
SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Syllabus

IDENTIFICACIÓN

CAMPO DE SABER	Estructura histórica y epistemológica de la pedagogía.
CAMPO DE FORMACIÓN	Educación, convivencia y sociedad
CURSO	Epistemología e Historia de la Educación y la Pedagogía
TIPO DE COMPONENTE	Básico
CRÉDITOS	1 - 12 HDD 36 HTI
DOCENTE	Mg. Joaquín Rojano De La Hoz

OBJETIVOS GENERALES

Desarrollar los fundamentos epistemológicos e históricos, teóricos y prácticos de la educación y la pedagogía.

Desarrollar una visión epistemológica de construcción del contexto escolar, mediante la producción de metodologías cualitativas alrededor del acto del proceso educativo y pedagógico para el logro de competencias y habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, teniendo como referente a la historia de la educación y la pedagogía.

PROBLEMAS A RESOLVER:

- ¿Es posible una postura epistemológica que dé un papel protagónico al sujeto en la construcción de la realidad educativa y pedagógica?
- ¿Cuál ha sido el saber y quehacer de nuestros maestros de la región caribe en relación con los saberes pedagógicos y didácticos de los maestros de la historia universal y nacional?

JUSTIFICACIÓN

El programa de Epistemología busca ofrecer una visión más clara de lo que es el conocimiento científico, presentando sus métodos, problemas y dificultades, con el fin de acercarnos a la dilucidación de ese campo tan discutido acerca del estatuto epistemológico de la pedagogía y la didáctica. Así mismo se propone afianzar algunos elementos que permitan al docente tener mayor entrenamiento en los procesos de adquisición, validez y comunicación del conocimiento.

Por otra parte ya se ha ganado mucho terreno en el desarrollo de la investigación el despejar la ruta académica que se reconocía sólo con el apelativo de “método científico”. Hoy se admite la necesidad de otra visión del mundo que apunte a la mirada de las cualidades por las que la investigación cualitativa se torna importante, por la posibilidad de que el diálogo de los saberes apunte nuevas alternativas.

Con respecto a la fundamentación educativa y pedagógica de este programa en la perspectiva de su epistemología, se ha venido trabajando en las universidades del Caribe, como justificación del programa, pensando la pedagogía como ese saber que se nutre de la

historia y que nos da a conocer propuestas desarrolladas por los pedagogos a lo largo de los siglos, pero que también se construye en la relación personal y colegiada de alumnos y maestros en la escuela.

Los problemas de este programa, asumidos y procesados en ejes temáticos, se refieren al análisis de ese saber de los principales maestros que pautaron el desarrollo de la pedagogía en el mundo, para ejercer una comparación crítica de su pedagogía con el saber y quehacer de los maestros en el país y en la región caribe, de tal manera que, a partir de las diferencias y semejanzas, pueda configurarse una cierta identidad contextual del saber pedagógico producido, del cual poco se conoce por la falta de sistematización de los docentes acerca de su propia práctica.

También es importante contrastar los antecedentes históricos y socioculturales del hombre de esta región y del país, con esa labor y esa práctica pedagógica que se logren identificar, para analizar críticamente su pertinencia. De esta manera el programa avanza en la articulación de la docencia directa con el trabajo investigativo y, por ende, con la proyección social de sentido de pertenencia por la gente que ha hecho grande a la región a través de su desarrollo pedagógico y educativo.

El programa averigua, además, la incidencia de las organizaciones, grupos y fundaciones dedicadas a la educación, en el desarrollo del saber y quehacer pedagógico en el país. A través de este estudio es posible, por ejemplo, valorar la trascendencia del movimiento pedagógico organizado por la Federación Colombiana de Educadores que, como lo registra Luis Alfonso Tamayo (1999, 18,20) *“marcó un hito a la lucha sindical del magisterio Colombiano (...) y formó y socializó en la pedagogía, la didáctica, la historia de la educación y la lucha política a toda una generación de maestros y permitió el intercambio productivo de enfoques, la enseñanza, la pedagogía y la política educativa”*. Ese *“florecimiento”* pedagógico de la época (Zuluaga, Olga, 1997, 176), fue posible por la participación de los grupos de investigación de las universidades estatales, de los CEIDS, de COLCIENCIAS, del ICFES y de FECODE que, desde 1984, en la Revista EDUCACIÓN Y CULTURA No. 1, se adelantó a los Artículos 2º. y 4º del Decreto 272/98, donde se trata el concepto de núcleo y se exige la pedagogía como disciplina fundante del campo de acción de los programas académicos en Educación.

PRIMERA UNIDAD: EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA OBJETIVOS

General: Conceptualizar en torno al pensamiento científico en relación con la pedagogía y la educación para la construcción de un referente de contrastación de las diferentes posturas epistemológicas en torno al problema educativo y pedagógico

Específicos

- Contrastar analíticamente las posturas epistemológicas en torno a la construcción de la realidad.
- Desarrollar una mirada alternativa epistemológica de la educación y la pedagogía.

EJE TEMÁTICO N° 1: ¿Una epistemología de la educación y la pedagogía?

PREGUNTAS

Generadoras:

- ¿Cómo comprendo la realidad educativa y pedagógica a partir de las posturas epistemológicas de la ciencia en el transcurrir de su historia?
- ¿Cuál es la epistemología que sustenta en la realidad el proceso educativo y pedagógico?

Directrices

- ¿Cuál es el sentido positivista del conocimiento científico y la crítica de las escuelas contemporáneas a esa perspectiva con respecto a la relación entre el conocimiento sensible y el conocimiento racional y a la relación del sujeto con el objeto en la producción del conocimiento?
- ¿Cuál es el tratamiento que se le ha dado a la educación y a la pedagogía en relación con la ciencia a través de la historia?
- ¿Cuál ha sido el problema de los paradigmas en la construcción del conocimiento educativo y pedagógico? (Imre Lakatos, Thomas Kuhn)
- ¿Es posible el desarrollo de las ciencias de la educación y de la pedagogía a partir de la comprensión de los problemas humanos cotidianos? (Stephen Toulmin, Jürgen Habermas)

Tema N° 1: Posturas epistemológicas para el conocimiento de la realidad educativa y pedagógica

- 1.1. Del dato positivo al dato histórico
- 1.2. Acerca del método dialéctico.
- 1.3. La contrastación deductiva, el problema de la inducción, la demarcación en ciencia y el criterio de falsación.

Tema N° 2: Una mirada al problema epistemológico de la educación y la pedagogía

- 2.1. La relación del mundo de los objetos físicos con el de los sujetos pensantes y con el mundo del conocimiento trascendente.
- 2.2. Posibilidad de una dialéctica del sujeto en el proceso del conocimiento y de la enseñanza formativa. La ciencia como comprensión humana

SEGUNDA UNIDAD: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA

OBJETIVO GENERAL. Comprender que la pedagogía en su desarrollo histórico ha logrado construir un espacio teórico y práctico que orienta el quehacer de los maestros en las instituciones, para lo cual se requiere el análisis de aportes de diversos autores, en el ámbito universal y nacional, comparando críticamente las diferencias y semejanzas del saber pedagógico construido con el saber y quehacer de los maestros de la región.

ESPECÍFICOS

- Valorar el saber y quehacer de los maestros y los educadores.
- Identificar las orientaciones históricas de la pedagogía nacional, para la búsqueda de sus influencias formativas en el saber y quehacer de los maestros en la región.
- Determinar los elementos teóricos y prácticos de los grandes pedagogos universales, presentes en el saber y la práctica de los maestros

EJE TEMÁTICO N° 2: El saber y quehacer pedagógico.

PREGUNTAS

Generadora: ¿Cuál ha sido el saber y quehacer de nuestros maestros en relación con los saberes pedagógicos y didácticos de los maestros de la historia universal y nacional?

Directrices

- ¿Cuáles son los elementos teóricos y prácticos de los grandes pedagogos de la historia universal y nacional, presentes en la formación de los maestros?
- ¿Cuáles fueron las tendencias de modelo pedagógico en que hemos sido formados los maestros y profesores?

TEMA N° 1 Influencia de los pedagogos universales en la formación pedagógica.

Referentes pedagógicos universales, entre otros: (Sócrates, Platón, Aristóteles, Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, Juan Carlos Vives, Juan Amós Comenio, John Loche, Jean Jacques Rousseau, Emmanuel Kant, Condorcet, Juan Enrique Pestalozzi, Johann Herbart, John Dewey, María Montessori, Ovidio Decroly, Gabriela Mistral, Edouard Cleparéde, Adolphe Ferriere, Eduard Spranger, Roger Cousinet, Celestine y Elise Freinet, Burrhus Skinner, Benjamín Bloom, Jerome Bruner, Gaston Mialaret, Seymour Papert, Howard Gardner, JeanPiaget, Lev Vigotsky, Makarenko) Hay flexibilidad para incorporar los nombres de otros pedagogos que no se encuentren en esta lista.

TEMA N° 2: Categorías del Modelo Pedagógico

- Metas de formación de los maestros educadores.
- Estrategias pedagógicas, didácticas, curriculares y evaluativas.
- Orientación de los contenidos y experiencias desarrolladas en el aula de clases.
- Ritmo del desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.
- Relaciones pedagógicas de los maestros con sus estudiantes en el contexto escolar.
- Prácticas evaluativas de los maestros.

METODOLOGÍA DEL PROGRAMA

Primera Unidad

- Conferencia “Epistemología de la Educación y la pedagogía” Joaquín Rojano De la Hoz. El profesor hará una exposición central del tema, ésta será introductoria a la plenaria donde participarán todos los grupos.
- Participación reflexiva a partir del diálogo intersubjetivo mediada por procesos auto-socio-constructivos del conocimiento, utilizando la metodología del seminario alemán, a partir de ponencias como manuscritos de trabajo de grupo a mano alzada en donde se procure el desarrollo de elaboraciones conceptuales en respuesta a preguntas problematizadoras que surjan de las cuatro lecturas (Cada estudiante ha preparado con anticipación una pregunta por cada una de las lecturas).

Criterios de evaluación

- Participación dialógica.
- Cada grupo entregará los borradores del trabajo en grupo y de la sistematización y la síntesis.

Segunda Unidad: Por lo general se desarrolla con el siguiente procedimiento:

- Conferencia: “**Método para la construcción del modelo pedagógico**”
Joaquín Rojano De la Hoz.
- Con anterioridad a la sesión, cada estudiante selecciona uno de los pedagogos de la lista que aparece en el tema N° 1 de la segunda unidad y hace consulta bibliográfica de su vida y obra, para escribir una historia pedagógica que socializará el día de la sesión ante sus compañeros.

Criterios de evaluación

- Exposición de las historias de vida y desempeño pedagógico de los maestros de la historia universal y nacional.
- Ensayo individual de análisis e interpretación de las influencias pedagógicas y didácticas como trabajo final que se presenta antes de concluir el semestre, consistente en la indagación de la vida y obra de un maestro de la región caribe (reconocido por el estudiante desde su vivencia estudiantil o profesional), mediante entrevista etnográfica a profundidad, basada en la Guía para el Diálogo (Véase anexo), y en relación con las categorías del modelo pedagógico estudiadas en el tema N° 2 de la segunda unidad de este programa.

RESULTADOS ESPERADOS:

- Se incrementará la capacidad de procesar, interpretar y sintetizar activamente los contenidos, organizándolos y transformándolos en nuevo aprendizaje de conceptos y de actitudes mediante la claridad epistemológica de saber cómo se les conoce, cómo se les construye y se les formula y cómo se les aplica y utiliza adecuadamente en el proceso docente educativo.
- El docente estará en condiciones de realizar, como ejercicio práctico, una fundamentación epistemológica de su saber específico.
- Se tendrá claridad acerca del significado del conocimiento científico, así como de la diversidad de escuelas epistemológicas que han surgido en torno al quehacer de la ciencia.
- El docente estará en condiciones de realizar, como ejercicio práctico, una fundamentación epistemológica de su saber específico.

BIBLIOGRAFÍA

BACHELARD, G. La formación del espíritu científico Siglo XXI, Buenos Aires, 1975
BACON, FRANCIS. Novum Organum, Porrúa, México, 1980
CHALMERS, Alan. ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?, Siglo XXI, 1989
Conocimiento e Interés, Editorial Taurus, Barcelona, 1987
FLÓREZ OCHOA, Rafael: Hacia una pedagogía del conocimiento. Mc Graw Hill. Bogotá. 1996 y Evaluación pedagógica y cognición. 1999.

Forjadores del pensamiento en Occidente. Universidad de Antioquia. Medellín. 2001
HABERMAS, Jûrgen. Conocimiento e Interés. En revista: Ideas y Valores No. 68.
Departamento de Filosofía. Universidad Nacional.
IAFRANCESCO, Giovanni: La gestión curricular, Libros y Libros, Bogota, 1998.
Cuadernos pedagógicos. IDEP, Tomos I y II, 1998.
JAEGER, Wernes: Paideia. F.C.E. México. 1957
JARAMILLO URIBE, Jaime: Historia de la pedagogía como historia de la cultura.
KUHNS, Thomas. Estructura de las Revoluciones Científicas. Fondo de Cultura
Económica, México 1968.

- LAKATOS, IMRE. La metodología de los programas de investigación científica. Alianza editorial, Madrid, 1983
- NASSIF, Ricardo: Pedagogía General. Buenos Aires: Kapelusz. 1958.
- PIAGET, Jean. Epistemología Genética. Volumen III. Editorial PAIDOS, Buenos Aires.
- PLATÓN. Diálogos- Obras Completas. Editorial Aguilar, Madrid, 1978
- POPPER, Karl. La Lógica de la Investigación Científica. Editorial TECNOS. POPPER, Karl. La miseria del historicismo, Taurus, Madrid, 1961
- QUICENO CASTRILLÓN, Humberto: Crónicas históricas de la educación en Colombia. UPN. Magisterio. 2003.
- STEPHEN TOULMIN. La comprensión Humana T. I II, Alianza, Madrid, 1985
- SUAREZ, Hernán (Compilador) Veinte años del Movimiento pedagógico (1982 – 2002), Magisterio, Bogotá. 2002.
- VIGOTSKY, Lev. Pensamiento y lenguaje, La Pleyade, Buenos Aires. 1985
- ZULUAGA, O. L. *Pedagogía e historia*. Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 1987

GUÍAS DE SESIÓN Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

LECCIÓN INAUGURAL

Se intenta presentar los criterios generales que orientarán la investigación, apoyada en la lectura, la discusión, la reflexión y la producción textual, que se pretende desarrollar en este campo determinado del saber cómo es el saber pedagógico, tal como se lo entiende en el contexto de la actual estructura curricular de la Facultad como un *espacio de conceptualización*.

Se parte del supuesto, que a su vez sirve de justificación para realizar esta “lección inaugural”, de que el curso, para que pueda ser entendido como un verdadero *espacio de conceptualización*, debe proceder a partir de una *propuesta investigativa*, articulada con un explícito *proyecto formativo*. Es decir, en una presentación general o inicial de este *espacio de conceptualización*, no se trata, como se supone que habría que hacerlo en una introducción o “prima lectio”, de *presentar, anunciar o bosquejar* los contenidos temáticos, la síntesis del contenido de los temas por desarrollar, o incluso, de *enunciar o de exponer* los *objetivos* que se pretenden a través del desarrollo de una cierta temática, o de indicar la *metodología*, las formas concretas como se pretende trabajar, o sea, leer, investigar, participar en la clase, o aun, de *acordar* pautas y porcentajes de la *evaluación*, aunque el contexto escolar *exija* que todos estos *aspectos* estén lo más claramente posible definidos para que puedan tomarse como criterios de acción del proceso pedagógico.

Una *lección inaugural*, como la que se pretende realizar acá, debe empezar diferenciándose y cuestionando esa forma *habitual, tradicional*, de iniciar las labores de un curso o, para algunos simplemente, el ritual de *abrir el manual en un nuevo semestre*.

Hay que partir, entonces, de lo que se entiende hoy por *epistemología* en relación con la pedagogía: comprender lo que implica *conocer* una ciencia o una disciplina para poder enseñarlas. Se ha creído, desde el paradigma positivista, que para enseñar es suficiente y necesario *conocer*, en el sentido de *dominar*, lo que se pretende enseñar. Este dominio autosuficiente del contenido, objeto de la enseñanza, es lo que excluiría de entrada la referencia a lo que se consideraría erróneamente extraño al proceso mismo de su enseñanza.

Tenemos, pues, enunciada la primera tarea de la reflexión epistemológica con respecto a la

pedagogía. No es definir de una vez por todas lo que se puede entender hoy por epistemología, diferenciando este sentido con respecto a otros existentes según los autores que los han elaborado, sino indicar que previamente a proponer una reflexión o investigación con respecto a las versiones o teorías epistemológicas vigentes en la actualidad o en un pasado más o menos reciente, hay que plantear que para nosotros, en el contexto concreto de este espacio de conceptualización denominado *epistemología e historia de la pedagogía*, **epistemología** significa ante todo la correcta interpretación de lo que una ciencia *es* y de lo que implica *enseñarla*. Bachelard dice que *enseñar* va contra la *ciencia*, cuando al analizar la noción de *obstáculo epistemológico* se refiere a la educación, denunciando la forma como algunos pretenden enseñar ciencia, haciendo su *exposición* de manera exclusiva a partir de sus *resultados*, deformándola al reducirla a los *últimos resultados comprobados o a los más aplicables realmente*. Estos constituyen todo lo que habría que conocer en la actualidad, o sea, *dominar*, de una determinada ciencia o disciplina, y lo más cuestionable en este paradigma positivista, cientificista, al que se estaría refiriendo en última instancia Bachelard, lo único que habría que exigirle a quien pretendiera enseñarla. En efecto, estos *últimos resultados* se presentan y se exponen, como el estado más *verdadero, comprensible o aplicable* de una determinada ciencia, y, considerada ésta de por sí *abstracta, no de fácil acceso para todos*, como lo único o todo lo que habría de necesitarse para poder efectivamente enseñarla. Esta *reducción o deformación* de una ciencia exclusivamente a sus resultados, por efecto de una forma concreta de efectuarse el proceso pedagógico, es lo que propiamente crítica Bachelard al plantear todo esto como el denominado *obstáculo pedagógico*.

Este es propiamente el sentido más acabado de una epistemología de la pedagogía: es indispensable efectuar este planteamiento epistemológico para poder enseñar y sobre todo para poder formar en una ciencia determinada, en la disciplina concreta en la que se esté trabajando y sobre todo, para pretender formar a los futuros docentes de las mismas.

Epistemología es pues una toma de conciencia crítica acerca de lo que es una ciencia, y, con respecto a la pedagogía, es el cuestionamiento de las formas habituales de su enseñanza en el contexto del paradigma cientificista y el planteamiento de cómo debe entenderse y efectuarse una verdadera *formación* en una ciencia o disciplina determinadas. En el actual contexto *postmoderno* esta crítica se ejerce en forma *transdisciplinaria*, porque ya no se refiere sólo a la ciencia misma, en sí, en su aspecto o estructura interna, sino que ya confronta lo que se puede denominar su contexto epistemológico (éste sería el sentido de la *episteme* para Foucault), su contorno transdisciplinar, “ecológico”, porque se trata de analizar y confrontar las posibles y múltiples relaciones que tiene el conocimiento científico en su ejercicio concreto, histórico, como es el de la investigación, y en nuestro caso más concreto, el de su enseñanza. Por eso, cuando nos preguntamos hoy por el conocimiento científico, tenemos que hacerlo desde este contexto postmoderno que implica plantear *qué es*, cómo se entiende, cómo se ejerce hoy su enseñanza o cómo se realizan las diversas formas de su exposición que se toman como *su enseñanza*. Esto exige salir del marco tan estrecho y cerrado como se había mirado hasta ahora la ciencia y su enseñanza desde el paradigma cientificista y tecnocrático.

Es preciso cuestionar pues, las *dóxai*, las diversas opiniones vigentes actualmente acerca de lo que se supone es la enseñanza de las ciencias. Fácilmente, cualquier exposición, demostración o escrito con cierto carácter divulgativo se consideran por tal motivo como *pedagógicos*: se ha *ampliado* el concepto de *pedagogía* para referirlo a cualquier intento implícito o supuesto para *llegar al sujeto*, para *motivarlo* como cliente potencial en la

aceptación de un producto que se le esté ofreciendo. Se toma por *pedagogía* cualquier relación que se pueda establecer entre quien supuestamente tiene y detenta el saber (lo que se pretende transmitir, enseñar e incluso ofrecer o vender) y quien (el otro sujeto, el paciente, el virtual, posible o potencial cliente o usuario del producto o servicios ofrecidos) lo pueda y deba recibir con la más propicia voluntad de aceptación y asentimiento acerca del beneficio que le reportaría el hecho de recibir tal contenido, *enseñanza* o servicio utilizados.

Se debe comenzar, no obstante, a reconocer y a reivindicar la *tradición pedagógica*, lo que se puede denominar como el *campo intelectual de la pedagogía*, conformado por los diversos proyectos reestructuradores que en nuestro país se están realizando por parte de la comunidad científica correspondiente al saber pedagógico. Hay que empezar reconociendo este espacio o campo conceptual denominado la práctica pedagógica en Colombia, para comenzar a identificar la forma concreta del trabajo pedagógico que busca la investigación histórico epistemológica en torno a la pedagogía y a reivindicar y reconocer todos los proyectos que en este campo se están realizando en el país. Esto permite la posibilidad de plantear, identificar y construir teorías en el campo concreto del saber pedagógico. No se toma la pedagogía como una disciplina ya realizada, enteramente formada o estructurada sino como un campo conceptual con posibilidad de seguirse estructurando a partir de las investigaciones, planteamientos, problematizaciones y conceptualizaciones realizadas por quienes pertenecen a la comunidad del saber pedagógico.

El campo intelectual de la pedagogía se estructura en correspondencia con el campo intelectual de la educación (concepto elaborado por M. Díaz que aquí retomamos porque permite entender muy acertadamente este nuevo espacio que se ha desarrollado en nuestro medio en torno al saber pedagógico) en la medida en que se toma la pedagogía en serio, en que se la identifica como un campo en construcción y reconstrucción teórica, dependiendo de la identificación de la problemática pedagógica inter y transdisciplinar, en concordancia con las últimas investigaciones sustentadas por este mismo saber pedagógico y con los más recientes textos tanto de la producción teórica como de la normatividad vigente (lo expuesto tanto en publicaciones periódicas como las revistas *Educación y Pedagogía* de la Facultad de Educación de la U de A y *Pedagogía y Saber* de la UPN, como en la Ley General de Educación o 115 y en el Decreto 272).

Del reconocimiento de la validez del *análisis epistemológico* con respecto a la pedagogía, pasamos a reconocer la de su *historicidad*. Si se analiza correctamente la estructura sistemática de un saber científico, se identifica el sistema articulado de sus conceptos en las teorías producidas y en las que permitirá elaborar, y en los procesos de investigación que posibilita. Las ciencias no son sólo estructuras lógicas o sistemáticas de conceptos sino proyectos estructurantes para probables nuevas teorías. Las ciencias se caracterizan más por la problematización y planteamiento que permiten que por las respuestas ya dadas a los problemas enfrentados. Una ciencia, cuando va a ser enseñada, debe tomarse principalmente desde esta orientación: no como un conjunto de verdades o de teorías para ser aprendidas o entendidas sino como un campo de nuevos problemas abordables según el rigor adoptado en su ejercicio.

Por lo tanto, la epistemología como reflexión crítica sobre las ciencias y sobre su proceso de constitución y construcción, y en nuestro caso específico sobre las formas correctas de implementar su enseñanza para lograr una acertada formación científica, implica además reconocer la *historicidad* de este proceso, no solo porque hay que saber de donde salen las

teorías científicas, que en el contexto del cientificismo se veían solo como resultados válidos por sí mismos o por que sí, sin exigir más análisis para su aceptación autoritaria, sino también, porque es necesario conocer cómo han sido producidas, construidas, planteadas las teorías científicas como estructuras articuladas de conceptos, porque es preciso reconocer que todo este campo conceptual problemático que es cada ciencia permite seguir produciendo nuevas teorías.

Se intenta también *interpretar* (hermenéutica) el pasado a partir del presente. Del conocimiento de las últimas teorías, de las teorías de frontera, de las últimas problematizaciones y planteamientos, se interpreta o se reconoce el sentido que tienen aún los problemas que se formularon en el pasado. Es el concepto de *recurrencia* que se va a emplear en la investigación como concepto operatorio (junto a otros tomados de la epistemología y de la historia de las ciencias) para orientar la reflexión sobre la *historicidad*, tanto de las ciencias objeto del análisis epistemológico, como del saber pedagógico. Con respecto a este último, se trata de reconocer que su constitución, es bien sabido, se da en la Modernidad, contexto histórico y teórico que permite entonces las problematizaciones y conceptualizaciones que van constituyendo la pedagogía como estructura sistemática. El sentido de todo este proceso de construcción de la pedagogía sistemática, se interpreta o entiende cabalmente a partir del contexto postmoderno, cuando ya se tiene una comprensión integral de lo que una ciencia es o significa en su proceso de estructura epistémica, y lo que es el saber pedagógico como campo intelectual de problemas y teorías que dan cuenta de los mismos.

A la luz del presente investigamos el pasado de un saber para constatar la existencia de dicho saber, de su tradición y del campo específico de sus conceptos. Es la *positividad* del saber pedagógico, que es posible investigar en una lectura hermenéutica de los pedagogos clásicos: de Comenio a Herbart. Se exige identificar a través de esta lectura crítica el proceso concreto de problematización que se fue realizando por sus mismos autores, no con el propósito de una reconstrucción más o menos exacta de dicho pasado de la pedagogía, sino para intentar comprender el sentido de la problematización realizada en el pasado, o sea, para comprender por qué Comenio, por ejemplo, estaba planteando el problema que había constatado con respecto a la educación de su tiempo y como lo intentó resolver recurriendo al saber teórico, científico y filosófico, vigentes en su momento. Se está así superando el enfoque historicista, biográfico y positivista que se ha tenido en los *manuales* vigentes de Historia de la Pedagogía, tal como Foucault lo cuestiona, y que se ha seguido en las llamadas *Historias de las Ideas*.

LECTURAS

Nº 1: “Problemática Epistemológica de la Pedagogía.” Carlos E. Barbosa. Licenciado en Ciencias Geológicas. Post – título de Formación Docente. Web. Avizora Periodismo para Pensar. 4:14 p.m. 2007-08-07.

1. Introducción.

Cuando se plantea el tema de la “Problemática Epistemológica de la Pedagogía”, o, dicho de otro modo, si la pedagogía es o no una ciencia, cabe preguntarse:

¿Tiene sentido esta discusión? Si tomamos como referencia a las ciencias positivas o fácticas, a las que también suele llamarse básicas, vemos que la matemática constituye la base sobre la que se apoyan todas las demás. Seguiría la física, cuyo “idioma” es la

matemática, pudiendo considerarse a la química como un compendio de casos particulares de la física. El campo de la biología es la interpretación de un conjunto especial de procesos físicos y químicos. Todos los seres vivos están constituidos por sustancias químicas, y su comportamiento obedece a leyes físicas. Ocurre lo mismo con la geología, ya que las rocas son agregados de minerales, los que constituyen las formas cristalinas de ciertos grupos de compuestos químicos. Las modificaciones que los minerales y rocas experimentaron desde el comienzo se rigen por leyes físicas. La meteorología comprende la interpretación de los procesos físicos que tienen lugar en la atmósfera, la cual está a su vez compuesta por un grupo reducido de moléculas.

¿Quién puede negar la validez como ciencias de las disciplinas descritas en el párrafo anterior, a pesar, y tal como se vio, que las mismas siempre están englobando una o más de una de las otras? ¿Es necesario hallar los elementos que indiquen que la pedagogía es una ciencia? Sí, desde el punto de vista epistemológico. Pero la pedagogía abarca un grupo específico de conocimientos que tienen que ver con el hombre. Entonces, desde el punto de vista del hombre,

¿Cuál es la importancia de esa pregunta? Los profesionales de la salud no se plantean si la medicina es una ciencia, y si ellos son científicos, sin embargo curan. Con este criterio podemos decir que los pedagogos, en vez de plantearse la validez científica de la pedagogía, tendrían que... ¿...? ¿Educar? No!, si los que educan o enseñan son los docentes. Entonces, ¿qué hace un pedagogo?

¿Qué es lo que investiga un pedagogo? ¿Cuál es el objeto de investigación de un pedagogo? ¿La educación? ¿La enseñanza? ¿Los educandos? ¿Los educadores? Probablemente, podamos decir que todos estos actores son estudiados por la pedagogía.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la pedagogía no educa ni enseña, ya que eso compete a los docentes. Si planteamos que corresponde a la pedagogía decidir sobre los contenidos de la enseñanza, podemos encontrarnos frente a un planteo ético. ¿A quién compete decidir qué es lo que se enseña? ¿A los padres? ¿Al gobierno? ¿A los pedagogos? Si tomamos como educandos sólo a los habitantes con edades entre 0 y la conclusión de la etapa de la adolescencia,

¿Quiénes son responsables de la educación? Si consideramos que tienen que ser los padres, entonces corresponde decidir a ellos sobre los contenidos de la educación. Pero la mayor parte de los padres no son ni docentes, ni pedagogos. Es así que es el gobierno quien toma para sí la responsabilidad de todas las decisiones referentes a educación, pero, ¿le corresponde?

En esta confrontación de responsabilidades entre padres y gobierno, ¿cuál es papel de la pedagogía? Puede hallarse en esta pregunta el sentido de la existencia de la pedagogía, en forma independiente del hecho de ser o no una ciencia. ¿Por qué no considerar a la pedagogía como la disciplina que se dedica a investigar sobre las formas y medios para hacer más eficiente a la educación, en cada una de las etapas de la vida de los humanos, y en cada época? ¿No es ésta una contribución fundamental a la humanidad? ¿Para qué, entonces, continuar con el planteo sobre la validez científica de la pedagogía?

Siguiendo la línea argumental de Laeng, citado por Stouvenel (1998), el objetivo del presente trabajo es quitar trascendencia a la discusión sobre la “Problemática Epistemológica de la Pedagogía”. Tratándose, como se trata, de una monografía, y no de un trabajo de investigación, no puede seguirse todo el esquema de Ander Egg (1995), ya que la bibliografía consultada forma parte del cuerpo principal del informe, y no corresponde

hacer una descripción de métodos y técnicas utilizadas.

2. Marco Teórico Referencial.

Teniendo en cuenta la naturaleza del presente trabajo, es necesario, inicialmente, reconocer las definiciones de epistemología y pedagogía. Gianella (1995) indica que la epistemología reflexiona y teoriza sobre el conocimiento mismo, considera centrales las cuestiones relativas a la estructura interna de las teorías. Se analizan los conceptos lógicos y semánticos de los conceptos y enunciados científicos, se estudia también la vinculación de las teorías con sus referentes, empíricos o no, y las relaciones entre distintas teorías. También indica que los temas clásicos de la epistemología son los relativos al modo en que se organizan y se fundamentan los conocimientos científicos, sus características y sus relaciones hasta los que constituyen explicaciones e interpretaciones de la realidad en las distintas teorías de la ciencia contemporánea.

Si como indica Gianella (op. cit.), la epistemología es considerada la “ciencia de las ciencias”, hay que recurrir, entonces, a la definición de ciencia. Planchard (1986) define a la ciencia como un conjunto sistemático de conocimientos relativos a un objeto determinado. La naturaleza de este objeto sugerirá el método que ha de emplearse para descubrir la explicación de las cosas de las que se ocupa. En forma similar, Fernández (1999) indica que una ciencia autónoma es poseedora de un objeto de estudio que no se confunda con otro.

Una visión diferente es presentada por Quintanilla (1980), citado por Fernández (op. cit.), al presentar a las ciencias como programas de investigación, mientras que lo esencial en ellas pasa a tener carácter de plan, de proyecto, de acción, orientadas a finalidades específicas. En forma semejante (1989), dice que ciencia se define por ser un punto de vista determinado acerca de lo real, es decir, que el objeto de las diferentes ciencias no son partes distintas de la realidad, sino distintas ciencias leen el mismo mundo empírico desde interrogantes diferentes. También puede considerarse dentro de esta visión la definición de Dewey (1968), cuando dice que ciencia significa la existencia de métodos sistemáticos de investigación que, cuando se dirigen a estudiar una serie de hechos, nos ponen en condiciones de comprenderlos menos azarosamente y con menos rutina.

En cambio, Durkheim, citado por Geneyro (1990), indica que ciencia es aquella que se ocupa de lo que es, no de lo que debe ser; estudia lo que es empíricamente observable, "los hechos", y debe orientarse a la construcción de conocimientos destinados a la resolución de los problemas que afrontan los hombres en sus prácticas concretas.

Para la interpretación de Follari (1990) sobre pedagogía, Danelutto (1993) define ciencia básica, ciencia aplicada y tecnología de la siguiente manera: Ciencia Básica es un conjunto de conocimientos sistemáticamente organizados, metódicamente adquiridos, que tienen como finalidad producir conocimiento científico. Ciencia Aplicada, en cambio, se define como la aplicación del conocimiento de la ciencia básica, para la producción de bienes y servicios. La Tecnología se caracteriza por estar conectada con la Ciencia Aplicada. La tecnología no solo utiliza conocimiento científico, sino que se vale también del conocimiento del sentido común, para la producción de bienes y servicios.

Habiendo presentado la definición de epistemología, y diferentes enfoques sobre el significado de ciencia, hay que establecer como se considera a la pedagogía. Pedagogía, según Planchard (1986) en una definición sencilla, es el arte de instruir y educar a los niños. Con mayor amplitud la define como la ciencia y el arte de la educación. En forma

semejante, Fernández (1999) dice que la pedagogía recurre a su objeto compacto que es la educación, y Planchard (op. cit.) afirma que tiene un objeto que no se confunde con ningún otro. Fernández (op. cit.) amplía el concepto indicando que constituye el marco explicativo y orientador de la práctica de los profesionales de la educación.

La pedagogía tomada como ciencia, según Fernández (1999) responde al deseo de conocer y de buscar comprender racionalmente el fenómeno educativo y los a él relacionados. Así el deseo del hombre de conocer, lo lleva a investigar y con el resultado de las investigaciones científicas se incrementa el cuerpo metódicamente formado y sistematizado de conocimientos pedagógicos. Según Follari (1990) no habría una ciencia básica que pudiéramos llamar ciencia de la educación, sino que existen ciencias aplicadas a la educación, que se constituye con los aportes de otras disciplinas sociales y, que de alguna manera van a marcar que las ciencias de la educación son más bien una tecnología, ya que su fin es la producción de nuevos avances tecnológicos en materia educativa.

Todas las definiciones mencionadas indican que la pedagogía se ocupa de la educación, pero, como se pregunta Planchard (1986): ¿Qué es la educación? Este mismo autor dice que etimológicamente educar (e-ducere) es modificar en un sentido determinado, es conducir de un estado a otro. Y afirma, también, que el significado de la educación es la educabilidad, es decir, la virtualidad humana de preservar en su ser, de adquirir experiencia, de realizar la perfección de la que es capaz. Del mismo modo indica que la educación consiste en una actividad sistemática ejercida por los adultos sobre los niños y los adolescentes, con el fin de prepararlos para la vida en un medio determinado.

Fernández (1999) amplía el concepto cuando apunta que la educación ha tendido a la expansión, poblándose de significados, y es concebida como proceso permanente a través del cual se van desarrollando las potencialidades del hombre, en tanto persona individual e integrante de una comunidad cultural y social, que está sujeta a los vaivenes emergentes de la compleja diversidad que caracteriza el tránsito de la sociedad de hoy.

3. Desarrollo Temático.

Si se tiene en cuenta la definición de Follari (1990) sobre pedagogía, ¿es la discusión sobre su problemática epistemológica un mero problema de status, o, como afirma Stouvenel (1998), un asunto puramente económico o de distribución de puestos de trabajo?

Consideremos la definición de ciencia que da Langlois et Seignobos, citado por Stouvenel (1998), que afirma “la ciencia es un conjunto de conocimientos y de investigaciones sobre un objeto, que poseen un grado suficiente de unidad, generalidad y capacidad de llevar a los hombres a conclusiones concordantes, que no resultan ni de convenciones arbitrarias, ni de gestos o intereses individuales, sino de relaciones objetivas que son descubiertas gradualmente y que son susceptibles de ser confirmadas mediante métodos de verificación definidos.” Si esta definición fuera cierta, habría que preguntarse si realmente existe alguna ciencia. Analicemos. Si el conjunto de conocimientos tiene que poseer un grado suficiente de unidad, entonces, ¿para qué continuar investigando? Y, si no se investiga, ¿existe la ciencia? Que los hombres tengan que llegar a conclusiones concordantes, es una negación al avance del conocimiento científico, ya que es justo la disparidad de opiniones la que motoriza el avance de las investigaciones. Por otro lado, en los ámbitos científicos son extremadamente comunes las convenciones arbitrarias, y los gestos e intereses individuales. Finalmente, es cierto que se puedan definir métodos de verificación, pero lo que no es posible definir es la interpretación que se haga de los resultados de esos métodos.

La definición mencionada anteriormente, tal como la mayor parte de las consideraciones sobre el carácter científico de la pedagogía, permiten suponer que son idealizaciones erróneas sobre la realidad de la ciencia, hechas por profesionales del ámbito de lo que se conoce como ciencias humanas, o bien por quienes nunca han estado cerca de la ciencia. Para facilitar la comprensión de las razones que permiten esta afirmación, es útil la comparación con las ciencias formales y fácticas, ya que a nadie se le ocurriría poner en duda su valoración como ciencias.

Aunque no en toda su extensión, podría aceptarse la definición de Langlois et Seignobos en el caso de las ciencias formales (matemática y lógica), que son justamente aquellas que se basan sobre abstracciones, y su metodología es deductiva. Pero, ¿qué pasa con las fácticas? Veamos ejemplos conocidos por todos. Si se hubiera aceptado la unidad de las conclusiones concordantes de la física newtoniana, no hubiera existido Einstein y su física relativista, la que, a su vez, es puesta en partes en duda por los avances de la física cuántica. En la actualidad parecería existir concordancia con respecto a la teoría del “bigbang”, y sus defensores se basan en la interpretación de los resultados de costosos experimentos. Pero como la física es una ciencia, y, ¿quién podría dudar de ello?, por suerte ya existen muchos que hacen una interpretación diferente de esos resultados. Si la ciencia resultara de “relaciones objetivas”, como plantea Langlois et Seignobos, habría que preguntarse si la persistencia de la física relativista y la teoría del “bigbang” no tiene algo que ver con las características de sus creadores.

Además de los “gestos e intereses individuales”, sobre los que podrían mencionarse numerosos ejemplos, en forma extremadamente común la ciencia está regida por “convenciones arbitrarias”, que muchas veces son de índole política y económica. Un caso conocido es el de la “cortina de hierro” y los regímenes comunistas en general. Como la autoridad imponía la ausencia de relaciones con el resto del mundo, se desarrollaron líneas de investigación y teorías totalmente independientes en las ciencias formales y fácticas. Un cambio en el enfoque rígido propuesto, entre otros, por Langlois et Seignobos, es dado por Laeng, citado por Stouvenel (1998), cuando afirma: “Si hacemos referencia a la historia, recordemos que la clasificación de las ciencias, durante siglos la empresa favorita de eruditos, de compiladores de diccionarios y enciclopedias, ha perdido hoy mucho su interés, desde el punto de vista ideológico, por los puntales jerárquicos que la sostenían desde el pilar metodológico, debido a que el crecimiento actual de los conocimientos es tal y se da en tan distintas direcciones que toda clasificación de investigación que se manejaba ha evolucionado desde la especulación pura hacia una mayor experimentación y operacionalización.”

Y siguiendo con esta idea, y el aporte de los que proponen el posmodernismo cuando mencionan “la muerte de las ideologías”, se enmarca lo que recuerda Stouvenel (op. cit.): “...la clasificación de las ciencias y las disciplinas tomó un auge particular con la reivindicación positivista de la autonomía de la ciencia. Hoy, consumado ese proceso, el acento se pone menos sobre el desarrollo ramificado en direcciones y más sobre la intersección cada vez más densa de los diferentes planos de investigación y de acción.

Las definiciones sobre ciencia dadas por Durkheim, citado por Geneyro (1990), Dewey (1968), y también Follari (1989), que fueron mencionadas anteriormente, se acercan más a la visión posmoderna más realista, que a la positivista. Justamente es el texto de Follari (op. cit.) el que interrumpe la rigidez de las exposiciones de Langlois et Seignobos, Planchard (1986) o Fernández (1999), en particular cuando indican que los conocimientos tienen que

ser sobre un objeto determinado.

Sobre el tema, dice Laeng (op. cit.): “Ya en este momento es prácticamente imposible implantar criterios taxonómicos que delimiten la clasificación de campos objetivos definidos por género y diferencia específica.” Y Stouvenel (1998): “También sigue vigente la idea que afirma que un mismo objeto puede ser considerado desde varios puntos de vista, como una pluralidad de objetos formales.” Bunge (1986), citado por Stouvenel (1998), afirmaba que a pesar del espacio propio que cada ciencia supone, la investigación actual se vuelve más interdisciplinaria en tanto los problemas que trata son más trascendentales.

De acuerdo a esta visión posmoderna de la ciencia, expresada en estos últimos párrafos, es cierto que puede tomarse a la pedagogía como ciencia. En las definiciones sobre pedagogía de Planchard (1986) y Fernández (1999) mencionadas anteriormente, se indica que el objeto de la pedagogía es la educación. Los que relativizan su carácter científico dicen que ésta se basa sobre investigaciones de otras “ciencias”, pero en la comparación con las ciencias fácticas, de indudable naturaleza “científica”, hemos visto que esto no es un impedimento. Y también podemos afirmar que aquellos que plantean que son muchas las disciplinas que se ocupan de aspectos relativos a la educación, restándole así validez a la pedagogía, se han quedado con los ideales “positivistas” del modernismo. No es como afirma Fernández (op. cit.), que la biología, fisiología, psicología, sociología, historia, etc. son “ciencias de la educación”. La “ciencia de la educación” es la pedagogía que toma investigaciones de esas otras disciplinas para aplicarla específicamente a su objeto, o trabaja en forma sinérgica con las mismas en el desarrollo de “su objeto”.

Algunos (Follari, 1990; Stouvenel, 1998; Fernández, 1999) orientan la discusión a la diferenciación entre ciencias básicas, aplicadas, tecnologías, y, como Planchard (1986), arte. Follari (1990) “reduce” la pedagogía a la categoría de tecnología, y Stouvenel (op. cit.) y Fernández (op. cit.) se orientan hacia lo que se considera una ciencia aplicada (de acuerdo a las definiciones de Danelutto, 1993). Planchard (op. cit.) dice que es ciencia y arte, entendiendo el arte como la aplicación de conocimientos a la realización de una concepción, oponiéndose a la naturaleza en el sentido que realiza cosas nuevas y artificiales.

Es cierto que la educación genera un individuo “educado” que es artificial desde el punto de vista de la naturaleza. Según este concepto, entre otros, los ingenieros son artistas, pero es muy poco probable que éstos interrumpan su trabajo para dedicarse a esta discusión. Y yendo a la diferenciación de categorías, Stouvenel (op. cit.) se acerca a una interpretación cuando expone que el sociólogo hace sociología, el psicólogo hace psicología, el químico hace química, y el biólogo hace biología, pero es un criterio incompleto. Las ciencias química y biológica son básicas en las investigaciones químicas y biológicas, pero cuando un químico “hace” química y un biólogo “hace” biología, están aplicando los conocimientos que resultaron de sus respectivas investigaciones. En este último caso serían ciencias aplicadas. Es más, teniendo en cuenta el argumento que la pedagogía sería una ciencia aplicada porque utiliza resultados de investigaciones de otras disciplinas, podríamos entonces afirmar que la física es aplicada porque utiliza resultados de investigaciones matemáticas, y así con todas las otras ciencias fácticas, sobre las que nadie pone en duda su carácter de “básicas”.

4. Interpretación.

El “arte” de educar (Planchard, 1986) no es patrimonio de los “pedagogos”. Prácticamente

todos los integrantes de la sociedad, en alguna manera, educan. Además, cada uno también va educándose mediante la experiencia. ¿Cuál es la participación de los “pedagogos” en, por ejemplo, la forma como una madre “educa” a su bebé en la percepción del mundo que lo rodea, o en los contenidos que la iglesia católica incluye en el catecismo? ¿Tienen los pedagogos que expandirse más allá de lo que sucede con relación a las aulas? ¿Tienen los pedagogos que expandirse más allá de la didáctica? ¿Son los pedagogos los que tienen que tomar decisiones?

En el párrafo anterior queda evidenciada la problemática epistemológica sobre la identificación del objeto. Pero, ¿la problemática epistemológica es real, o es el resultado del intento de los “pedagogos” de incumbir un campo cada vez más amplio? ¿Hay alguna razón que justifique que los pedagogos excedan el campo de la didáctica? Cuando Fernández (1999) tipifica las investigaciones pedagógicas enmarcándolas en la comprobación de las teorías sobre las prácticas educativas, y en el estudio de las prácticas educativas para retroalimentar a las teorías, está equiparando a la pedagogía con la didáctica.

¿Qué hay en el objeto “educación” más allá de la didáctica? Podemos mencionar a los contenidos, comunidad, instituciones, educadores y educandos. ¿De quién es la responsabilidad sobre todo lo que en “educación” esté más allá de la didáctica? ¿El gobierno? ¿Le corresponde? Cuando el gobierno toma decisiones en materia de educación, ¿no está avanzando sobre los derechos de los individuos? ¿Los pedagogos investigan a las comunidades, o los pedagogos investigan la didáctica apropiada para cada comunidad, y cada tipo de institución, adaptándose a los contenidos pretendidos?

¿Decide un astrónomo sobre la existencia de una supernova, o simplemente la describe e interpreta, adaptando el conocimiento sobre la evolución del universo a su existencia? ¿Decide un pedagogo sobre el posmodernismo, o por más que el cueste aceptar que el positivismo, el marxismo y el evolucionismo han desaparecido, tiene que desarrollar didácticas que se adapten a la realidad? No le corresponde al pedagogo modificar la comunidad, a través de las decisiones que pudiera llegar a tomar en materia de “educación”. Si se resolviera la problemática epistemológica de la pedagogía, identificando la misma con la didáctica, ¿sienten los pedagogos que se está reduciendo su campo? ¿Necesitan los pedagogos modificar la comunidad? Si se aceptara, como afirma Planchard (1986), que el ser humano como educando resume en sí y domina toda la naturaleza, que es un microcosmos en el que se encuentran todos los elementos de los demás seres, con el agregado de la inteligencia y la voluntad, ¿no obedece a un propósito más elevado hallar las formas para servir mejor a éste, que pretender moldear una comunidad?

Si a través de la constante revisión de la problemática epistemológica de la pedagogía, existiera la intención de avanzar sobre el funcionamiento de la comunidad, los pedagogos tendrían que plantearse si con esta discusión no están perdiendo protagonismo, justamente en lo que concierne a su pretendido objeto: la educación. Si ese objeto se fuera adaptando a la mayor especificidad que representa la didáctica, ¿no pasarían los pedagogos a ser los especialistas consultados en las decisiones que se tomen en materia de educación? Y en otro nivel, no va a ser el pedagogo quien decida la oferta de una institución, pero sí puede ser el que determine los medios para que esa oferta sea llevada a cabo en la forma más eficiente.

En el último párrafo la pedagogía estaría planteada como una disciplina tecnológica, y no como una ciencia, pero es una discusión carente de sentido. Por un lado, existe la realidad

planteada por Stouvenel (1998) cuando se refiere al aumento en la unidad del saber, a la relación ciencia – técnica, que es ya indiscutible a nivel de la práctica, y que releva el problema teoría – práctica. También hay que considerar que la “tecnología” que desarrolla un pedagogo, se basa sobre investigaciones “pedagógicas”, a su vez basadas sobre los aportes de otras disciplinas.

5. Conclusiones.

Las comparaciones propuestas en el presente trabajo evidencian que la pedagogía puede ser considerada una ciencia, y que los pretendidos problemas aparentemente planteados desde la epistemología, obedecen a una visión positivista que no representa la realidad. Que no haya unidad en cuanto a la definición del objeto, y sobre la terminología específica, no invalida el carácter “científico” de la pedagogía. Tampoco tiene sentido intentar definir a la pedagogía como ciencia básica, aplicada o tecnología, ya que, como se ha visto, pueden caber los tres adjetivos para una misma disciplina. Probablemente, el planteo sobre la pretendida problemática epistemológica evidencia una intención de avanzar sobre la comunidad, cuando la pedagogía perfectamente podría ajustarse a la didáctica, que necesariamente engloba a la educación, aunque sin avanzar sobre decisiones comunitarias.

¿Tiene sentido continuar buscando la reivindicación positivista sobre la autonomía de la ciencia? ¿No es ésta pretendida reivindicación una posición discriminadora?

¿Es válida cualquier tipo de discriminación en épocas del posmodernismo? Independientemente de cualquier valoración que se tenga sobre esta época, ¿puede cambiarse?, o, ¿quién puede afirmar con certeza que la anterior fue mejor? Puede aceptarse que los sucesivos episodios de metamorfosis que han sufrido las diferentes comunidades, han ocurrido en forma independiente de quien las haya estudiado. No corresponde a los pedagogos como tales cuestionarlas, sino simplemente adaptarse.

Se inició el presente trabajo con la pregunta: ¿tiene sentido la discusión sobre la problemática epistemológica de la pedagogía? En vez de esta confrontación, no habría que preguntarse tal como hace Fernández (1999): ¿Ofrecen las investigaciones pedagógicas soluciones y respuestas coherentes, con cierta sistematización a la educación? ¿Qué es el “objeto educación”? ¿No podría decirse que el “objeto” es ese ser único e irrepetible que es cada hombre y cada mujer a lo largo de toda su vida? ¿Es necesario “materializar” el objeto? Si se asumiera que la pedagogía tiene como “objeto” determinar las formas más eficientes para que cada ser humano tenga la oportunidad de desarrollar sus potencialidades (Fernández, 1999), ¿es necesario que se continúe con la discusión sobre su cientificidad?

Como reflexión final se transcribe a continuación, aunque ligeramente modificada, una frase de E. Mounier, citada por Planchard (1986): El objeto de la educación no es tallar al ser humano para una función o moldearlo en determinado conformismo, sino madurarlo y armarlo, a veces desarmarlo, lo mejor posible para el descubrimiento de esta vocación que es su ser mismo y el centro de reunión de sus responsabilidades de hombre.

6. Bibliografía.

- ANDER EGG, Ezequiel. Técnicas de Investigación Social. Ed. Humanitas. Buenos Aires. 1995.
- DANELUTTO, Nancy Gabriela. El debate entre Pedagogía y Ciencia/s de la Educación. Monografías.com. 1993.
- DEWEY, J. La Ciencia de la Educación. Losada, Argentina. 1968. FERNÁNDEZ, Estela Claudia. Pedagogía de la Mediocridad. Balcarce. 1999.

- FOLLARI, R. Extracto de la conferencia: “Jornadas Regionales de Didáctica”. 1989.
- FOLLARI, R. Filosofía y Educación: nuevas modalidades de una vieja relación, en Teoría y Educación (de Alba, A., comp.). 1990.
- GENEYRO, J. Pedagogía y/o Ciencias de la Educación: una polémica abierta y necesaria. México, 1990.
- GIANELLA, A. Introducción a la Epistemología y Metodología de las Ciencias. Universidad Nacional de la Plata. 1995.
- PLANCHARD, Emile. Complejidad y Unidad de la Pedagogía En su: Orientaciones actuales de la Pedagogía. Editorial Troquel, Buenos Aires. 1986.
- STOUVENEL, Marisela R. Revista Novedades Educativas N° 91. Julio, 1998.

N° 2: Problemas Epistemológicos: Preguntas y supuestos¹

Introducción

Para el esbozo de los siguientes supuestos teóricos se proporcionaron las siguientes preguntas:

- ¿Cómo son las cosas realmente?
- ¿Cómo es en realidad el pensamiento?
- ¿Cómo pensamos?
- ¿Por qué pensamos como pensamos?
- ¿Cómo sabemos que la forma en que aprendimos fue o no fue la más correcta?
- ¿De qué manera hemos pensado y comprendido el saber que poseemos?
- ¿Cómo pensamos que aprendimos o que nos enseñaron la ciencia?
- ¿Cuál es el contexto histórico de la ciencia que sabemos?
- ¿Cuál es la intencionalidad de la ciencia que sabemos?

1. Las cosas, el pensamiento y su método

El pensamiento es innato de cada ser y puede ser real o imaginario, desde el punto de vista que se pueda asimilar teniendo en cuenta su naturaleza. En este sentido cualquiera podría pensar que las cosas son como nos las imaginamos, de acuerdo a la idea que se presenta en el momento y que son tangibles e intangibles según el estado mental, teniendo en cuenta que existen cosas materiales y espirituales. Pero esa es la opinión que se nos presenta de las cosas de acuerdo al entorno y a la forma como se desarrolla el ser natural que puede ser positivo o negativo. Pero ese pensamiento no puede ser las cosas mismas, no obstante la influencia que él ejerce en la transformación de la realidad.

2. La explicación y la validez del pensamiento

Cabe entonces preguntarse: ¿Por qué pensamos como pensamos? Hay varios factores que influyen en el pensamiento de cada persona. Un primer factor es la herencia. Es decir, el código genético que el individuo trae al nacer y que marca su forma particular de asociar ideas. Un segundo factor es lo ambiental y cultural que proporciona patrones o paradigmas de pensamientos en las personas y un tercer factor es la conciencia del individuo, su libre albedrío, que hace que escoja libremente la forma como desea o quiere pensar, de acuerdo a sus intereses.

Estos tres factores se entremezclan de una forma muy particular en cada individuo, lo que los hace únicos e irrepetibles. Ellos coincidieron en el momento histórico en que fuimos recibiendo ese aprendizaje, que nos llevó a una fundamentación de pensamiento. Al apropiarnos del saber cómo herramienta para desarrollarnos mejor en nuestra vida profesional, se ha proyectado lo aprendido en el medio y contribuido a su desarrollo. Este

saber se fortalece cada día más, a la vez que se le va evaluando de acuerdo a los resultados obtenidos en ese medio social.

3. *El método y el contexto de la ciencia*

La ciencia es la evolución del conocimiento que ha permitido que las sociedades hayan avanzado a medida que transcurre el tiempo. Se aprendió a través de un proceso donde interviene nuestra vida diaria de manera empírica, mediante una autoformación e interrelación, lo cual nos permite adaptarnos mejor a los cambios de nuestro entorno y así poder darle una mejor aplicabilidad a nuestro conocimiento.

Por medio de la ciencia ha sido posible cambiar, perfeccionar, facilitar y mejorar la calidad de vida de las personas, adaptando su medio a las necesidades, que surgen a medida que pasa el tiempo y que se pueden suplir con el avance de los medios tecnológicos.

Conclusión con banco de preguntas epistemológicas

Dada la complejidad de las preguntas, como se ve, los elementos teóricos de respuestas sólo alcanzaron el nivel que aquí se presenta. Por lo tanto, los estudiantes quedaron inquietos y lo más que pudieron hacer fue presentar unos nuevos interrogantes como camino para poder propiciar un mejor arraigo conceptual para los interrogantes iniciales. Se propuso como tarea futura la resolución de las siguientes preguntas:

- ¿Con la adquisición de nuevos conocimientos se puede llegar a cambiar la manera de pensar?
- ¿Cómo se perfecciona el pensamiento del ser humano?
- ¿Lo que nos imaginamos puede ser la realidad de las cosas?
- ¿De qué han servido las doctrinas filosóficas para la construcción del conocimiento?
- ¿Será que el pensamiento es innato?
- ¿Qué medios influyen para definir el pensamiento?
- ¿Los sentidos nos reflejan las cosas, como son realmente?
- ¿Lo tangible nos permite identificar cómo son las cosas realmente?
- Según el pensamiento, ¿los sentidos influyen con base a lo tangible y a lo espiritual?
- ¿Respetando el punto de vista filosófico, qué diferencia hay entre lo intangible y lo espiritual?
- ¿Qué pensamiento imaginario se logra tener?
- ¿Se puede imaginar que las cosas son en realidad como el ser humano las puede pensar?
- ¿De qué manera han influido los factores de la enseñanza en las diferentes clases sociales?
- ¿De qué manera el proceso de enseñanza aprendizaje ha incidido en nuestro entorno?
- ¿Cómo ha influido el pensamiento en la forma de aprendizaje de cada persona?
- ¿Qué relación hay entre el pensamiento, el saber y el aprendizaje?
- ¿Qué relación hay entre el saber y el pensar en nuestra humanidad?
- ¿Cómo influye la formación o la crianza que dan los padres, como base fundamental de nuestra forma de pensar?
- ¿De qué manera contribuye el entorno para que el ser humano se realice mediante las influencias de la ciencia?
- ¿Cómo podemos mezclar la parte empírica con la parte racional para contribuir a un mejor desarrollo del entendimiento?
- ¿Cómo se puede mejorar la calidad de vida de las personas a través del conocimiento?
- ¿Verdaderamente la ciencia ha contribuido con la evolución de seres humanos?

SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

- ¿Cómo ha influido la ciencia en el desarrollo de la sociedad?
- ¿Cómo aplicar la ciencia al conocimiento o saber diario?
- ¿Cuál es el fundamento de la ciencia?
- Si la intencionalidad de la ciencia se basa en el mejoramiento de la calidad de vida y la satisfacción de necesidades, ¿Qué lugar tiene la comprensión del mundo dentro de la intencionalidad de la ciencia?
- ¿De qué manera el proceso enseñanza - aprendizaje ha influido en la manera de pensar de la sociedad?
- ¿Verdaderamente la ciencia ha contribuido a la evolución de los seres humanos?
- ¿Cómo creen ustedes que a través del conocimiento se puede mejorar la calidad de vida de las personas?
- ¿Cómo podemos relacionar el conocimiento científico con el conocimiento empírico para un mejor desarrollo?

Sin embargo, para futuros abordajes a estas preguntas se presentan los siguientes supuestos teóricos tomados de Bedoya², a manera de píldoras epistemológicas con las que se puede generar la reflexión acerca de los problemas epistemológicos del objeto de estudio, de la práctica y de los métodos de la pedagogía y de la educación. Corresponden a un estilo de reseña de la lectura del libro citado:

1. Epistemología es una toma de conciencia crítica acerca de lo que es una ciencia.
2. Epistemología con respecto a la pedagogía es el cuestionamiento de las formas habituales de la enseñanza y cómo debe entenderse y efectuarse una verdadera formación en una ciencia o disciplina determinada.
3. La reflexión epistemológica cobra otro sentido en el contexto postmoderno.
4. ¿Por qué se exigen nuevos paradigmas para investigar y enseñar?
5. ¿Por qué los paradigmas, positivista y cientifista, se cuestionan hoy en día? Bedoya M. José Iván: Epistemología y pedagogía. Bogotá, Ecoe ediciones, 2002. p.p. 164-171)
6. De lo que se trata ahora es de realizar un planteamiento de la problemática compleja de los proceso de conocer, enseñar y formar.
7. Preguntarse por el conocimiento científico implica plantear qué es, cómo se entiende, cómo se produce, cómo se ejerce su enseñanza.
8. La reflexión epistemológica cuestiona la actitud del estudiante quien reduce su papel a recibir pasivamente la ciencia que se le transmite.
9. El estudiante actúa, de acuerdo a postulados de Dewey y la escuela nueva, pero sin entender por qué debe hacerlo ahora.
10. Conocer no es, como decía el positivismo, ir más allá de los datos para extraer la verdad oculta en la misma realidad.
11. Conocer tampoco es representar mentalmente la esencia de la realidad entendida en todos sus elementos.
12. Conocer implica más bien comprender, lo que exige interpretar, explicar y dar sentido a lo que se pretende conocer.
13. Conocer una teoría implica comprenderla a partir del contexto histórico de su formación y reconstruir el proceso epistemológico de su planteamiento, problematización y producción.
14. La clase no es el lugar y el momento para transmitir un saber sino el contexto para realizar un avance en el proceso complejo del trabajo concreto de los saberes.
15. La pedagogía ya no se reduce a lo instrumental ni al cuidado de los contenidos como supuestamente científicos, sino a la formación como concepto fundante del saber

pedagógico.

16. Antes que buscar lo fijo, hay que propiciar más bien la duda y la incertidumbre con el fin de que se dé la interrogación y la búsqueda de ese conocimiento.
17. Hoy se entiende el proceso pedagógico no sólo desde el lado del docente sino sobre todo a partir del educando de tal manera que el saber pedagógico permita su formación autónoma.
18. Tanto el alumno como el maestro son pensados como sujetos del proceso pedagógico.
19. No se puede hablar de la existencia de la pedagogía sin la reflexión de docentes y estudiantes acerca de cómo viene desarrollándose el proceso pedagógico.
20. La epistemología histórica y dialéctica mantiene la insistencia más que en los contenidos en el proceso de “inacabamiento” de esos contenidos.

Nº 3. Ideas para el estudio de la epistemología e historia de la educación y la pedagogía. Joaquín Rojano De la Hoz. Docente Universidad de Córdoba (2007)

Saber, ciencia y conocimiento

Hay que partir del postulado de la relatividad de la ciencia. Como bien lo dice Popper (1982, 259), “La ciencia no es un sistema de enunciados seguros y bien asentados, ni uno que avanzase hacia un estado final. Nuestra ciencia no es conocimiento (episteme): nunca puede pretender que ha alcanzado la verdad, ni siquiera el sustituto de ésta que es la probabilidad” De este pensamiento podemos derivar varias cosas:

Una es que, distinto al discurrir tradicional, manifestado por Ogburn y Nimkoff (1970, 2) por el cual se afirmaba que la “ciencia es conocimiento”, Popper la baja de ese estatuto, dejando al conocimiento en la altura de la pirámide y colocándola en un estado intermedio entre éste y el saber. Se hablaría entonces desde la base de una estructura piramidal como la siguiente:

1. Saber que proviene de la cotidianidad.
2. Ciencia que es catalogada por un grupo de expertos, la comunidad científica.
3. Conocimiento, aparecido deducido como una aproximación a la verdad.

De todas maneras hay un problema en la escisión que K. Popper hace entre ciencia y conocimiento y, según nosotros, entre ciencia y saber. El conocimiento es la generalidad del sentido dado a ese cúmulo de referentes que el pensamiento humano ha desplegado en su historia. “El término „conocimiento” debe interpretarse en su sentido muy amplio, en realidad, pues los estudios realizados en este dominio han versado prácticamente sobre toda la gama de productos culturales (ideas, ideologías creencias jurídicas y éticas, filosofía, ciencia y tecnología)”. (Merton, 1977) El saber pedagógico, concluimos nosotros, entonces estaría muy próximo a la ciencia, requiriendo de un grupo de pedagogos que le conceda su validez y legitimidad.

Aumento o desarrollo del conocimiento

Popper, ya lo citamos, considera que el principal problema de la epistemología es el aumento del conocimiento. Pero, estando de acuerdo con él, queremos desentrañar el significado de la palabra *aumento* que, probablemente ha sido tomado de una lengua a otra en su traducción al castellano.

¿Qué quiso decir Popper con *aumento del conocimiento*? La noción puede moverse entre los extremos de la cantidad o la magnitud y la cualidad. De acuerdo a los considerandos posteriores puede afirmarse que Popper al decir „aumento” se refirió al orden cualitativo. El

hace una claridad pertinente al hablar críticamente de los modelos lingüísticos artificiales. Los muestra como incapaces de abordar los problemas del aumento de los conocimientos reiterando que “como resultado de su pobreza ofrecen el modelo más tosco y engañoso del aumento del conocimiento, ese al que llama “un montón de enunciados de observación que se acumulan progresivamente” (1982, 16, 22)

La crítica afecta al modelo basado en la instrucción sin la autoformación, por el cual se consideró que el aprendizaje consistía en la acumulación de datos enciclopédicos que en el sistema educativo del país se conoció como “un mar de conocimientos con un centímetro de profundidad”

¿Epistemología de la pedagogía?

Parecería un contrasentido hablar de la Epistemología de la Pedagogía, si el diccionario común sobre ese primer término precia que se trata de la “Doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico”

Por otro lado Zambrano (2001, 14), en su buen intento de distinguir entre la Pedagogía y la Didáctica (ésta como la condición práctica de la pedagogía y la otra como la reflexión axiológica sobre el educar). Tajantemente afirma que “la pedagogía es un concepto cuya esencia escapa a cualquier intento de clasificación epistemológica” (ibid)

Pero el mismo texto de Zambrano nos permite el intento de vincularla a la reflexividad epistémica, a través de la didáctica. Porque si a ésta se le reconoce como “la parte material de la pedagogía”, también se le mira “como una disciplina científica cuyo objeto es la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje” (ibid)

Entonces a la didáctica, como parte de la pedagogía, interesa además preguntarse por las condiciones de esa relación, qué conceptos operan y cuál es la relación entre saber y representación. Estas preguntas son efectivamente objetos epistemológicos de la reflexión pedagógica.

La pedagogía y su relación con el conocimiento

La Epistemología no es otra cosa que Gnoseología, es decir, Teoría del Conocimiento. El término lo introdujo el filósofo escocés James Frederick Ferrier en su libro Fundamentos de la Metafísica (1854) donde dividió a la filosofía en Ontología y Epistemología.

En esta reflexión epistemológica cabe pensar en que a la pedagogía no se le puede erradicar de su estatuto epistemológico al que debe el consenso, por el hecho simple de que la pedagogía es conocimiento y, por lo tanto se le puede reflexionar desde su origen, su esencia, su posibilidad de ser y su relación con el objeto, sólo porque en los avances de la semántica se refiera a la epistemología como el estudio del “conocimiento científico”

Por otra parte este razonamiento alcanzaría mayor validación al pensar que la Didáctica, que es una parte de la pedagogía, sí tiene una raíz disciplinar científica, lo que avanzaría más en la capacidad de hablar de una Epistemología de la Pedagogía.

Ciencia y Pedagogía

Sin embargo, leyendo a Popper (1982, 17) en el Prefacio de la edición inglesa, encontramos la siguiente tesis: “El problema central de la epistemología ha sido siempre y sigue

siéndolo, el del aumento del conocimiento” Popper, a partir de esta afirmación, propone que el mejor modo de estudiar el aumento del conocimiento es estudiar el del conocimiento científico.

Para el problema que nos ocupa sobre la epistemología de la pedagogía, se podría asumir, pensando en la mejor alternativa popperiana, que si la pedagogía no es ciencia, entonces no tendría que estudiarse la producción de su conocimiento. Pero si la pedagogía es conocimiento, entonces es cuestión de la epistemología. Y así de acuerdo a Popper, podríamos argumentar que el aumento del conocimiento pedagógico es, por lo tanto, un problema epistemológico. La solución, en lo que nos ocupa, es valerse del método científico para estudiar el aumento del conocimiento de la pedagogía.

Conceptos y principios para una epistemología de la didáctica

“Una ciencia es ciencia por su objeto y por la forma como explica ese objeto a través de la construcción de conceptos” (Zambrano, 2001, 45) En ese sentido, si se quiere apuntar a una epistemología de la didáctica habrá que desbrozar varios de los conceptos construidos como los siguientes:

Obstáculo Epistemológico (Bachelard) “El pensamiento científico aparece bajo la forma de una serie de obstáculos que se sobrepasan históricamente y que, de manera oculta, son inherentes al acto mismo del conocer” (ibid, 46-48) *Transposición Didáctica* (Chevallard Ives) Es el establecimiento de una especie de triángulo ente el “saber científico, el saber objeto de enseñanza y el saber enseñado” (50)

Contrato Didáctico (Guy Brousseau,) Conjunto de comportamientos y actitudes que un alumno espera de su profesor y viceversa (52)

Situación Didáctica (Guy Brousseau) Organización racional y espontánea de los hechos, intencionalmente válidos, objeto de la enseñanza. Conduce al estado de pregunta, de observación y de explicación de saber de la enseñanza o del aprendizaje. (ibid)

Epistemología e investigación educativa y pedagógica

La dimensión epistemológica de una disciplina científica se logra a través del desarrollo de la investigación. Si bien queremos vincular a la pedagogía y a la epistemología a través de la didáctica, que como disciplina científica muestra su objeto en el acto de aprender, también podemos relacionarla a través de la investigación, a la que Zambrano (1981, 156), al referirse al Saber Pedagógico (así con mayúsculas), concede mucha importancia al decir que para “cualquier lectura que tengamos que hacerle a este hecho tan relevante (el saber pedagógico), encontraremos un factor común: la investigación”, a la que reafirma diciendo: “... la experiencia de una sociedad, en lo que tiene que ver con lo escolar, no puede ser gramaticalmente elaborada sino a partir de la actividad investigativa, tanto sobre las prácticas como sobre las reflexiones de orden teórico”.

De esta manera la epistemología orientará la investigación en la escuela con las preguntas en torno al poder en la escuela, las formas de orientación de los saberes, la relación de los sujetos con los saberes y las distintas expresiones del entorno escolar.

Los dos caminos del problema de la Epistemología

Se dice que la pedagogía no es un conocimiento científico, sino que es el resultado de las reflexiones que los maestros hacen de su propia práctica. Si es así, el resultado de tales ponderaciones tiende a ser un cuerpo sistematizado de

teoría que, después se verá si cumple o no con el estatuto de la ciencia. Pero por otro lado la definición afirma que se basa en las vivencias del quehacer cotidiano de los docentes en el contexto escolar. Así, habría dos vertientes, una que proviene del saber que se aprende en la práctica del trabajo, en el diálogo intersubjetivo de maestros, estudiantes y saber cotidiano del entorno, y la otra que organiza los saberes en procura de hacerlos conocimiento pedagógico.

Al respecto se acuerda uno de Popper (1982, 19), cuando al abordar el problema de la epistemología los plantea como dos lados distintos:

1. Como el problema del conocimiento del sentido común u ordinario.
2. Como el problema del conocimiento científico.

De ambos dice que “el conocimiento científico sólo puede ser una ampliación del correspondiente al sentido común”. Entre los amigos de este pensamiento sitúa a autores como Kant, Whewell, Mill, Peirce, Duhem, Poincaré, Meyerson, Russell y Whitehead, quienes afirman que “están conformes con la idea de que el conocimiento científico es el resultado del aumento del de sentido común: pues es algo así como el conocimiento de sentido común en grande; sus problemas son los de éste pero ampliados”

Valdría entonces, en esta perspectiva, la consideración de tratar de encontrar el punto de la bifurcación para el estudio de la Epistemología de la Historia de la Educación y la Pedagogía, sin escindirlos, porque de la exploración del desempeño de los maestros del caribe se podría ir configurando una historia de la pedagogía, sentida, dicha, realizada, pensada y soñada, de cuyas entrañas pueda sistematizarse un pensamiento que se pregunta acerca de la validez del encuentro de la construcción de los saberes de la cotidianidad con el conocimiento de la filosofía y de la ciencia.

Las dos vías del aprendizaje

Zambrano se pregunta (2001, 54): ¿Aprendemos como resultado del ejercicio de una exterioridad del saber?, o, ¿aprendemos porque el saber ya está en nosotros? La práctica docente actual se orienta más por esta segunda alternativa, pensando que la actividad escolar procuraría más por la reminiscencia que por el desconocimiento puro y plano del saber en el sujeto.

Desde la base del pensamiento platónico “saber es recordar”, este curso de Epistemología opta por la segunda alternativa que se opera con la confluencia del saber previo que se contrasta con el saber enseñado, porque el saber de la cultura está irrigado en la memoria de los estudiantes y sirve de estímulo o de disparador para hacer aplicación de los saberes disciplinares que se enseñan. Un aprendizaje pensado en su instalación como algo nuevo y desconocido por el estudiante buscará la memoria para mecanizarlo como repetición, mas no como comprensión.

El camino del pensamiento y el camino de la palabra

Popper (1982, 18) plantea el problema epistemológico entre los dos análisis a los que llama “el camino de la ideas” y “el camino de las palabras” al que identifica como el análisis del lenguaje ordinario. El problema de su confluencia se plantea en los siguientes términos: “en lugar de analizar la visión, la percepción, el conocimiento y la creencia, analizan las expresiones, “veo”, “percibo”, “conozco”, “creo” o me parece probable” o quizá la palabra “quizá”.

Popper no descarta ni deslegitima el conocimiento que proviene de los saberes de la cultura sino que previene contra la metodología de quedarse meramente con el reporte descriptivo de los acontecimientos sin un análisis interpretativo y teórico de ella. Así dice: “Aunque estoy de acuerdo en que el conocimiento científico no es sino un desarrollo del ordinario o de sentido común, sostengo que los problemas más importantes y más atractivos de la epistemología han de ser completamente invisibles para los que limitan al análisis del lenguaje ordinario según su expresión”

Esa es la invisibilidad de lo visible que hemos llamado en la enseñanza de la etnografía que radica en la mirada (de lo no visible), lo que está más allá de la vista trivial y rutinaria.

La ciencia se viste de cotidianidad

En el estudio de la epistemología es importante afrontar la orientación de la sociología de la ciencia con respecto al problema del conocimiento y su relación con otros factores existenciales de la sociedad o la cultura. Hay que mirar el influjo que tiene la particularidad de las vidas humanas en su producción y acumulación.

Merton (op cit. 47) recuerda la anécdota de Enrique IV cuando alguien le reviste con su importancia de soberano: “Tu deseo, Harry, fue padre de este pensamiento”. En esa oración cabe mirar cómo hasta las actitudes y voluntades han operado sobre los conocimientos para que sean unos u otros de acuerdo a las intencionalidades que los hombres y mujeres les dan a sus acciones. Pero Merton hace la reminiscencia del rey inglés para referirse a cómo el conocimiento científico anda en la vida cotidiana antes de que se “vuelva” válido y legítimo como ciencia y, para ello, se vale de las palabras de Bacon quien años más tarde expresó este problema así: “El entendimiento humano no es una luz seca, sin que recibe una instilación de la voluntad y los efectos; de aquí derivan las ciencias que podríamos llamar “las ciencias que uno quisiera”

Método histórico – epistemológico

Si bien Popper plantea una tesis: “No hay un método propio de la filosofía “ (1982, 16) y ratificando que los filósofos son tan libres como cualesquiera otras personas de emplear cualquier método en la búsqueda de la verdad, también afirma su disposición de admitir que existe lo que dice “podría llamarse el único método de la filosofía” que es “propio de toda discusión racional” que, además, es una variante propia del método histórico y que lo expone, con su proverbial sencillez, en las siguientes preguntas con el ánimo de “intentar averiguar”.

1. ¿Qué han pensado y dicho otros acerca del problema en cuestión?
2. ¿Por qué han tenido que afrontar ese problema?
3. ¿Cómo han formulado el problema?
4. ¿Cómo han tratado de resolverlo?

Pienso que con este “método” popperiano podríamos escudriñar la historia de la pedagogía, tomando de referencia a algunos pedagogos, y como problema su desarrollo del conocimiento pedagógico y didáctico desde su vida y su práctica.

Construcción permanente

Parecería un contrasentido, pero de lo que se trata es de construir para destruir. La destrucción, lógicamente como concepto sano, como “deconstrucción”, no vista desde lo absoluto, sino como proceso de construcciones sucesivas.

Así los saberes previos o anticipados que se encuentran como base de la cultura, se les contrasta para irlos conceptualizando, mientras se va ideando la metodología para su aplicación en la práctica social y desarrollarlos luego como conocimiento contextualizado. Conocimiento que luego se vuelve saber, para volverlo a construir.

He aquí como lo propone Popper (1982, 259) “... domeñamos cuidadosa y austeramente estas conjeturas o „anticipaciones” nuestras, tan maravillosamente imaginativas y audaces, por medio de contrastaciones sistemáticas; una vez que se ha propuesto, ni una sola de nuestras „anticipaciones” se mantiene dogmáticamente; nuestro método de investigación no consiste en defenderlas para demostrar qué razón teníamos; sino que por contrario tratamos de derribarlas. Con todas las armas de nuestro arsenal lógico, matemático y técnico, tratamos de demostrar que nuestras anticipaciones eran falsas, con el objeto de proponer nuevas anticipaciones”

Bibliografía

Merton, Robert K. 1977. *La sociología de la ciencia. 1. Alianza Editorial. Madrid.*
Popper, Karl: (1982) *La lógica de la investigación científica.* Ed. Tecnos, Madrid.
Zambrano Leal, Armando: 2005. *Didáctica, pedagogía y saber.* Colección Seminarium Magisterio. Bogotá.

Nº 4: Epistemología e historia de la pedagogía. José Iván Bedoya Madrid. Magister en Investigación Sociopedagógica. Profesor Facultad de Educación *

BIBLIOGRAFIA

- COMENIO, J. A. *Didáctica Magna*. México, Porrúa, 1982 *Pampedia*. Madrid, UNED, 1992
- FRÓBEL. *La formación del hombre*.
- HERBART, J. F. *Pedagogía general*. Madrid, La Lectura. 1927 *Bosquejo para un curso de pedagogía*. 1935
- PESTALOZZI, J. E. *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*. México, Porrúa, 1994 *El canto del cisne*. México, Porrúa, 1995
- ROUSSEAU, J. J. *Emilio*. Barcelona, Bruguera, 1984
- BACHELARD, G. "La actualidad de la historia de las ciencias" en: *El compromiso racionalista* Buenos Aires, Siglo XXI, 1973, pp. 148-164 *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1987
- BEDOYA, J. I. *Epistemología y pedagogía*. (Ensayo histórico-crítico sobre el objeto y el método pedagógicos) Bogotá, Ecoe, 4a. de. 1996
- BEDOYA, J. I. *Pedagogía: Enseñar a pensar*. Bogotá, Ecoe, 3a. ed. 2000
- CANGUILHEM, G. "El objeto de la historia de las ciencias" *Revista de Sociología de UNAULA*. Medellín (1978) 1: 8-14
- FOUCAULT, M. *Arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 1970
- GADAMER, H. *Verdad y método*. I Salamanca, Sígueme, 1990
- GROTH, G. "Dimensión histórica de la pedagogía". *Educación*. Tubinga (1990) 41: 7-16
- HABERMAS, J. *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus, 1985
- HOYOS, G. Prólogo a DIAZ, M. y J. MUÑOZ. *Pedagogía, discurso y poder* Bogotá, Corprodic, 1990
- KLAFKI, W. "La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy". *Educación*. Tubinga. (1987) 36
- LARROSA, J. *El trabajo epistemológico en pedagogía*. Barcelona, PPU, 1990
- LENZEN, D. "Mito, metáfora y simulación (Perspectivas de pedagogía sistemática en la postmodernidad)" *Educación*. Tubinga (1988) 38: 73-95
- NARODOWSKI, M. *Infancia y poder (La conformación de la pedagogía moderna)* Buenos Aires, Aiqué, 1994
- NOT, L. *La enseñanza dialogante*. Madrid, Paidós, 1994
- PLATON *Diálogos*. Bogotá, Universales, s.f.
- SPECK, J. y G. WEHLE y otros. *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Barcelona, Herder, 1981
- SANVISENS, A. (ed) *Introducción a la pedagogía*. Barcelona, Barcanova, 1984
- VARGAS, G. "Formación y subjetividad. Epistemología, lenguaje y pedagogía" *Educación y pedagogía*. Medellín (1992) 8-9: 17-37
- ZULUAGA, O. L. *Pedagogía e historia*. Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 1987.