

## Pedagogía y educación<sup>1</sup>

“Las teorías sobre educación enunciadas por los pedagogos no fueron nunca un producto independiente. Debe entenderse no sólo que dependieron del desarrollo histórico de las fuerzas productivas y de las relaciones sociales, sino también de las concepciones filosóficas generales del hombre, de su naturaleza y de su papel en la vida social”.

B. SUCHODOLSKI (1966: 312)

¿Qué significa ser pedagogo hoy? Esta no es una pregunta fácil de responder; de partida —al formularla— algunos habrían dicho “educador” y no “pedagogo”, otros hablarían de profesores, docentes, maestros, en fin, la lista puede ser mayor.

Las propias instituciones formadoras de educadores no han logrado alcanzar una respuesta satisfactoria a esta pregunta y empiezan a ser el blanco de las críticas por la calidad de sus egresados, con la consiguiente merma, se dice, en los avances y éxitos de la Reforma Educacional<sup>2</sup>. Por un lado, la reflexión llevada a cabo por los especialistas

1. Este texto apareció originalmente publicado como Bazán, D. *et al.* (1995). “Una mirada prospectiva de la Psicopedagogía”, en Careaga, R. (1995), por lo que es tributario, también, de los aportes de Adriana López y Ornella Yacometti. Luego, una versión actualizada y más centrada en la Pedagogía, fue conocida como Bazán, D. (2004), “Pedagogía y Educación”, incluida en el *Módulo de Política Educativa y Reforma Educacional del Diplomado en Diseño, Gestión y Seguimiento de Procesos Educativos de Calidad en la Educación Parvularia*, de INTEGRA y PIIE.
2. Para una mirada descriptiva de la Reforma Educacional Chilena puede consultarse el texto del ex Ministro de Educación: Bitar, S. (2005). Empero, si se quiere una mirada crítica de ella, resulta más pertinente el texto de Bellei, C.; Contreras, D. y Valenzuela, P. (2008).

del **currículum** ha sugerido una renovación permanente y profunda de los fines, contenidos y metodologías a incorporar en la formación de profesores. Y, por otro lado, las múltiples **demandas sociales** de las últimas décadas ejercen una presión considerable en torno a cuáles deben ser las capacidades y características de los nuevos profesionales que el sistema escolar requiere.

En los hechos, la formación de pedagogos ha intentado modificar reiteradamente su malla curricular, sin embargo, nos parece que tales cambios se han dado sin abandonar un conjunto clásico de coordenadas paradigmáticas<sup>3</sup>. Más claro aún, **los cambios curriculares implementados no han hecho más que reforzar la naturaleza limitada e insatisfactoria** que muchos reconocen **en la pedagogía tradicional**. Por ello, es necesario reflexionar sobre algunas cuestiones fundamentales que radican en lo que entendemos por pedagogía, educación y, luego, sobre las concepciones paradigmáticas que están en juego en el universo conceptual de lo que significa ser pedagogo.

#### **a. Todos educan, algunos son pedagogos**

La pedagogía se refiere a aquella **reflexión sistemática en torno a la educación**. Se trata de un tipo de reflexión que conlleva una **doble dimensión**<sup>4</sup>:

I. **Dimensión filosófica**: asociada a una concepción sobre lo que es la **educación** (el conocimiento y el aprendizaje), una concepción de la **sociedad** (o el contexto en el que se educa) y, sobre todo, una concepción de los **roles** que les corresponde jugar al educador y al educando.

II. **Dimensión científica**: referida al uso del **método científico** para abordar, explicar y comprender la educación.

3. Como fue sugerido hace rato por algunos académicos destacados, véase, por ejemplo, a: De Tezanos, A. (1986).

4. Esta doble naturaleza es, al parecer, una constante de la Pedagogía, volviéndola esencialmente transdisciplinaria y compleja. Cfr. Nervi, M.L. y Haltenhoff, H. (2007).

La pedagogía recurre al aporte de varias ciencias de la educación (psicología educacional, antropología educacional, etcétera), pero también cuenta con disciplinas y saberes instrumentales propios (currículum o evaluación educacional, por ejemplo) (Manganiello, 1977).

Por su parte, **la educación se nos presenta como un fenómeno complejo y multidimensional relacionado con la reproducción social**. En cuanto proceso social —como subsistema social— la educación posee varias **funciones sociales** conocidas: **dotar de personalidad social** a los actores, transmitir saberes y **conocimientos considerados culturalmente legítimos**, preparar para el mundo laboral, formar a los futuros líderes y ciudadanos, entre otras (Gilbert, 1997). La educación existe principalmente en la escuela, institución social que actúa como la responsable mayor de la formación de los nuevos actores a lo largo de su desarrollo (léase jardín infantil, colegio, universidad, etcétera). Lo importante es entender que **hay educación (aprendizaje) en todos los rincones de la sociedad**, no sólo en la escuela (Romans; Petrus y Trilla, 2000).

El **currículum** es la disciplina de la pedagogía que se preocupa del problema de hacer posible la práctica pedagógica a través de la selección y operacionalización de los saberes y conocimientos —tomados de la cultura y de la ciencia— que se van a transmitir a través del acto educativo. En este sentido, el currículum lleva implicada una determinada concepción pedagógica, una declaración precisa de fines y objetivos, una estrategia formativa pertinente y unos procedimientos tecnológicos de planificación y evaluación.

La **didáctica**, por su parte, se concibe como una **disciplina pedagógica que aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje en una perspectiva crítica y técnica** con el propósito de generar **aprendizajes eficientes y eficaces**. Se trata de una dimensión marcadamente instrumental de la educación en la que convergen las complejidades de cada saber o ciencia a enseñar (didácticas especiales) con los principios pedagógicos y psicosociales del problema de cómo y para qué provocar aprendizajes.

#### **b. Pedagogía y valores**

Tal como hemos sugerido anteriormente, el problema central de los tiempos actuales resulta ser la falta de cohesión social y una falta de conciencia colectiva, cuyo fundamento son **los valores**. La crisis de la modernidad sería, en consecuencia, **la crisis de los valores**. Se trataría

de que la hipersecularización y la sobreracionalización, que han minimizado el conjunto de creencias y valores que mantenía unida a la sociedad, no permiten enfrentar la sociedad actual, fragmentada por la multietnicidad, la pluralidad cultural, por una economía que integra en el nivel de mercados mundiales, pero no al interior de la sociedad. Ciertamente, hay más comunicación, más educación, nuevos diseños urbanos, pero sigue tratándose de una “modernidad de segunda clase” que margina a muchas personas.

La pedagogía está inmersa en este contexto crísico. Como actividad humana y social, ella enfrenta el desafío de un mundo en donde los metarrelatos y los grandes ideales se han desvanecido. En este escenario, la pedagogía necesita revitalizar la reflexión sobre los valores para ser capaz de enfrentar la crisis de sentido que vivimos hoy. Esto es importante pues la pedagogía, por definición, debería apuntar a un mundo mejor y más justo (contando con una definición de hombre a la cual adherir y aspirar). La pedagogía para marcar un objetivo

Pero, ¿de dónde retomar esos perdidos valores? Ciertamente, de la filosofía y de todo el discernimiento axiológico históricamente acumulado y, más específicamente, de la Filosofía Educativa (que cumple con la responsabilidad de orientar a la educación en su afán de humanizar al hombre). La pedagogía necesita urgentemente de esta orientación, al menos, de un modo más nítido a como lo ha venido haciendo hasta ahora. Sabemos que las grandes ideas filosóficas influyen en el desarrollo científico de la educación y, por ende, es claro que los complejos problemas que afectan a la educación y a la pedagogía están y seguirán siendo motivo de reflexión.

Hacer educación o pedagogía sin una visión de la vida, del hombre y su destino, sin una idea clara de la naturaleza y su relación con el hombre, es un riesgo de transformarse en una técnica que no estaría en condiciones de resolver problemas relacionados con la conducta humana ni ofrecer una visión de perfección. Todos sabemos que hay una técnica que por sí sola no tiene fines y puede ser aplicada tanto para hacer el bien como el mal. Esa es una de las formas de entender la crisis actual de sentido: no hemos sido capaces de superar una racionalidad instrumental que se concentra más en los medios que en los fines. La idea es simple: una pedagogía nueva no puede dejar de lado una apelación directa y crítica a los valores, una particular apuesta por el reencantamiento del mundo. La otra pedagogía, la tecno-instrumental, no va a mejorar nada en el mundo.

### c. La naturaleza social de la educación

La pedagogía está anclada estructuralmente en la educación. Buena parte de los profesionales dedicados al trabajo pedagógico tienen previamente una formación típicamente pedagógica que incluye alguna profundización en las ciencias de la educación (filosofía, psicología y sociología, entre otras, que nutren a la pedagogía, quien, a su vez, aporta su saber a la educación). Sin embargo, es común escuchar intentos por separar o confundir la pedagogía de la educación. Esta distorsión pareciera tener su origen en la forma equívoca en que se entienden la educación y la pedagogía.

Educación

Pedagogía

Siguiendo a Rafael Flórez (1994), podemos reforzar la idea de que la educación es aquel proceso social mediante el cual la sociedad incorpora o asimila a sus miembros según sus propias reglas, valores, ideologías y saberes compartidos por la mayoría de la sociedad. Hay, por lo tanto, una herencia cultural a la cual la educación se incorpora y de la cual es al mismo tiempo medio transmisor. Puede haber educación, por lo tanto, no sólo en la escuela (que continúa siendo la institución social especializada en educación), sino que en la familia u otra organización humana. También se puede incorporar, en esta aproximación conceptual, la noción de que educación es más que adaptación, esto es, educar connotaría la idea de rescatar del sujeto lo más valioso y la actualización plena de sus potencialidades.

Si pensamos en la pedagogía, existe acuerdo en que ella corresponde al saber riguroso sobre la educación que se ha venido validando en el siglo XX como una disciplina científica en construcción. En otros términos, hablar de pedagogía es hacer referencia a la reflexión sobre la educación y el aprendizaje como fenómenos sociales donde se modifican los individuos y los grupos, permitiendo esencialmente la reproducción de la sociedad<sup>5</sup>.

A la pedagogía le interesa poderosamente la educación (y el aprendizaje, por consiguiente), lo cual supone revincular fuertemente pedagogía y educación, y permite, además, extraer algunas conclusiones importantes:

5. Esta mirada social es una de las definiciones esenciales del denominado “sociologismo pedagógico”. Cfr. Quintana, J.M. (2000).

Ampliar  
el concepto  
de A. Gortázar

• Ya no podemos seguir restringiendo el quehacer pedagógico exclusivamente al aprendizaje escolar. Es valioso, de partida, aceptar lo propuesto por Ana Gortázar en términos de distinguir tres niveles de acción al interior del centro educativo: del alumno, del aula y del centro (Gortázar, 1990), lo que implica una apertura al espacio extra-aula y supone funciones relativamente nuevas tales como participación en la elaboración del proyecto educativo, elaboración de la planificación de horarios y recursos o coordinación con los profesores del centro o de fuera de él.

• No obstante, estamos también pensando en experiencias pedagógicas fuera del centro educativo. La familia, la parroquia, hogares de menores, entre otras, constituyen espacios donde el sujeto realiza buena parte de los aprendizajes que le son significativos y que le permiten —de uno u otro modo— adaptarse a las exigencias de su realidad social. No concebimos a un pedagogo limitado a la educación formal, debe crear estrategias de intervención extra-escuela para optimizar los aprendizajes que se generan en la educación ~~no~~ formal.

• Desde otro punto de vista, el pedagogo requiere, aunque suene obvio, de una contundente formación pedagógica en, al menos, estos elementos nucleares: manejo adecuado de las teorías pedagógicas, de su epistemología y de la historia de la educación.

Todo lo anterior permite concluir en la importancia de un pedagogo que reconozca su campo de actuación en el fenómeno humano llamado educación.

#### d. Pedagogía y psicología<sup>6</sup>

La pedagogía actual basa fuertemente su discurso en los aportes de la psicología. De allí ha rescatado con acierto parte importante de los paradigmas teóricos que la sustentan y un conjunto significativo de “herramientas de trabajo”. En efecto, la pedagogía se apoya permanentemente

6. Tomado de: Bazán, D. y otros (1995).

en las premisas y leyes psicológicas referidas al aprendizaje y al desarrollo humano; utiliza test que pueden usarse para medir diferencias individuales de inteligencia, madurez o aptitudes, entre otras; adopta criterios de diagnóstico, pronóstico, tratamiento y derivación de naturaleza psicológica para abordar y clasificar las dificultades escolares.

La contribución es larga, sin duda, pero no está agotada. La Pedagogía debe seguir aprovechando el material intelectual que la psicología ha puesto a su disposición. Sin embargo, no puede ignorar la preocupación por la persona humana en cuanto sujeto relacional o social, pues de ello no ha dado cuenta el conjunto de la psicología. En la práctica, no toda la psicología es necesariamente útil. Una interpretación restrictiva de la faceta psicológica determina que la intervención pedagógica se centre exclusivamente en las diferencias de los sujetos y que se considere a éste como única fuente de los problemas, prescindiendo de estudiar las restantes variables que influyen en el proceso educativo<sup>7</sup>.

Lo anterior nos obliga a aceptar la necesidad de un planteamiento multidisciplinar y holístico en el análisis de los fenómenos educativos y a visualizar un desplazamiento desde las áreas temáticas clásicas —aprendizaje, medidas de las diferencias, crecimiento y desarrollo humano— hacia las teorías del aprendizaje centradas en el concepto de intencionalidad, que concurre a una afirmación personalista y, por consecuencia, a una consideración del aprendizaje como acto libre del sujeto. En otras palabras, nos obliga a revalorar la concepción del conocimiento como construcción propia del sujeto humano<sup>8</sup>.

Como lo plantea R. Flórez (1994), el verdadero aprendizaje es una construcción que logra modificar la estructura mental, que permite alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración, lo que niega un cuadro determinístico y mecanicista de relaciones estímulo-respuesta como modo de elaboración básica del conocimiento.

Se trata de una perspectiva intencional-consciente-personal que pone en el tapete la necesidad de considerar los fines que promueven la actividad del conocimiento del sujeto. Esto no se puede entender

7. César Coll señala que este “reinado” de la psicología sobre la pedagogía ya tiene su crisis hacia 1970, a la luz de la ausencia de enfoques globales, adoptando un carácter unidireccional que no considera en el proceso de enseñanza y aprendizaje otras variables intervinientes como son las sociales, políticas, económicas, institucionales y pedagógicas. Cfr. Coll, C. *et al.* (1992).

8. Los riesgos de una psicologización desmedida tienen, incluso, implicancias de orden político. Véase, por ejemplo, a Varela, J. (1992).



desde una perspectiva puramente cognoscitivista del ser humano ya que el conocimiento es paralelamente una construcción afectiva y social. Vygotski afirma que "el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual el sujeto accede a la vida intelectual de aquellos que lo rodean. Es la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interacción" (Vygotski, 1979: 106).

Por lo anterior, la pedagogía debiera ser una disciplina integradora del conocimiento del desarrollo humano; entendido, como lo plantea Vygotski, como la síntesis producida por la confluencia de dos órdenes genéticas diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural, dando énfasis a los "procesos", entendidos éstos como un movimiento complejo interior al organismo, mediados entre el estímulo externo y la respuesta final (Flórez, 1994). Así, se espera, de acuerdo a lo planteado, optimizar la formación y el dominio psicológico del pedagogo, haciendo posible una intervención pedagógica realmente centrada en potenciar la capacidad de aprender del sujeto<sup>9</sup>.

### e. Pedagogía y enfoque psicosocial de la educación<sup>10</sup>

Pese a la importancia asignada a la psicología en la formación de pedagogos, se debe hacer frente a un aspecto negativo de esta articulación: en la pedagogía tradicional hay una lectura de la realidad escolar que está altamente psicologizada. El matrimonio entre la psicología y la pedagogía ha sesgado a esta última en la medida que ignora frecuentemente la naturaleza histórica, social, cultural y política del hecho educativo y del sujeto que aprende.

Como resultado de lo anterior se puede observar que el pedagogo tiende a desentenderse de las causas más estructurales de los problemas de aprendizaje, evidenciando una falta de sensibilidad y de preparación suficiente como para cuestionar el momento histórico, político y económico que lo envuelve. Se piensa, en este contexto, que lo social es lo mismo que lo individual pero amplificado  $n$  veces (es decir, la simple suma de lo individual). De igual modo, como resultado de

esta mirada distorsionada, el pedagogo carece de técnicas de intervención sociopedagógica (léase, en la familia, la comunidad u otro contexto social).

Aunque en el discurso corriente se acepta la naturaleza polisémica y multicausal del aprendizaje, en la práctica se suele desconocer su dimensión sociocultural. La literatura base del pedagogo nos muestra que el problema del aprendizaje es abordado preferentemente con los ojos de la psicología, esto es, en función de variables que radican en la individualidad humana. De ahí entonces que el interés por el contexto social y cultural del aprendizaje apenas supera la reflexión en torno a algunos "factores ambientales", es decir, no más que el simple sentido común. En esta línea, tales factores se perciben como simples incentivos o bloqueos, o bien, se asume que es allí donde se generan las condiciones óptimas para los niveles de desarrollo y/o maduración que presenta el educando<sup>11</sup>.

Se trata, en suma, de asumir que junto a una relativamente fértil contribución de la psicología es necesaria una potente y complementaria mirada de la sociología y de la antropología que den cuenta de la naturaleza pluridimensional del hecho pedagógico. Ello supone una reorientación de la formación y la praxis del pedagogo, recurriendo a bases sociológicas y antropológicas especializadas. Así como se tiene una psicología general o una introducción a la psicología, el pedagogo debiera disfrutar de una sociología general y de una introducción a la antropología que le permitan una lectura más completa del fenómeno social y del problema del aprendizaje. Esto no es posible, por cierto, sin una adecuada formación epistemológica que lo prepare para comprender críticamente el aporte de las diferentes ciencias básicas de la educación.

### f. La pedagogía como profesión<sup>12</sup>

En el contexto de una reformulación general de la tarea pedagógica, se hace necesario fomentar instancias de análisis del rol que distintos profesionales coadyuvantes de la formación de personas cumplen.

9. Como se ofrece ya en buena parte de la literatura psicológica y pedagógica más reciente. Cfr., por ejemplo, Boggino, N. (2004).

10. Cfr. Bazán, D. (1995).

11. Como puede notarse, de modo lúcido y argumentado, en: Mugny, G. y Doise, W. (1983).

12. Cfr. Gyarmati, G. et al. (1984).

Es esta una discusión que ha cobrado especial significación desde los años ochenta y que se ha denominado “movimiento de profesionalización de la docencia”. Ha sido ligado al tema de la calidad de la educación y se lo trata como una dimensión de política educacional (Pavez, J., 2003).

La pedagogía, en su praxis, suele toparse, a veces conflictivamente, con otros roles profesionales que reaccionan corporativamente en contra de ella. La pedagogía, al parecer, no ha construido todavía un discurso legitimado acerca de ella misma, y lo que se ha hecho no ha sido compartido por todos sus practicantes<sup>13</sup>. Esto, porque se ha hablado —en distintos niveles— de un perfil profesional sin haber discernido adecuadamente la naturaleza del rol profesional.

No se trata de entender el término “profesional” como sinónimo de “hacer bien el trabajo”, pues ello es una visión restringida y de sentido común que poco contribuye con la discusión. La profesionalización es un proceso que supone dos dimensiones centrales: conocimientos y control; es decir, adquirir una base de conocimientos propios y acceso a los mecanismos de control democrático que aseguren la participación más plena (por sobre la elitización de la pedagogía).

Aunque el tema es más complejo, lo profesional se va construyendo gradualmente en torno a las siguientes variables (Gyarmati, 1984).

- a. aportar al bienestar de los miembros de la sociedad,
- b. poseer los conocimientos especializados,
- c. lograr la autonomía para fijar sus propios objetivos,
- d. ejercer el monopolio de su campo de acción,
- e. contar con un código de ética propio,
- f. poseer una cultura propia que los identifique,
- g. gozar de un elevado prestigio social.

Es relevante, por lo tanto, llegar a caracterizar la profesión de pedagogo como rol profesional y determinar cuál es el espacio que ella tiene (o debiera tener) en el contexto de la educación actual y de las tareas de consolidación de la democracia.

13. Lo que hay, en rigor, son distintas lecturas en la construcción social de la realidad escolar. Según el chileno Jorge Osorio, “la práctica educativa puede entenderse como un proceso de ‘disputas’ y de elaboración de sentidos”. Cfr. Osorio, J. y Rubio, G. (2007: 53).

Se trata de que la pedagogía —en su camino de profesionalización— llegue a poseer una adecuada visibilidad y legitimidad social, y ello supone un importante nivel de autodiscernimiento de su rol, tarea que vemos aún incipiente.

En suma, estamos pensando en un pedagogo que asuma las tareas que una definición profesional le plantea. Está pendiente la conspícuo tarea de darle un sentido más profundo al quehacer pedagógico —tanto en la escuela como al interior de la sociedad— y de hacer posible una pedagogía ampliamente conectada con los desafíos sociales y políticos de Chile. Y ese pedagogo debe ser un profesional que promueva el verdadero desarrollo integral (léase intelectual, valórico, afectivo y social de nuestros niños y jóvenes)<sup>14</sup>.

14. Demandas y temas que resultan bastante habituales en la agenda política y teórica en torno a la formación y desempeño de los docentes. PRELAC (2005).

## Ciencia y pedagogía. Los caminos de la científicidad<sup>1</sup>



“Como postulado de cualquier clase de especulación pedagógica creo que la educación es una realidad eminentemente social, tanto por su origen como por sus funciones, y que consiguientemente la Pedagogía depende de la Sociología más estrechamente que de cualquier otra ciencia”.

E. DURKHEIM (1976: 133)

### 1. Introducción

Que la pedagogía sea una actividad profesional joven es un hecho bastante conocido. Pero que ella empiece a mostrarse lo suficientemente adulta como para reconocer sus defectos y enfrentar una crisis de renovación, parece ser una idea no fácil de digerir en el ámbito de las ciencias sociales.

Sin embargo, eso es exactamente lo que está ocurriendo. La pedagogía, en nuestro país, está viviendo una fuerte discusión que abarca desde su campo de acción, pasando por sus prácticas y métodos, hasta llegar a los pilares que la sustentan teóricamente. No es, por cierto, un simple capricho de intelectuales, es ante todo la necesidad de contar con una nueva pedagogía que responda de mejor modo a los desafíos socioeducacionales del presente.

De este modo, en este contexto de crisis de renovación, el esfuerzo de análisis realizado ha dejado a la vista un conjunto importante de tensiones que la pedagogía debe reconocer y enfrentar como sus obstáculos

1. Una versión original de este texto apareció publicado como Bazán, D. (1995). La presente versión está ampliada y se ha centrado en la Pedagogía.

más inmediatos. Constituyen dilemas que encierran opciones epistemológicas básicas, oposiciones dicotómicas que deben ser armonizadas si se busca el crecimiento de la pedagogía.

Tales dicotomías se enuncian a continuación. En primer lugar se señala la opción o situación que aparece al caracterizar a la pedagogía tradicional (esto es, aquella que ha operado desde los orígenes de esta profesión) y luego se presenta la opción hacia la cual se dirigen los esfuerzos renovadores:

1. El producto versus el proceso (en cuanto a la forma de entender el aprendizaje);
2. Lo intraescuela versus lo extraescuela (en cuanto al campo de acción del pedagogo)<sup>2</sup>;
3. La enfermedad versus la salud (en cuanto a la concepción del sujeto con dificultades de aprendizaje);
4. El síntoma versus la causa (en cuanto a la forma de diagnosticar y tratar la dificultad de aprendizaje);
5. Lo individual versus lo comunitario (en cuanto al modo de actuación y de comprensión de la realidad);
6. El continuismo versus el cambio (en cuanto a su postura frente a los hechos sociales);
7. La neutralidad valórica versus la opción valórica (en cuanto a la consideración de referentes valóricos que orienten la praxis pedagógica);
8. Lo elitico versus lo popular (en cuanto al sector social que se ve preferentemente beneficiado con la labor del pedagogo);
9. Lo cuantitativo versus lo cualitativo (en cuanto a la opción epistemológica usada para abordar el hecho pedagógico);
10. Lo técnico versus lo científico (en cuanto a la producción y al uso del conocimiento).

Como puede notarse, se está frente a diez dicotomías de compleja y desafiante resolución; no obstante, su presencia es necesaria porque permite orientar cualquier discusión seria en torno a la nueva pedagogía. El texto que sigue pretende principalmente contribuir en la discusión de las dos últimas tensiones, ambas dicen relación con

2. Sobre este tema existe una aproximación preliminar en Bazán, D. (1996).

las vías y las posibilidades de producción de conocimiento de la pedagogía.

## 2. El status científico de la pedagogía

Distintos caminos llevan a la necesidad de contar con una pedagogía capaz de pensarse a sí misma, es decir, con importantes niveles de metacognición. Tal necesidad equivale a reflexionar sobre las posibilidades de científicidad de la pedagogía y sobre los caminos a seguir en la ruta de su epistemologización. El tema crucial parece ser, por lo tanto, indagar en torno a la opción y a la praxis científica de la pedagogía.

Cuando se habla de una pedagogía con opción científica es porque resulta relevante hacerse la pregunta sobre el real interés de actuar más o menos científicamente en el quehacer pedagógico (lo que supone autocrítica, rigurosidad y adecuados niveles de objetividad). Ese interés existe, difuso y aislado, pero de algún modo existe<sup>3</sup>. Y existe pese a la pasividad con que parte de los actores de la pedagogía vienen pensando su teoría y su práctica, lo que representa una de las falencias epistemológicas más claras de la pedagogía: no dejar de lado la rutinización del intelecto para repensar qué es lo propio de la pedagogía como manifestación científica. Si no se asume este desafío, la pedagogía continuará pegada a la parte más positivista de la psicología —su principal nutriente— y no abandonará ese aire de “técnica-recetario” que hace tan dichosos a algunos profesionales de la educación.

Hay aquí una idea que es necesario enfatizar. Si la pedagogía opta por la científicidad no sólo abandonará su tecnicismo light, sino que estará pensando en la comprensión y la transformación de la realidad educacional y, por ende, de la realidad social. Se trata, por lo tanto, de una pedagogía referida a valores, más allá de una pedagogía cuya racionalidad sea sólo lo instrumental.

Por otro lado, cuando se apela a la noción de praxis científica, se apunta a las competencias y requerimientos específicos que son exigidos a la pedagogía para que se constituya en ciencia, ese es un punto

3. Incluso es posible listar o mapear las áreas o tópicos de investigación en educación (calidad de la educación, rendimiento escolar, eficiencia interna de la escuela, etcétera). Véase, por ejemplo, a Briones, G. (1999).



altamente complejo y desafiante. Desde ya se debe advertir que la respuesta no es única, pasa por reconocer que no hay una sola ciencia sino varias y que tales formas de entender la ciencia tienen su origen en posturas epistemológicas diferentes<sup>4</sup>.

Lo que sucede es que la palabra "ciencia" sigue evocando un laboratorio, un delantal blanco, la estadística, un test estandarizado o la immaculada objetividad. Es decir, un conjunto armónico de creencias que tienen su origen en la modernidad y, más específicamente, en la simple imitación del modo en que se conoce en las Ciencias Naturales.

Así las cosas, es válido preguntarnos **cuáles son las posibilidades de cientificidad de la pedagogía**. Una alternativa para entrar en el tema es considerar **la triada** que propone el español Restituto Sierra (1989). Para él, el conocimiento científico se caracteriza por poseer tres elementos: un **campo de actuación**, un **procedimiento** y un **producto**.

De los tres elementos, el más definitorio parece ser **el procedimiento**, esto es, **el uso del método científico** en sus diversas manifestaciones. Para quienes participan como profesores guía de seminarios o enseñando métodos de investigación, la situación descrita se estaría dando en la pedagogía. De hecho, se construyen y validan instrumentos, se hacen estudios experimentales y correlacionales, se discuten perspectivas teóricas e, incluso, se intentan estudios de casos y otras modalidades cualitativas.

Por lo demás, **el método científico** no es propiedad privada de una ciencia única, **le da cientificidad a quien lo use**.

Lo que no se logra con tanto éxito es el producto (entiéndase por tal, un conjunto coherente y organizado de ideas y conceptos propios obtenidos por la utilización del método científico). En otras palabras, no hay aún una teoría fuerte y legitimada en la pedagogía como la que han logrado otras áreas de las Ciencias Sociales. Estamos hablando de construcción y uso de teoría científica y no la de simple y transitoria

4. Se sabe que cada forma de entender la ciencia implica posiciones diversas con respecto al propósito y sentido de una ciencia, posturas que antagonizan y que deben ser complementadas, pues, no hay una mejor que la otra (pese al primado de la investigación experimental y positivista). Arturo de la Orden Hoz destaca la presencia de conflicto epistemológico —en la pedagogía, especialmente— dado que la diversidad metodológica en la investigación responde a la existencia de grandes tradiciones filosóficas operantes en nuestra cultura contemporánea: "la diversidad metodológica se ilumina en el contexto de la concepción paradigmática de la ciencia en el sentido kuhniano". Véase De la Orden, A. (1985), pág. XI.

adhesión a modas teóricas (pues, es sabido que en educación ahora somos todos constructivistas o discípulos de **Humberto Maturana**). Una teoría pedagógica fuerte es más que eso, es el elemento dinamizador y que hace posible la reflexión integrada y el autocuestionamiento pedagógico. De momento, tal contenido o teoría es algo que está en construcción.

Mucho menos claro es la presencia de un **campo propio de actuación**, una parcela de la realidad que sea propia o que, al menos, se defina por un enfoque inequívoco y consensuado. Lo que parece claro es que hay algo relacionado con la educación, el aprendizaje y la formación humana. Por mientras, podemos hablar del hecho pedagógico (la Educación, *grosso modo*) que existe en la realidad observable, la realidad de este mundo que vivimos (a lo largo y a lo ancho de la compleja naturaleza humana). Es menester, por lo tanto, hacer esta clausura cognitiva pues **sin objeto de estudio no hay ciencia posible** y es algo que debe ser pensado con urgencia.

En suma, se puede afirmar que **la pedagogía posee un nivel de cientificidad primario**, incipiente, casi un camino completo por recorrer. Es claro que la pedagogía debe ser considerada una ciencia en construcción que está, al igual que otras de las Ciencias Sociales, en *el umbral de su epistemologización* (como lo diría Michel Foucault). Esto es, la pedagogía recién está en aquel momento en que surge como disciplina, en el que un sistema más o menos individualizado y autónomo de conocimientos se empieza a destacar sobre el saber que lo rodea por el establecimiento de ciertas reglas de verificación y rigor que le permiten autoconstituirse en modelo y patrón crítico de veracidad frente al resto del saber<sup>5</sup>. No se trata, por cierto, de un camino directo y simple. Sin

5. Véase Flórez, R. (1994). El autor recurre a la noción foucaultiana de "umbral de epistemologización" para analizar las posibilidades de elaboración de una epistemología de la Pedagogía. Para Flórez, la pedagogía no es una ciencia plenamente autoconstituída capaz de rectificar y juzgar su pasado discriminando lo científico de lo no científico de manera contundente. No la considera una disciplina unificada ni suficientemente diferenciada de las demás ciencias sociales, llegando a tener un objeto de estudio fraccionado por las otras disciplinas vecinas a la pedagogía y conocidas como "ciencias de la educación" (sociología, psicología, antropología, lingüística, etcétera). En suma, podemos inferir que el hecho de contar con una pedagogía insuficientemente sistematizada representa un peso insoslayable para la profesión docente pues tenemos abundantes obstáculos epistemológicos en la disciplina cuyo saber o discurso se refiere a la educación como proceso de socialización.

embargo, si logra superar dicho umbral de epistemologización entrará en un terreno cuya fertilidad no sólo será reconocida por los epistemólogos sino que además poseerá el rigor y la potencialidad para convertirse en una actividad humana autocorrectiva y capaz de alcanzar adecuados niveles de autocuestionamiento.

Recapitulando, hoy no se cuenta con una pedagogía con status de ciencia, ni siquiera frente a una buena pedagogía positivista. Lo que hay es una pedagogía con ganas de científicidad y con parciales éxitos. Hay más bien una ciencia por construir, por inventar.

Hay, por otro lado, obstáculos serios y fuertemente incrustados en la mente del pedagogo común, en donde el tema de la psicologización de la pedagogía alcanza, al parecer, un peso específico alarmante. Ese es justamente el punto que se analizará a continuación.

### 3. La psicologización de la pedagogía

Para quienes están cercanos a la pedagogía, parece un lugar común el reconocer los fuertes lazos que esta profesión tiene con la psicología. Se observa, en los hechos, una cierta gratitud y dependencia epistemológica de la primera para con la segunda.

En efecto, hay gratitud porque es obvio el aporte que esta disciplina ha dado a la labor del pedagogo. En su diario actuar afloran diversos conceptos, técnicas y enfoques que son tributarios de la ciencia llamada psicología, preocupada históricamente de explicar los fenómenos más individuales de la conducta humana. El mundo académico y profesional está dispuesto a reconocer que la psicología es y será, sin duda, un pilar valiosísimo en el trabajo pedagógico.

Pero es a la vez dependencia epistemológica en cuanto su aporte supera los fundamentos mínimos y necesarios para la tarea pedagógica. Vemos que, en un contexto de relación unidireccional, la psicología ha terminado por convertirse en el principal paraguas epistemológico de la pedagogía, asumiéndose acríticamente casi todos sus supuestos, sus ventajas y sus desventajas<sup>6</sup>.

6. Con respecto a los elementos históricos que permiten explicar la enorme presencia de la Psicología en la Pedagogía el asunto está parcialmente claro. Araceli de Tezanos nos dice: "Si nos remontamos a los inicios de la introducción de la psicología en el ámbito de la escuela y los maestros, llegamos a comienzos de este siglo,

En una articulación asimétrica como la sugerida, la pedagogía aparece como una actividad profesional preocupada por lo educativo pero sustancialmente sesgada en cuanto se relega a un segundo o tercer plano la naturaleza histórica, social, cultural y política del hecho educativo (y de sus instituciones). El punto es relevante porque la pedagogía en nuestro país, en su praxis, es básicamente un asunto pedagógico-docente. El pedagogo, que trabaja en la escuela o en forma particular, se mueve en un plano educativo y ello exige la necesaria formación en materias básicas de las Ciencias Sociales: antropología, sociología e historia, principalmente. En otras palabras, es legítimo preguntarse: ¿qué efectos tiene una formación que deja al margen algunas áreas de las Ciencias Sociales, anclándose sólo en una de ellas?

Hay algo más serio aún. No existe la certeza suficiente de haber realizado la necesaria reflexión en torno a los problemas epistemológicos que la ligazón psicología-pedagogía encierra. Tampoco hay certeza de haber comprendido los caminos que la psicología ha recorrido para constituirse en ciencia ni respecto a la disputa de paradigmas que en ella se han vivido, de modo de poder filtrar y mejorar adecuadamente su aporte a la pedagogía y la educación.

En lo que sigue se busca argumentar brevemente lo que se podría denominar el lado oscuro de la dependencia epistemológica que se da entre pedagogía y psicología.

en los años veinte. Los trabajos experimentales desarrollados en esta disciplina que contribuyen a la construcción de los primeros test de inteligencia, elaborados por Binet y la influencia de las concepciones positivistas en el campo de las Ciencias Sociales, que sin duda afectaron las orientaciones pedagógicas de esa época, generaron la necesidad de darle un carácter científico a la pedagogía. En este sentido son claras las propuestas que elabora Dewey en su texto: "La Ciencia de la Educación", así como también las de Claparède y Mialaret en el ámbito educativo francés, a pesar de que estas propuestas son generadas en vertientes filosóficas diferenciadas (...) En ambas hay una urgencia, por generar procesos de experimentación en el campo pedagógico y es la psicología la que ofrece un cuerpo de propuestas acerca del aprendizaje que abre un espacio para transformar la praxis pedagógica en un trabajo con carácter científico. Estas propuestas sobre el aprendizaje también tienen dos vertientes: una proveniente del behaviorismo watsoniano y la otra de la reflexología pavloviana. Ambas sustentadas en el concepto de condicionamiento, aunque con diferentes connotaciones". Cfr. De Tezanos, A. (1986: 151-2. La misma autora cuestiona, más adelante, el principal supuesto a priori que subyace en este acontecimiento histórico: La Psicología (no sólo la conductista-experimental) no es la única ciencia que puede dar cuenta del problema de la educación y del aprendizaje.

La idea central es que no es perjudicial la psicología en sí —aunque algunos lo planteen duramente en esos términos— sino que cierta lectura y cierto uso del material allí dado han resultado atentatorios contra la pedagogía<sup>7</sup>.

De partida se puede diferenciar un proceso crítico de apoyo en la ciencia psicológica de uno sin mediación de vigilancia epistemológica —en los términos de Bourdieu (1975)—. El primero es aceptable porque obedece a la necesidad reflexionada de asumir criterios psicológicos para abordar una realidad determinada. El segundo, en cambio, es deplorable en cuanto adopta pasivamente parte del acervo psicológico, sus prácticas y contenidos, y lo implanta en el campo educacional. En este caso se trata de un psicologismo como una lectura parcial de la psicología que poco ha contribuido al mejoramiento de la praxis pedagógica y que encierra un cierto ethos perjudicial para el desarrollo de la pedagogía<sup>8</sup>.

Es un psicologismo, una suerte de reduccionismo y de falsedad, no entender que la noción de trastorno —tan central en el campo psicopedagógico— sugiere enfermedad o acción individual. Aquí se ignora la posibilidad de indagar el problema pedagógico en el medio o en el grupo de pertenencia del educando. Es más, el desadaptado es el niño y no la escuela. En esta línea psicologizante, no se suele pensar que la escuela es la desadaptada de la sociedad (aunque veamos a diario que la escuela es un espacio que tiende a discursar sobre Grecia, las neuronas, las palabras esdrújulas o la propiedad conmutativa de la suma, sin mayor conexión o enraizamiento en la realidad cotidiana)<sup>9</sup>.

7. Cfr., al respecto, el artículo de Varela, J. (1992). Se trata de un artículo referido a los cambios en el Sistema Educativo de España y del papel que la Psicología Educativa ha jugado. Varela critica fuertemente la singular dependencia teórica y práctica que la escuela tiene con respecto a la Psicología, privilegiando el individualismo, el conservadurismo y el conformismo. Aunque tiene un estilo punzante e irreverente se trata de una reflexión seria y urgente.

8. El concepto de “psicologismo” se usa entre los sociólogos con relativa frecuencia. Pedro Morandé, al referirse al uso adecuado de modelos en Sociología, señala: “Existe (...) la tendencia al atomismo, que en nuestro contexto recibe generalmente el nombre de ‘sicologismo’. Esta postura reduce los principios de constitución de lo social a los rasgos psicológicos de los individuos, basados precisamente en el hecho de que individuos concretos son la única realidad material observable. En este sentido, lo social viene a ser una reconstrucción de agregados estadísticos de las propiedades individuales observadas”. Cfr. Morandé, P. (1978: 55).

9. Las psicopedagogas chilenas López y Yacometti adoptan ya en los años noventa una postura más ecológica con respecto a la escuela. Ellas utilizan la noción de “trastornos específicos de la escuela”, para denotar que “no es que nos encontremos

No se trata, sin duda, de esforzarse por descalificar el punto de vista pedagógico tradicional, sin embargo, es válido reconocer que al asumir esta postura psicologizante la pedagogía ha obviado muchas causas exógenas o más sociales del aprendizaje y de las dificultades o problemas de aprendizaje.

Preocupa encontrar tesis que identifican la variable nivel socioeconómico con el nivel de ingreso del jefe del hogar o que hacen de la estadística la panacea para demostrar que la comprensión lectora es más baja en las escuelas públicas sin tener la sensibilidad social y la preparación suficiente como para cuestionar el momento histórico, político y económico que se está viviendo. ¿No es acaso que estos estudiantes en desventaja lectora son la parte visible del iceberg, es decir, la evidencia de la situación problemática más profunda?

La tendencia psicologizante que se está tratando de describir supone adoptar acríticamente no sólo la mirada psicológica sino también seleccionar de ella un conjunto de conceptos e hipótesis que oscurecen la comprensión más plena del hecho socioeducativo.

Esto sugiere explícitamente la necesidad de identificar las ventajas y desventajas de aquellos conceptos y paradigmas que han prevalecido al interior de la psicología<sup>10</sup>.

En el campo de la psicología social hay un buen ejemplo. Tal como lo ha demostrado Serge Moscovici con sus trabajos sobre el conformismo, el paradigma funcionalista —un típico producto de exportación norteamericana— desconoce el conflicto y asume que la única opción de un individuo frente al grupo es aceptar las normas y conformarse en beneficio de la integración y el orden (lo que podría ser cierto en algunas organizaciones, tal como la Iglesia o las Fuerzas Armadas). Este autor ha demostrado que esta noción —eje de la psicología más tradicional— es sesgada<sup>11</sup>. De hecho, los sujetos pueden aprender a negociar las

con niños con Trastornos Específicos de Aprendizaje”, sino con sujetos en los cuales el sistema escolar interfiere inadecuadamente en el proceso constructivo de los aprendizajes, encontrándonos más propiamente con niños que presentan necesidades educativas especiales”. Véase López, A. y Yacometti, O. (1994: 4).

10. Ya hay intentos en este sentido. Véase, por ejemplo, a Mugny, G. y Doise, W. (1993). La obra se enmarca en un esfuerzo de búsqueda por “des-psicologizar” temas científico-pedagógicos, reevaluando el aporte de Piaget e incorporando una aproximación social de la inteligencia a partir de Vygotsky y otros pensadores sociales. La obra, en suma, resulta atractiva en la medida que se opone a una mirada psicológica tradicional y sesgada.

11. Véase Moscovici, S. (1981).



normas del grupo (consenso democrático o normalización) o pueden marginarse y defender una norma alternativa que genere conflicto (esa es la llamada innovación o creatividad). Este es un claro ejemplo de cómo una perspectiva teórica inhibe el interés y la comprensión de un hecho real: el conflicto en los grupos. Recordemos que ignorar el conflicto es una actitud cercana a los intereses conservadores de quienes detentan el poder o defienden el status quo.

En el tema de la creatividad, terreno donde la psicología ha demostrado toda su fertilidad, también se observan los riesgos de una mirada psicologizante. Predomina aquí la consideración de lo creativo en función de variables afectivas, cognitivas y conativas que radican en la individualidad humana. Poco se argumenta en torno a los nexos con el tema del poder, de la pobreza o de su aprendizaje social. En otro sitio se ha contrapuesto esta microcreatividad, sesgada y estática, con lo que se denomina sociocreatividad. Baste recordar aquí que la mirada psicologizante no ha dado cuenta del hecho de que la creatividad es un espacio donde el cambio de las reglas es el punto de partida y que ello puede recaer en grupos y actores sociales, involucrando la modificación de estructuras profundas de sentido. Es decir, no es sólo un actuar eficiente, de hacer las cosas mejor o con mayor elaboración —un nuevo lápiz que recicle su tinta, por ejemplo—; lo sociocreativo supone la noción de eficacia, de hacer las cosas en concordancia con ciertos fines valóricos y de promover el cambio comunitario<sup>12</sup>.

Se trata, en suma, de una tendencia psicologizante que le interesa a algunos pocos y no al conjunto de profesores y estudiantes (y a sus familias, por cierto) que desean escapar de una realidad injusta y apremiante donde ellos no tienen responsabilidad. Allí está la diferencia entre una pedagogía del silencio y otra de liberación, esto es, una pedagogía para el beneficio de unos pocos o una pedagogía emancipadora al servicio de la democracia<sup>13</sup>.

Todo lo señalado hasta aquí refuerza el interés por conocer cuál es el camino que la psicología ha experimentado hasta llegar a constituirse

en una ciencia. El tema es crucial pero escapa largamente a las posibilidades de este trabajo<sup>14</sup>.

Con todo, vale la pena identificar algunas tensiones o dificultades epistemológicas que caracterizan a la psicología y que, de uno u otro modo, implican algún impacto en una muy receptiva pedagogía. El tema es relevante en la medida que la pedagogía y la psicología permanezcan ligadas y no sepamos el efecto que tal vínculo tenga en el camino de la epistemologización de la pedagogía<sup>15</sup>:

a. **Primera tensión:** La psicología evidencia una disputa de paradigmas que ha teñido todo su recorrido. Si bien ella posee un buen número de sistemas o teorías que abordan problemas distintos —de modo también distinto— y que la convierten en una disciplina multiparadigmática (el estructuralismo, el funcionalismo, la Gestalt, el conductismo y el psicoanálisis), son dos los sistemas que han cristalizado como los más antagónicos respecto al modo de estudiar, comprender y explicar el comportamiento: el psicoanálisis y el conductismo. Aunque con matices, podemos aceptar que esta última ha mostrado un mayor impacto y prevalencia en el mundo pedagógico y académico. Estamos frente a un paradigma normativo-prescriptivo que enfatiza el estudio de hechos observables, el rigor experimental y la exigencia de objetividad. No es difícil aceptar que la pedagogía tiende a enmarcarse fuertemente en esta línea, olvidando que esta es una más de las formas posibles de hacer ciencia —tributaria a su vez de las Ciencias Naturales— y que no parece adecuada una aplicación directa y monolítica al campo de la educación.

b. **Segunda tensión:** Una vieja cuestión que ha debido resolver la psicología se refiere a la tensión entre lo idiográfico y lo nomotético. Esta es una dicotomía acuñada por Windelband y

12. Cfr. Bazán, D. y Larraín, R. (1993). El texto resulta un interesante abordaje al tema de la creatividad destinado indirectamente a promover la tendencia “des-psicologizante” en diversas materias del ámbito educacional.

13. Se sigue de cerca aquí a J. Habermas en lo que dice relación con los intereses de conocimiento e, indirectamente, las racionalidades que están en disputa en la formación de profesores. Cfr. Ruz, J. (1996).

14. Se conoce un importante número de textos destinados a la historia de la Psicología. Véase, por ejemplo, Kantor, J. R. (1990). Por otro lado, en nuestro país, esta es una preocupación reciente y marginal. Con todo, un interesante abordaje a la condición histórica y epistemológica de la Psicología puede hallarse recientemente en Pérez, C. (1996).

15. Las siguientes tensiones han sido tomadas originalmente del libro de Fernández, R. (1980). Sin embargo, han sido complementadas con los siguientes textos: (a) Larraín, R. (1993); (b) Barragán, H. (1983) y (c) Sierra, R. (1984).



que luego preocuparía a Dilthey para diferenciar las **Ciencias del Espíritu** (preocupadas de los fenómenos individuales) de las **Ciencias de la Naturaleza** (preocupadas de lo universal y de hallar leyes generales). Estamos frente a dos polos de un continuo en el cual ha de ubicarse la psicología (y la pedagogía, por ende). Si opta por un **enfoque idiográfico** ello supondría: interés por los **rasgos y patrones** de cada sujeto, dificultad o imposibilidad de cuantificación, métodos aplicables a individuos, intención o empatía aceptables como instrumentos de investigación, énfasis en la búsqueda de **leyes individuales** y considerar que la predicción es imposible (la comprensión aparece como la única vía). Si opta por un **enfoque nomotético**, la psicología se caracterizaría por la búsqueda de **leyes generales** del comportamiento, la búsqueda de una categorización de los individuos, el uso de **métodos cuantificables y objetivos** y un apego a la predicción y explicación de la conducta. Ciertos temas o problemas permiten conjugar comprensivamente ambos enfoques, sin embargo, **la psicología parece identificarse más por lo nomotético**. La nueva pedagogía —nos parece— debería volcarse también a lo idiográfico, especialmente en sus tareas de diagnóstico; no obstante, la vemos amarrada a la psicología científica nomotética dominante.

- c. **Tercera tensión:** Como parte de las Ciencias Sociales, la psicología ha debido enfrentar la tensión entre comprender o explicar la realidad que le interesa. Se trata de términos complejos, de una rica tradición filosófica, contrapuestos a la hora de ofrecer una respuesta de conocimiento válido y respetable. Para Emilio Durkheim la explicación considera los hechos sociales como cosas y se opone a aceptar los instintos o propensiones psíquicas y subjetivas. En otros términos, la explicación busca las causas de algo, dando cuenta de hechos y estableciendo sus relaciones con otros hechos que las condicionan o determinan. Es claro que esto se da más fácilmente en las Ciencias Naturales (por ejemplo, al decir que la ausencia de clorofila en los hongos explica su coloración no verdosa y, principalmente, su acción heterótrofa). Hablar de comprensión, por otro lado, nos recuerda a Max Weber cuando espera detectar el sentido o conexión de sentido de las acciones o acontecimientos sociales (Moreno, 1988).

En la orientación comprensivista —fenomenológica o humanista— se valora lo subjetivo porque se aprovecha la intuición y la capacidad de penetración psíquica del investigador, interesa lo singular y lo íntimo del sujeto. Es un enfoque que ha tenido más llegada en el mundo de las Ciencias Humanas, pero en el grueso de la psicología no parece predominar, antagonizando con una **episteme** marcadamente **nomotética, empirista y conductista**. (Como se sabe, muchas veces explicamos la conexión entre resignación y pobreza, pero escasamente somos capaces de comprender el mundo de significaciones que el fenómeno de la pobreza encierra.)

¿Y qué pasa en pedagogía? Una vez más encontramos en ella una **receptividad demasiado pasiva y conformista**<sup>16</sup>.

- d. **Cuarta tensión:** Una última tensión, quizás más conocida pero no adecuadamente resuelta: la dicotomía cualitativo versus cuantitativo. Son dos paradigmas complementarios pero diferentes. Lo cualitativo aboga por la subjetividad, lo holístico, la comprensión y el escaso uso de la estadística. Lo cuantitativo, claramente dominante en la psicología y sus adeptos, prefiere la medición penetrante y controlada, la generalización, la neutralidad axiológica y el empleo de técnicas estadísticas. Si la Pedagogía intenta un mayor desarrollo debiera complementar ricamente ambas tendencias. Por lo demás, como ya lo ha explicitado el español Jesús Ibáñez, se trata de una disputa falsa en cuanto lo cualitativo-cuantitativo son conceptos insuficientes para dar cuenta de la realidad social. No es el número lo que caracteriza a lo cuantitativo, es el orden y dicho orden también se encuentra en lo cualitativo. Lo que debiera interesar es, en última instancia, la forma de indagar en torno a lo externo-interno de la cultura escolar y social (Ibáñez, 1991).

#### 4. Algunas tareas para la nueva pedagogía

Finalmente, a modo de **corolario**, se sugiere algunas tareas prioritarias para la pedagogía, pensando en la necesidad de redefinir su rol.

16. La propia Pedagogía desconoce esfuerzos destinados a articular *explicación y comprensión*, tales como los de P. Ricoeur y J. Habermas. Cfr. García, J. F. (1994: 93-175).

Es obvio que si se la va a inventar y a delinear, corresponde exigirle algunas condiciones mínimas. Aquí se aventuran las siguientes tareas:

1. En principio, debe terminar por **acotar y definir su campo de acción propio**. En cualquier caso, al delimitar esa parcela de la realidad llamada "hecho pedagógico" como un proceso complejo y de orden biopsicológico y sociocultural, se espera una pedagogía fortalecida por una nítida clausura cognitiva (**ad intra**) y la posibilidad cierta de un sólido trabajo interdisciplinario (**ad extra**).
2. La pedagogía, dentro de su epistemologización, debe **reconocer el conflicto epistemológico que atraviesa a las Ciencias Sociales**. No puede seguir ignorando, en este ámbito, que Positivismo no es sinónimo de ciencia sino sencillamente una alternativa más, tan válida como lo es el Paradigma Crítico o el Interpretativo en el contexto de un conocimiento científico multiparadigmático.
3. La pedagogía debe **reinsertarse al interior de las Ciencias Sociales**. Esto supone, al menos, dos cosas:
  - Primero, implica reconocer los obstáculos epistemológicos consustanciales al saber social. Ello significa abordar una realidad compleja, dinámica y **estocástica**, en donde la **objetividad** no es más que una **suma de subjetividades consensuadas**<sup>17</sup>.
  - Y en segundo lugar, esta reinserción en las Ciencias Sociales exige **rearticular sus lazos** con la psicología, la sociología y la antropología. Es claro que la pedagogía debe evitar la *psicologización* que la caracteriza sin caer, por supuesto, en una inadecuada *sociologización*<sup>18</sup>.
4. La pedagogía debe **optimizar la formación de sus profesionales en materia científica**. Lo importante es reconocer que la

17. Para una adecuada presentación de estos obstáculos epistemológicos, así como su relación con educación, véase: (a) Cullen, C. (1997) y (b) Cerda, H. (1994).

18. Este acercamiento a la Sociología representa una cierta recuperación e insistencia de la comprensión de la Pedagogía como saber especialmente responsable de la Educación. Se trata, en este exacto sentido, de una interpretación social, crítica y dialéctica del fenómeno o hecho educativo. Cfr. González, L. (1983).

- ciencia se arma sobre tres ejes: **lógica, epistemología y metodología**. Ella parece estar relativamente bien en el tercer aspecto —en lo metodológico—, pero se la ve más débil en los dos primeros. Es relevante reorientar y modificar la formación y la praxis del pedagogo. Deberíamos enfatizar una mirada más social y más cualitativa, complementaria al valioso aporte psicológico y cuantitativo que ya posee. En este sentido, es fundamental entregar al futuro pedagogo una adecuada formación epistemológica que lo prepare para **comprender críticamente el aporte de las diferentes ciencias básicas de la educación**, junto con discernir sobre las ventajas de depender de una psicología demasiado conductista, nomotética, explicativa y cuantitativa.
5. Otra condición, algo más audaz por cierto, exige **incrementar los espacios para generar una verdadera comunidad pedagógica**. Uno de los rasgos más relevantes de la ciencia es la interdependencia de trabajo y de producción intelectual que signifique un cuerpo de científicos tan unido como diverso. Se debe generar espacios que posibiliten discusiones de alto nivel y un intercambio permanente de experiencias e ideas que giren en torno al hecho psicopedagógico. Simultáneamente, se hace necesario buscar un camino de acercamiento e integración con otros profesionales que colaboran en el proceso educativo, en la línea de desarrollar un trabajo interdisciplinario que respete la compleja naturaleza del hecho sociopedagógico y que elimine la tendencia psicologizante de nuestro sistema escolar.
  6. Hay todavía una tarea pendiente de singular importancia: darle un **sentido más profundo al quehacer pedagógico**. La pedagogía no puede permanecer desconectada de los desafíos que los países latinoamericanos tenemos. Se trata de contribuir activamente con la anhelada modernización y democratización del país. Ello supone, por cierto, **un pedagogo nítidamente progresista** en sus ideas, **sensible a los problemas sociales, con una formación ética contundente y capaz de demostrar su autonomía y su creatividad en cualquier momento**.

Las condiciones expuestas debieran ser tomadas en cuenta en la discusión sobre el futuro de la pedagogía. Sólo así se sorteará con éxito el umbral de epistemologización que esta profesión y los niños y jóvenes del país requieren.