

Teoría y educación

En torno al carácter científico de la educación

Alicia de Alba
(coordinadora)

Primera edición: 1990
DR · 1990
centro de estudios sobre la universidad
Unidad Bibliográfica, lado norte del Centro Cultural
Universitario, Del Coyoacán, 04510, D.F.
Impreso y hecho en México
ISBN: 968-36-1085-4



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MÉXICO, 1990

PEDAGOGIA Y FILOSOFIA HOY

Eduardo WEISS*

La filosofía ha caído en descrédito; no existe ya como sistema y campo unitario. Se ha disuelto en axiología, epistemología y especulaciones ontológicas, y aun dentro de estos campos ya no hay sistemas unitarios; en cada uno rivalizan diferentes teorías. La filosofía ha sido desplazada por las ciencias que abordaron sucesiva y exitosamente los diferentes campos del análisis filosófico y minaron su legitimidad. Primero, las ciencias naturales, y como reacción se crearon las ciencias humanas, que fundamentaron por mucho tiempo la pedagogía. Pero, a su vez, las ciencias humanas cayeron en descrédito y fueron desplazadas por las ciencias sociales, quedando las humanidades como reducto curioso con un **status inseguro** (Cfr. Foucault, 1968: cap. x). La pedagogía, una concepción ligada a la filosofía y a las humanidades, corrió la suerte de éstas. Quedó como reducto curioso, a la vez que se disolvió la unidad disciplinaria que fue sustituida por el concepto de ciencias de la educación.¹ No niego que

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

¹ El tema de la "pedagogía", su relación con la filosofía y los aspectos temáticos considerados como problemas en este artículo se ubican claramente en la tradición alemana. Si bien el autor intenta referir estas discusiones al debate mexicano actual. En Alemania y en Italia donde el concepto de pedagogía sigue vigente. En Francia, en cambio, como muestra el estudio comparativo de Schriewer (1983), el concepto nunca tuvo gran aceptación. Dominó tempranamente el concepto de ciencias de la educación, con dos polos fuertes muy claros: la sociología desde Durkheim y la psicología desde Binet. Asimismo discusiones centrales para la pedagogía alemana como son la relación entre utopía y realidad, o sobre el **status** de la teoría frente a la práctica educativa, nunca tuvieron gran importancia en Francia donde prevaleció pronto el modelo experimental y el análisis sociológico empírico (véanse al respecto los libros de Mialaret y Debesse). Estas diferencias se reflejan también en las formas institucionales: en Francia el personal de las Escuelas Normales es reclutado de las licenciaturas universitarias; en Alemania, en buena parte entre maestros con una formación universitaria adicional en Pedagogía. Asimismo, tradicionalmente el número de cátedras y facultades pedagógicas en el resto

hayamos ganado en este proceso, pero también hemos perdido. Cabe señalar tres ejemplos:

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

La relación entre crítica y utopía. Después de Comenio, fundador de la didáctica en el sentido amplio —es decir, incluyendo la organización escolar y el currículum—, el mayor acontecimiento en la pedagogía fue sin duda Rousseau: su descubrimiento del sujeto y de la experiencia.² Con Pestalozzi la experiencia se vinculó a los saberes cotidianos extraescolares y la versión empirista fomentó la “pedagogía objetiva”, es decir, la introducción de los objetos concretos en las aulas que sustituyó el dominio exclusivo de la palabra. Pasando por Dewey y su concepto de acción, esta línea ha seguido un desarrollo fructífero hasta hoy en día, por ejemplo en Piaget. Rousseau introdujo también a la pedagogía el sujeto del niño en desarrollo, que no existía hasta aquel entonces. Un sujeto que fue reducido a sus funciones orgánicas en las pedagogías positivistas, pero resurgió como “persona” integral en la pedagogía idealista inspirada en la filosofía de la vida y las ciencias del espíritu a finales del siglo pasado, para escindirse a lo largo del siglo xx en sujeto cognitivo, sujeto social y sujeto psicoanalítico.

Estos son los aspectos más generalmente conocidos, pero se olvida el aspecto crítico y utópico que hasta hoy en día plantea un problema a la pedagogía. Por un lado, Rousseau planteaba en el Emilio la socialización positiva (educación como “citoyen”), pero por otro lado criticaba tanto al orden aristocrático existente como al orden burgués naciente y la insuficiencia de sus instituciones morales y educativas. De ahí la educación por la “naturaleza”. Esta contradicción sigue presente en el centro de la pedagogía. De ahí que quedan cortas las interpretaciones actuales de socialización (positiva) o reproducción (el mismo aspecto volteado críticamente). La pedagogía aspira a contribuir mediante la educación de las generaciones jóvenes a una nueva sociedad futura, pero tiene que realizar esta tarea dentro de la sociedad existente (Cfr. también la tercera tesis del sistema universitario alemán es inmenso, mientras que en Francia el número es más reducido y las cátedras educativas complementan otras disciplinas. Considerando que la discusión mexicana está fuertemente influida por la discusión francesa, una “alemanada” no puede causar demasiado daño, máxime si consideramos que, si bien el sistema universitario mexicano se inspiró fuertemente en la tradición francesa, la educación primaria tuvo bastante influencia alemana desde Laubscher hasta Larroyo.

² Estoy consciente del tono idealista e historicista de esta afirmación que atribuye “descubrimientos” a “personas”. Se trata sólo de un recurso expositivo. Póngase en lugar de “descubrimiento” —“articulación del discurso”— y en lugar de “Rousseau” —“episteme de la época”— y estamos a tono con Foucault.

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

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

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

predecir lo que pasará: el hilo se ha roto o el hilo se romperá en el ejemplo de Popper. Es decir, la teoría funge como predicción de la práctica y la explicación científica es equiparable a la predicción tecnológica.

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

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

Lamentablemente, la mayor parte de los marxistas han perdido conciencia de esa diferencia. Plantean la superación de la contradicción, la praxis, que para Marx era un programa, como un hecho. La mayoría se adscribe a una versión que concibe la teoría exclusivamente como preconcepción de la práctica y como paso previo a la acción en el sentido de la explicación nomológico-deductiva arriba señalada. En ello se expresa el triunfo histórico de la revolución científico-tecnológica y de la concepción politécnica (también en algunos escritos de Marx y Engels). La concepción politécnica concibe a todas las prácticas técnicas como explicables y reductibles a las ciencias naturales básicas y éstas, a la matemática y la lógica; de ahí que los planes de estudio pueden partir de las ciencias básicas para desembocar desde la teoría en las diferentes prácticas; una concepción que guía hoy en día casi todos los planes de estudio, aun en las ciencias sociales, y convierte a las prácticas en un aspecto secundario.³

³ Sobre el origen de la concepción politécnica y la fundación de la Escuela Politécnica Nacional

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

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

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

Pero corren, por una parte, el peligro de desdeñar la función crítica de la teoría, por ejemplo, en el plano de la discusión social cuando se centran exclusivamente en el ser así de la realidad y cuando, como Berger y Luckmann (1979), desde una posición fenomenológica hipostasian la interacción (cotidiana) como modelo de toda vida social y olvidan la colonización y fragmentación de la vida cotidiana por las determinaciones estructurales o sistemáticas —por ejemplo, el papel del maestro como burócrata—, así como la imposibilidad de reconstruir el sistema social a partir del **mundo de vida** (Cfr. Habermas, 1987: 181 ss. y 429 ss.). Ello se refleja en las teorías educativas que se encuentran escindidas entre las discusiones estructurales a escala del sistema escolar y las discusiones a escala del aula, donde el enfoque de interacción social resulta fructífero. Pero aun este enfoque resulta insuficiente para una teoría didáctica, como veremos más adelante. No estoy criticando las investigaciones como tales —que tienen su lugar y recorte legítimo— sino su transposición a la formación de maestros que actualmente se encuentra en auge. Es ahí donde los peligros latentes se actualizan.⁴

en 1789 en París, así como su influencia en pensadores tan dispares como Comte y Marx, Cfr. Blankertz (1982: 67 ss.). Un resumen se encuentra en Weiss (1988), donde se muestra también la influencia de esta concepción en el currículum de la educación agropecuaria.

Me refiero al programa de especialización y de maestría en práctica docente de la UPN y a nuestro Programa Especializado en Formación Docente para el Sector Tecnológico. (Para una autocrítica de nuestro programa, Cfr. Ibarrola/Márquez Weiss, 1988). A los maestros se les induce por un lado a analizar su práctica docente en su ser así (o muchas veces desde una perspectiva crítica de la reproducción), sin darles suficientes bases teóricas y prácticas para modificarla. Al entrenarlos intensivamente para realizar observaciones del tipo etnográfico, se les empuja paralelamente hacia formas necesarias para el investigador externo y —a pesar de la reivindicación de la práctica docente— a desestimar sus experiencias y sus formas cotidianas de comunicarla, por ejemplo, la narración de anécdotas o incidentes biográficos como fuente de reflexión teórica (Cfr. Habermas, 1987: II 194 ss. sobre la narración como expresión del mundo de vida cotidiana). No estoy diciendo que el distanciamiento reflexivo y analítico de las experiencias cotidianas no sean imprescindibles en la formación de maestros, sino que deberíamos buscar formas más adecuadas a la vida cotidiana de los maestros, en lugar de tratar de convertirlos en investigadores. En este sentido, el análisis de “testimonios” jugó un papel importante en nuestro programa de especialización arriba mencionado.

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

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

La investigación educativa mexicana reciente las ha desdeñado como campo a investigar y la formación de maestros ya no les concede ningún lugar (ni a la formación en escuelas anexas ni a los manuales de didáctica). De ahí me explico en parte la miseria de la práctica docente cotidiana. La pedagogía ha olvidado que su desarrollo no depende exclusi-

vamente del desarrollo teórico, sino que fueron también grandes educadores —Pestalozzi, Froebel, Ramírez, Freinet (innegablemente inspirados en principios teóricos)— quienes construyeron sistemas de reglas nuevos que, a su vez, dieron pie a nuevas teorizaciones.

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

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

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

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

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

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

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

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

la relación sujeto-sujeto) no es satisfactoria.

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

Un aspecto inquietante del estado actual de la pedagogía es la disociación entre diferentes disciplinas. Mientras reinaba la filosofía, la pedago-

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

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

El ejercicio muestra varios aspectos interesantes:

- Indudablemente estamos avanzando en integraciones interdisciplinarias parciales. En el DIE*, por ejemplo, el análisis de la práctica docente cotidiana, en su contexto institucional, busca —como muestra la denominación del proyecto— integrar el análisis de la vida cotidiana con las determinaciones estructurales; los grupos de didácticas específicas (de matemáticas, ciencias naturales y sociales) buscan integrar la teoría piagetana con la perspectiva de la práctica docente cotidiana. Personalmente estoy buscando integrar estas perspectivas con el análisis curricular-didáctico pedagógico. Pero a la vez, el ejercicio muestra cuán lejos estamos de lograr una interdisciplinariedad que satisfaga tan sólo al campo de la didáctica.
- Evidentemente, la selección de teorías a integrar es la selección

* Departamento de Investigación Educativa.

de Eduardo Weiss (dentro de determinado contexto académico-institucional). En las ciencias humanas y sociales siempre ha habido y va a haber competencia entre teorías rivalizantes. Teorías que se pensaban superadas y desechadas renacen continuamente. De ahí que el camino de las integraciones siempre será azaroso.

- Asimismo, el ejercicio muestra que la constitución de esa interdisciplinariedad puede prescindir enteramente de la filosofía; cada una de las teorías mencionadas tiene sus propias normas y no hay norma por encima de las teorías a integrarse que pueda guiar este proceso. Lo mismo vale para la epistemología, que se va constituyendo cada vez más como epistemologías internas de las disciplinas y como empresa interdisciplinaria, según sostiene Piaget (1979: 55 ss.), pero como muestra también el análisis de la **episteme** moderna de Foucault en **Las palabras y las cosas**, o el intento de Habermas en su **Teoría de la acción comunicativa** de lograr una nueva síntesis, a partir del análisis crítico de las diferentes corrientes teóricas de las ciencias sociales y no de la filosofía.

La teoría como tal o la investigación educativa no tendrían que inquietarse, pero ocurre que como Departamento* estamos también en contacto con la práctica: hacemos planes y programas de estudio, formamos maestros. Y es frente al carácter complejo de los retos prácticos que se revela más claramente la insuficiencia de la teoría. (Para evitar malentendidos habrá que señalar, con Kuhn y Piaget, que sólo a partir de teorías alternativas podemos cobrar conciencia de las insuficiencias específicas de determinadas teorías.) Es ahí donde renace continuamente el sueño y el reto de la síntesis, donde cualquier postura teórica muestra sus limitaciones: la postura reflexiva y crítica, la postura tecnológica, la postura descriptiva de la realidad, etcétera. Es en las propuestas de acción donde nos vemos obligados a servirnos de las valoraciones en las tres dimensiones señaladas por Habermas. El polo de la práctica resulta indispensable para la constitución del campo de la pedagogía, no como complemento orgánico, sino como polo desafiante y contradictorio, con legitimidad y "legalidades" propias.

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

¿Y qué de la filosofía? La filosofía ya no puede lograr la síntesis, pero

* Me refiero al DIE-IPN.

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

Referencias bibliográficas

- Adorno, Th.W., **Dialéctica negativa**, Taurus, Madrid, 1987.
- Berger y Luckmann, **La construcción social de la realidad**, Amorrortu, Buenos Aires, 1979.
- Blankertz, Herwig, **Die Geschichte der Paedagogik**, Buechse der Pandora, Wetzlar, 1982.
- Bloch, Ernst, **Das Prinzip Hoffnung**, Suhrkamp, Frankfurt, 1959. (En español: **El principio esperanza**, Taurus, t. I: "Transformación del mundo o las once tesis de Marx sobre Feuerbach").
- Boehm, Winfried, "Theorie und Praxis", en Brinkmann, Hg. y K.W. Renner, **Die Paedagogik**, Schoeningh, Paderborn, 1982, pp. 29-53.
- Foucault, Michel, **Las palabras y las cosas**, siglo XXI, México, 1968.
- Habermas, Jürgen, **Teoría de la acción comunicativa**, 2 tomos, Taurus, Madrid, 1987.
- Ibarrola, M., M. Márquez, y E. Weiss, **Primer Programa Especializado en formación Docente-Evaluación**, DIE-CINVESTAV, México, 1988 (mimeografiado).
- Luhmann, Niklas, **Zweckbegriff und Systemrationalitaet**, Suhrkamp, Frankfurt, 1973 (trad.: **El concepto de fines y la racionalidad sistémica**).
- McDonald, J., "Raising the teachers voice", en **Harvard Educational Review**, 4/1986, pp. 355-378.
- Menck, P., "Didaktik", en **Taschenbuch der Paedagogik**, vol. 1, Hg. Hierdeis, Burgbücherei, Bartmannsweiler, pp. 116-121.
- Piaget, Jean, "La epistemología y sus variedades", en **Tratado de lógica**

- y **conocimiento científico**, ed. por J. Piaget, tomo I, pp. 13-60.
- Popper, Karl, **La miseria del historicismo**, Alianza-Taurus, Madrid, 1973.
- Rockwell, E. y J., Espeleta, **La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso**, Documentos DIE, DIE-CINVESTAV, México, 1983.
- Santos Ruiz, Olivia, **Didáctica planeada-didáctica vivida**, UPN, México, 1989 (mimeografiado).
- Schriewer, Jürgen, "Paedagogik-ein deutsche Syndrom? Universitaere Erziehungswissenschaft im deutsch-franzoesischen Vergleich", en **Zeitschrift fuer Paedagogik**, 3/1983, pp. 359-389 (trad.: "¿Pedagogía -un síndrome alemán? Comparación de la ciencia de la educación universitaria en Alemania y Francia").
- Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente**, antología prep. por E. Rockwell, SEP-El Caballito, México, 1985.
- Weiss, E., "La educación agropecuaria media superior", en **Textual**, UACHapingo, vol. 1, No. 22123, octubre de 1988, pp. 14-43.