de discusión de los campos académicos afines a ciertos problemas de investigación.

Con respecto a España, también señalan que es un país que establece buenos contactos con editoriales internacionales, lo que permite la traducción y difusión de obras importantes que no son accesibles, al no ser publicadas en castellano. En el caso concreto del campo educativo coinciden en que existen líneas o propuestas editoriales mucho más cercanas al ámbito normalista y otras a la psicología y su relación con problemas ligados con el proceso escolar y con los procesos de aprendizaje.

---

El acercamiento teórico y metodológico que plantean estos autores, se caracteriza por representar un pensamiento crítico sobre ciertas formas de organización social de la cultura de occidente. Todos ellos formaban parte del Instituto de Investigación Social ubicado en Frankfurt, Alemania y creado a principios del siglo XIX.



Las siguientes citas ilustran estos aspectos:

En cuanto a las grandes influencias, yo creo que nos llegan de todos lugares en diferentes momentos históricos y lo importante sería —desde mi punto de vista— poder diferenciarlas para saber cómo nos están afectando y por qué, yo creo que es importante considerar, por otra parte, que en materia de traducciones, lo que nos llega por parte de la escuela francesa y de la escuela anglosajona en la mayoría de las ocasiones tiene un promedio de diez años de retraso en la traducción, lo cual es un problema muy serio, ya que esto quiere decir que solamente quienes están investigando directamente un campo y tienen acceso a bancos de información en donde se está haciendo la producción a través de artículos y trabajos que se presentan en congresos y demás son quienes tienen acceso a este conocimiento que se puede llamar como de frontera o de vanguardia (Entrevistado 6).

Hubo en España de principios de este siglo previo a la guerra, un grupo muy notable de pedagogos españoles que fundaron una editorial que fue muy importante, las ediciones de lectura, que conocían todas las corrientes de la pedagogía contemporánea, gracias a ellos tenemos traducciones de Herbart, de norteamericanos como Monroy y su historia de la pedagogía y cosas así por el estilo, por ejemplo a Kant, Pestalozzi y Goethe nos lo traduce Lorenzo Luzuriaga; la influencia francesa la hubo, pero no creo que haya llegado a ser tan sólida como lo fue la alemana durante una época, después no nos olvidemos que tomó la batuta mundial los Estados Unidos y entonces ahora estamos teniendo una gran influencia de todo lo que son los nuevos desarrollos en la pedagogía de los Estados Unidos; de Argentina nos vinieron dos fenómenos, uno de los refugiados españoles y otro relacionado con sus propuestas editoriales.

España, después de la guerra padeció muchos problemas, pero resurgió el movimiento editorial español y ahorita podríamos decir que España nos está ganando la mayor parte de las buenas ediciones en materia de pedagogía, por un lado, hay un núcleo nuevo de pedagogos españoles, algunos están trabajando en Barcelona, otros en Madrid y en materia editorial publican mucho, estamos recibiendo muchos materiales de éstos. Además tienen muy buenos contactos con las editoriales internacionales, entonces están traduciendo las obras importantes. Nosotros tenemos en materia de pedagogía

un estado editorial muy irregular, hay casas editoriales importantes, como es el Fondo de Cultura Económica, que publica libros importantes para la pedagogía, hay también editoriales mucho más cercanas al ambiente de los normalistas como es el caso de Fernández Editores y editoriales un poco más cercanas a la psicología que a la pedagogía, pero de donde podemos obtener cosas, Trillas, por ejemplo. Nosotros en la UNAM estamos publicando la biblioteca pedagógica (Entrevistado 3).

Yo creo que en los últimos años, la tendencia norteamericana ha tenido una influencia importante, pero sobre todo, las cuestiones más radicales, o sea, pensadores como McLaren, Giroux, Apple, quizá anteriormente teníamos la influencia desde otro ámbito en la década de los setenta, como sería Bloom y Tyler, en fin, creo que por ahí tenemos una influencia, aunque de alguna manera hay cierta renuencia, a veces, a incorporar este tipo de aspectos. La influencia inglesa yo creo que no es muy conocida en nuestro contexto, quizá la retomamos vía otras influencias como sería la española, ya que de alguna manera España retomó mucho de esta tendencia y es por las traducciones y demás publicaciones que hemos tenido en los últimos años que se conoce a la perspectiva inglesa (Entrevistado 7).

Sobre este mismo punto señalan que en las últimas décadas han cobrado mucha fuerza las propuestas editoriales para el desarrollo de ciertos ámbitos de conocimiento, en nuestro campo, por ejemplo, actualmente existe una gran influencia, en nuestro país, de la pedagogía de los Estados Unidos, a partir del desarrollo de líneas o temas relacionados con el currículum, objetivos conductuales, diseño de planes y programas de estudio, técnicas de evaluación, etcétera.

Por otra parte, las propuestas editoriales, específicamente de España y Argentina han permitido la entrada de corrientes como la inglesa que no es muy conocida en nuestro contexto, pero que se retoma por vía de sus traducciones.

En las entrevistas se resalta que la influencia de ciertas tendencias, autores o corrientes teóricas tiene que ver también con la trayectoria profesional y académica de los investigadores interesados en este campo, por ejemplo, el lugar donde deciden ir a estudiar sus posgrados, visitas

académicas o estancias posdoctorales, determinan en gran medida las posibilidades de establecer vínculos con otros investigadores, así como convenios institucionales con dependencias extranjeras.

Acerca de este aspecto puntualizan que se tendría que diferenciar la influencia de estas tendencias, en cuanto a su filtración e impacto en el campo, en dos sentidos: uno relacionado con la dinámica de la comercialización de los esquemas o políticas editoriales y, otro, con la conformación de los espacios académicos y grupos de investigación de los diferentes ámbitos institucionales en donde se trabaja sobre el campo.

El siguiente argumento ilustra lo anterior:

En relación con la influencia española considero que es una de las más fuertes, justamente porque la lengua es la misma, porque compartimos y tenemos en común la lengua y, por lo tanto, esto facilita más posibilidades de intercambio y de lectura de textos. Por otro lado, para el caso de la UNAM en concreto, la Dirección General de Intercambio Académico tiene convenios específicos con España y además España tiene un fuerte programa del Instituto de Colaboración Iberoamericano, a partir del cual beca a estudiantes para hacer el posgrado; esto garantiza una permanente relación entre México y España en el campo de la educación, igual que en otros campos, pero esto es ya instituido, a diferencia, por ejemplo, de lo que podríamos pensar con respecto a Francia. En el caso de Francia, la UNAM no tiene convenios firmados con las universidades francesas, es decir, salvo programas específicos. Por ejemplo, en esta facultad hay una relación con el Instituto Internacional de Filosofía, pero no hay un convenio de la UNAM con las universidades francesas, es decir, esto no está instituido por muchas razones: el idioma, requisitos, poco intercambio de profesores, problemas para el otorgamiento de becas, etc. Esto es una limitante importante —creo yo— en relación con la producción teórica francesa y con la posibilidad de retomar para el caso mexicano aportaciones importantes en el campo de las ciencias sociales y de la educación en concreto. Sin embargo, creo que las relaciones que ha habido con Francia en nuestro campo, se han logrado por un cierto flujo de gente de México que se va a estudiar a Francia, sobre todo en campos como la psicología social, el psicoanálisis, letras y economía. Lo cierto



es que las publicaciones recientes y los debates teóricos de Francia no tienen nada que ver con los debates teóricos mexicanos, o sea, el debate en Francia está a otro nivel y ese debate no es traducido al castellano, son puntuales las obras que están traducidas al español (Entrevistado 9).

Por otra parte, reconocen que la presencia e impacto de estas tendencias tiene que ver también con los actores (investigadores, docentes, profesionistas, etc.) que en las últimas décadas incluyeron en el análisis sobre lo educativo las aportaciones de referentes teóricos de otros campos disciplinarios; situación que ha permitido enriquecer el debate.

La siguiente cita fundamenta lo anterior:

Creo que en el caso de la construcción pedagógica, ésta veía como perspectiva el camino seguido por la psicología en el caso mexicano, para lograr independizarse y convertirse en una disciplina autónoma, libre, reconocida y con un estatus semejante al que logró la psicología con su facultad. Estoy hablando de la década de los sesenta, en cuanto a la universidad. Yo pienso que después de esto y con la venida de los argentinos a México y los cambios políticos en el interior de la universidad y de la facultad en concreto, la construcción del discurso pedagógico fue abriéndose desde miradas distintas (Entrevistado 9).

En términos de impacto consideran pertinente hablar no sólo de tendencias, autores o corrientes teóricas, sino también de grupos o instituciones vinculadas con la consolidación y desarrollo de líneas y proyectos de investigación relacionados con el tema, plantean también que lo importante es reconocer e identificar cuáles son las aportaciones de estas tendencias, cómo se están utilizando e interpretando y qué recortes se están haciendo en Latinoamérica.<sup>54</sup>

<sup>54</sup> En un trabajo coordinado por Maerk y Cabrolé (1999) se plantea como debate la posibilidad de pensar en la existencia de una epistemología latinoamericana, entre otras cosas, los autores de este libro señalan que si bien América Latina se ha autocrítico frecuentemente por caer en la copia de teorías, conceptos y modelos de explicación de la realidad desarrollados en otras latitudes, también es cierto que una parte de la comunidad científica latinoamericana se está esforzando por construir un conocimiento propio y este trabajo es un claro ejemplo de ello. Y es por esto, que plantean un fuerte cuestionamiento a la importación de las viejas formas de

Con todos estos antecedentes, ya en la década de los noventa se supera el debate pedagogía *vs.* ciencias de la educación y se opta por un término que recupera toda esta polémica, el de investigación educativa o investigación sobre la educación.

En un trabajo anterior se estableció (Pontón, 2002: 25) que la investigación educativa como campo de conocimiento ha tenido serios problemas para caracterizarse. Estos problemas tienen que ver, entre otras cosas, con la gran diversidad de instituciones, tanto públicas como privadas, que realizan investigación en este ámbito y con la heterogeneidad y pluralidad disciplinaria, así como por la diversidad temática de estudios relacionados con este campo de conocimiento.

Sobre este punto, Martínez Rizo (1996) identifica en toda la república mexicana 55 instituciones educativas y dependencias de investigación que conforman grupos de investigación relacionados con el campo educativo; además, señala tres etapas importantes en la historia de la investigación educativa en México: la primera la ubica como un periodo de antecedentes a principios de los años sesenta; la segunda etapa que marca el inicio de la investigación educativa la ubica a finales de los sesenta y principios de los setenta; la tercera abarca la década de los setenta y ochenta, y la identifica como la etapa de consolidación en donde el desarrollo de los congresos de investigación educativa han sido muy importantes.

Se podría decir que es a partir de la organización y puesta en marcha de estos congresos que empieza a definirse con mayor claridad un proceso de institucionalización de la investigación educativa en México.

Para Granja Castro (2002: 81) por ejemplo, hacia los años sesenta y setenta empieza a desarrollarse lo que propiamente se designa como investigación educativa, como un nuevo conocimiento que abordaba la problemática educativa desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos. Para esta autora, con la realización del primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981 se define una etapa fundamental para el análisis especializado sobre la problemática educativa, diez años más tarde, el Segundo Congreso (1993)

---

explicación científica y a la falta de compromiso por parte de los intelectuales para construir marcos teóricos y conceptuales más cercanos a la realidad latinoamericana.



plantea desde su perspectiva, una mirada distinta para abordar este campo, más compleja y elaborada, en función de los retos y las diferentes posturas desde donde se construye la lectura sobre lo educativo.<sup>55</sup>

Para esta autora, por otra parte, los trabajos de historia de la educación, las obras sobre el desarrollo de la pedagogía y los estudios interdisciplinarios de investigación han ofrecido recuentos y sistematizaciones sobre factores diversos que han acompañado la génesis y desarrollo de formas de tematizar y concebir la educación (Granja, 2002: 80).

Retomando lo anterior se puede señalar, además, que los productos derivados de la investigación educativa son difíciles de clasificar por su heterogeneidad y su diversidad. En opinión de algunos investigadores, que participaron en el Segundo Congreso de Investigación Educativa en 1993 no es posible establecer claramente un deslinde entre los productos propiamente de investigación con los de docencia y los generados por otras actividades en el ámbito educativo.

En el marco de éste y los siguientes congresos, lo que se ha evidenciado es la existencia de múltiples enfoques y perspectivas de investigación que remiten a diferentes niveles de explicación y aproximaciones conceptuales y metodológicas. Sobre este aspecto se les preguntó a los entrevistados, ¿cuál era en su opinión, el paradigma, la tendencia, perspectiva o corriente teórica emergente en el ámbito de la investigación educativa?, las respuestas a este punto, de entrada, son muy variadas y diversas, lo que responde, en gran parte, al lugar y lectura epistémica que cada uno de los entrevistados construye sobre esta problemática, así como a su trayectoria profesional y académica en particular.

En términos generales, la mayoría coincide en los siguientes puntos:

<sup>55</sup> En este trabajo en particular, Josefina Granja (2002) plantea un análisis interesante sobre los procesos de génesis conceptual en torno a la educación, a través de las premisas que abre la Teoría de la observación de Luhmann. Las ventajas de este análisis, según la autora, es que Luhmann es un autor que exige de sus lectores redefiniciones de los parámetros de pensamiento, poniendo en suspenso el peso de las tradiciones heredadas y el entendimiento ordinario de conceptos, lo cual, agrega, no es una actitud frecuente ni una habilidad que se fomente en el nivel formativo.



a) Consideran que desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX resalta el esquema y la visión positivista en el análisis teórico y político sobre lo educativo, con lo que se inició todo un debate en torno a la concepción de lo que es la pedagogía desde la visión positivista.

b) Destacan que en el debate actual sobre el campo educativo se pueden detectar ciertas lógicas de construcción del conocimiento que afectan o alteran su espacio constitutivo; las cuales por su parte han tenido una influencia significativa del entorno teórico del ámbito de las ciencias sociales y humanas en general. Consideran que, en el marco de este contexto, la categoría de sujeto educativo adquiere un nivel de complejidad teórica cada vez más fuerte.

El siguiente argumento ilustra este aspecto:

La lingüística y el psicoanálisis entrelazados están complejizando muchísimo el asunto, no solamente de la educación, sino de las ciencias sociales y humanas, pero en particular, desde mi punto de vista, están aportando también muchos elementos para hacer construcciones específicas sobre la educación y nada más quiero mencionar como ejemplo y no para desarrollar, el concepto de sujeto. Si nos vamos al concepto de sujeto psicoanalítico, éste tiene determinadas connotaciones, si nos vamos al de sujeto político tiene otras, el sujeto social también las tiene, podría parecerse más al sujeto político pero tiene sus propias especificidades; si nos vamos al sujeto educativo, creo que tiene un nivel de complejidad teórico, desde mi punto de vista, que no tienen los otros sujetos que señalé y que a su vez la tienen, o sea, tiene todos esos niveles y aparte eso es lo específico del sujeto educativo, que tiene todos los niveles de complejidad (Entrevistado 6).

c) Coinciden en que existe un proceso constante de redefinición en la relación del campo pedagógico con los otros campos que se abocan también al análisis de la educación como objeto de conocimiento, lo que permite, por otro lado, la articulación de diferentes marcos de referencia y ejes de problematización; sin embargo, señalan que actualmente y debido a la magnitud de los cambios que se han producido en las sociedades contemporáneas existe una crisis de paradigmas teóricos, lo cual se debe en parte al hecho de que

también han estado cambiando y redefiniéndose los objetos de investigación.

El siguiente argumento es significativo en este sentido:

Yo no estoy en contra de la posibilidad o imposibilidad de hacer ciencia desde la pedagogía, creo que me simpatizan mucho más las perspectivas de ciencias que ven fenómenos comprensivos y hermenéuticos (culturales y axiológicos) por lo tanto, francamente no creo que ninguna ciencia social y humana haya podido sustraerse de este tipo de nivel de implicación, con respecto a un campo de estudio y la pedagogía menos que nadie. Me gusta más decir que es una disciplina, es decir, que representa un modo, una perspectiva y un modo de conocer y en este caso de actuar, más que un sistema técnico-metodológico de producción de conocimiento. Por otra parte, son tan grandes los cambios últimamente, que han estallado prácticamente todos los paradigmas en el campo de las ciencias del hombre, de las ciencias sociales, porque han estado cambiando los objetos mismos, por ejemplo, yo creo que ha cambiado la fisonomía de lo que se considera una entidad social, hay fronteras mucho más borrosas actualmente, no sólo entre los países como lo hemos visto en la última década, sino también entre la cultura y la identidad, por lo tanto, eso afecta radicalmente toda la estantería en la cual se apoyaba el aparato de reflexión científica de comienzo de siglo [XX].

Creo que en este momento frente a la crisis de los paradigmas clásicos como el funcionalismo, el marxismo, estructuralismo o en el campo estrictamente pedagógico el pragmatismo, la escuela activa, los movimientos tradicionalistas o la tecnología educativa o los movimientos liberales, ninguno de esos discursos y ninguna de esas formas o paradigmas que construyen una posición sobre el objeto está totalmente a sus anchas con lo que está pasando ahora. Yo creo que estamos en un momento de construcción de nuevos paradigmas que van a mezclar cosas de los paradigmas previos, por ejemplo, en el campo de las ciencias sociales hay gente como Habermas, que se mueve transversalmente entre la sociología, la lingüística y la filosofía, y acopla en su teoría corrientes teóricas que parecían desunidas.

En síntesis creo que hay indicios de un nuevo paradigma, pero no me atrevería a decir cuáles sean los que se perfilan, lo que veo son campos de confluencia entre gente que hace sociología, gente que hace historia, gente que hace etnografía y

gente que hace didáctica, gente que hace tecnología educativa y gente que está en el campo de las ciencias o en el campo social, en el campo de la comunicación, en fin, veo cruces importantes, veo que hay muchas líneas de avance desde diferentes puntos interdisciplinarios. Si en este momento tú me presionaras para que yo dijera cómo definiría los grandes paradigmas que hay, yo diría que en este momento hay tres grandes paradigmas, el paradigma de tipo analítico, un paradigma de tipo interpretativo crítico y un paradigma de tipo holístico, como grandes configuraciones que constituyen las corrientes más subterráneas que están confrontándose hoy (Entrevistado 1).

d) Señalan también que si se plantea un análisis del campo de la investigación educativa a través de la estructuración de los diferentes congresos de investigación educativa, por ejemplo, se pone en evidencia, que la investigación educativa, como campo, se ha desarrollado temática y metodológicamente de manera geométrica o en varias direcciones, lo que ha permitido una gran cantidad de posibilidades metodológicas y de análisis de la educación como objeto.

En cuanto a la influencia de paradigmas teóricos emergentes en el campo de la investigación educativa, consideran que es más pertinente hablar de marcos de referencia y no de paradigmas, ya que este término se inscribe casi de manera directa a la propuesta de Thomas Kuhn (1971), quien considera a los paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.

En un sentido más amplio se le considera también como un estilo de pensamiento; sobre este punto, el mismo Kuhn, en un trabajo posterior (1989), señala que todavía no se dispone de una alternativa viable al "paradigma epistemológico tradicional", considera sin embargo, que es normal que existan dificultades o insuficiencias en la comunicación con colegas que comparten otro paradigma, reconoce que los distintos científicos ven cosas diferentes observando lo mismo con los mismos instrumentos.

Sin embargo, para los entrevistados la pertinencia de hablar de marcos de referencia y no de paradigmas remite a dos



sentidos: en el primero se puntualiza que la investigación en el campo educativo se ha enriquecido no de forma paradigmática, sino referencialmente con los aportes tanto de autores, teorías y corrientes de pensamiento que han llegado a México por diferentes vías; y en el segundo se plantea la limitación discursiva del término paradigma al circunscribirse en el interior de la perspectiva científica, en este sentido, consideraran por ejemplo, que el paradigma empírico y el factorial son de los más limitados dentro del campo, frente a corrientes o marcos de referencia como el psicoanálisis, la hermenéutica, la vertiente crítica del estructuralismo, la epistemología genética, el constructivismo, la fenomenología social, etcétera.

Las siguientes citas ilustran estos aspectos:

Aquí nos podríamos meter a otra discusión, desde el término de lo que es el paradigma, yo lo ubicaría más al hablar de corrientes o aproximaciones o enfoques; yo creo que un enfoque que ha tenido una gran presencia actualmente es el enfoque cualitativo, éste abarca varios enfoques a su vez, como serían el enfoque de aproximación interpretativa, el fenomenológico sería otro enfoque, interaccionista, hermenéutico, tampoco se pueden diferenciar mucho unos de otros, como que confluyen en cuanto a su concepción sobre lo que es lo social, el hombre, la epistemología, el acceso al conocimiento, etc. Yo creo que como formas de aproximación a lo que es el fenómeno educativo y como herramientas en investigación emergentes y enfoques que han tenido mucho auge serían estas aproximaciones que yo estoy mencionando, no puedo descartar tampoco otras, como serían todas las cuestiones psicoanalíticas, que creo que también tienen gran presencia actualmente en lo que es la investigación educativa (Entrevistado 7).

Yo creo que todo lo que se llama investigación cualitativa, actualmente tiene mucha influencia dentro del campo, los enfoques interpretativos además se expresan en múltiples aproximaciones. La etnografía probablemente sea la que más ha acaudillado en enfoque, pero no creo que sea la única, está por ejemplo, lo que llaman vida cotidiana, están las aproximaciones que se están haciendo desde la psicología social o sobre las representaciones de los docentes, también hay estudios de corte psicoanalítico, etc. Creo que en general todos marcan un cierto tipo de pauta que se podría llamar emergente (Entrevistado 2).

La emergencia de los paradigmas creo que depende en mucho de lo que uno esté trabajando, porque hay un momento en el que se priorizan todos estos paradigmas más cercanos a lo cuantitativo, yo creo que tiene que haber una síntesis de paradigmas, en donde se rescate la interpretación necesariamente como una lectura hermenéutica de los datos, de los hechos (Entrevistado 8).

Para resumir se podría puntualizar que al reconocer a la pedagogía como un campo de intervención y a la investigación educativa como un ámbito de profesionalización e institucionalización, los entrevistados coinciden en que quizás lo pertinente es hablar no tanto de paradigmas emergentes, sino de tendencias o perspectivas teóricas y metodológicas cualitativas importantes dentro del análisis de la investigación social en general, con un impacto significativo en el campo de la educación.





## CONCLUSIONES

Se iniciará este apartado puntualizando que las conclusiones siempre son parciales y muchas veces no dan cuenta de todas las implicaciones por las que atraviesa el proceso completo de investigación. Sin embargo, se reconoce también que este apartado es necesario, como ejercicio de cierre y apuntalamiento de aquellos temas, problemas y líneas de investigación que mantienen en un trabajo de reflexión y análisis permanente. Y es en este sentido que se plantean las siguientes consideraciones.

La propuesta de análisis de este trabajo se elaboró a partir de tres ejes o niveles de problematización:

a) el primero refiere a una dimensión sociohistórica o ético-política, a partir de la cual se recuperan aspectos relacionados con la génesis y el desarrollo tanto de la disciplina pedagógica como del campo educativo en México;

b) en el segundo se recuperan los aspectos relacionados con la delimitación o especificidad teórica y metodológica de la disciplina pedagógica y la constitución del campo educativo;

c) y el último, el nivel axiológico, aborda lo relacionado con la dimensión ética de la educación en un doble sentido, como práctica cultural y como discurso académico.

En el trabajo se señalaron aspectos tanto de carácter histórico como conceptual sobre la delimitación teórica del campo educativo y su relación con los procesos de profesionalización de la pedagogía en México. El tema se abordó en cinco capítulos, el primero presentó una semblanza general sobre la historia de la disciplina pedagógica en México; se identificaron tres grandes núcleos:

a) el primero refiere a la identidad de la pedagogía elaborada y transmitida por las escuelas normales, más ligada a la conformación del Estado moderno mexicano, al desarrollo

de la educación básica y a las normales de educación superior en el país:

b) el segundo se relaciona con la génesis y desarrollo de la pedagogía en la UNAM; primero como disciplina académica y posteriormente como propuesta de formación profesional;

c) el tercero refiere al desarrollo y consolidación de centros y dependencias que retoman a la educación como problema de investigación, junto con la llegada de las ciencias sociales a este campo de conocimiento.

Es a partir de este último núcleo que se va constituyendo una perspectiva de la educación mucho más amplia, ligada a la idea de ciencia multidisciplinaria o multirreferencial, lo cual da entrada también a la definición de procesos de profesionalización de la pedagogía, a partir de la década de los sesenta, que entre otras cosas, define un cambio generacional, que va dando pauta para la delimitación tanto teórica como metodológica de este campo de estudio.

Otro de los temas que resaltar tiene que ver con la génesis y el desarrollo del campo educativo y su relación con la historia de la educación en México. Sobre esta relación se puntualizaron los siguientes aspectos:

a) En cuanto a la génesis y evolución del campo se destaca que ésta tiene una relación directa con la historia de las prácticas y procesos escolares e institucionales.

b) Se plantea que en el marco general de la historia de la educación en México existen momentos fundamentales que permiten explicar estos temas, se resaltan en particular dos: el primero se relaciona con el origen y desarrollo histórico del sector educativo mexicano y el segundo con el desarrollo histórico de las normales en el país y su relación con los proyectos de educación nacional, de políticas públicas y con la consolidación del Estado-Nación. Para los entrevistados fue importante establecer una diferencia entre la introducción de la pedagogía como disciplina formativa y el desarrollo del pensamiento educativo en México.

c) Se resaltó, por otra parte, que la relación entre los hechos históricos y las propuestas teóricas dentro de este campo, en

algunos momentos históricos es directa y en otros forzada o prácticamente ausente.

d) Se puntualizó también que la introducción de la pedagogía como disciplina formativa tiene una relación directa con el desarrollo del pensamiento educativo en México. En este marco sobresalen en general todas las configuraciones del sistema educativo mexicano, expresadas como proyectos que tratan de concretizar y proponer otros tipos de formación acordes a las exigencias de los cambios nacionales a lo largo de la historia de nuestro país.

e) Se enfatizó que tanto el normalismo como el desarrollo de la pedagogía universitaria se reconocen como dos tendencias importantes para comprender la génesis sobre la constitución conceptual de la educación como campo y objeto de estudio.

f) Se reconoce el impacto del desarrollo de las ciencias sociales en México y su relación con los procesos de institucionalización de la investigación en este ámbito.

g) Se especificó que la educación es un campo tenso e interpelante que funciona como un referente de intervención y acción práctica.

h) Se identificaron dos núcleos problemáticos relacionados con la delimitación de la educación como objeto de estudio: el que tiene que ver con la naturaleza de la educación como práctica y como discurso y el que se relaciona con las propuestas de formación profesional.

En el segundo capítulo se abordó lo referido a la problemática teórica de la disciplina pedagógica en México. En este apartado se puntualizaron tres aspectos:

a) En el primero se estudiaron los problemas y debates relacionados con la delimitación del objeto de estudio de la pedagogía, aquí se resaltó la naturaleza compleja y ambigua de la educación como objeto y se planteó la necesidad de acotar conceptualmente la manera tanto de construir como de analizar e interpretar a la educación como objeto empírico. Se puntualizó, por otra parte, la existencia de lecturas y perspectivas teóricas plurales, así como de dimensiones analíticas diversas del objeto educativo.



b) En un segundo se abordó el debate sobre la relación entre pedagogía y ciencias de la educación resaltando que la conceptualización de la pedagogía como disciplina o como ciencia tiene que ver con la polémica que se desata a finales de la década de los sesenta, cuando se empieza a generar un debate sobre el concepto de ciencia única y sus criterios de certificación y validación, esto a partir de la influencia de corrientes como el positivismo y el neopositivismo dentro del ámbito de las ciencias sociales en general.

c) El tercero remite a la falta de claridad de los términos pedagogía, educación o ciencias de la educación, así como a su indefinición tanto semántica como discursiva. Situación que, por otra parte, genera una discusión en torno a la especificidad teórica de este ámbito de conocimiento y su estatus de legitimidad frente a otras disciplinas sociales. En el caso de México, esto tiene que ver también con el tema de la identidad del pedagogo y con la conformación de la pedagogía como disciplina académica. Por otra parte, el uso indeterminado de estos términos remite, además, a una problemática que se orienta hacia un doble sentido: por un lado el problema sobre el estatuto científico de las disciplinas y por otro al vínculo que establecen las ciencias sociales con la filosofía.

Frente a este debate se puntualizó que tanto la educación como la pedagogía son nociones que remiten a diferentes planos de significación; la educación refiere a una práctica y a un campo histórico-social de tipo institucional y cultural y la pedagogía a un campo de reflexión disciplinaria y de intervención orientado a los procesos escolares y de instrucción.

En México, en particular, las diferencias de los términos educación y pedagogía se generan a partir de la década de los setenta y se inscriben en el debate sobre el estatuto epistemológico de las ciencias sociales y humanas.

Sin embargo, dentro de este debate, se reconocieron dos propuestas de constitución de la pedagogía como ciencia(s):

a) una refiere a la que se estructura desde principios del siglo xx en Alemania, a partir de los trabajos de Herbart, en donde se resalta la estructura de la pedagogía como disciplina formativa;

b) un segundo momento comienza con el desarrollo de las ciencias sociales contemporáneas y particularmente para nuestro campo, con los trabajos de Durkheim y John Dewey, a partir de los cuales se desarrolla una reflexión sobre la educación con el nombre de ciencias de la educación.

En el tercero y cuarto capítulos se abordó la constitución teórica del campo educativo, a partir de sus diferentes planos de significación: entendida como campo cultural y social y como proyecto formativo.

Ambos aspectos refuerzan la idea de que en el campo educativo hay referentes y parámetros que tienen que ver con la historia, con la cultura y particularmente con la formación humana. En este marco se replantea el problema de la educación como una práctica histórico-social de tipo institucional y la pedagogía como un campo de reflexión y de intervención en donde se pueden identificar varios tipos de prácticas: lo educativo y lo pedagógico en el ámbito institucional, el administrativo, lo relativo a las políticas públicas y lo referente al ámbito académico.

Por otra parte, el debate sobre la constitución del campo educativo en nuestro país ha estado vinculado de manera permanente con la historia tanto de la educación como de la pedagogía; sin embargo, la ambigüedad entre la disciplina y su objeto, es decir, entre la pedagogía y la educación, remite a diferentes niveles de complejidad y a particularidades contextuales específicas. En el discurso de los entrevistados, por ejemplo, la pedagogía se conceptualiza de distintas formas que no son necesariamente excluyentes: se conceptualiza como disciplina formativa (profesionalizante); disciplina teórica o disciplina académica. Sin embargo, coinciden en términos generales en incluir a la pedagogía como parte de las teorías sociales, pero con una dimensión práctica y técnica muy clara.

En cuanto a la conceptualización del campo educativo, desde sus inicios, éste se ha caracterizado por una heterogeneidad y pluralidad tanto disciplinaria como de perspectivas metodológicas, las cuales conducen a diferentes aproximaciones conceptuales y niveles de explicación. Entre los cuales resaltan los siguientes:

a) La presencia de paradigmas científicos en los estudios sobre la educación ganaron poco a poco espacios de legitimación en el debate académico sobre el tema del estatus científico y teórico de la educación; sin embargo, de manera paulatina, la discusión sobre la influencia de la ciencia positivista en la construcción de las teorías educativas ha sufrido cambios cualitativos importantes, lo que determina que las tendencias referidas a la construcción de conocimientos sobre la educación han cambiado, en la medida en que se transforman las posturas frente a la producción del conocimiento.

b) La presencia de las ciencias sociales, a partir de la década de los ochenta en México, permitió por su parte, abrir el debate sobre los paradigmas científicos e incluir una lógica de articulación conceptual y de perspectiva referida a la constitución de teorías, puntos de vista y enfoques, a partir de los cuales se construye el conocimiento permitiendo, por otra parte, ampliar el debate sobre la discusión en torno a la constitución del conocimiento en el interior de las ciencias sociales en general. Discusión que repercute también en la polémica sobre la producción de conocimientos, discursos y saberes educativos.

A partir de este tipo de indicadores, de manera paulatina se ha fomentado el desarrollo de trabajos de investigación en los que se profundizan los referentes teórico-epistémicos del campo, haciendo hincapié en las siguientes líneas: la polémica sobre la pedagogía y/o las ciencias de la educación; la especificidad de lo educativo y del discurso pedagógico y el problema de la conformación del campo frente al debate acerca del desarrollo de las ciencias sociales en general.

Se puede inferir que los diferentes debates que surgen en el interior de la pedagogía y de la investigación educativa aluden a formas de capital específico, que les permiten configurarse como campos. En un debate teórico se enfrentan jugadores de equipos de investigación distintos, que argumentan sobre la solidez y validez de sus propuestas. Los actores educativos son agentes socialmente constituidos como actuantes en el campo, debido, según Bourdieu, a que poseen las características necesarias para ser eficientes en dicho campo y para producir efectos en él.



El último y quinto capítulo aborda lo referente al proceso de institucionalización académica y profesionalización en el campo de la educación. Sobre este aspecto, se resalta que, desde sus orígenes, el proceso de institucionalización de la educación en México, así como el desarrollo de la pedagogía como disciplina académica se han organizado alrededor de la consolidación y puesta en marcha de programas de formación docente. Es hasta los sesenta que aparece en el escenario mexicano una propuesta de profesionalización de la educación más abierta y no restringida sólo al ámbito de la docencia.

En el trabajo se pudieron caracterizar dos grandes tendencias que confluyen en el análisis sobre la constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en los procesos tanto de institucionalización como de profesionalización, una está representada por la pedagogía del normalismo y la otra, por la pedagogía universitaria.

También se resaltó que la institucionalización de la educación como campo académico y de investigación ha derivado en la conformación de procesos de profesionalización cada vez más complejos y heterogéneos. Esto se refleja de manera directa con las diferentes propuestas de formación profesional en este campo de estudio.

Sobre este tema se pueden identificar diversos aspectos que condicionaron el proceso de institucionalización de la investigación educativa en nuestro país, entre los cuales se resaltan los siguientes:

a) Con la reestructuración de la investigación científica del país, a partir de 1992, la investigación que se realiza en las instituciones de educación superior pasa a depender sectorialmente del Conacyt.

b) Con el establecimiento de la Dirección General de Investigación Educativa en 1993 dentro de la Subsecretaría de Educación se define como una de sus funciones iniciales centrarse en la promoción de las investigaciones realizadas por los maestros del sistema educativo.

c) A partir de los años ochenta se identifican diferentes tipos de instituciones que realizan investigación educativa, lo que permite consolidar centros especializados de investi-

gación científica, unidades de investigación de instituciones de educación superior, dependencias y organismos de la administración pública, etc., dedicados a esta tarea.

d) Ya en la década de los noventa se establecen con mayor claridad los requerimientos que permiten la institucionalización de la investigación educativa, que implicó a su vez una definición del carácter y finalidades institucionales; una explicación de sus políticas y sus líneas programáticas; una organización y una estructura acorde con sus fines; un marco normativo apropiado para el trabajo de los investigadores; un conjunto de apoyos institucionales para las actividades de investigación, así como un sistema de contratación que reconozca el estatus de los investigadores y garanticen la estabilidad y seguridad que requieren las tareas de investigación (Quintanilla, 1995: 59).

e) Como se puede observar para el caso de nuestro campo, su estructuración y conformación se presentó a partir del nacimiento y consolidación de algunos centros de investigación y en especial, del establecimiento de organizaciones como el SNI (1984) y el COME (1993) ya que es a raíz de su desarrollo que se establecen las disposiciones institucionales requeridas para ingresar al campo y delinear sus fronteras y delimitaciones.

En términos generales el libro presenta una propuesta de análisis sobre la conformación teórica del campo educativo en México y sus procesos de profesionalización en dos niveles: el primero refiere a las condiciones sobre la génesis y desarrollo tanto teórico como histórico del campo, y el segundo recupera el referente metodológico de la perspectiva hermenéutica como una propuesta de acercamiento y de lectura, el cual permite comprender la dimensión discursiva y de contenido que los entrevistados han elaborado sobre él mismo en sus diferentes niveles de complejidad e inteligibilidad (epistémico, teórico y metodológico). Esto con la intención de superar el reduccionismo y la unilateralidad que ha imperado en este campo de conocimiento.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR Rivero, Mariflor (1990), *Crítica del sujeto*, México, FFYL-UNAM.
- (coord.) (1995), *Diálogos sobre filosofía contemporánea, modernidad, sujeto y hermenéutica*, México, Asociación Filosófica de México/Coordinación de Humanidades-UNAM.
- (1999), *Límites de la subjetividad*, México, Fontamara/FFYL-UNAM.
- (2005), *Diálogo y alteridad: trazos de la hermenéutica de Gadamer*, México, PAIDEIA/FFYL-UNAM.
- AGUIRRE Lora, María Esther (1997), *Calidoscopios comenianos*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- (1998), *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- (coord.) (2001), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, CESU-UNAM/FCE.
- ALBA, Alicia de (coord.) (1990), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, CESU-UNAM.
- (coord.) (2003), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*, México, COMIE/UNAM.
- APOSTEL, Leo C. et al. (1982), *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, Madrid, Tecnos/UNESCO.
- ARDOING, Jacques (1993), "El análisis multirreferencial", en *Revista de Educación Superior*, núm. 87, México, ANUIES, pp. 7-16.
- ARNAUT, Alberto (1996), *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, CIDE.
- ARREDONDO Galván, Víctor Martiniano (1990), "El desarrollo de la pedagogía como profesión", en Patricia Ducoing y Azucena Rodríguez, *Formación de profesionales de la educación*, México, UNAM/UNESCO/ANUIES, pp. 289-297.
- BARRÓN Tirado, Concepción, Iliana Rojas Moreno y Rosa María Sandoval (1996), "Tendencias en la formación



- universitaria en educación. Apuntes para su conceptualización", en *Revista Perfiles Educativos*, núm. 71, enero-marzo, México, CESU-UNAM, pp. 65-74
- BAZ, Margarita (1998), "La tarea analítica en la construcción metodológica", en *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*, México, UAM-X, pp. 55-65.
- BENÍTEZ García, Ramón (1998), *El enfoque interdisciplinario en la investigación educativa. Monografía*, México, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa.
- BENNER, Dietrich (1998), *La pedagogía como ciencia: teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*, Barcelona, Pomares [traducción de Manuel Canet].
- BENOIST, Marie Jean (1982), "La interdisciplinariedad en las ciencias sociales", en Leo Apostel *et al.*, *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, Madrid, Tecnos/UNESCO, pp. 165-187.
- BERTUSSI, Guadalupe (1994), "La teoría crítica de la educación: dos aproximaciones", en Mauro Marini y Marga Millán (coords.), *La teoría social latinoamericana. Subdesarrollo y dependencia*, t. 2, México, El Caballito/UNAM, pp. 263-268.
- BORRERO Cabal, Alfonso (1983), "Las profesiones universitarias hoy", en *Revista Educación Superior y Desarrollo*, vol. 2, núm. 2, Colombia, abril-junio, pp. 32-48.
- BOUDELLOT, Christian y Roger Establiet (1985), *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant (1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- BOWEN, James y Peter Hobson (1986), *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*, México, Ediciones Ciencia y Técnica.
- BOWLES, Samuel y Herbert Gintis (1981), *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, México, Siglo XXI.
- BRAUDEL, Fernand (1968), *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza.
- BRAVO Mercado, María Teresa (1991), "Principales tendencias teórico-educativas en el campo de la formación de profesores universitarios en México. Análisis de la

- década de los setenta", en María Teresa Bravo Mercado (coord.), México, CESU-UNAM (Cuadernos del CESU, 24), pp. 9-25.
- CANNELL, Charles F. y Robert L. Kahn (1992), "La reunión de datos mediante entrevistas", en Leon Festinger y Daniel Katz (comps.), *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Paidós, pp. 310-352.
- CANTÓN Arjona, Valentina (2003), "Educación y teoría pedagógica, ¿qué relación?", en Luis Eduardo Primero, Sandra Cantoral y Jeannette Escalera (coords.), *La necesidad de la pedagogía*, México, UPN, pp. 41-53.
- CARR, Wilfred (2009), *Education without Theory*, School of Education, University of Sheffield [inédito].
- CARRERA Testa, Fernando (1993), "Hacia una historia de la psicología en América Latina", en Héctor Guillermo Alfaro López (coord.), *Filosofía de la educación. Hacia una pedagogía para América Latina*, México, UNAM.
- CERUTI Guldberg, Horacio (1993), "Filosofía latinoamericana de la educación", en Héctor Guillermo Alfaro López (coord.), *Filosofía de la educación. Hacia una pedagogía para América Latina*, México, UNAM, pp. 29-49.
- Centro de Estudios sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México (2002), *Revista Perfiles Educativos*, tercera época, vol. XXIV, núms. 97-98, México.
- CLANET, Claude (1993), "Hacia una articulación de las aproximaciones disciplinarias en el abordaje de la complejidad", en Patricia Ducoing y Monique Landesmann (comps.), *Las nuevas formas de investigación en educación*, México, Ambassade de France au Mexique/Universidad Autónoma de Hidalgo, pp. 47-60.
- CLAUSSE, Arnould (1970), *Iniciación a las ciencias de la educación*, Buenos Aires [traducción de Marina E. Kapelusz].
- COMPAYRÉ, Gabriel (1999), *Herbart: la educación a través de la instrucción*, México, Trillas (Biblioteca Grandes Educadores, 8).
- DEBESSE, Maurice y Gastón Mialaret (1972), *Tratado de ciencias pedagógicas*, Barcelona, Oikos-Tau.
- DENDALUCE, Iñaki (coord.) (1998), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, Madrid, Narcea, pp. 13-41.

- DEBRIDA, Jacques (1989), *La escritura y la diferencia*, Barcelona, Anthropos.
- DEWEY, John (1941), *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Losada (Biblioteca del Maestro).
- \_\_\_\_\_ (2002), *Democracia y educación*, Madrid, Morata.
- DÍAZ Barriga, Ángel (1987), "La formación del pedagogo. Un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos en el plan de estudios", en *Revista de la Educación Superior*, vol. 16, núm. 4 (64), octubre-diciembre, México, pp. 81-86.
- \_\_\_\_\_ (1994), *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, México, CESU-UNAM (Cuadernos del CESU, 20).
- \_\_\_\_\_ (1997), "La explicación científica. Una polémica desde la teoría del conocimiento", en Carlos Hoyos Medina (coord.), *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 135-148.
- \_\_\_\_\_ y Teresa Pacheco Méndez (1997), *La profesión. Su condición social e institucional*, México, Porrúa/CESU-UNAM.
- \_\_\_\_\_ (coords.) (2000), *Evaluación académica*, México, CESU-UNAM/FCE.
- DUCOING, Patricia (1990), *La pedagogía en la universidad de México 1881-1954*, t. 1, México, CESU-UNAM.
- \_\_\_\_\_ y Monique Landesmann (comps.) (1993), *Las nuevas formas de investigación en educación*, México, Ambassade de France au Mexique/Universidad Autónoma de Hidalgo.
- \_\_\_\_\_ y Azucena Rodríguez (1990), *Formación de profesionales de la educación*, México, UNAM/UNESCO/ANUIES.
- DURKHEIM, Émile (1979), *Educación y sociología*, Bogotá, Linotipo.
- \_\_\_\_\_ (1982), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*, Madrid, La Piqueta.
- ERICKSON, Frederick (1990), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Merlin Wittrock, *La investigación de la enseñanza II, Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós, pp. 196-301.



- ESCALANTE Colina, Alicia y Raúl Osorio (2003), "Los agentes de la investigación educativa en México", en Eduardo Weiss, *El campo de la investigación educativa*, México, COMIE/CESU-UNAM/SEP.
- ESCOLANO, Agustín (1978a), "Las ciencias de la educación: reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos", en Agustín Escolano, *Epistemología y educación*, Salamanca, Sígueme, pp. 15-26.
- \_\_\_\_\_ (1978b), *Epistemología y educación*, Salamanca, Sígueme.
- \_\_\_\_\_ (1982), "Las escuelas normales. Siglo y medio de perspectiva histórica", en *Revista de Educación. La formación del profesorado*, vol. 30, núm. 269, enero-abril, España, pp. 55-76.
- FAURE, Edgar (1973), *Aprender a ser: la educación del futuro*, Madrid, Alianza.
- FERMOSO Estebanez, Paciano (1982), *Teoría de la educación: una interpretación antropológica*, Barcelona, Ediciones Ceac.
- FERNÁNDEZ Rivas, Lidia (1998), "Construyendo el problema de investigación", en *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*, México, UAM, pp. 67-78.
- FERRATER MORA, José (1979), *Diccionario de filosofía*, Madrid, Alianza (Diccionarios).
- FERRERO Blanco, José Juan (1994), *Teoría de la educación: lecciones y lecturas*, Bilbao, Universidad de Deusto (Serie Pedagogía, vol. 6).
- FESTINGER, Leon y Daniel Katz (comps.) (1992), *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*, México, Paidós.
- FULLAT Genis, Octavio (1984), *Verdades y trampas de la pedagogía: epistemología de la educación*, Barcelona, Ediciones Ceac.
- FURLAN, Alfredo y Miguel Ángel Pasillas (1994), "Investigación y campo pedagógico", en *Revista Argentina de Educación*, núm. 20, pp. 1-45.
- GADAMER, Hans-Georg (1992), *Verdad y método II*, Salamanca, Sígueme.
- GENEYRO, Juan Carlos (1990), "Pedagogía y/o ciencias de la educación: una polémica abierta y necesaria", en Alicia de Alba (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, CESU-UNAM, pp. 78-97.

- GÓMEZ Sollano, Marcela (coord.) (2002), *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*, México, UNAM/Plaza y Valdés.
- GONZALEZ, Juliana (1993), "Los maestros del exilio español: un modelo de enseñanza", en *Maestros del exilio español*, México, FFYL-UNAM, pp. 9-11.
- GRANJA Castro, Josefina (1998), *Formaciones conceptuales en educación*, México, Universidad Iberoamericana.
- \_\_\_\_\_ (2002), "Explorando el campo del conocimiento educativo a través de una teoría de la observación", en Marcela Gómez Sollano (coord.), *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*, México, UNAM/Plaza y Valdés, pp. 59-88.
- \_\_\_\_\_ (comp.) (2003), *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*, México, Plaza y Valdés.
- \_\_\_\_\_ (2004), *Métodos, aparatos y máquinas para la enseñanza en México en el siglo XIX. Imaginarios y saberes populares*, México, Pomares.
- HABERMAS, Jürgen (1978), *Teoría y praxis. Estudios de la filosofía social*, Madrid, Tecnos.
- \_\_\_\_\_ (1982), *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus.
- \_\_\_\_\_ (1987), *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus.
- HEIDEGGER, Martin (1973), *Kant y el problema de la metafísica*, México, FCE.
- HERBART, Johann Friedrich (s.a.), *Bosquejo para un curso de Pedagogía*, Madrid, Ediciones de la Lectura.
- \_\_\_\_\_ (1946), *Antología de Herbart*, selección y prólogo de Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires, Losada.
- HERBERT, Spencer y Gilles Ferry (1967), *Pedagogía y psicología de los grupos*, Barcelona, Nova Terra.
- HOYOS Medina, Carlos (coord.) (1997), *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- IBÁÑEZ, Jesús (1985), *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*, Madrid, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1991), *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*, España, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (coord.) (1998), *Nuevos avances en la investigación social II*, Barcelona, Proyecto A Ediciones.

- INCLÁN Espinosa, Catalina (1995), "Constitución teórica del campo de la educación. Notas para visualizar el debate en México", en *Perspectivas Docentes*, núm.16, enero-abril, México, pp. 39-46.
- JÁIDAR Matalobos, Isabel (1998), "El apasionante arte de investigar", en *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*, México, UAM-X.
- JIMÉNEZ García, Marco (2007), "Educación e identidades imaginarias. Un acercamiento a las significaciones sociales imaginarias y a las identidades en educación", en Silvia Fuentes Amaya (coord.), *Discursos, identidades y sujetos*, México, Casa Juan Pablos (Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación. 7, Seminario de Análisis de Discurso Educativo), pp. 91-111.
- KENT Serna, Rollin (1994), *Tendencias y problemas en la educación superior en México: los años noventa*, México, Departamento de Investigación Educativa-IPN.
- KRAFT, Víctor (1966), *El círculo de Viena*, Madrid, Taurus.
- KUHN, Thomas (1971), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE.
- (1989), *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*, Buenos Aires, Paidós.
- LENHART, Volker y Philipp Eggers (1991), "La orientación de la pedagogía por las ciencias sociales", en *Educación*, Tubinga, Instituto de Colaboración Científica (Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Sociales), pp. 85-97.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1981), *Historia de la educación y de la pedagogía*, 15ª ed., Buenos Aires, Losada.
- MAERK, Johannes y Magali Cabrolié (coords.) (1999), *¿Existe una epistemología latinoamericana? Construcción del conocimiento en América Latina y el Caribe*, México, Universidad de Quintana Roo/Plaza y Valdés.
- MAGALLÓN Anaya, Mario (1993), "Filosofía de la educación latinoamericana", en Héctor Guillermo Alfaro López et al., *Filosofía de la educación. Hacia una pedagogía para América Latina*, México, UNAM, pp. 75-84.
- MARDONES, José María y Nicanor Ursúa (2001), *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, México, Fontamara.



- MARINI, Mauro Ruy y Margara Millán (coords.) (1994), *La teoría social latinoamericana. Subdesarrollo y dependencia*, t. 2, México, El Caballito/UNAM.
- MARTINEZ RIZO, Felipe (1996), *La calidad de la educación en Aguascalientes, diseño de un sistema de monitoreo*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes/Instituto de Educación de Aguascalientes.
- MEDINA Melgarejo, Patricia (2003), "Herramientas del pensamiento crítico en el desarrollo de las prácticas teóricas sobre el campo pedagógico y educativo. Otras epistemologías, otras realidades, otras teorías pedagógicas y educativas", en Luis Eduardo Primero, Sandra Cantoral y Jeannette Escalera (coords.), *La necesidad de la pedagogía*, México, UPN, pp. 229-248.
- \_\_\_\_\_ (coord.) (2005), *Voces emergentes de la docencia: horizontes, trayectorias y formación profesional*, México, UPN/Miguel ngel Porrúa.
- MENÉNDEZ Menéndez, Libertad (1996), "Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudio, títulos y grados 1910-1994", tesis de doctorado en Pedagogía, FFYL-UNAM.
- MORENO y de los Arcos, Enrique (1987), *Iniciación a la pedagogía*, México, Coordinación de Difusión Cultural-Materiales de Extensión Universitaria-UNAM (Serie de Grabaciones).
- \_\_\_\_\_ (1989), "Pedagogía o ciencias de la educación", en Antonio Carrillo y Jesús Escamilla, *El debate actual de la teoría pedagógica en México*, México, UNAM (Cuadernos de la ENEP-Aragón).
- \_\_\_\_\_ (1993), *Los paradigmas metodológicos de la investigación pedagógica*, México, Colegio de Pedagogos de México.
- MORIN, Edgar (1982), "La unidad del hombre como fundamento y aproximación interdisciplinaria", en Leo C. Apostel et al., *Interdisciplinaria y ciencias humanas*, Madrid, Tecnos/UNESCO, pp. 188-212.
- OSORIO, Jaime (1995), "El gramscianismo en América Latina", en Mauro Ruy Marini y Margara Millán (coords.), *La teoría social latinoamericana. La centralidad del marxismo*, t. 3, México, El Caballito/UNAM, pp. 270-271.

- PACHECO Méndez, Teresa (2000), *La investigación social. Problemática metodológica de la educación*, México, CESU-UNAM (Pensamiento Universitario, 89).
- PÉREZ Castaño, María Guadalupe (1985), "El perfil terminal de los alumnos de la Universidad Nacional Autónoma de México", en *Perfiles Educativos*, núms. 29 y 30, julio-diciembre, México, CISE-UNAM, pp. 37-56.
- PÉREZ Gómez, Ángel (1978), *Las fronteras de la educación: epistemología y ciencias de la educación*, Bilbao, Zero.
- PÉREZ, Teresa de Jesús (1997), *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México: configuración de un campo disciplinario*, México, CESU-UNAM (Cuadernos del CESU, 34).
- PILIBOSSIAN, Philippe (1988), "Contribución de los métodos estadísticos al desarrollo de las ciencias de la educación", en Iñaki Dendaluce (coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, Madrid, Narcea, pp. 216-225.
- PIÑA, Juan Manuel y Claudia Pontón Ramos (coords.) (2002), *Cultura y procesos educativos*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- PONTÓN Ramos, Claudia (2002), "Interdisciplinariedad, teoría crítica y hermenéutica. Perspectivas de investigación en México", en Juan Manuel Piña y Claudia Pontón Ramos (coords.), *Cultura y procesos educativos*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 25-47.
- (2003), "Educación y pedagogía: debates y referentes de confrontación", en Luis Eduardo Primero, Sandra Cantoral y Jeannette Escalera (coords.), *La necesidad de la pedagogía*, México, UPN, pp. 105-113.
- POPPER, Karl, Theodor W. Adorno, Ralf Dahrendorf y Jürgen Habermas (1978), *La lógica de las ciencias sociales*, México, Grijalbo (Textos Vivos).
- QUINTANILLA, Susana (coord.) (1995), *Teoría, campo e historia de la educación. La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa*, México, COMIE.
- RAVAGLIOLI, Fabrizio (1984), *Perfil de la teoría moderna de la educación*, México, Grijalbo [traducción de Daniel Scipione].
- REMEDE Allione, Eduardo (2004), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México, Plaza y Valdés.



- ROJAS MORENO, Ileana (2005), *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, México, CESU-UNAM/Pomares.
- ROSALES M., Miguel Ángel (1990), "El pensamiento sociológico y educativo de Durkheim", en Alicia de Alba (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, CESU-UNAM, pp. 117-129.
- RUIZ MUÑOZ, María Mercedes (coord.) (2002), *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*, México, Plaza y Valdés.
- RUNES, Dagobert (1981), *Diccionario de filosofía, tratados y manuales*, México, Grijalbo.
- SALDAÑA, Juan José (1986), *El perfil de la ciencia en América*, México, XI Congreso Interamericano de Filosofía, Actas del Simposio Historia y Filosofía de la Ciencia en América, Sociedad Latinoamericana de Historia de las Ciencias y la Tecnología (Cuadernos de Quipu, 1).
- SÁNCHEZ Puentes, Ricardo (1995), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*, México, CESU-UNAM/ANUIES.
- SANTIAGO Alzueta, Héctor, Guadalupe González, Sara Irma Juárez, Monserrat Bartomeu y Fernando Juárez Hernández (1997), "Pedagogía y epistemología: una cita con la historia", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 3, enero-junio, México, pp. 103-116.
- SANTONI Rugiu, Antonio (2001), "Escenarios. Una aportación dramática a la historia de la educación", en María Esther Aguirre Lora (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, CESU-UNAM/FCE, pp. 21-32.
- SAUR, Daniel (2008), "Categorías intermedias y producción de conocimiento", en Eva da Porta y Daniel Saur (coords.), *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades*, Córdoba, Argentina, ComunicArte, pp. 63-71.
- SCHIEFLER, Israel (1973), *Las condiciones del conocimiento: una introducción a la epistemología y a la educación*, México, IFS-UNAM (Cuaderno, 29) [traducción de Olga Elizabeth Hansberg].
- SCHIEWER, Jürgen y Edwin Keiner (1997), "Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania", en *Revista Mexicana*



- de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 3, enero-junio, México, pp. 117-148.
- SUCHODOLSKI, Bogdau (1971), *Tratado de pedagogía*, Barcelona, Península.
- TENTI Fanfani, Emilio (2001), *Sociología de la educación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- UNAM-FFyL (1953), *Catálogo de cursos de la Facultad de Filosofía y Letras 1953-1954*, México.
- (1961), *Anuario de letras*, año 1.
- (1967), *Organización académica*, México.
- UNAM (1994), *Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras*, periodo 1978-1986, México.
- VATTIMO, Gianni (1995), *Más allá de la interpretación*, Barcelona, Paidós/Universidad Autónoma de Barcelona (Pensamiento Contemporáneo, 39).
- VESSURI, Hebe (1986), "Los papeles culturales de la ciencia en los países subdesarrollados", en Juan José Saldaña, *El perfil de la ciencia en América*, México, Sociedad Latinoamericana de Historia de la Ciencias y la Tecnología (Cuadernos de Quipu 1), pp. 7-17.
- VILLORO, Luis (coord.) (2000), *Los límites de la ética*, México, UNAM/Siglo XXI.
- WEISS, Eduardo (coord.) (2003), *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, México, COMIE.
- ZEMELMAN Merino, Hugo (1983), *Historia y política en el conocimiento*, México, FCPYS-UNAM (Estudios, 71).
- (2002), "A manera de prólogo: hacia un perfil del pensamiento contemporáneo", en Marcela Gómez Sollano (coord.), *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*, México, UNAM/Plaza y Valdés, pp. 11-23.