

# LA CIENCIA PEDAGÓGICA: CONSTRUCCIONES, DISPUTAS, DESAFÍOS

---

## The pedagogical science: constructions, disputes, challenges

MARÍA VERÓNICA DI CAUDO\*

mdicaudo@ups.edu.ec / Universidad Politécnica Salesiana / Quito

---

### Resumen

El texto plantea las dificultades y a su vez los desafíos para la construcción epistemológica de la pedagogía en un contexto complejo y global en el cual la educación requiere de comprensiones integradoras e interdisciplinarias de las teorías y de las prácticas, de coherencias entre discursos de vanguardia y realidad, de sujetos pedagógicos diversos cooperando y construyendo conocimiento.

---

### Palabras claves

Pedagogía, educación, cultura, epistemología, teoría-práctica.

---

### Abstract

The text presents the difficulties and at the same the challenges for the epistemological construction of the pedagogy in a complex and global context in which education needs integrative and interdisciplinary understanding of the theories and of the practices, the coherence between vanguard speeches and reality, and different pedagogical subjects cooperating and building knowledges.

---

### Keywords

Pedagogy, education, culture, epistemology, theory-practice

Forma sugerida de citar: DI CAUDO, María Verónica, 2013. "La ciencia pedagógica: construcciones, disputas, desafíos". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 14. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

---

\* Docente de la Universidad Politécnica Salesiana. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Planeamiento y Gestión de Educación a Distancia por la Universidad Católica de Brasilia. Máster en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Nacional de Quilmes-Argentina.

Todo aprendizaje está encerrado en una relación. El deseo de encontrar un objeto de conocimiento queda vivo en aquel que quiere continuar, seguir formándose. Hay entonces, más allá del objeto, otro a quién se dirige la demanda del saber, pero conjuntamente se le hace otra demanda que es la de reconocerlo como sujeto.

Jean Claude Filloux

## Introducción

Hablar sobre el proceso epistemológico de la pedagogía no es cosa fácil debido a su mismo objeto de estudio: la educación, un hecho y una realidad altamente compleja y atravesada por múltiples variables: biológicas, psicológicas, culturales, históricas, políticas, éticas, estéticas, económicas... Por un lado, y en relación a la afirmación anterior, el hecho educativo puede y debe abordarse, estudiarse y reflexionarse interdisciplinariamente porque cada vez alcanza menos con una mirada didáctica o psicológica. Esta perspectiva aún encuentra resistencias en los ámbitos educativos. Por otro lado, sigue pendiente el desafío de la integración teoría-práctica. Muchas veces se cae en el vicio de pensar la educación en dos extremos: muy teóricamente o muy prácticamente. La causa de esta extraña relación que no logra integrarse puede estar en los roles de los mismos sujetos implicados en la educación que trabajan separadamente. Teóricos que investigan y docentes ocupados y preocupados por la práctica que revisaron unas pocas reflexiones teóricas en su formación inicial. Es decir, miradas investigativas y epistemológicas que no llegan a las prácticas cotidianas en un extremo y docentes sumergidos en las prácticas cotidianas que no investigan y si lo hacen, su mirada es resolutive de problemáticas del quehacer cotidiano, en el otro. En medio, un conjunto de “expertos” o “técnicos” de escritorio que piensan soluciones y emanan políticas educativas, evalúan y controlan las prácticas, clasifican en escalafones, diseñan currículos y reformas.

En este trabajo, luego de justificar la existencia de la pedagogía, haremos una reseña epistemológica de dicha ciencia y de su fundamentación científica. En la segunda parte, plantaremos algunos desafíos pendientes para su desarrollo, vinculados a la interdisciplinariedad, a la relación teoría-práctica y al dinamismo y la vigilancia epistemológica. Finalmente, en la conclusiones sintetizaremos pistas que esperamos aporten al desarrollo y crecimiento de la pedagogía.

## La pedagogía

Hay que partir de dos conceptos importantes: la pedagogía es la ciencia que estudia el problema de la educación en todos sus aspectos, una reflexión sistemática sobre la educación o una intervención teórica sobre su problemática de la educación (Antelo, 2005: 1), o dicho de otra manera: “el conjunto de saberes no necesariamente coherentes, ni cerrados, ni completos que organizan disciplinariamente para referirse a lo educativo (Pineau, 2008).

A lo largo de su desarrollo hubo mucha disputa en si la pedagogía era una ciencia o una técnica. Ciertamente es complejo definirla si la comparamos con otras ciencias que tienen un campo delimitado y una autonomía indiscutida (por ejemplo, las ciencias naturales o las ciencias matemáticas y otras ciencias que se denominan “duras”). La complejidad de la ciencia que nos atañe reside justamente en el hecho humano de la educación.

De las dos voces griegas de la pedagogía, *paidos*: niño/muchacho y *ago*: conducir/guiar, se deriva la *paidogogía*, como la ciencia o arte de conducir al niño y *paidagogo* es quien conduce al niño. En Grecia, los pedagogos eran generalmente los esclavos los que se encargaban de guiar a los infantes en sus aprendizajes. Para ese entonces, el vocablo no estaba relacionado con la idea de un maestro que enseña, y mucho menos con el de un investigador o teórico de la educación.

El nacimiento de la pedagogía como conocimiento autónomo y sistematizado tuvo su origen a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, con obras alemanas como las de Kant, *Tratado de pedagogía* o Federico Herbart, *Pedagogía general*. “La pedagogía surge cuando el hombre adquiere conciencia del problema de la educación y de la posibilidad de resolverlo mediante recursos previamente establecidos” (Manganiello, 1988: 277).

A principios del siglo XX se produce la primera gran desmembración que sufre el “todo” pedagógico, una escisión metodológica que genera una pedagogía experimental (Colom, 2002). A partir de los años 30 se produce otra gran división que tiene que ver con los contenidos. Esto se dio porque las diferentes ciencias humanas en su desarrollo hicieron de la educación su propio campo de estudio (sociología, psicología, filosofía, economía). Surgen de aquel entonces, las “ciencias de la educación”. Pero la historia no es tan sencilla y sobre la unicidad o pluralidad de la ciencia de la educación hay opiniones y discusiones diversas. Algunos defienden la existencia de una única ciencia de la educación representada por la pedagogía, con otras ramas denominadas “ciencias pedagógicas”. Otros consideran a la pedagogía como la “ciencia general de la educación”, pero

admiten que hay diferentes ciencias de la educación que, sin embargo, no llegan a tener carácter independiente respecto la primera. Se trata de una posición muy próxima a la primera con la única diferencia de la terminología citada. En un tercer grupo aparecen los autores que admiten la existencia de un conjunto de ciencias de la educación independientes entre sí, con el común denominador de considerar a la educación como objeto formal de estudio, pero desde perspectivas diversas. Dentro de esta posición, sin embargo, la pedagogía tiene un papel propio. Finalmente, podemos ubicar los que llaman ciencias de la educación a toda ciencia relacionada directa o indirectamente con la educación, aunque no la tengan como objeto propio de estudio. El repertorio se amplía entonces considerablemente, llegando a desaparecer la pedagogía como ciencia general de la educación.

36  


Nuestra postura pretende conservar la identidad de la pedagogía como ciencia, pero pensarla con fronteras abiertas. Una pedagogía que se deje interrogar por las teorías sociales, por las teorías lingüísticas y comunicacionales, por las teorías antropológicas y culturales, por las teorías filosóficas. Pongamos un ejemplo: la trilogía educación-cultura-pedagogía marcan un vínculo que excede los límites escolares para esparcirse por el universo social (Serra, 2005: 84). ¿Podemos desdejar la información anterior cuando los estudiantes constantemente están siendo interpelados por prácticas, discursos y valores de los medios de comunicación, del deporte, de textos de lectura diversos, de la música y demás artes, de la política, etc., y a partir de eso construyen información, opinión, deciden, participan, en fin, se sumergen en un mundo de construcción de subjetividad más allá de la escuela?

## Proceso epistemológico de la pedagogía

Se suelen señalar dos grandes etapas, con dos subetapas cada una, en la evolución de la ciencia pedagógica: etapa precientífica (con un momento de acumulación y otro de estructuración) y etapa científica (con su momento de iniciación, seguido por otro de madurez).

En la etapa de acumulación precientífica, la pedagogía es dispersa y fragmentada. Corresponde a los pueblos orientales en los cuales (y a diferencia de los pueblos primitivos) ya aparece la intencionalidad educativa. Estos pueblos introducen métodos didácticos, técnicas, hábitos. Ethel Manganiello (1988) nos explica que esa pedagogía se manifestaba en forma de aforismos, proverbios, preceptos y que estaba unificada en la mayoría de los casos al elemento religioso o moral o a bienes jurídicos y

estético-literarios (en la Biblia, en textos budistas, en textos sagrados de China o en la literatura sánscrita).

En la etapa de estructuración (desde la Grecia clásica hasta el siglo XVII), la pedagogía va desarrollando y enriqueciendo su contenido. La pedagogía carece en esta etapa de toda independencia y por eso la doctrina pedagógica siempre aparece integrada a la teología, a la filosofía, a la moral o a la política. Le debemos a los griegos los primeros ensayos pedagógicos, como por ejemplo *La República* de Platón o la *Institutio Oratoria* de Quintiliano. Desde el pensamiento cristiano, valiosísimos aportes fueron ofrecidos por San Agustín (*De Magistro*) o Tomás de Aquino con una obra del mismo nombre. A esta etapa corresponden otros escritos humanistas como los de Erasmo, Rabelais, Montaigne o Vives.

La etapa de iniciación científica comienza en el siglo XVII. Rousseau y Pestalozzi son los que dan una fundamentación más completa y profunda a la pedagogía. Herbart, en la primera mitad del siglo XIX, estructura una doctrina pedagógica completa con principios tanto filosóficos como psicológicos. En la segunda mitad del siglo XIX, la pedagogía se fundamenta en las concepciones positivistas de la época. Es cuando surge una ciencia de la educación con las características de una ciencia de la naturaleza. Se estudia al hecho educativo por medio de la inducción, observación y experimentación. Se buscan leyes en el fenómeno educativo y se termina cayendo en una pedagogía de tinte mecanicista. Es un tiempo en donde la pedagogía pierde en especificidad y se pasa a la pluralización del término, explica Sanjurjo (1998). La pedagogía se desprende de la filosofía y de corrientes espiritualistas y se apoya en otras ciencias humanas en pleno proceso de positivización (psicología, sociología, historia).

A fines del XIX y durante todo el siglo XX, la pedagogía se halla en su etapa de madurez científica y se caracteriza por una fuerte reacción al positivismo. Representantes de esta reacción fueron: Dilthey, Spranger, Litt, Nohl, Kerschensteiner. Dilthey separó las ciencias de la naturaleza de las del espíritu. El objetivo de estas últimas era la realidad histórico-social y por eso, este autor consideró a la pedagogía como ciencia del espíritu ubicando al ser humano en el mundo de la cultura sin romper el enlace íntimo con la naturaleza. Pero la pedagogía de los siglos XX y XXI no estaba involucrada dentro de esta dirección científico espiritual que Dilthey promovió en aquel entonces.

Después de la Primera Guerra Mundial y con el derrumbe de ideales humanistas, surgen numerosas inquietudes educativas para pensar el destino de la humanidad. Dentro de lo que hoy llamamos “pedagogía contemporánea” se agrupan muchas doctrinas pedagógicas y corrientes, muchas soluciones didácticas para nuestro tiempo. La época de la madurez de la pedagogía se caracteriza por la riqueza de producción científica

y las reflexiones desde distintas corrientes pedagógicas,<sup>1</sup> surgiendo cantidad de representantes y publicaciones.

En los 70 y 80 entre en auge el término “ciencias de la educación” y mana la investigación educacional como campo abordado por diversas disciplinas no interesadas específicamente en lo pedagógico. Se dan procesos de psicologización o sociologización de lo pedagógico. Mientras que al interior de la pedagogía se fue dando un proceso de didactización. Recién en los 90 se intenta hacer una recuperación de la especificidad del saber pedagógico como ciencia dentro de las ciencias humanas y se aborda la posibilidad de articulación con otros campos disciplinares preocupados por la educación. Pineau explica la conflictividad histórica del campo pedagógico:

38



En cada momento histórico aparecen distintas pedagogías que se ordenan colectivamente conformando un *campo*: el campo pedagógico. Por adoptar tal configuración, las distintas pedagogías luchan en su interior para dominarlo, y gozar de validez y veracidad. Deben para tal construir criterios de completud, coherencia, no contradicción e imponerlos al resto. Aquellas propuestas que logren este objetivo se convierten en las *pedagogías hegemónicas* de cada período histórico, que establecen a su vez a los *imaginarios pedagógicos* (Pineau, 2008: 2).

Más allá de la diversidad de tendencias que configuran el campo pedagógico, actualmente se busca, desde la ciencia pedagógica, favorecer el desenvolvimiento de todas las fuerzas, destrezas, competencias (algunos de los términos que se suelen aplicar) del ser humano en relación con el contexto sociocultural en el que se relaciona. Se acentúa la formación integral, el aprendizaje significativo y constructivo, se habla de pedagogías activas y de aprendizaje colaborativo, se incluyen las nuevas tecnologías de la información y comunicación como elementales en la inserción educativa, se promueve “aprender a aprender” y “aprehender”, acentuándose la figura del educando más que la del educador.

Políticas públicas a nivel nacional, iberoamericano e internacional van marcando en la última década los lineamientos de la educación. Planes, metas, programas señalan el norte de la educación. Es evidente aquí la brecha entre teoría y práctica, y entre sujetos implicados. Ministerios emanan “deber ser” validados en “consultorías”, técnicos y especialistas en educación que han “analizado”, “investigado” y “pensado” lo mejores caminos para avanzar. Muchas veces, los pedagogos investigan desde otras perspectivas y elecciones, al margen de estas instituciones públicas. Las instituciones educativas se sienten presionadas por indicadores a alcanzar. Los docentes corren tras esas “medidas” y hacen “correr” a los estudiantes. En las universidades y las instituciones de formación docente

poco se hace por generar debates epistémicos sobre la pedagogía (pues también se están “corriendo” para alcanzar la “acreditación”). Los lugares de debate, de propuestas desde las bases, de congresos pedagógicos a nivel nacional o de latinoamericano son poquísimos.

En una sociedad globalizada, donde “indicadores” y “evidencias”, “medidas, “evaluaciones” y “acreditaciones” son urgentes, lo importante no tiene lugar. La maratón por los *papers* de investigación y los títulos de cuarto nivel paradójica y contradictoriamente siguen agrandando la brecha entre teoría y práctica. Los docentes quedan lejos de estos espacios de construcción de conocimiento válido. Pocos son los investigadores que van a las aulas a interesarse por la construcción del conocimiento en aquel espacio y muchos menos son los técnicos de los Ministerios de Educación. Estos últimos registran y controlan “evidencias” de progreso en el cumplimiento de reformas, normas y cambios educativos. En este contexto y en medio de la sociedad de la información y del conocimiento, de un discurso en el cual la educación es prioridad de las naciones, se juega la construcción de un campo de saber altamente poderoso, a su vez producto de luchas continuas entre grupos dominados y dominantes. Tal vez por el poder que encierra la misma educación, los debates epistemológicos y políticos en torno a la pedagogía queden ocultos y relegados.

## Fundamentación científica de la pedagogía

Un problema intensamente debatido y aún no superado es la fundamentación científica de la pedagogía. Como hemos tratado en el apartado previo, las objeciones se han formulado en cuanto a la pedagogía como ciencia autónoma o dependiente de otras ciencias, con fronteras imprecisas y con falta de unificación rigurosa en sus principios y conclusiones. En parte estas objeciones son ciertas, debido a la naturaleza misma del hecho educativo. El objeto de estudio de la pedagogía, la educación, es un objeto complejo y se requiere de otras disciplinas y ciencias que lo aborden en conjunto. En este apartado vamos a presentar muy sucintamente algunos modelos que pretenden explicar la fundamentación científica de la pedagogía.

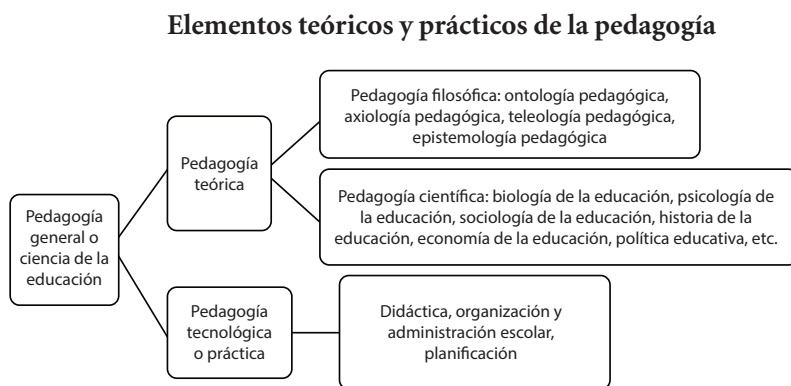
La pedagogía necesita relacionarse con lo que se da a llamar “ciencias auxiliares” como la biología, la psicología o la sociología, así como con ciencias que dan fundamentación como la filosofía, la ética, la teología, la ontología, etc. Estas últimas ciencias son importantes (si bien no siempre se las considera así para los que ejercen desde el campo más práctico de la educación) porque nos ayudan a reflexionar sobre cuestiones

ineludibles, por ejemplo, a qué persona queremos formar, qué sentido tiene la educación, qué justificación tienen algunas prácticas educativas.

En el área de las ciencias humanas es extraordinario el desarrollo epistemológico contemporáneo surgido del seno de las mismas disciplinas. La actividad humana es el campo de estudio y reflexión, y estas ciencias son las que han de preguntarse acerca de los diversos modos posibles de adquisición de conocimiento, de aprendizaje, de desarrollo potencial de educabilidad de las personas. Sin embargo, con el avance de las ciencias auxiliares se da un proceso de autonomización de las mismas y la dilución o desvalorización de la pedagogía (Sanjurjo, 1998), desprestigiándola, vaciándosela de contenido o reduciéndola al hacer.

Muchos autores asumen en la estructuración de la ciencia pedagógica, una parte teórica (de fundamentación) y otra práctica (que algunos llaman tecnológica). Visualicemos esto en el siguiente esquema:

Figura 1



En el esquema anterior podemos darnos cuenta una vez más de la complejidad de la pedagogía, y considerarla como ciencia, como filosofía y como técnica. La pedagogía teórica otorga fundamento a toda realización educativa o formativa, porque abarca reflexiones, principios y teorías acerca de la educación. La pedagogía científica se ocupa de los factores reales que intervienen en el proceso educativo, se preocupa del ser de la educación y de su realidad dinámica. Por último, la pedagogía tecnológica (de aplicación) es la que se centra en los medios, recursos y procedimientos que ayudarán a llevar a cabo lo que la pedagogía teórica propone.



En algunos tratados pedagógicos se habla de pedagogía normativa y de pedagogía empírica o descriptiva. La primera se refiere a cuestiones filosóficas y se centra en el deber ser de la educación: fines, ideales para establecer normas para que la actividad intencional educativa logre las metas previstas. Detrás de toda norma existe un valor, por eso podemos decir que la pedagogía normativa es una pedagogía axiológica. En cambio la pedagogía empírica analiza el hecho educativo como realidad; abarca fenómenos que pueden observarse, experimentarse y comprobarse con cierto rigor científico y sistematización (en el esquema anterior, es la que aparece como pedagogía científica y la tecnológica o práctica).

Sarramona y Marques (1985) proponen una clasificación de las ciencias de la educación apoyada en tres ámbitos: fundamentación, normatividad y práctica. El primer ámbito está basado en los fines y en los condicionantes. Dentro de los fines ubican a la filosofía de la educación y teología de la educación, mientras en los condicionantes señalan a la biología de la educación, la psicología de la educación (ambas, ciencias condicionantes personales), la economía y la sociología de la educación (ciencias condicionantes sociales). La confluencia de ambos con la experiencia histórica –la historia de la educación y la educación comparada– ilustra sobre las decisiones a tomar (ámbito normativo). En este nivel normativo de la práctica se encuentran, además de las dos últimas ciencias de la educación ilustrativas, la pedagogía general y la pedagogía diferencial. Mientras que en el terreno de la aplicación práctica, los autores colocan a la didáctica, la orientación educativa, la planificación de la educación y la organización escolar.

Una propuesta diferente ubica a las ciencias de la educación en relación a las ciencias humanas. Piaget y Desmet (1992) plantean un modelo relacional entre ciencias nomotéticas, históricas, jurídicas y filosóficas en el cual las ciencias de la educación ocupan una posición intermedia y pluridireccional, subsidiarias y a la vez complementarias de las ciencias humanas. El modelo de estos autores define la educación “como un sistema abierto de comunicación” y su estudio correspondería al campo de las ciencias de la educación incluidas en el campo de las ciencias humanas (Velázquez, 2005: 6). Para Piaget, las ciencias de la educación constituyen un espacio científico donde confluyen diversas aportaciones que se ocupan de distintas manifestaciones de la realidad humana. Pero, además de este modelo teórico propuesto que incluye una perspectiva sincrónica, los autores hablan de un proceso diacrónico que explica el funcionamiento de dicha estructura y que vinculan dialécticamente con la anterior. En el proceso diacrónico aparecen la dimensión teórica, la proyectiva y la práctica, que constituirían el eje de la educación como disciplina científica.

## Desafíos actuales

Ya hemos comentado que el desarrollo de la pedagogía como ciencia madura se gestó en una matriz positivista que con el pasar del tiempo y la crisis de esta concepción de ciencia, se ha ido rompiendo. Isabel Velázquez, al referirse al panorama actual, se expresa así:

La reflexión sobre la problemática epistemológica de la pedagogía, es una tarea que resulta compleja [...] por la diversidad de líneas conceptuales provenientes de distintos campos del saber que se entrecruzan generando paradigmas, antinomias y posturas encontradas (Velázquez, 2005: 1).

El avance de acontecimientos políticos, económicos, sociales, culturales y científicos en un contexto de globalización y virtualización influyen en el fenómeno educativo y en los sujetos que lo crean, recrean y producen. Por ende, el hecho educativo ahora es otro, y ante estas mutaciones se improvisan respuestas desde las políticas educativas, desde los presupuestos de inversión educativa, desde las didácticas, pero sigue faltando reflexión tanto investigativa y teórica como desde la práctica contextualizada, por lo que la brecha continúa abierta.

Los territorios de cada disciplina de estudio ya no están determinados de manera férrea. Los márgenes epistemológicos de las distintas ciencias se flexibilizan y sus *corpus* se hacen más complejos [...]. Pero ello no impide estudiarlos ni conocerlos. Exige, más bien, tratar de comprenderlos no ya como objetos de estudio, sino como sujetos de diálogo. Estamos en el umbral de un nuevo capítulo de la historia de la pedagogía. Nuestro desafío, entonces, es pensar, discutir y construir esta disciplina científica en continuo proceso de cambio: una pedagogía de lo previsible, pero también del devenir –en última instancia– una pedagogía del presente que no reniega del pasado pero que apuesta al futuro (Díaz, 1998).

No estamos proponiendo necesariamente que los teóricos hagan práctica y que los sujetos del cotidiano escolar hagan investigación, pero sí que la teoría se construya vinculada al terreno práctico y que la práctica no desentienda que la pedagogía tiene una construcción epistemológica que debe ser conocida.

La práctica educativa abre un nuevo y constantemente renovado horizonte a la investigación científica. Los procesos educativos pueden verificar teorías científicas en el ámbito humano pero también pueden provocar, con sus dinámicas, rupturas de los esquemas ya establecidos y la exigencia de una permanente renovación (Velázquez, 2005: 9).

Existe una rica producción teórica que no “baja” al plano de las prácticas (no se la conoce, menos aún se la lee, reflexiona o interpela). Si es que algo de eso llega, aparece como un resumen, una síntesis teórica que se reproduce y se usa como “breve fundamentación teórica” para justificar técnicas, prácticas novedosas, ajustes a la didáctica. ¿Podría por ejemplo mejorar su práctica un médico que no se actualiza sobre nuevos diagnósticos, terapias, medicinas y tratamientos y sigue atendiendo a sus pacientes de igual forma que 20 años atrás? En cambio aceptamos a un docente que durante décadas sigue haciendo lo mismo por herencia y cuando cambia, es en base a una normativa de política educativa, un imperativo de cambio curricular, una nueva propuesta editorial o didáctica, pero sin poner en duda lo que hace. Y así seguimos tolerando a docentes que cantan *La lechuza* para pedir disciplina a sus alumnos en vez de reclamar docentes que actúen como “intelectuales críticos” (Giroux, 1990) comprometidos con la tarea política de educar (Freire, 2012).

Epistemología es 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 científico y el planteamiento de cómo debe entenderse y efectuarse una verdadera formación en una ciencia o disciplina determinadas (Bedoya, 2005: 191).

El aporte de Bedoya es importante porque inserta a la pedagogía en una discusión histórica-epistemológica, aunque bastante limitada al aula, a la enseñanza y a la formación docente (incluye sabiamente el tema de la formación en investigación). Quedan afuera desafíos muy grandes sobre otros espacios de aprender y enseñar. Asimismo, se buscan respuestas centradas en el cómo y muy poco se reflexiona en los fines, en los para qué educar, en los seres humanos ciudadanos “educados” que queremos formar.

Estas cuestiones filosóficas, políticas, éticas aparecen desvinculadas de las cotidianidades de los sujetos implicados en la educación. Una reflexión epistemológica implica tomar distancia del “objeto”, admirarlo, dejarnos sorprender y cuestionar. Analizar la educación desde el saber ingenuo, cotidiano, de sentido común, desde los saberes de los educandos y de los docentes y desde el saber reflexivo, teórico, sistemático, generando un dinamismo vital entre la teoría y la práctica.

Ante la multitud de críticas de que en esta época los “chicos” ya no son los de antes, de que no se puede enseñar, de que la educación y los docentes están en crisis, de que los planes son viejos, de que el conocimiento es efímero, de que los docentes han perdido autoridad (frente a los estudiantes, frente a las nuevas tecnologías, frente al conocimiento),

de que los padres ya no colaboran, de que la escuela debe enseñar todo (“hasta tenemos que enseñar a saludar a los niños porque hoy en la casa no les enseñan”) y dar todo (“acá se les da de comer, se les vacuna”), se despliega un horizonte bastante negro. Y muchas veces, la reacción es seguir haciendo todo igual o dejar de hacer muchas cosas porque “ya nada se puede hacer”. Este es un camino perdido en la construcción epistemológica de la ciencia que nos compete.

Carlos Cullen ubica a la pedagogía en el cruce del saber, del actuar y de la responsabilidad y nos explica:

La pedagogía como saber y como acción no puede sustraerse a la interrelación ética del otro en cuanto otro, es decir, a la justicia en sentido pleno (no meramente reciprocidad o equidad). Al contrario, es la acogida del otro en cuanto otro, lo que hace justo, justifica, el saber y el actuar de la mirada pedagógica (Cullen, 2011: 26)

Es así que la pedagogía debe aumentar la potencia de actuar y acoger al otro, haciendo posible que se pueda dar y tomar la palabra.

Estanislao Antelo (2005) nos muestra una pedagogía que opera marginalmente porque las instituciones, prácticas y coordinadas que la sostenían, se deshacen. El autor analiza algunos rasgos de esta realidad: mutaciones en el estatuto de la infancia, pérdida de la función del adulto educador, la omnipresencia de la comunicación e información, el deterioro de la función de maestro en la cultura, la omnipresencia del lenguaje económico-empresarial, la dificultad de la escuela para hacer diferencia con el resto, entre otros signos del deterioro de la pedagogía en nuestra época. ¿Por qué se hace lo que se hace cuando se entra a la escuela, cuando se está en el aula, cuando se pretende enseñar? Saber para qué se hace lo que se hace, reflexionar el por qué no todos aprenden, por qué no todos se quedan en la escuela, por qué las “novedades” didácticas y curriculares; analizar los cambios en los sujetos y las variables que operan en sus subjetividades y por ende, en sus comportamientos, formas de estar, aprender, decidir, comprender; dejar el “espontaneísmo”, la explicación de que “siempre se ha hecho así”; deliberar sobre otros tipos de educación, en otros ambientes y no solo en el escolar. Todos son ámbitos de investigación y de cuestionamiento que merecen respuestas nuevas.

Hay tendencias pedagógicas y didácticas que surgen, se ponen de moda y se aplican sin más. Existen reformas curriculares –tal vez coherentes– sin análisis de su “descenso” práctico e institucional, sin medir ni calcular las implicancias concretas en los sujetos de la educación (estudiantes, familias, docente, autoridades educativas). En los ámbitos educativos se ponen de moda palabras, conceptos y teorías que las personas las van repitiendo y reproduciendo, por ejemplo: destrezas, competencias,

códigos de convivencia, evaluación por criterios de desempeño, aprendizaje significativo, aprendizaje cooperativo, mapas conceptuales, pedagogía holística, pedagogía conceptual, constructivismo... Lo dramático de esto es que hay docentes que se quedan totalmente callados cuando se les pide alguna explicación sobre dichos términos, conceptos o teorías. Saben que “deben aplicarlos”, pero no saben qué aplican ni para qué o por qué. No conocen los marcos políticos ni conceptuales más amplios, no discuten sobre estos temas y a lo sumo, en alguna capacitación, piden a los “técnicos” que les digan cómo hacer: cómo planificar bajo los nuevos mandatos del Ministerio de Educación, cómo construir un mapa conceptual, cómo aplicar la autoevaluación o cómo enseñar de manera constructivista.

Si nos centramos en el Ecuador, es muy reducida (y altamente desconocida) la producción pedagógica y menos aún la producción de conocimientos pedagógicos desde marcos filosóficos, antropológicos, sociológicos, políticos. ¿Acaso deben ocurrir masacres<sup>2</sup> y desgracias dentro de las escuelas para que haya reflexiones fuera de la didáctica y los tecnicismos pedagógicos?

## Conclusiones, a manera de pendientes para la acción y la reflexión

Luego del recorrido realizado, retomaremos sintéticamente algunas pistas para avanzar con el desarrollo de la ciencia pedagógica:

1. Vincular teoría y práctica en espacios tanto teóricos como prácticos, históricos y culturales concretos. La pedagogía, en lugar de convertirse en una teoría general de la educación o en una ciencia universal y abstracta –como en algún momento de su desarrollo se ensayó–, debe ser una teoría repensada a partir del hecho educativo. No se puede pretender dar soluciones *a priori* a la acción formativa y educativa, deberá reflexionarse y tratar de esclarecerse problemas específicos, reales y concretos del proceso educativo. Un proceso conflictivo, mutante, entretejido por variables diversas y dinámicas. La pedagogía como toda ciencia es cambiante y no podemos pretender una construcción cerrada, neutral, a-histórica y a-social. Como plantea Velázquez refiriéndose a la pedagogía:

Es una disciplina científica y tecnológica cuyo campo conceptual se modifica permanentemente porque la educación, su objeto de estudio, cambia por acción y efecto de la influencia de las formaciones culturales. Esta variable recrea la relación teoría práctica y emerge como una nota distintiva de la científicidad de la pedagogía (Velázquez, 2005: 13).

Sujetos (profesionales docentes, técnicos, investigadores, pedagogos) y prácticas situadas histórica, cultural y socialmente requieren reflexiones teóricas de propuestas prácticas y de investigaciones contextualizadas. Esto presupone un lugar para la Pedagogía que explora, describe, explica el hecho educativo pero asume -al mismo tiempo- su carácter de saber normativo y propositivo, de direccionamiento en relación con la filosofía, la teoría social y la política. (Sgró, 2011).

2. Trabajar a partir de la cooperación científica. Los avances en procesos inter, multi y trans disciplinarios actuales ayudan a comprender el carácter sumamente complejo de la realidad. La pedagogía o las ciencias de la educación podrán entonces aportar en colaboración con otras disciplinas a este paradigma de la complejidad. La investigación a partir de otros marcos teóricos que no eclipsen a la pedagogía dará oportunidad de un dinamismo y vigilancia epistemológica novedosa. ¿Cómo seguir haciendo pedagogía también desde otros marcos conceptuales, teóricos y metodológicos que no sean solo didácticos y tecnológicos?

3. Incluir planteamientos filosóficos. Otra buena cosa para el desarrollo epistémico de la pedagogía sería una vuelta a pensar los para qué desde la filosofía. En un escenario muy diferente al de la etapa de la estructuración de la ciencia pedagógica, en el cual los aportes de Platón y Aristóteles otorgaron categorías humanistas y políticas al hecho educativo, pensar en clave filosófica el tema de la educación ayudará a romper miradas “instruccionales”, “tecnicistas” o de pretendida neutralidad con resabios positivistas. En los tiempos precientíficos de la pedagogía, el vínculo con la filosofía fue fundamental. Actualmente es casi imposible encontrar discusiones filosóficas en ámbitos educativos y los problemas sobre la libertad, los fines, los valores son tan centrales y pertinentes como en aquel entonces.

4. Integrar la educación no formal e informal a los procesos de construcción disciplinar. La Modernidad construyó una especial forma de entender lo educativo a través del espacio institucional (la escuela) donde reinaría la pedagogía (Pineau, 2008: 1). La educación formal sigue siendo prioridad y otros tipos de educación quedan a las márgenes de avances epistemológicos; a lo sumo se habla de TICs, tribus urbanas, familias migrantes, educación de adultos, pero realidades investigadas -la mayoría de ellas- desde el corazón de otras ciencias (antropología, sociología, lingüística, comunicación) y no desde la pedagogía.

5. Deconstruir una pedagogía etnocéntrica. La ciencia pedagógica ha pensado en las instituciones formales como modelo, consecuencia de la Modernidad y de la pedagogía hegemónica fundante de los sistemas escolares proveniente de tres fuentes básicas: el liberalismo, el positivismo y la escuela tradicional.<sup>3</sup> Niños, familias y docentes siguen –en nuestra psiquis– siendo contruidos desde un cierto “perfil” configurado con un listado de bonitos adjetivos (por ejemplo: padres comprometidos y responsables, docentes con vocación y capacitados, alumnos obedientes e inteligentes, conocimientos “verdaderos”, científicos, acabados y nacionalizadores). Lo diferente termina siendo conflictivo, termina no encajando en los modelos y utopías esperadas por la representación común de “educación”. Negros, adolescentes embarazadas, “jóvenes-problema”, migrantes, refugiados e indocumentados, discapacitados, pobres, enfermos, chicos con sobre-edad o adultos, repetidores y desertores, chicos trabajadores, analfabetos... tienen dos opciones: se quedan fuera del sistema formal de educación (por ende, invisibilizados) o entran al sistema con planes, programas y proyectos especiales (diciéndoles: “son distintos por eso hay que pensar algo diferente para ustedes”, que es igual a decirles: “no encajan con los que son ‘normales’, ‘adaptados’, ‘homogéneos’”). Pudiera pensarse que esto es una exageración ante una lluvia de discursos éticos, de género, de inclusión multicultural, multiétnica y ecológica, pero si miramos detenidamente, esta lluvia de discursos mínimamente tocan a las instituciones y aún menos al ámbito microeducativo. Cuando lo hacen, no atraviesan lo cotidiano, no son asumidos por los sujetos, simplemente aparecen como “ejes transversales” en los currículos, lo que significa plasmarlos en algún evento de la escuela, en una cartelera o en alguna actividad de “proyecto especial”. Las investigaciones, por ejemplo, tampoco llegan al ámbito institucional educativo.

6. Retomar y sistematizar aportes pedagógicos y educativos de Latinoamérica. Hay una riqueza enorme, real, concreta de procesos educativos en nuestra región, así como una necesidad urgente de recopilar, sistematizar y escribir al respecto. La historia de la educación está contada desde otras voces y no desde las voces de Latinoamérica. ¡Cuánto por decir, cuánto por contar en relación a educación popular y de adultos, experiencias de investigación participativa en educación, programas diversos de educación formal con niños y adolescentes, en zonas rurales y en la ciudad! ¡Cuánto en formación de docentes, en programas de educación bilingüe, en experiencias de educación comunitaria! No podemos dejar que la historia de la educación sea contada por las estadísticas gubernamentales, las reformas curriculares o las políticas públicas.

Lo público y lo privado, lo formal y lo no formal debe ser contado por múltiples sujetos beneficiarios (y no beneficiarios) de dichos derechos y servicios; debe ser contado por los teóricos e investigadores, por los técnicos y por los docentes, por las autoridades escolares y por los porteros de las instituciones, por los padres de familias y las comunidades, por los políticos y líderes comunales. Como seres humanos, la educación nos atraviesa (hayamos o no ido a la escuela, tengamos o no educación superior). Esto implica interesarnos por la educación desde su historicidad y su discursividad social (Cullen, 1997a: 29), así como desde su lugar de construcción de poder (Freire, 2012), porque la búsqueda de una vida más humana debe comenzar por la educación (Sábato, 2000: 79).

Esta propuesta implica reformulaciones profundas de lo que significa hacer ciencia y cambios de mentalidad en los sujetos de la educación, en la formación inicial y en la capacitación, en los investigadores de la educación (porque hay que arriesgarse a dejar entrar voces, prácticas, saberes de otros sujetos, de otras miradas disciplinarias y metodológicas y no darlo todo por sentado). Pero más que nada –y por sobre todo– hay que abrirse a disputas en los procesos de regulación y dominación social, a peleas por la constitución de sujetos pedagógicos y por el establecimiento de relaciones entre sociedad-cultura-política y educación. Parafraseando a Giroux, transitar por la “pedagogía del riesgo”.

## Notas

- 1 No es tema de estudio aquí las corrientes pedagógicas contemporáneas pero citamos algunas de ellas de las que seguramente se tiene amplias referencias: Escuela Nueva, Corrientes Antiautoritarias, Pedagogías Críticas (Reproducción, Resistencia y Movimientos Antiescolarización), Corrientes Humanistas y Personalistas (Pedagogías libertarias, antiautoritarias y no directivas), Corrientes Liberadoras, Corriente Constructivista y Cognitivista, entre otras.
- 2 Me refiero, por ejemplo, a la masacre en EUA ocurrida al pasado 14 de diciembre de 2012, en la escuela primaria de Newtown, Connecticut, que dejó 27 muertos, entre ellos 20 niños.
- 3 Pineau (2008) explica la existencia de otras pedagogías que pelearon la hegemonía del campo, como el espiritualismo (propuestas como las de Giovanni Gentile y Giuseppe Lombardo Radice), la escuela nueva, el pragmatismo, el corporativismo, el comunismo.

## Bibliografía

- ANTELO, Estanislao  
2005 “La pedagogía y la época”. En: *Novedades Educativas*. Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Novedades Educativas.



- BEDOYA, José Iván  
 2005 *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógico*. Bogotá: Ecoe.
- CASANOVA, Elsa  
 2002 *Para comprender las ciencias de la educación*. España: Verbo Divino.
- COLOM, Antoni  
 2002 “La teoría de la educación: contexto actual de los estudios pedagógicos”. En: *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- COLOM, Antoni; BERNABEU, Josep Lluís; DOMINGUEZ, Emilia; SARRAMONA, Jaume  
 2002 *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- CULLEN, Carlos  
 2011 “Algo nos pasa hoy con el conocimiento: Pedagogía ¿dónde habitas?”. En: *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*. Compilado por Hillert, Graziano, Ameijeiras. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- 1997a *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- 1997b “Conocimiento. Aportes para la enseñanza del tema”. Dirección de Formación y Capacitación Docente. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.
- DÍAZ, Esther  
 1998 “Pedagogía del caos”. [En línea]. En: *Voces de la Universidad*. Río Cuarto, disponible en: [www.estherdiaz.com.ar/textos/pedagogia.htm](http://www.estherdiaz.com.ar/textos/pedagogia.htm) [Accesado el 27 diciembre 2012].
- FILLOUX, Jean Claude  
 2004 *Intersubjetividad y formación*. Argentina: Novedades Educativas.
- FREIRE, Paulo  
 2012 *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI.
- GIMENO-SACRISTÁN, José  
 1978 “Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación”. En: *Epistemología y Educación*. Salamanca: Sígueme.
- GIROUX, Henry  
 1990 *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- RAMOS GARCÍA, Joaquín  
 2000 “Entrevista con Henry Giroux: ‘Enseñanza, aprendizaje y ética: reconstrucción de la vida democrática pública’”. [En línea]. *QuadernsDigitales.net*, disponible en: [www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=1034](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1034) [Accesado en diciembre de 2012].
- MANGANIELLO, Ethel  
 1988 *Introducción a las ciencias de la educación*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- NASSIF, Ricardo  
 1978 *Pedagogía general*. Argentina: Kapelusz.
- SÁBATO, Ernesto  
 2000 *La resistencia*. Colombia: Seix-Barral.
- SARRAMONA, Jaume y MARQUES, Salomó  
 1985 *¿Qué es la pedagogía? Una respuesta actual*. Barcelona: Gersa.



SANJURJO, Liliana

1998 “El estatuto científico de la pedagogía: entre la crítica y la posibilidad”. En: *Innovación Educativa*. Universidad Santiago de Compostela. N° 8, pp. 59-69.

SAVATER, Fernando

1994 *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

SGRÓ, Margarita

2011 “Pedagogía, Ciencias de la Educación y Teoría Crítica de la sociedad, un abordaje posible” En: *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*. Compilado por Hillert, Graziano, Ameijeiras. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

PIAGET, Jean y DESMET, Huguette

1992 *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Herder.

PINEAU, Pablo

2008 “La pedagogía entre la disciplina y la dispersión: una mirada desde la historia”. [En línea], disponible en: [www.romerobrest.edu.ar/publi08.htm](http://www.romerobrest.edu.ar/publi08.htm)

VELÁZQUEZ, Isabel

2005 “Una aproximación al mapa disciplinar de la pedagogía”. [En línea]. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 35/2, disponible en: [www.rieoei.org/deloslectores/811Velazquez.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/811Velazquez.pdf) [Accesado el 5 de diciembre de 2012].

Fecha de recepción del documento: 1 de enero de 2013

Fecha de aprobación del documento: 15 de abril de 2013