



SEP
SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE:
UN ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
JOSÉ ALÍ FLORES HERNÁNDEZ

ASESORA:
MTRA. ROSA CRISTINA SOTO HASSEY

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2019.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| I. EL DISCURSO Y SU RELACIÓN CON LA POLÍTICA, LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA | 6 |
| 1.1 Sobre aquello que llamamos discurso y acto educativo | 7 |
| 1.2 La política en Platón y Aristóteles: una visión histórica hacia la teoría política | 14 |
| 1.3 La naturaleza ideológica de la política y sus implicaciones en la educación | 27 |
| 1.4 ¿La naturaleza política de la educación? Distinciones entre política, educación y pedagogía | 33 |
| II. PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TEORÍA PEDAGÓGICA | 44 |
| 2.1 La teoría pedagógica: una discusión conceptual a partir de la ciencia y la filosofía | 45 |
| 2.2 La pedagogía como arte, técnica, ciencia o filosofía: un debate histórico | 71 |
| 2.3 Epistemología y pedagogía: en busca de una relación | 90 |
| 2.4 Propuesta para el análisis epistemológico de la teoría pedagógica de Paulo Freire | 109 |
| III. ANÁLISIS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE | 114 |
| 3.1 El concepto de hombre en <i>La pedagogía del oprimido</i> | 115 |
| 3.2 El concepto de formación en <i>La pedagogía del oprimido</i> | 132 |
| 3.3 Imprecisiones y confusiones en el discurso pedagógico de Paulo Freire | 148 |
| IV. CONCLUSIONES GENERALES | 152 |
| BIBLIOGRAFÍA | 157 |

AGRADECIMIENTOS

A la memoria del Mtro. José Martín García Hernández quien motivó en sus clases mi interés por la epistemología y por el conocimiento. Gracias por tantas preguntas.

A la Mtra. Rosa Cristina Soto Hassey por su guía y su apoyo incondicional. Gracias por tantas enseñanzas.

A mi madre y a mis abuelos por inculcar en mí el amor al estudio y la formación. Gracias por estar siempre presentes y por su confianza.

A mi hermano, quien me acercó a la filosofía y me alentó a estudiar pedagogía. Gracias por enseñarme a dudar.

A Fernanda por acompañarme a lo largo de este proceso. Gracias por motivarme a seguir aprendiendo.

INTRODUCCIÓN

En cualquier ámbito de la razón, quien pretende validez debe ofrecer, ante todo, la justificación de su saber, puesto que solicita un valor de verdad para su enunciación, particularmente en un medio como el pedagógico donde hay proclividad a ensalzar lo doxástico privado, o lo puramente intuitivo, o a proceder por mera práctica.

José Martín García Hernández

Durante el sexto semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, se imparte el curso Epistemología y pedagogía, como parte de la línea filosófica-pedagógica de formación inicial del pedagogo. Esta asignatura busca que el alumno se adentre en consideraciones epistémicas/epistemológicas sobre la pedagogía, entendiendo esto como una reflexión filosófica sobre el conocimiento que pregona la pedagogía, independientemente de cualquier atribución de naturaleza, sea científica, artística, disciplinar u otra.¹

Este trabajo tiene su origen en dicho curso, a partir de él surge el interés por cuestiones como el discurso pedagógico, la teoría pedagógica y el conocimiento. Una de las preguntas que se hicieron a lo largo del mismo fue: ¿hay conocimiento pedagógico? La respuesta que se podría dar, independientemente de ser afirmativa o negativa, implica algo de gran valor, tanto para el curso, como para la formación del pedagogo: estudiar a profundidad la disciplina, los debates teóricos a los que se enfrenta y la construcción de una respuesta en el marco del rigor discursivo y la coherencia argumentativa.

La falta de certeza para poder responder a dicha pregunta, hace que cobre sentido un análisis más detallado de lo que implica afirmarla o negarla. De ahí nace el interés por profundizar tanto en el estudio de la pedagogía, como en el de la

¹ Cfr. José Martín García Hernández, Fernando Juárez Hernández y Rosa Cristina Soto Hassey, *Programa de estudio epistemología y pedagogía*, p. 2.

epistemología. Para conjuntar ambas cuestiones, se puede pensar en un análisis epistemológico del discurso pedagógico. Empero, es conveniente ser más precisos y tomar como referente a un autor significativo para la comunidad de pedagogos.

La experiencia formativa a lo largo de ocho semestres en esta universidad hace pensar como una posibilidad al autor brasileño Paulo Freire, puesto que es un referente constante en distintas asignaturas tales como: Introducción a la Pedagogía, Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo, Aspectos Sociales de la Educación, Teoría Pedagógica Contemporánea, Educación y Sociedad en América Latina, Comunicación y Procesos Educativos, entre otras. Lo cual hace necesario interrogarse ¿a qué se debe su constante presencia en distintas asignaturas? Indudablemente puede pensarse que es debido a que sus ideas se consideran trascendentes para la disciplina, puesto que de no ser así, quizá, no se recurriría continuamente a ellas a través de su obra.

Tal situación permite pensar que posiblemente a la propuesta del autor brasileño se le llega a considerar desde dos perspectivas: como una teoría pedagógica, y como conocimiento. La primera perspectiva queda evidenciada cuando se alude a su propuesta en materias como Teoría Pedagógica Contemporánea como un ejemplo de teoría pedagógica, así como en trabajos de autores como Miryam Carreño en su texto *Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire*, donde se le concibe de la misma manera.² La segunda perspectiva puede reflejarse cuando al autor se le recupera constantemente para la formación del pedagogo, pues, podría enunciarse, categóricamente, que el pedagogo es formado con conocimiento.

De lo anterior se desprenden dos cuestionamientos vitales para esta investigación: ¿el discurso pedagógico de Paulo Freire puede concebirse como una teoría pedagógica?, y, ¿el discurso pedagógico de Paulo Freire puede concebirse como conocimiento? Para poder vislumbrar una respuesta, es necesario conformar un

² En fechas recientes incluso en esta Universidad se ha escrito una tesis que lleva por título: *La práctica educativa desde la teoría pedagógica de Paulo Freire* de Judith León Vega (2005).

camino a seguir, para lo cual, en esta investigación, se han desarrollado tres capítulos.³ El primero se intitula *El discurso y su relación con la política, la educación y la pedagogía*, en éste, se discute lo que es un discurso y la importancia que tiene el estudio del mismo para la pedagogía, se asume que el discurso pedagógico versa sobre el acto educativo y, a partir de ahí, se habla de la influencia de cuestiones políticas e ideológicas en el mismo. Lo anterior se justifica puesto que un supuesto que se tiene en la presente investigación es que el discurso pedagógico de Paulo Freire es más una interpretación política que pedagógica del acto educativo.

Posteriormente, se analiza el devenir histórico de la política a partir de Platón y Aristóteles y, se trabaja una visión actual de la política y la teoría política tomando como referencia a González Uribe y Klaus von Beyme. Una vez delimitado el campo de lo político se procede con la discusión sobre qué es la ideología y cómo es que la misma está presente en toda forma de gobierno y, en general, en toda forma de pensamiento. Por último se presenta una tabla sintética que reúne las distinciones entre la política, la educación y la pedagogía. Con el desarrollo de este capítulo se llega a la conclusión de que la teorización del acto educativo es una cuestión que compete a la pedagogía a través de un discurso, denominado, pedagógico.

En ese sentido, en el siguiente capítulo titulado *Problemas epistemológicos para la construcción de una teoría pedagógica*, se propone que la pedagogía a partir del estudio del acto educativo, genera una teoría pedagógica.⁴ Con el fin de profundizar en la anterior, se estudian dos posturas desde las cuales,

³ Cabe destacar que a lo largo de la investigación se trabaja principalmente desde dos planos: el sustantivo y el epistemológico. Por el plano sustantivo se alude a todo aquello que se produce al interior de una disciplina, como lo es la pedagogía, tales como conceptos, métodos, principios, ideas, terminología especializada, teorías, etcétera.

⁴ Algo crucial que se debe destacar a lo largo de la investigación es que, al menos en el deber ser, la teorización que surge de la pedagogía tendría que emerger de una misma teoría pedagógica. Esto significa que la relación entre la teoría y la investigación sería mutua, por lo que no tendría que sobrevalorarse a alguna de las dos. La investigación alimenta a la teoría y a su vez toda investigación parte de una teoría, el investigador tendría entonces que trabajar con una teoría pedagógica, examinar sus principales propuestas y, de ahí, desarrollar su investigación conceptual o empírica. Como resultado de lo anterior se podría fortalecer o replantear a la misma teoría pedagógica. Con esto último podría señalarse que no se podría hacer investigación en pedagogía sin una teoría pedagógica. No obstante, la vaguedad y ambigüedad con la que se puede entender a la misma se vuelve una cuestión digna de analizar.

principalmente, se le piensa: la científica y la filosófica. Se caracteriza la idea sustancial de cada una de ellas y se propone su relación con el conocimiento. En lo sucesivo, se encuentra que existe una mayor vinculación teórica de la pedagogía con el campo del pensamiento filosófico, por lo que, si hay un conocimiento en ella se apegaría más a éste.

Para comprender la forma en la que se construye el conocimiento en la pedagogía se analizan algunos estatutos que se les ha dado a lo largo de la historia: como arte, técnica, ciencia o filosofía. Además, se opta por relacionar el estatuto de la pedagogía como filosofía y se propone que la forma en que sería posible establecer la relación entre ambas disciplinas es a través de un concepto filosófico de carácter trascendental, como lo es el conocimiento y, cuya disciplina encargada de su estudio es la epistemología.

Para una mayor comprensión del campo epistemológico se ahonda en el texto de García Hernández *Observaciones sobre epistemología y pedagogía. Aproximaciones y distanciamientos* y en él, se analiza cómo se ha planteado la relación entre la epistemología y la pedagogía. Se sugiere que esta relación sería posible a partir del conocimiento, lo que deriva en el cuestionamiento sobre en qué medida aquello sobre lo que versa el discurso pedagógico, como puede ser la teoría pedagógica, se construye con base en conocimiento. Por último, se estructura una propuesta a través de la cual se puede realizar el análisis epistemológico del discurso pedagógico de Paulo Freire, para así, poder cavilar en torno a las dos cuestiones ya mencionadas: en qué medida su propuesta puede ser considerada como una teoría pedagógica y de qué forma lo que propone se sustenta como conocimiento.

En el capítulo tercero *Análisis del discurso pedagógico de Paulo Freire*, se desarrollan cuatro puntos con los cuales se analizan el discurso pedagógico de Paulo Freire como teoría pedagógica y conocimiento, estos son:

- 1.- Construcción del argumento a trabajar
- 2.- Análisis del contenido de cada una de las proposiciones del argumento

3.- Plano sustantivo del argumento

4.- Evaluación epistémica

En cada una de estas cuestiones se toma como obra principal la *Pedagogía del oprimido*. Para tener un referente de teoría pedagógica se parte de dos criterios de elegibilidad pedagógica de Rafael Flórez Ochoa, los cuales son: 1) definir el concepto de hombre que se pretende formar, o metas esenciales de la formación humana y 2) caracterizar el proceso de formación o el camino de humanización en el desarrollo de cada una de las dimensiones constitutivas de la formación en su dinámica y secuencia. En cuanto a la evaluación epistémica, se realiza a partir de la definición tripartita de conocimiento que emana de Platón. Una vez realizado el análisis de estos dos criterios desde el plano sustantivo y el epistémico, se ofrecen las conclusiones a las cuales se ha llegado con base al análisis realizado. Asimismo, se ofrecen una serie de conclusiones generales de lo abordado en los tres capítulos. Sobra decir que, con este trabajo, se pretende evidenciar la importancia de la relación entre la epistemología y la pedagogía.

Para el desarrollo de esta investigación se ha contado con el apoyo de distintos profesores de la universidad, empero, cabe advertir que las limitaciones y desaciertos que se pudieran presentar a lo largo de la misma, son exclusiva responsabilidad del sustentante.

I. EL DISCURSO Y SU RELACIÓN CON LA POLÍTICA, LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA

En este capítulo se discute lo que es un discurso y la relevancia que tiene el estudio del mismo. Para ello, se exponen tres formas a través de las cuales se puede analizar un discurso: la lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística, se profundiza en la primera puesto que permite acercarse mayormente a la dimensión teórica de la pedagogía. Con base en lo anterior, es posible adentrarse en el discurso pedagógico que versa sobre el acto educativo y se define lo que se entiende por éste, así como, la razón por la cual se considera conveniente tal acepción. Consecuentemente, se plantea el siguiente cuestionamiento: ¿Qué papel desempeñará lo político y lo ideológico en el discurso pedagógico? Posteriormente, se analiza el devenir histórico de la política a partir de Platón y Aristóteles y, se trabaja una visión actual de la política y la teoría política tomando como referencia a González Uribe y Klaus von Beyme.

Una vez delimitado el campo de lo político se procede con la discusión sobre qué es la ideología y cómo la misma está presente en toda forma de gobierno y, en general, en toda forma de pensamiento. Del mismo modo, se discurre en las ideas de Michael Apple para denotar la presencia de la misma en el acto educativo. Por último, se realiza una serie de distinciones entre la política, la educación y la pedagogía, mismas que se ven reflejadas en una tabla sintética que trata de caracterizar a las anteriores.

El desarrollo del capítulo conlleva a una conclusión: la teorización del acto educativo es una cuestión que compete a la pedagogía a través de un discurso, denominado, pedagógico. No obstante, dicha teorización puede verse influida tanto por ideas políticas como ideológicas, lo cual, presumiblemente, podría señalarse que acontece en el discurso pedagógico de Paulo Freire.

1.1 Sobre aquello que llamamos discurso y acto educativo

El análisis del discurso ha sido un tema que poco a poco ha ganado relevancia en los estudios de distintas disciplinas, verbigracia la sociología, historia, antropología entre otras. Autores egregios como Foucault y Derridá en algunas de sus obras⁵ se han dedicado al entendimiento de éste. Tales escritores y muchos otros⁶ más han abierto la brecha reflexiva para cuestionarse qué es y cómo se constituye el discurso.

Los estudios sobre el discurso son diversos, como ejemplo, podría mencionarse que en algunos se da preeminencia a la vertiente lingüística que guarda relación con la estructura, congruencia, terminología, entre otros aspectos. Por otro lado, se encuentra la vertiente psicolingüística, que da preponderancia a su condición comunicativa, es decir, lo que se intenta transmitir con el discurso. Por último, se halla interés en la vertiente sociolingüística que se relaciona con su contexto: situacional, social y cultural.⁷

Independientemente de la vertiente en la que se pretenda profundizar, cada disciplina, sea de las ciencias sociales o naturales, genera un discurso que es digno de ser analizado. Existen distintos tópicos sobre los cuales puede versar, sin embargo, estos distan de ser semejantes. Sería descuidado, suponer que por ser parte del mismo campo de conocimiento, por ejemplo las humanidades, un discurso guarde relación del tipo conceptual con otro de otra disciplina. Verbigracia, uno desde la sociología y otro desde la psicología.

Como menciona Thomas Kuhn, cada comunidad científica comparte su visión del mundo, una jerga lingüística y lenguaje científico con el cual se comunican al interior de ésta. Sin embargo, al intentar ser comprendidas por otras colectividades intelectuales, surge el problema de la traducción, esto es, el intentar comprender

⁵ Véase Foucault (1970) *El orden del discurso* y Derridá (1989) *La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas*.

⁶ Fenoglio Limón, Valentín Martínez – Otero, Van Dijk, Luis Cortés Rodríguez, Lupicinio Iñiguez Rueda, Ruth Wodak, entre otros.

⁷ Cfr. Martínez – Otero, *El discurso educativo*, p. 58-59. Apud. Titone, R. *El lenguaje en la interacción didáctica*. p. 66.

aquella figura o visión del mundo con base en los conceptos con los cuales se simboliza.⁸

En este sentido, difícilmente entre disciplinas que compartan el mismo campo de estudio puede haber un entendimiento total del discurso. Es decir, aun cuando la sociología, la antropología, la política y la pedagogía aluden a la educación, lo harán desde marcos referenciales distintos y, por lo tanto, la forma de concebir ese acto será distinta.

Como ejemplo de una disciplina que puede aportar a la reflexión sobre el análisis del discurso, desde la vertiente lingüística antes mencionada es la filosofía del lenguaje, esto, debido al mismo énfasis que puede hacerse desde ella por las palabras, o lo que se denomina como acto del habla. Previo a la exposición de lo que concierne a esta rama de la filosofía, resulta significativo recuperar algunos aportes de John Locke a la misma. En principio, podría remitirse al cuestionamiento que se hace en su obra titulada *Del abuso de las palabras: ¿De dónde saca la mente los materiales de la razón y el conocimiento?* A lo cual, responde que existen solamente dos posibilidades como respuesta. La primera posibilidad indica que pueden provenir de los objetos sensibles, que generan sensaciones; la segunda, que pueden proceder de las operaciones de nuestra mente, que se consuman en lo que denomina como reflexiones.

Sobre las sensaciones, menciona que ellas se producen gracias a los objetos sensibles del exterior, de los cuales, nuestros sentidos transmiten a la mente percepciones claras y diversas de las cosas. Adquirimos de esta forma, por ejemplo, nuestras ideas de lo amarillo, blanco, calor, frío, blanco, duro, amargo, dulce y todo aquello que llamamos cualidades sensibles.⁹ Por otro lado, lo que señala como reflexiones parte también de la experiencia y, aporta ideas al entendimiento, es la percepción de las operaciones de la mente en nuestro interior, conforme ésta se ocupa de las ideas que tiene. Cuando el alma reflexiona y las considera, contribuyen al entendimiento una serie de ideas que no podrían

⁸ Cfr. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, p. 380-389.

⁹ Cfr. John Locke, *Del abuso de las palabras*, p. 8.

obtenerse de las cosas externas como lo son: la percepción, el pensamiento, el dudar, el creer, el raciocinio, el conocimiento, la voluntad y todas las demás actividades de nuestra mente.¹⁰

Visto así dichas ideas, sensaciones o reflexiones, menciona Locke, se imprimen en nuestra mente de manera gradual. Un niño recién nacido, por ejemplo, las adquiere de esta forma. Como todos los que vienen al mundo se rodea de infinidad de cuerpos que los turban de manera constante y diversa. Ello provoca que en la mente del niño se impriman, quiérase o no, gran variedad de ideas obtenidas del exterior. No obstante, las operaciones de su mente que conllevan a las reflexiones se dan en una etapa posterior. Locke incluso llega a afirmar que puede darse el caso de personas que no lleguen a concebirlas de manera muy clara o acabada durante la mayor parte de su vida.¹¹

Con lo antes mencionado, podría establecerse que el fin de la filosofía del lenguaje es buscar el estudio de los hechos por medio de la palabra, es decir, la comprensión del mundo a través de la misma con el fin de explicarlo o describirlo.¹² De acuerdo con esto, el análisis del discurso con base en la filosofía del lenguaje trataría de estudiar aquellos conceptos con los cuales se pretende comprender la realidad e incluso teorizarla a partir de ciertos enunciados. Como menciona Juan José Acero, la importancia de esta rama de la filosofía radica en que “ayuda a plantear con más precisión y nitidez los problemas típicos de las disciplinas filosóficas.”¹³ Se debe señalar que la presente investigación, en tanto busca analizar el discurso pedagógico de Paulo Freire, como teoría pedagógica, da mayor relevancia a esta vertiente lingüística desde la filosofía del lenguaje para la ulterior reflexión epistemológica, ello no implica que las dos vertientes antes mencionadas no sean tomadas en consideración.

¹⁰ Cfr. *Ídem*.

¹¹ Cfr. *Ibíd.*, p. 10-11.

¹² Evidentemente para la comunidad de especialista en esta rama de la filosofía, dicha afirmación sería ampliamente cuestionable, en este trabajo se recupera con el fin de ilustrar una posible relación con el análisis del discurso.

¹³ Juan José Acero, Eduardo Bustos y Daniel Quesada, *Introducción a la filosofía del lenguaje*, p. 16.

Ahora bien, algunos autores en fechas recientes han mostrado un interés creciente en torno al fenómeno del discurso en el campo educativo¹⁴ y han tratado a profundidad lo que concierne al discurso educativo y, quizá de manera implícita al pedagógico.¹⁵ Destaca entre ellos Valentín Martínez – Otero, quien considera que la palabra es la principal herramienta educativa. Sobre el discurso educativo y el pedagógico, observa que a pesar de ser una expresión cada vez más difundida, adolece de precisión, pues son numerosos los sentidos que se le dan.¹⁶

Este autor, concibe al discurso como un “conjunto de palabras y frases utilizadas para manifestar pensamientos, informaciones, sentimientos, etc. [...] Este entramado lingüístico permite expresar y transmitir datos, ideas, opiniones y estados afectivos impulsores del proceso educativo.”¹⁷ Un aspecto en el cual hace énfasis es respecto a los elementos constitutivos del discurso, distingue una estructura, un proceso y un contenido. La estructura es la distribución y el orden de las palabras fundamentales del discurso educativo, por medio de ella se establece un proceso que une a los distintos componentes al proporcionar mayor o menor coherencia. El contenido, remite a los alcances del tipo instructivo, afectivo, motivador, social, ético, etcétera.¹⁸

Con lo anterior, podría destacarse que si bien un discurso está constituido de cierto contenido y conceptos, por ejemplo de tipo pedagógico, no está exento de poseer de forma inherente ideas sólo de este tipo, sino también ideas de otra índole, por ejemplo, políticas e incluso ideológicas. Para cavilar en torno a esta aseveración, valdría la pena recuperar a otro autor de gran relevancia que profundiza en el discurso, Teun Van Dijk, quien define al mismo como una forma específica del uso del lenguaje, una forma particular de interacción social que se interpreta como un evento comunicativo completo en una situación social.¹⁹

¹⁴ La relevancia que se da a éste es a causa de comprender al proceso educativo y mejorarlo. Véase Martínez – Otero, *op. cit.*, p. 50.

¹⁵ Martínez – Otero, *op. cit.*, p. 56.

¹⁶ *Ibid.*, p. 55.

¹⁷ *Ibid.*, p. 56.

¹⁸ *Ibid.*, p. 59.

¹⁹ *Cfr. Meersohn, Introducción a Teun Van Dijk: Análisis de Discurso.* p. 291.

Van Dijk se enfoca en el análisis crítico del discurso que define como un tipo de investigación analítica que estudia, primariamente, el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente, combatidos por los textos y el habla en el contexto social y político.²⁰ Este autor menciona que “las emisiones [de los discursos]²¹ se usan en contextos de comunicación e interacciones sociales, y tienen, por consiguiente, funciones específicas en tales contextos.”²²

Esto es, que tienen un fin en el medio social, una pretensión a alcanzar a través del discurso. Con ello, considera que “un discurso no sólo debe estudiarse ‘internamente’ sino también ‘externamente’, es decir, dando cuenta del hecho de que el discurso es usado, como acción, en los proceso de la comunicación.”²³ De esta forma, con este autor se da importancia a los alcances del mismo en el medio social. Algo que también analiza es la influencia de los aspectos sociales en la generación del discurso y la influencia de tipo ideológico que tiene en éste. Además, menciona que:

La producción como la comprensión del discurso como texto y como acto de habla depende de varios factores cognoscitivos importantes, que incluyen los conocimientos, las creencias, los deseos, los intereses, los objetivos, las actitudes, las normas y los valores de los usuarios de la lengua.²⁴

Con sus ideas se da la pauta para pensar en el discurso como una herramienta comunicativa cargada de distintos posicionamientos, valores o modos de ver el mundo, lo cual comprobaría que éste no está exento de poseer cargas del tipo político e ideológico. Por último, el autor menciona que:

El discurso no puede y no debe estudiarse separadamente de sus varias clases de contextos. Poco puede comprenderse de las diferentes propiedades ‘internas’ en los niveles semántico, pragmático y estratégico si ignoramos el papel de las condiciones, las funciones, los efectos y las circunstancias de la producción y de la comprensión del discurso.²⁵

²⁰ Cfr. Dijk, *El análisis crítico del discurso*. p. 23.

²¹ En este caso y los consecuentes los corchetes son nuestros.

²² Dijk, *Estructuras y funciones del discurso: una introducción disciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. p. 58.

²³ *Ibíd.*, p. 97.

²⁴ *Ibíd.*, p. 98.

²⁵ *Ibíd.*, p. 113.

Con los autores abordados podría señalarse que el discurso no puede desprenderse de un contexto específico y, por lo tanto, éste se puede ver influido por él, así también, busca generar impacto en el mismo. Con ello, la aseveración antes mencionada de que el discurso posee ciertas cargas políticas e ideológicas cobra mayor sentido. No obstante, si se piensa en específico en el discurso pedagógico ¿Qué papel desempeñará lo político y lo ideológico en el mismo? Para trazar una posible respuesta podría considerarse como punto de partida la pregunta ¿Sobre qué versa el discurso pedagógico? A lo cual, *grosso modo*, en principio podría decirse que acerca el acto educativo.

Respecto a esos alcances, cabe mencionar que en tanto el acto educativo tiene consecuencias en el contexto, se ha desarrollado de tal forma que en la actualidad se ha institucionalizado, distinguiéndose, claramente, entre un tipo de acto educativo formal, es decir el que acontece en el aula con la relación formalizada entre educador-educando y, otro informal, que sucede fuera del margen institucional, por ejemplo, dentro del núcleo familiar, comunitario y social.

En la literatura pedagógica es común encontrar distintas acepciones que aludan al proceso de enseñanza aprendizaje, sea de manera formal e informal, por ejemplo: hecho educativo, fenómeno educativo, proceso educativo y acto educativo. En esta investigación se prefiere esta última acepción, sin embargo, valdría la pena hacer alusión a las otras para esclarecer el porqué de esa preferencia. Un hecho educativo²⁶, desde el presente trabajo, será concebido como un acto educativo ya acontecido en determinado contexto, es decir, el proceso de enseñanza aprendizaje ya culminado sobre el cual se puede reflexionar, discurrir, criticar, etcétera. Un fenómeno educativo, remite al mismo acto educativo desde una percepción más natural y cuantificable, se concibe como un proceso perceptible por los sentidos y, en tanto tal, manipulable y más controlable, por ello, podría decirse que es un término cientificista del acto educativo.

²⁶ Nos apegamos aquí al concepto de hecho como algo que ha llegado a la madurez o ha alcanzado el pleno desarrollo.

Hablemos ahora del proceso educativo, bajo dos ideas, la primera alude a que dicha categoría indica prescripción; la segunda apunta al sentido de la locución “proceso” que remite a una serie de fases sucesivas dentro de un fenómeno, como es el caso del proceso por el cual las plantas se alimentan, denominado fotosíntesis, o bien, el cambio de estado del agua de forma gaseosa a líquida nombrado proceso de condensación. En ese sentido, el proceso educativo podría referir a algo específico del acto educativo, como las etapas o fases del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, donde se describen los factores biológicos en su relación con los procesos de aprendizaje.

Sobre el acto educativo, que es la acepción que se prefiere en esta investigación, Durkheim señala que es el conjunto de acciones con las cuales se intenta modificar de manera consciente o inconsciente el alma²⁷ del niño y es aquella enseñanza por padres y maestros de los distintos valores relevantes o esenciales para una comunidad.²⁸ En términos de Wilberth Suescún, experiencia activa de unos sujetos en el contexto formal de la escuela y el aula²⁹, aunque también, experiencia activa fuera del aula, como en el entorno familiar.

Por lo tanto, más que un proceso encasillado en una serie de pasos lineales, es una acción que varía de acuerdo al contexto, la cultura y la sociedad. En consecuencia, dista de ser igual en toda cultura, contexto y civilización. Sin embargo, como menciona Henri Marrou, para que éste acto educativo se dé, la civilización en la cual se gesta tiene que haber alcanzado cierta madurez:

La educación es la técnica colectiva mediante la cual una sociedad inicia a su generación joven en los valores y en las técnicas que caracterizan la vida de su civilización. La educación por lo tanto, es un fenómeno secundario y subordinado respecto de ésta, a la que normalmente presenta como resumen y condensación [...] Esto supone, evidentemente, cierto ordenamiento temporal: es preciso que una civilización alcance primero su forma propia, antes que pueda engendrar la educación que habrá de reflejarla.³⁰

²⁷ A pesar de que Durkheim no define lo que entiende por “el alma del niño”, esta investigación considera a ésta de forma platónica bajo el sentido de alma pasional y racional, véase el *Fedro* de Platón.

²⁸ Durkheim, *Educación y sociología*. p. 64.

²⁹ Cfr. Wilberth Suescún Guerrero, *La acción de la enseñanza: el acto educativo a través de algunos referentes procedimentales*, p. 145.

³⁰ Henri-Iréné Marrou, *Historia de la educación en la antigüedad*, p. 13.

Bajo este planteamiento se puede establecer que una sociedad con cierta madurez determina, o quizá por lo menos esboza, los fines a alcanzar con el acto educativo, los valores, las técnicas, las costumbres que de algún modo desea preservar. De ésta forma, después de exponer las distintas acepciones que aluden al proceso de enseñanza aprendizaje podría retomarse la pregunta antes planteada: ¿qué papel desempeñará lo político y lo ideológico en el discurso pedagógico? En tanto como se ha dicho, éste versa sobre el acto educativo y a su vez, se desarrolla en una sociedad con cierta madurez, valdría la pena, entonces, distinguir que aquellos aspectos que reproduce tampoco están exentos de una carga política e ideológica.

Así, podría considerarse que el entendimiento de un planteamiento pedagógico no exime el análisis del discurso a cuestiones meramente educativas y pedagógicas, vinculadas con el proceso de enseñanza aprendizaje, sino también, se abre la pauta para considerar la influencia de las ideas políticas e ideológicas en el mismo. De este modo, bien podría proponerse el cuestionamiento de que si las ideas generalmente entendidas como pedagógicas elaboradas por cualquier teórico, realmente lo son, o bien, adoptan otro matiz como lo puede ser el político o el ideológico. No obstante, para esto, sería conveniente esclarecer qué es aquello que refiere a la política y a la ideología. Por consiguiente, se propone continuar con una exposición sobre la visión de algunos autores relevantes en estos campos.

1.2 La política en Platón y Aristóteles: una visión histórica hacia la teoría política

Si se aspira a comprender, en la medida de lo posible la política, no puede dejarse de lado su devenir histórico reflexivo. Con lo anterior, la génesis de la misma podría encontrarse en la antigua Grecia con Platón (428/7 – 347 a.C.) y Aristóteles (384 – 322 a.C.). En el diálogo *República*, por ejemplo, Platón traza de manera detallada su concepto de Estado ideal, justicia y sus nociones sobre la política. En su estado ideal, considera preferible que las riendas de éste se hallen en manos de pocos, por lo tanto, podría señalarse que, según Abbagnano y Visalberghi,

aboga por un régimen quizá de tipo aristocrático.³¹ Sin embargo, esos pocos no podrían ser cualquier persona, sino aquellas dignas de tales funciones que sepan en qué se sustenta el bien de la ciudad. Consecuentemente, de todos los ciudadanos posibles, considera que quienes deben gobernar son los filósofos.³²

Lo anterior se justifica en gran medida porque Platón no confiaba en la democracia, no tanto por el hecho de haber nacido rico y aristócrata, como refieren los autores arriba mencionados, sino que ello se debe más bien a que la democracia ha visto y ve las manifestaciones más oscuras, como es el caso de haber matado al que por muchos podría ser considerado el más justo de todos los hombres: Sócrates.³³ La muerte de su maestro le significó en demasía, y quizá por ello, concibió ese Estado ideal, en el cual, aquellas causas que ocasionaron la muerte de su mentor no tendrían cabida por estar basada en principios tales como la justicia y el Bien³⁴.

No obstante, cabe preguntarse ¿es realmente tan valiosa la justicia para considerarla como parte esencial del Estado? En el libro I de la República, Polemarco y Trasímaco parecen discrepar en torno a esto. El primero, recupera las palabras de Simónides y menciona que es justo devolver a cada uno lo que se debe. El segundo, luego de que Sócrates concluya que dicha aseveración es falsa porque el hombre justo no podría perjudicar a otro hombre³⁵, vislumbra la posibilidad de una mejor respuesta de justicia al mencionar que, lo justo, no es otra cosa que lo que conviene al más fuerte.³⁶

³¹ Vale la pena señalar que Platón no concibe su Estado ideal con el título de aristocracia. A ésta la ubica como una etapa transitiva a la democracia dentro de las formas de gobierno que concibe: timocracia, oligarquía, monarquía, aristocracia, democracia y tiranía. En la etapa previa a la democracia explica las distinciones entre oligarquía, monarquía y aristocracia. Véase libro VIII de *República*.

³² Abbagnano y Visalberghi, *Historia de la pedagogía*. p. 80.

³³ *Ídem*.

³⁴ Las mayúsculas en el concepto Bien se justifican respetando la relevancia de tal concepto para su Estado ideal, distinguiendo el concepto Bien del uso ordinario. Platón adjudica mayor significancia a este término desprendiéndose de él la justicia y la sabiduría. Véase libro VIII de *República*.

³⁵ Una cuestión en la que se profundiza es en la utilidad de la justicia, se alude incluso que ésta no sería algo muy valioso si resulta útil a cosas inútiles. Así también, con la aseveración de Polemarco se cuestiona si la justicia se trata de beneficiar a los justos y perjudicar a los injustos, lo cual Sócrates rechaza. Véase Platón, *República*, p. 16-22. 331c – 325e.

³⁶ *Cfr. Ibíd.* p. 15-45. 331a – 354b.

Tal enunciación de Trasímaco, reflexiona Sócrates, implicaría que cada gobierno implantara leyes en vista de lo que es conveniente para él; la democracia constituiría leyes democráticas, la tiranía leyes tiránicas y así con toda forma de gobierno. En ese sentido, se señala que es responsabilidad de los gobernados acatar tales leyes y eso parecería lo justo, aun cuando esto implique hacer lo que no les conviene ya que éstas no escapan de la posibilidad de ser implantadas correcta e incorrectamente.³⁷ Esta forma de pensar el gobierno haría ver que la injusticia pudiera ser más provechosa que la justicia, lo cual no parece persuadir a Sócrates y lo lleva a realizar de algún modo una apología por la Justicia que aborda en los libros posteriores del diálogo *República*.

Para dilucidar aquello que es la justicia y demostrar que ésta es más provechosa que la injusticia, Sócrates expone de forma detallada cómo se conforma un Estado, de modo que ello, podría ser de alguna manera un primer esbozo de su idea sobre lo político, en la cual, como punto de partida menciona que si bien hay una justicia propia del individuo hay también una propia del Estado y que ella es más grande que la anterior. A partir de esto, propone que se contemple hipotéticamente el nacimiento de un Estado y, en ese preciso momento de creación, sugiere que emergen con él la justicia y la injusticia. Sobre la gestación del Estado, Sócrates menciona:

el Estado nace cuando cada uno de nosotros no se autoabastece, sino que necesita de muchas cosas [...] cuando un hombre se asocia con otro por una necesidad, con otro por otra necesidad, habiendo necesidad de muchas cosas, llegan a congregarse en una sola morada muchos hombres para asociarse y auxiliarse. [A ello se le dará el nombre de Estado]³⁸

Cuando acontece que alguien intercambia algo con otro, ya sea dando o tomando, lo hace pensando que es lo mejor para él mismo, de modo que al forjarse ese Estado, será desde el comienzo producto de las necesidades. En consecuencia, la primera y más importante necesidad es la provisión de alimentos con vista a existir y a vivir, la segunda es la de vivienda y la tercera la de vestimenta y otras

³⁷ Cfr. *Ibíd.* p. 26-27. 339a – 340a.

³⁸ *Ibíd.* p. 59. 369b-c. Lo que está entre corchetes, en este caso y en adelante es agregado por nosotros.

cuestiones elementales para la subsistencia.³⁹ Tal descubrimiento de condiciones llevaría a la pregunta ¿cómo satisfará un Estado la provisión de tales cosas? Para la primera hará falta al menos un labrador, para la segunda, un constructor y para la tercera un tejedor, entre otros fabricantes que asistan lo concerniente al cuerpo. Por lo antes mencionado, se requiere la generación de un Estado que retribuya las necesidades mínimas por lo menos de cuatro o cinco hombres.⁴⁰

Ahora bien, esta explicación llevaría a Sócrates a escudriñar las primeras situaciones problemáticas del Estado cuestionándose lo siguiente: ¿debe cada uno de los hombres antes mencionados contribuir con su propio trabajo a la comunidad de todos, de modo que, por ejemplo, un solo labrador surta de alimentos a los cuatro y dedique el cuádruple de tiempo y de esfuerzo a proveerlos de granos, para asociarse con los demás?⁴¹ O más bien, no se debe preocupar por ellos y producirá para sí mismo la cuarta parte del grano en la cuarta parte del tiempo, y pasa las otras tres en proveerse de casa, vestimenta y calzado, sin producir cosas que comparta con los demás sino obrando por sí solo en lo que él necesita.⁴²

Ante tal planteamiento Adimanto delibera que la primera alternativa parece ser la más viable. Y es en este punto donde después del análisis sobre la organización social y la constitución del estado, con base en las necesidades, se hace manifiesto que ello es un tema eminentemente del tipo político. Vale señalar que el cuestionamiento sobre las formas de gobierno, los tipos de organización, la solvencia de las necesidades serían áreas de la ciencia política. Ella se encargará, también, de pensar en las leyes que regirán el Estado, independientemente de la forma que decida adoptar: aristocracia, timocracia, oligarquía, democracia, tiranía.

Respecto a la cuestión de las necesidades, será su fin cavilar en torno a la mejor manera de organizar el Estado de modo tal que esas necesidades mencionadas por Sócrates: alimento, vivienda y vestido puedan ser reparadas del mejor modo

³⁹ Cfr. *Ídem.* 369c-d.

⁴⁰ Cfr. *Ídem.* 369d.

⁴¹ Cfr. *Ídem.* 369e.

⁴² Cfr. *Ídem.* 369e – 370a.

posible. Empero, conforme el Estado se desarrolla y crece, presenta algo que podría pensarse como necesidades secundarias más abocadas al placer y al confort que aumentan el bienestar del individuo. Dentro de ellas podría encontrarse el desarrollo de cultos o religiones que atiendan a las necesidades espirituales, así también, se buscaría protección y salud para el Estado, a través de lo que Sócrates denomina como guardias y médicos.

Por último, otra necesidad secundaria, que resulta de suma importancia, es la educación. En el diálogo *República*, libro III, Sócrates atiende a la reflexión sobre ésta, con lo que surge otro punto de análisis concerniente al campo de la política, nos referimos a la responsabilidad del Estado por otorgar educación al pueblo, sea de la clase de oro, plata, hierro y bronce⁴³.

A pesar de ello, se tiene que ser cuidadoso y distinguir que si bien la política se responsabiliza de que el Estado proporcione educación al pueblo, no es su fin reflexionar el qué y el cómo debe ser ésta debido a que son cuestiones que pueden considerarse de la competencia de la pedagogía. Por otro lado, Platón a través de Sócrates, deja ver un fin político en la educación, en el sentido de que a través de ella se formarán buenas naturalezas en los ciudadanos de la *polis*.⁴⁴ Por medio de las cuales, se tornaran mejores que los ciudadanos precedentes en las distintas actividades⁴⁵ concernientes a la prosperidad del Estado.⁴⁶ Sobre esta cuestión ahondaremos posteriormente con Aristóteles.

En la obra de este filósofo, pueden encontrarse otras cuestiones que visiblemente incumben a la política, entre las que se encuentra la justicia que buscaba el bienestar para todos en el Estado, no solamente para algún sector del mismo, porque ello provocaría que se corrompiera y generaría injusticias debido a que el

⁴³ Sócrates distingue entre tres tipos de clases y les adjudica ciertas funciones específicas en el Estado. A la clase de oro la concibe como la más apta para gobernar, la de plata para que sirva de guardias o guerreros y la de hierro, así como la de bronce como las encargadas de las labores de labraduría y demás artesanías para el sustento de las necesidades primordiales del Estado. Véase Platón, *República*, p. 116. 415a-e.

⁴⁴ Como menciona Manuela Valdés, el término *polis* se traduce como ciudad, que se refiere a una realidad histórica sin paralelo exacto en nuestra época y en ella se recogen las nociones de ciudad y Estado. La *polis* constituía la forma perfecta de sociedad civil, sus rasgos esenciales eran extensión territorial reducida, independencia económica e independencia política. Véase *Política*, 2014, nota 1 de la página 247.

⁴⁵ Se refiere a los distintos tipos de necesidades expuestos anteriormente.

⁴⁶ Cfr. Platón, *República*, p. 124. 424a-b.

fin del Estado era perseguir el Bien⁴⁷, cuestión que compete a todos los hombres, no sólo a algunos. Algo importante a destacar es que si el Estado favorece solamente a una sola clase, se dan las herramientas para generar la discordia en él y suscitaría aquello que Marx denomina lucha de clases.⁴⁸ Esto último nos conduce a reflexionar sobre otro fin de la política que consiste en mantener la justicia encaminada hacia el Bien, para así, mantener en armonía al Estado y con ello llevarlo a la dicha.

Como se menciona en el último párrafo del diálogo *República*, el buen orden del Estado a través de la política, llevaría a salvarnos, al mantener inmaculada nuestra Alma, buscando siempre conservarla firme ante males y bienes, para atenernos camino hacia arriba, practicando justicia acompañada de sabiduría y así lograr ser dichosos.⁴⁹

Después de recuperar algunas de las ideas que conciernen a la política en Platón, podría también abordarse la perspectiva de Aristóteles sobre este mismo asunto. El filósofo estagirita brinda también herramientas para continuar con el estudio de las disputas que atañen a la política, en algunos casos coincidiendo y en otros discrepando de su maestro. Como primer punto, señala en su obra titulada *Política*⁵⁰ que la ciudad o comunidad cívica constituida por varias comunidades tiende a cierto bien.

Al remitirnos a las necesidades que se han citado con Platón, Aristóteles sugiere que la primera forma de comunión que el hombre establece es la familia y, ella, tiene su origen en la satisfacción de las necesidades de la vida de cada día: alimento, vestido y vivienda. Sin embargo, una comunidad formada de varias

⁴⁷ Es importante recordar la relevancia que da Platón al Bien, poniéndolo por encima de la justicia. Véase la nota 32.

⁴⁸ Cfr. Platón, *República*, p. 257. 547a-548a.

⁴⁹ Cfr. *Ibid.* p.340. 621d.

⁵⁰ Se debe rescatar lo que muchos estudiosos de Aristóteles señalan, la *Política* no es un tratado homogéneo, sino un conjunto de lecciones independientes o de ensayos sobre temas relacionados estrechamente entre sí. Como Manuela Valdés señala, probablemente el estagirita no haya tratado de escribir obra con tal título, al igual que la *Metafísica*. Véase la instrucción de la autora antes mencionada en *Política*, p. 7-27 de la editorial Gredos de 1988.

casas o familias es a causa de las necesidades no solamente cotidianas, motivo por que se generan las aldeas y ciudades.⁵¹

En tanto que el hombre busca de algún modo unirse con otros para mejorar sus condiciones de vida, Aristóteles considera como algo natural la formación de ciudades. Como él menciona: “la comunidad perfecta de varias aldeas es la ciudad, que tiene ya, por así decirlo, el nivel más alto de autosuficiencia, que nació a causa de las necesidades de la vida, pero subsiste para el vivir bien.”⁵² Esta idea del vivir bien es una cuestión fundamental para el pensamiento de éste filósofo y como menciona Manuela Valdés, es un tema imprescindible tratado desde la ética y la política.

La ciudad entendida como una cuestión natural, lo llevaría a reparar que el hombre es por naturaleza un animal social⁵³ y, aquel que fuera insocial por naturaleza y no por azar, sería o un ser inferior o un ser superior al hombre.⁵⁴ Acerca de la razón por la cual el hombre es un ser social la encuentra como algo evidente, ya que él, es el único animal que tiene palabra. La simple voz, puede ser el significado del dolor y el placer, y por eso la poseen los demás animales, porque su naturaleza llega a tener estas sensaciones e incluso a indicárselas entre sí. Empero, la palabra es más bien para manifestar lo conveniente y lo perjudicial, así como lo justo y lo injusto, resultando, que esto sea lo propio del hombre frente a los animales.⁵⁵ En consecuencia, al poseer solamente él, el sentido del bien y del mal, de lo justo, de lo injusto y demás valores, así como, la participación comunitaria estas cosas constituye a la casa y a la ciudad.⁵⁶

⁵¹ Aristóteles, *Política*, p. 249. 1252b5-6.

⁵² *Ibíd.* p. 250. 1253b8.

⁵³ Manuela Valdés detalla que la expresión aristotélica *politikón zôion* presentará siempre una traducción poco fiel, ello debido a que el sustantivo *zôion* quiere decir “ser viviente”, “animal”, y el adjetivo que le acompaña lo califica como perteneciente a una *pólis*, que, como ella misma menciona, es a la vez sociedad y comunidad política. Con ello la traducción podría ser “animal cívico”, “animal político”, “animal social”, entre otras, sin embargo, la traductora indica que en ese pasaje parece referirse al carácter social de los individuos que forman la ciudad. Véase *Política*, 2014, nota 20 de la página 250.

⁵⁴ *Cfr.* Aristóteles, *Política*, p. 250.1253a.

⁵⁵ *Cfr. Ibíd.* p. 251. 1253a10-12.

⁵⁶ *Cfr. Ídem.* 1253a12.

Esta última aseveración del estagirita lograría llevar a pensar en algo más que corresponde a la política, esto es, un proceso de toma de decisiones respecto a una cierta comunidad en busca de lo justo para dirigirla a cierto bien. Y que el hombre es entendido como un animal social, que se intercomunica con la palabra y a través de ella puede expresar lo que le parece conveniente y perjudicial, significa que la política medita los intereses de cierta comunidad para determinar la dirección de la misma para vivir bien como sociedad.

A pesar de lo anterior habría que distinguir cuidadosamente lo que implica el vivir bien. Por un lado, puede remitir a la satisfacción de las necesidades principales de vida entendidas desde la forma platónica, ya mencionada. Por otro lado, podría remitirse a lo que implica vivir bien en sociedad como politikón zôion, que, aludiría a cuestiones concernientes a la ética y a la educación, atisbando así, visiblemente, la labor de la pedagogía para el Estado dentro de una organización política. Respecto a lo mencionado podría pensarse, nuevamente, en la palabra como aquella que posibilita al hombre a discurrir en la mejor manera de asociarse, de convivir en comunidad, ello indudablemente conllevaría a una labor política. Desde otro ángulo, la educación procuraría dentro del Estado la formación de sujetos éticos para convivir de la mejor manera posible.

Entendida la idea de que la política pretendería que la ciudad alcanzara las herramientas para direccionar a la misma para vivir bien como sociedad, no podría eximirse de cuestiones administrativas y ello llevaría a pensar en la función de cada individuo que constituye al Estado⁵⁷. Desde éste punto Aristóteles considera conveniente analizar en primer término la administración de la familia y luego la del Estado, en ese estudio encuentra otra relación natural compartida en ambas comunidades, ella sería la división de roles entre los que mandan y los que obedecen.⁵⁸

Respecto a ésta cuestión menciona que “mandar y obedecer no sólo son cosas necesarias, sino también convenientes, y ya desde el nacimiento algunos están

⁵⁷ Se emplean los usos de ciudad y Estado como sinónimos para fines de dar sentido a nuestra reflexión.

⁵⁸ Cfr. Aristóteles, *Política*, p. 254-255.125a-1254b.

destinados a obedecer y otros a mandar.”⁵⁹ Encuentra, también, que hay variedad de formas de mandar y obedecer, sin embargo, señala que esa relación siempre es mejor donde ambos persiguen una obra común y no sólo fines específicos de cada uno.⁶⁰ En virtud de lo anterior, la política pensaría, entonces, la relación entre los que gobiernan y los que siguen las leyes, de modo que pudiera verse una correspondencia que no beneficie solamente a un sector, sino que persigue un fin en conjunto.

De igual manera, la política se encargaría de otra cuestión, la de pensar las leyes del régimen que habrá establecerse. El estipular éstas implicaría un cierto sistema ideal a perseguir, es decir, un convenio o quizá, en palabras de Rousseau, un contrato social que sería resultado del consenso entre hombres para mantener un orden adecuado para la vida en comunidad. En ese sentido para una comunidad cívica sería conveniente pensar en leyes sobre cuestiones alusivas a: la libertad de los ciudadanos en el Estado, las posesiones, la seguridad de éstos, al control de los crímenes, la prevención de distintos problemas de salud, al comercio dentro y fuera del Estado, entre otras asuntos que sean consecuencia de una vida en comunidad.⁶¹

Si bien, estas leyes son de suma importancia para dar cuerpo al Estado⁶² y proveer orden a la comunidad, habría que ser severos en pretender que la política reflexione profundamente respecto a ellas, en tanto que la misma condición de hombre conlleva a caer en los excesos o delitos en favor de sí mismo, como menciona Aristóteles:

la ambición de los hombres es insaciable: al principio basta con dos óbolos, pero cuando esto es ya una costumbre establecida, siempre necesitan más, hasta el infinito, porque la naturaleza del deseo no conoce límites, y la mayor parte de los hombres viven para colmarla.⁶³

⁵⁹ Cfr. *Ibíd.* p. 255. 1254a2-3.

⁶⁰ Cfr. *Ídem.* 1254a3.

⁶¹ Nos apoyamos aquí evidentemente en la obra de Rousseau titulada *El contrato social* en específico en los capítulos I y II.

⁶² Expresión recuperada de Rousseau en *El contrato social*.

⁶³ Cfr. Aristóteles, *Política*, p. 298-299.1267b19-20.

Tal condición de ambición, quizá natural en el sujeto no escapa a ninguna clase de hombre, sean gobernantes o gobernados, motivo por el cual desde la política se debe pensar que las leyes estén verdaderamente encaminadas hacia la justicia y el bien. No se podría hablar de un Estado justo en el que las mismas estuvieran encaminadas a favorecer a una clase en específico, por ejemplo, la de los gobernantes. En dado caso que se tornara así, bien podría darse la pauta para pensar que en ese Estado existiría aquello que Rousseau denomina como desigualdad entre los hombres que bien podría encaminarse a futuro en lo que Marx menciona como una lucha de clases. Con esto último podría decirse que, ahí donde las leyes no sean verdaderamente justas y favorezcan solamente a cierto sector, donde el Estado no satisfaga necesidades primarias como secundarias y no proporcione las herramientas necesarias para llevar a su comunidad a la prosperidad, se necesitaría de la reflexión de la política: “la buena legislación es el fin de la ciencia política y de toda verdadera ciudad.”⁶⁴

Ahora bien, después de abordar dos perspectivas clásicas y primigenias de la política, resultaría significativo emprender la reflexión de la misma desde una visión más próxima a nuestro tiempo. Para ello se abordarán, a continuación, algunos planteamientos de Héctor González Uribe. Como punto de partida cabe destacar que, con lo visto anteriormente, y desde nuestra perspectiva, el primer requisito para hablar de la política sería el partir de una comunidad. Es decir, de un grupo de sujetos que se organicen y de forma colectiva puedan llegar a dividirse ciertas tareas para una buena vida en sociedad. Entendida esta precisión, se debe mencionar que una agrupación de individuos cada vez mayor, con más necesidades y complejidades llevaría a pensar en un Estado.

Empero, el Estado no es algo visible, tangible, no hay un ser externo concreto físicamente que corresponda a lo que denominamos de tal manera. No obstante, sin duda existen manifestaciones de ese ser que nos dan a conocer su existencia, éstas son de tipo social. Son producto de la convivencia humana y consisten ante

⁶⁴ Cfr. *Ibíd.* p. 343. *Apud.* Aristóteles, *Ética nicomáquea*, s/p.

todo en la creación, conservación y defensa de un orden exterior sin el cual no podría darse una convivencia armónica y pacífica entre los hombres.⁶⁵

Como ejemplo de ese orden, en un aspecto de la vida social, está la regulación del tránsito de peatones y vehículos en las calles, avenidas y carreteras. La presencia de agentes de tránsito y policías en sitios estratégicamente distribuidos para un adecuado tránsito vial.⁶⁶ Aquel orden de tipo exterior correspondería a una actividad de regulación normativa, es decir, el orden jurídico. De éste provienen toda una serie de actos, leyes, decretos, reglamentos, sentencias, contratos, que se reflejan en múltiples formas y pueden ser reconocidas.⁶⁷ Todas ellas manifestarían también la existencia del Estado.

El Estado se revela a través de la inmensa variedad de servicios públicos que presta a la comunidad, independientemente de que sean de buena o mala calidad. Como González Uribe menciona:

La pavimentación de las calles y plazas, el alumbrado público, el servicio de agua potable, la construcción de caminos y carreteras para que haya comunicaciones fáciles entre todas las regiones del país, la atención de los servicios hospitalarios, la promoción y ayuda a los institutos de cultura superior, son otras tantas muestras de lo que el Estado hace positivamente, visiblemente, en beneficio de la colectividad.⁶⁸

En la actualidad no podría dejarse de lado la presencia del Estado a través de los funcionarios públicos, los partidos políticos, las conmemoraciones cívicas y patrióticas, los movimientos contestatarios ocasionados por las noticias de carácter político, entre otras cuestiones. Ello nos habla con claridad de esa gran realidad insoslayable llamada Estado.⁶⁹ Entendido esto es indispensable reconocer que éste es un todo complejo que permite ser objeto de conocimiento y acceso intelectual. González Uribe menciona que un primer tipo de conocimiento que se puede producir de él puede ser el empiriológico o vulgar, éste remite a la actividad cognoscitiva que surge de la misma experiencia al ponernos en contacto con el Estado y sus distintas manifestaciones, la importancia de este primer acercamiento

⁶⁵ Cfr. Héctor González Uribe, *Teoría política*, p. 4.

⁶⁶ Cfr. *Ídem*.

⁶⁷ Cfr. *Ídem*.

⁶⁸ Cfr. *Ídem*.

⁶⁹ Cfr. *Ibíd.* p. 5.

empiriológico es realmente destacable, debido a que abre las puertas para la aprehensión intelectual del mismo.⁷⁰ Dicho autor refiere que al ponerse en contacto inmediato con él se puede dar el siguiente paso que es explicar esa realidad fáctica con sus causas inmediatas:

Nos movemos todavía en el terreno de los fenómenos exteriores, pero tratamos de ordenarlos, sistematizarlos, medirlos y buscar el porqué de su aparición y de sus efectos en un terreno positivo. Este saber es el que da lugar a la llamada ciencia política, en sentido estricto.⁷¹

Pero el Estado no puede reducirse a clasificaciones cuantificables sino, también, debe considerar las cuestiones más allá de lo visible, para ello debe intervenir la filosofía, en específico, la filosofía política. Ella examina las causas primeras y finales, estudia al Estado como esencia realizada y averigua los principios donde se originan las características que presenta y los valores hacia los cuales apunta.⁷² Con estas ideas puede decirse que el estudio del mismo guarda relación con el saber empírico, filosófico y, en tanto se concibe como una entidad históricamente cambiante, con el saber histórico.⁷³

Cada uno de estos saberes, que constituyen al Estado, se plantean distintas preguntas sobre él, algunas más vinculadas a lo objetivo, a lo metódico, a lo sistemático, otras a la naturaleza del mismo. Como ejemplo de algunos cuestionamientos podría plantearse: ¿qué es el Estado?, ¿cuáles son sus características, ¿cómo es?, ¿qué papel desempeña en el seno de la convivencia humana?, ¿para qué existe?, ¿cuáles son sus fines?⁷⁴ Y, en ese entramado que parece existir en torno al Estado surge, entonces, la teoría política que, en palabras de Adolfo Posada “en su sentido más general se refiere al Estado, convertido en objeto de conocimiento.”⁷⁵

Desde luego que, como todo campo de estudio, existen diversidad de perspectivas en torno al mismo, la política y la teoría política no es ajena a esta situación y, en

⁷⁰ Cfr. *Ibíd.* p. 16.

⁷¹ Cfr. *Ídem.*

⁷² Cfr. *Ídem.*

⁷³ Cfr. *Ibíd.* p. 17.

⁷⁴ Cfr. *Ibíd.* p. 18 y 19.

⁷⁵ Cfr. *Ibíd.* p. 23.

esa multiplicidad de pensamientos según González Uribe, se encuentran tres grandes sentidos hacia los que se orientan. El primero la define como una actividad que crea, desenvuelve y ejerce poder pero que no sólo representa una fuerza material sino que implica un fenómeno de dominación, que tiene un carácter social y está encaminado, por lo tanto, a la cohesión de un grupo, mediante el derecho. El segundo se concibe como una lucha, oposición o disyunción, se entiende al Estado como causa de la lucha de los hombres por la supervivencia. La tercera piensa a la política como actividad orientada por un fin, vislumbrando una fuerte influencia de Aristóteles.⁷⁶

Luego de considerar estos tres sentidos podría inferirse que la teoría política buscaría vincularse con alguno de ellos. En palabras de Klaus von Beyme vale la pena mencionar que ella debe comprender tres operaciones:

- 1) Constataciones acerca de hechos políticos, sobre lo que es.
- 2) Constataciones acerca de relaciones causales, unidas a pronósticos de lo que probablemente será en el futuro.
- 3) Conclusiones sobre desarrollos deseables y reflexiones sobre lo que debe ser.⁷⁷

Con lo abordado en éste apartado podemos dar por concluida la reflexión sobre lo que concierne a la política y se considera que se brindan las herramientas necesarias para distinguir la influencia de las ideas de éste tipo en un discurso pedagógico. Es importante señalar que al ahondar en la política subyace otra cuestión que no puede dejarse de lado y, como se ha dicho, puede ser de gran peso en un discurso pedagógico. Nos referimos a la ideología, ya que si bien, la política puede llegar a pensar en la mejor forma de conducir un Estado, entre otras tantas cuestiones, no puede dejarse de lado que aquella manera o forma de dirigir al mismo puede representar una ideología, una visión particular que recoge un conjunto de ideas que permiten caracterizar tanto a una colectividad como a una institución, motivo por el cual se ha propuesto profundizar en torno a ella.

⁷⁶ Cfr. *Ibíd.* p. 24.

⁷⁷ Klaus von Beyme, *Teoría política del siglo XX De la modernidad a la postmodernidad*, p. 15.

1.3 La naturaleza ideológica de la política y sus implicaciones en la educación

Si se remite a cualquier forma de gobierno, sea de la antigüedad por Platón y Aristóteles (timocracia, monarquía, oligarquía, aristocracia, democracia, tiranía) o de la actualidad (república parlamentaria, la república presidencialista, entre otras) es posible identificar que en cada forma de gobierno subyacen ciertas creencias que legitiman el régimen, a ello bien podría darse el nombre de ideología y, en ese sentido, existe una bajo la cual se busca mantener el orden existente.

No obstante, ¿qué es aquello que se denomina ideología y que se hace presente tanto en una forma política de gobierno, como, también se puede presumir que acontece, en la educación? La respuesta a tal cuestionamiento indudablemente trae a colación a Luis Villoro, quien menciona que:

Una situación de dominio requiere ciertas creencias comunes destinadas a afianzar el orden existente. Un pensamiento que responde a intereses particulares de una clase, de un grupo, intenta justificarlas. El concepto de ideología corresponde a este tipo de pensamiento y a las creencias que origina.⁷⁸

En tanto que, la ideología corresponde a las creencias, por definición, se vuelve algo insuficientemente justificado, por ello, podría decirse que encubre la realidad al interpretarla con conceptos que la distorsionan.⁷⁹ Con lo dicho, anteriormente, puede notarse que el concepto de ideología tiene significados variables e imprecisos, Villoro menciona que incluso no todo el que lo usa tiene una idea clara de él. Sin embargo, al remontar a sus orígenes puede encontrarse que fue una palabra usada por primera vez por Desttut de Tracy para referirse a su teoría de la formación de las ideas. Pero, aquellos que le dieron sus connotaciones actuales fueron Marx y Engels.⁸⁰

Ellos entendieron por ese término un tipo especial de “conciencia falsa” determinada por las relaciones sociales, no la concibieron ni aplicaron nunca al conocimiento verdadero, sino a una forma de error socialmente condicionada. De

⁷⁸ Luis Villoro, *El concepto de ideología y otros ensayos*, p. 9.

⁷⁹ *Cfr. Ibíd.* p. 9 y 10.

⁸⁰ *Cfr. Ibíd.* p. 15.

ésta forma, el término suele estar entonces bastante ligado a la teoría marxista, aunque, diversos autores le han dado distintos sentidos.⁸¹ Como ejemplo, éste concepto puede entenderse, también, como cualquier conjunto de creencias ligadas a una clase social, aunque se consideren verdaderas. Cabe destacar que incluso, el uso del término ideología se ha extrapolado a terrenos como el pensamiento científico, para ello podría mencionarse a Adam Schaff quien habla de “la ciencia ideológica”.⁸²

Otro campo que evidencia la extrapolación del concepto de ideología se encuentra en la corriente denominada sociología del conocimiento, Karl Mannheim le dio mayor amplitud y vaguedad significándola como cualquier conjunto de conocimientos o de creencias ya sean verdaderas o falsas que estuvieran condicionadas socialmente.⁸³ Por otra parte, actualmente algunos sociólogos anglosajones han utilizado el término en un sentido semejante al de Marx pero no idéntico, refiriéndose a él como sistemas organizados de creencias irracionales, aceptados por autoridad que cumplen una función de dominio sobre los individuos.⁸⁴

Con los distintos usos de tal concepto como Villoro menciona “la difusión del concepto, en lugar de precisarlo, ha servido para confundirlo”.⁸⁵ Sin embargo, ante la basta presencia de nociones sobre el concepto de ideología en éste trabajo se entenderá como: un conjunto de enunciados que expresan creencias que cumplen una función social de cohesión entre los miembros de un grupo y una función de dominio de un grupo o una clase sobre otros. Se caracteriza, entonces, por manipular a los individuos para impulsarlos a acciones que promueven, afianzan y legitiman, el poder político de un grupo o una clase y se expresan a través de distintas instituciones tales como la educativa.⁸⁶

⁸¹ Cfr. *Ídem*.

⁸² Cfr. *Ídem*.

⁸³ Cfr. *Ibíd.* p. 16.

⁸⁴ Cfr. *Ídem*.

⁸⁵ *Ídem*.

⁸⁶ Concepto construido a partir de los distintos usos del término ideología en Luis Villoro, véanse las páginas 18 y 19 de la obra antes mencionada.

Se prefiere el entendimiento del término ideología en éste sentido debido a que la materia de estudio en este trabajo es la educación y la pedagogía. De tal forma que si se refiere, por ejemplo a la ideología del capitalismo, de la edad media, del proletariado se debe relacionar con sus implicaciones educativas. Ahora bien, como se ha dejado ver, todo orden político posee de manera intrínseca cierta ideología que trata de reproducir para mantenerse y perpetuarse, en ese sentido, como ya se mencionó anteriormente, la escuela funge como una herramienta fundamental para dicha reproducción. Para evidenciar lo anterior, convendría analizar algunas ideas de Louis Althusser y Michael Apple.

Para empezar podría partirse de una de las tesis que se sostiene en el texto *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*: “La condición final de la producción es la reproducción de las condiciones de producción.”⁸⁷ Ello a causa que de no reproducirlas, al mismo tiempo que se las produce, no se lograría la subsistencia de cualquier forma de Estado que se adopte.⁸⁸ En éste caso Althusser indudablemente hace alusión al sistema capitalista y apunta también que toda formación social depende de un modo de producción dominante, en ese sentido, el proceso de producción emplea las fuerzas productivas existentes en y bajo relaciones de producción definidas.⁸⁹ De esta forma, bien podría señalarse que “para existir, toda formación social, al mismo tiempo que produce y para poder producir, debe reproducir las condiciones de su producción. Debe, pues, reproducir: 1) las fuerzas productivas y 2) las relaciones de producción existentes.”⁹⁰

Con base en Althusser, podría señalarse que no hay producción posible si no se asegura la reproducción de las condiciones materiales de la producción, es decir, la reproducción de los medios de producción.⁹¹ Por lo tanto, lo anterior permite pensar que más allá de los instrumentos materiales de la producción es de suma importancia la reproducción de la fuerza de trabajo. De esta forma, se busca

⁸⁷ L. Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, p. 7.

⁸⁸ Cfr. *Ídem*.

⁸⁹ Cfr. *Ibid.* p. 8.

⁹⁰ Cfr. *Ibid.* p. 8 y 9.

⁹¹ Cfr. *Ibid.* p. 9.

asegurarla a través del medio material para que se reproduzca, esto es, el salario.⁹² Por medio del mismo se conseguirá la reproducción de la fuerza del trabajo a través de solventar necesidades tales como vivienda, vestimenta y alimentación, en suma, con ello el trabajador estará en condiciones para laborar.⁹³ Empero, el salario también resulta ser fundamental para criar y educar a los niños del trabajador.

Sobre ésta última aseveración puede comenzar a esbozarse la presencia de la ideología en el campo educativo. Considerándose que, toda producción requiere de fuerza de trabajo, ésta, será de mayor provecho en tanto sea más competente, más apta, para ser utilizada en el sistema de producción. Motivo por el cual esa competencia se adquiere fuera de los ámbitos directos de producción, esto es, por medio del sistema educativo, en éste caso de corte capitalista.⁹⁴ La escuela, institución⁹⁵ a la que el trabajador procura a sus hijos, funge así, con una intención reproductiva de las técnicas y conocimientos en provecho del modo de producción. Como Althusser señala, el aprendizaje en ella de la escritura, la lectura, el conteo, cuestiones técnicas, científicas e incluso literarias y culturales, son directamente utilizables en los distintos puestos de la producción. De ésta forma, se obtienen así las habilidades necesarias para actuar dentro del Estado como obrero, técnico, ingeniero, entre otras formas de actuación fundamentales para el mismo.⁹⁶ En virtud de lo antes mencionado podría manifestarse que:

Al mismo tiempo, y junto con esas técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las 'reglas' del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que [se] está destinado a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas de respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase.

Esto último daría entonces una serie de razones para ver en la escuela, en palabras de Althusser, un aparato ideológico del Estado mediante el cual se

⁹² Cfr. *Ibíd.* p. 11.

⁹³ Cfr. *Ibíd.* p. 11 y 12.

⁹⁴ Cfr. *Ibíd.* p. 13.

⁹⁵ En términos de Althusser nombrado aparato ideológico del Estado.

⁹⁶ Cfr. *Ibíd.* p. 13 y 14.

reproduce la fuerza de trabajo a través de la reproducción misma de la ideología⁹⁷ dominante, en éste caso capitalista para mantener el dominio y la cohesión de una clase sobre otra. Por tal motivo, consideramos que la legitimación y afianzación de cualquier forma política de gobierno tiene una naturaleza ideológica y requiere de ser reproducida en tanto tiene implicaciones en la educación.

Consecuentemente, para enfatizar en tales implicaciones conviene recuperar el texto *Ideología y currículum* de Michael Apple, en el cual, se advierte que toda forma política y económica de organización social requiere de ciertos modos básicos por los cuales se organizan y controlan las instituciones, las gentes, los modos de producción, distribución y consumo, es decir dominan la vida cultural.⁹⁸ De esta manera, en ello se incluye las prácticas cotidianas de una sociedad como lo son la enseñanza en las escuelas y el currículum dentro de ellas.⁹⁹

Aquellas prácticas que acontecen en las aulas, dictaminadas por el currículum, tienen como uno de sus ejes de acción principales la transmisión de conocimientos. No obstante, Apple sienta una serie de preguntas dignas de reflexión, ¿De quién es el conocimiento? ¿Quién lo seleccionó? ¿Por qué se enseña de ese modo? Y, a manera de conjetura señala que el conocimiento parece estar sustentado en un falso consenso.¹⁰⁰ Ello, señala que es debido a que existen ciertos valores económicos y sociales que están ya encerrados en el corpus de conocimientos del currículum y así también en nuestros modos de enseñar e incluso en nuestras formas de evaluar.¹⁰¹

El falso consenso al que hace alusión Michael Apple nos lleva a pensar, entonces, que la neutralidad ideológica existente en la escuela a través de sus formas de enseñanza y aprendizaje, así como, de sus conocimientos es falsa, a causa de impviregnarse de los valores de la clase dominante. De ésta forma, como Apple menciona, el ideal del sujeto a formar parece estar relacionado directamente con

⁹⁷ Entendida en la forma que hemos definido en páginas anteriores. *Vid. Supra.* p. 30.

⁹⁸ Cfr. Michael Apple, *Ideología y currículo*, p. 12.

⁹⁹ *Idem.*

¹⁰⁰ Cfr. *Ibíd.* p. 18 y 19.

¹⁰¹ Cfr. *Ibíd.* p. 20.

la producción de agentes que cumplan los papeles económicos existentes. Así, para ocultar estos fines se generan ciertas categorías que hacen que lo que acontece en el aula parezca neutral.¹⁰² De tal modo que se sitúa al conocimiento, a las escuelas, al educando y al educador dentro de condiciones sociales reales que los determinan.¹⁰³

Las intenciones ocultas dentro de los conocimientos a enseñar en las escuelas llevan a Apple a señalar que existe algo más allá del *curriculum* oficial y, a ello lo denomina *curriculum* oculto. Con estas ideas y apoyado en Philip Wexler menciona que la escuela juega un papel fundamental en la reproducción y creación de la desigualdad ya que en ella se definen los roles a desempeñar por cada alumno. Cabe destacar que éste carácter reproductivo de la desigualdad a través de la escuela es vital en el pensamiento de Paulo Freire.

Por medio de la ya señalada naturaleza ideológica de la política y el esclarecimiento de sus implicaciones en la educación puede distinguirse que, según éste autor y otros tales como Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Henri Levin, entre otros, el sistema educativo se convierte en el mecanismo clave de la selección social, a través de la meritocracia y la búsqueda del desarrollo de capacidades.¹⁰⁴ Sin duda entonces lo explicado en éste apartado sería una razón para pensar en un discurso pedagógico fuertemente ideológico, en éste caso desde la lógica del capitalismo. Empero, se sostiene que en el discurso pedagógico de Paulo Freire, objeto principal de nuestro análisis, podría hacerse presente también una carga ideológica.

Lo señalado hasta aquí se vuelve significativo para el ulterior análisis del discurso pedagógico de Paulo Freire, teniendo así las herramientas necesarias para dar evidencia de qué manera este autor brasileño permea su discurso, tanto de aspectos políticos como ideológicos, pero, previo a ello valdría la pena entonces cuestionarse si realmente existe una naturaleza política de la educación, cuestión que se abordará en el siguiente apartado.

¹⁰² Cfr. *Ibíd.* p. 22 y 23.

¹⁰³ Cfr. *Ibíd.* p. 25.

¹⁰⁴ Cfr. *Ibíd.* p. 32.

1.4 ¿La naturaleza política de la educación? Distinciones entre política, educación y pedagogía

Anteriormente se ha mencionado que un discurso puede guardar relación con cuestiones de tipo político e ideológico. Para dar claridad a aquello que implicaban estas dos concepciones fue necesario indagar en torno a ellas y, con base en lo hallado, resulta significativo para la investigación seguir cuestionándose en torno a la naturaleza política de la educación. Para continuar con esto, valdría la pena señalar, las distinciones entre los dos aspectos antes advertidos y sumar a la reflexión los conceptos de educación y pedagogía que, a pesar de haber sido ya recuperados, evidentemente el tratamiento de los mismos fue somero.

En principio, con lo que se ha estudiado de la política en este trabajo se ha podido dar cuenta que ella se encarga de pensar en la mejor forma de organizar alguna comunidad para el buen vivir. Esto implica que se generen mecanismos para ello, que bien pueden ser los de orden jurídico, por medio de leyes y normativas y, por otro lado, los de orden educativo. Como ya se mencionó, la labor política de la pedagogía para el Estado sería entonces formar ciudadanos éticos para vivir bien en sociedad.

Así, aquella comunión de los hombres para mejorar sus condiciones de vida necesitaría de la educación. Como se mencionó en el apartado *1.2 La política en Platón y Aristóteles: una visión histórica hacia la teoría política*, las naturalezas cada vez mejores para una vida en conjunto serían propiciadas por la educación. Por lo tanto, si se habla de una naturaleza política de la educación se entendería en ese sentido, es decir, transmitiría aquellos valores éticos aceptados por una sociedad y que resultan vitales para el mantenimiento de la misma. Visto así, se comprendería que, también, esos valores a reproducir, formen parte de cierta ideología. Cabe recalcar, lo abordado con Platón y Aristóteles, donde se tiene que prestar especial cuidado y distinguir que la política se responsabiliza de que el Estado proporcione educación al pueblo, pero, no es su fin reflexionar el qué y el cómo de esa educación, porque ello compete a la pedagogía. Entender solamente el sentido político de la educación sería limitarla en demasía. Para atender esta

última proposición resulta conveniente pensar a profundidad en el término mismo de educación y lo que implica. De este modo, podría comenzarse con lo que propone Werner Jaeger:

Todo pueblo que alcanza cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual. [...] Animales y hombres, en su calidad de criaturas físicas, afirman su especie mediante la procreación natural. El hombre sólo puede propagar y conservar su forma de existencia social y espiritual mediante las fuerzas por las cuales la ha creado, es decir, mediante la voluntad consciente y la razón.¹⁰⁵

En esa voluntad se manifiesta la educación, acto del cual carece el resto de los seres vivos y, que, progresivamente lleva al conocimiento del mundo exterior e interior y, en consecuencia genera mejores formas de la existencia humana.¹⁰⁶ Esto haría pensar que “la educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad.”¹⁰⁷ El desarrollo social depende de la consciencia de los valores que rigen la vida humana, de esta forma, la historia de la educación se halla esencialmente condicionada por el cambio de valores válidos para cada sociedad.¹⁰⁸ Unos son los valores que se tenían en la época de los griegos y otros son los que rigen la vida actual y, si bien, podría abogarse por la atemporalidad de los valores, en algo son distintos por época, ya que varias han sido nuestras formas de desarrollar el acto educativo y distintas han sido, también, las cuestiones a reproducir a lo largo de la historia. Como Jaeger menciona, a la estabilidad de las normas válidas corresponde la solidez de los fundamentos de la educación.

Esto último hace pensar en la importancia de la reflexión de la educación para la actualidad, Ricardo Nassif indica, que ningún otro tiempo se distingue tanto como éste en el estudio de la educación y, por ende, en otorgarle relevancia. Lo cual conduce a que se piense en lo que fundamenta a la misma. La educación puede ser comprendida como una realidad, un proceso, un hecho o un acto con una actividad concreta, sin embargo, algo que la identifica es su carácter de humanidad. Es decir, es el reflejo de un acto en el que el hombre es autor e

¹⁰⁵ Werner Jaeger, *Paideia*, p. 3.

¹⁰⁶ *Cfr. Ídem.*

¹⁰⁷ *Ídem.*

¹⁰⁸ *Cfr. Ibíd.* p. 4.

interprete, juez y parte.¹⁰⁹ Por ello podría decirse que la educación es algo exclusivo de los hombres y al darle una definición específica nos hace comprometernos e involucrarnos con la visión que tengamos de ella.

Esto mismo, según Ricardo Nassif, sería un problema fundamental de la educación ya que cualquier concepto que se pretenda objetivo de ella, parte de la humanidad y de quien pretende definirla. En otras palabras, implica que la definición que se propusiera dependería en gran medida de la ubicación que se tiene en el mundo, las aspiraciones del sujeto que la define, etcétera.¹¹⁰ Dicha situación comprometería a la pedagogía cuyo principal objetivo es estudiar a la educación y, como el autor menciona, en ello estaría, quizá, presente la grandeza y la miseria de la pedagogía por ese carácter humano y, posiblemente, no lograría terminar de construirse como un sistema cerrado y definitivo.¹¹¹

Otra dificultad que se presenta al comprender el término “educación” es su etimología, que proviene del latín *educare* y significa criar, nutrir o alimentar y a su vez *exducere* que equivale a sacar, llevar o conducir desde dentro hacia afuera.¹¹² La doble etimología del término educación ha dado nacimiento a dos acepciones que en apariencia son opuestas. Si se acepta la primera (*educare*) puede ser concebida como un proceso que se ejerce desde fuera, si se adopta la segunda, se trata de una conducción, ya no de una crianza, que significa, más bien, un encauzamiento de disposiciones ya existentes en el sujeto que se educa.¹¹³ De esta forma, *educare* implicaría acrecentamiento y, *exducere* crecimiento, concepciones a través de las cuales se constituirían dos ideas de educación distintas que han tratado de imponerse con base en diversos autores a lo largo de la historia. Como ejemplo, resulta visible que de ellas se puede distinguir la llamada educación tradicional de corte intelectualista (*educare*) o la nueva o

¹⁰⁹ Cfr. Ricardo Nassif, *Pedagogía general*, p. 3.

¹¹⁰ Cfr. *Ibíd.* p. 4.

¹¹¹ Cfr. *Ídem.*

¹¹² Cfr. *Ibíd.* p. 5.

¹¹³ Cfr. *Ídem.*

progresiva, basada en la actividad, libertad y espontaneidad del alumno (*exducere*).¹¹⁴

A través de estas significaciones de la educación, expresadas en su etimología, el acto educativo se ha organizado con base en dos posturas que atienden a las mismas. Si éste se ejerce y se impone desde fuera, vinculado más con el *educare*, se le denomina heteroeducación. Si, en cambio, recorre la dirección inversa desde la postura de *exducere* para, desde el sujeto, apropiarse de lo que le es exterior, se hablaría de autoeducación. Desde la heteroeducación, en consecuencia, el hombre es formado y desde la autoeducación el hombre se forma.¹¹⁵ Cabe destacar que, como menciona Nassif, ninguno de estos dos modos podría darse de manera aislada y absolutamente como si nada tuvieran que ver entre sí, motivo por el cual, bien podría pensarse que se complementan y forman parte de un acto en conjunto. Lo que conduce a pensar en la educación como un acto de hetero y autoeducación reunidas.

Formas de concebir el acto educativo

- 1) La educación es una influencia externa que configura al individuo: *educare* vinculado con la heteroeducación.
- 2) La educación es un desarrollo interior que hace que el individuo se configure a sí mismo: *exducere* vinculado con la autoeducación.
- 3) La educación es un proceso que proporciona al individuo medios para su propia configuración: conjunta *educare* y *exducere* por tal sería hetero y autoeducación.

Fig. 1. Tabla construida con base en el texto *Pedagogía General* de Ricardo Nassif p. 6 y 7.

Al analizar las definiciones sobre las formas de concebir el acto educativo puede notarse que, en las tres, la educación se presenta como una acción, ya sea ejercida sobre los demás o sobre uno mismo. Sin embargo, la palabra educación no solamente posee esa significación, sino también la de efecto, razón por la cual es común encontrar en distintos diccionarios de la lengua que se le refiere como: acción y efecto de educar.¹¹⁶ Esta significación es evidente en muchas ocasiones a través del lenguaje cotidiano, cuando se dice por ejemplo “ese niño está muy

¹¹⁴ Cfr. *Ídem*.

¹¹⁵ Cfr. *Ibíd.* p. 6 y 7.

¹¹⁶ Cfr. *Ibíd.* p. 7.

bien educado” o “ese niño no tiene modales” o “ese niño no tiene educación”. Resulta claro, entonces, que se entiende a la educación como producto de un periodo o ejercicio, un aprendizaje o experiencia a través de la cual será visible el resultado.¹¹⁷ El niño “bien educado” se comportará con base en ciertas normas sociales establecidas, el “mal educado”, por su parte, no hará visible en su actuar esas normas. Entendida la educación como un efecto, se abre la posibilidad de pensarla también como un proceso de influencia, de configuración o de desarrollo del hombre. Empero, al entenderse como efecto habría que ser cuidadosos y no pensar que es definitiva e inmóvil.¹¹⁸ Como Nassif menciona:

La realidad enseña que la educación es por esencia un acto, un proceso dinámico que nace con el hombre y muere con él, en la medida en que éste es capaz, aunque con diversos matices y grados, de formarse y recibir influencia a lo largo de su vida.¹¹⁹

Es importante señalar que, el pensar la educación como efecto implica más puntos de análisis, ya que entendida así, parece tener mayor fuerza en el dominio de la vida social y cultural¹²⁰. En el efecto educativo se condensan los valores culturales e históricos de los cuales ya se ha hablado, la cultura objetiva de un pueblo que incluye modos de actuar en el mundo, sean de tipo instrumentales o morales. Esto hace de la educación el conjunto de una serie de elementos vitales para una sociedad que se ha ido combinando paulatinamente por la acción del tiempo, lo que la significaría como un proceso dinámico.¹²¹

Las distintas acepciones revisadas sobre el término educación nos llevarían a complejizarla aún más y a pensarla como una realidad para cada hombre y comunidad.¹²² En virtud de ello, la educación se desarrolla tanto en un ámbito más natural, por ejemplo el familiar, como en un ámbito más formal y artificial, verbigracia el institucional escolar. Prueba de ello podría rescatarse que:

Hay educación en el afán de la madre para enseñar a caminar, a hablar, a comer a su hijo pequeño, o por darle una norma de vida; la hay en el esfuerzo del maestro por inculcarnos conocimientos y desarrollar nuestras aptitudes; la hay en el amigo que quiere transmitirnos

¹¹⁷ Cfr. *Ibíd.* p. 7 y 8.

¹¹⁸ Cfr. *Ibíd.* p. 8.

¹¹⁹ *Ídem.*

¹²⁰ Cfr. *Ídem.*

¹²¹ Cfr. *Ídem.*

¹²² Cfr. *Ibíd.* p. 9.

un sentimiento; o en el adversario que quiere convencernos de nuestro error, y de la verdad de sus creencias; la hay en la acción anónima del sabio que lucha denodadamente por iluminar algo más el camino del hombre. La hay en la presencia sutil de la sociedad que sin sentirlo, nos impregna de sus usos, sus costumbres y normas convencionales, y hasta en la naturaleza misma que nos ayuda a configurar el carácter.¹²³

Visto así, se comprende aún más la educación como una realidad de las comunidades y del hombre. Es real, también, por estar inserta en el espacio y por desenvolverse en el tiempo, lo que le concede historia y en tanto la posee está condenada a sufrir, en el buen sentido de la palabra, en su estructura y forma por la evolución que sufren las culturas en diversas épocas.¹²⁴ Pero, debido a que, se ha determinado que la educación puede darse en un ámbito más natural y en uno más formal o artificial, ella puede ser también inconsciente o consciente.

De acuerdo con esto, Ricardo Nassif menciona que la educación puede ser cósmica o sistemática. Entiende por educación cósmica a la influencia de los factores, fenómenos y elementos del mundo en su más amplio sentido, esto quiere decir, lo que rodea al individuo e incide sobre él y lo configura, pero, que es inconsciente porque no se propone como tal educar. Dentro de sus características podría encontrarse el ser asistemática, ametódica, natural, espontánea y refleja, por lo tanto, obra por acción de presencia y por impregnación. El ejemplo de ella se da claramente en el ámbito familiar, donde aprendemos a hablar al escuchar, a comportarnos relacionándonos con nuestros semejantes, a sentir al experimentar nuestros sentimientos y participando en los de los demás.¹²⁵

La educación sistemática, desde otra perspectiva, es más restringida que la anterior, se imparte en la escuela y por tal, supone una relación formal voluntaria entre alguien que educa y alguien que es educado. Se caracteriza por el propósito de educar o ser educado y, por lo tanto, es consciente o intencional, metódica y artificial.¹²⁶ Vale la pena destacar que la educación cósmica antecede a la sistemática, pues antes de la influencia metódica de la última nos desarrollamos en un ambiente de muchas influencias que sin proponérselo como tal y sin

¹²³ *Ídem.*

¹²⁴ *Ídem.*

¹²⁵ *Cfr. Ibíd.* p. 10.

¹²⁶ *Cfr. Ídem.*

nosotros quererlo o ser conscientes de ello, nos dotan de destrezas intelectuales, sociales y de normas morales. Podría decirse, entonces, que la primera escuela del hombre es entonces la comunidad, hasta que hace su aparición la escuela institucionalizada que es un órgano encargado de transmitir especialmente determinados contenidos y normas recuperadas de la misma cultura que detenta la comunidad.¹²⁷

Después de recuperar y analizar las distintas posiciones sobre el término educación se puede sostener que se tienen las bases suficientes para distinguirla de la política y continuar la reflexión sobre la naturaleza política de la educación. Lo primero a destacar es que a pesar de que ambas son un constructo social persiguen fines distintos. La política se centra en reflexionar el cómo organizarse para una buena vida en sociedad. Por su parte, la educación es un acto consciente o inconsciente que acontece en todo momento en una sociedad sea de manera formal o informal y se centra en la crianza, instrucción y formación del individuo. Bajo otro razonamiento, la política se encarga de brindar las herramientas para una mejor vida en comunidad, por ello, procura atender las necesidades primarias o secundarias¹²⁸ del sujeto. Mientras que, la educación atiende en un momento las necesidades básicas para la supervivencia del sujeto, no obstante, puede ir más allá de ellas.

La política como una cuestión normativa de lo social busca reproducir los valores aceptados por una comunidad, sea de tipo intelectual, moral o instrumental, ello a través de una institución educativa formalizada. En cambio, la educación puede darse, como se aludió en párrafos precedentes, en un ambiente formal, sistemático, intencional y metódico, pero también puede darse de forma cósmica o informal, es decir asistemática, ametódica, natural, espontánea y refleja. La política echa mano de la educación para la conformación y desarrollo de su comunidad, empero, no le corresponde la reflexión del qué y cómo de la educación, ello debido a que puede tornarse más en una reproducción de tipo

¹²⁷ Cfr. *Ibíd.* p. 10 y 11.

¹²⁸ Véase el apartado 1.2 La política en Platón y Aristóteles: una visión histórica hacia la teoría política. p. 14.

ideológica. Con base en lo hasta aquí propuesto se puede afirmar, categóricamente, que quien se encarga de esas cuestiones es la pedagogía.

Esto conlleva a pensar que si existe una naturaleza de la educación no solamente es la política, ya que resulta demasiado acotado para la comprensión plena de este acto. Asumir la educación, solamente, en el plano político podría considerarse un planteamiento reduccionista porque éste representa sólo un plano de los diversos que constituyen a una sociedad. Otro aspecto que vale la pena destacar es que la educación, por si misma, se piensa desde cuestiones que la implican como objeto de estudio de la pedagogía. Ésta se distingue por someter a análisis, reflexión e indagación a la educación en términos didácticos, curriculares, gestión escolar y orientación educativa, para ello establece las metodologías y los principios filosóficos que subyacen a ella. Consecuentemente el campo que atiende copiosamente todo tipo de problemas en la misma es la pedagogía¹²⁹. Empero, ¿qué es la pedagogía? ¿de qué se encarga? ¿en qué se distingue de la política y la educación?

Como punto de partida podría enunciarse que la pedagogía tiene por objetivo principal el estudio de la educación, por tal, una cosa es la educación y otra la pedagogía, una cosa es el objeto de estudio y otra la disciplina que la estudia. Entendido esto, independientemente de la definición o postura que de la educación se tenga, la pedagogía trabaja siempre con ella.¹³⁰ Ahora bien, si se buscara la labor, específica, de la cual se encarga la pedagogía, respecto de la educación, difícilmente se lograría consenso. Esto debido a que, para algunos se puede trazar como el planteamiento y la solución científica de los problemas educativos, o bien el conjunto de reglas o normas que rigen o deben regir la actividad educativa.¹³¹ Como es visible, tal indefinición de la pedagogía puede hacer que ella sea vista desde una concepción científica, filosófica, técnica, práctica e incluso artística.

¹²⁹ Esto no quiere decir que abogemos por una postura purista y celosa en la cual lo único que adquiera relevancia es lo que diga la pedagogía de la educación. La educación puede ser atendida desde distintas disciplinas. Sin embargo, en esta investigación se hace énfasis en la pedagogía por ser el objeto principal de nuestro estudio y análisis de Paulo Freire.

¹³⁰ Cfr. Ricardo Nassif, *Pedagogía general*, p. 3.

¹³¹ Cfr. *Ídem*.

Esto, penosamente para los pedagogos, conduce a confirmar algo que Nassif indica: “la pedagogía no ha alcanzado ni la altura ni la profundidad de su objeto”¹³², y una posible respuesta a que esto sea así, es porque no se ha obtenido para ella una fundamentación concreta o lo suficientemente sustentada. Tal situación hace necesario que se reflexione sobre las bases y el sentido de la pedagogía.¹³³ Pese a ello ¿desde dónde pensar esos fundamentos y ese sentido? Esta investigación propone que desde la epistemología pero es una empresa que se justificará y realizará en el capítulo posterior. Ante tal situación problemática de la pedagogía, conviene reflexionar en el sentido primigenio del término para así, tratar de hallar luz en ese terreno que algunos han calificado lleno de opacidades pedagógicas.

“Pedagogía” proviene del griego *paidos*, que significa niño, y *agogía* que significa conducción, en conjunto equivaldría a conducción del niño. En sus orígenes, el pedagogo o *paidagogo* fue el esclavo que cuidaba a los niños y los acompañaba a la escuela. En los siglos XVII y XVIII todavía se empleaba ese nombre para los preceptores de los hijos de familias acomodadas.¹³⁴ Con el paso del tiempo el sentido primitivo se modificó y pedagogía no designaba ya solamente el acto de conducción, sino en forma mucho más amplia el estudio y la regulación del acto educativo, con el cual se reflejaba un afán por captar su esencia y su dirección.¹³⁵ Dado que el significado contemporáneo dista del etimológico algunos autores como Hernández Ruiz y Tirado Benedí han propuesto cambiar el concepto por uno más *ad hoc* a la interpretación actual de la pedagogía. En ese sentido proponen el término *agología*, del griego *agogía*, conducción y *logos*, tratado o ciencia.¹³⁶ Así también, autores alemanes como Ernest Kriek y Petersen no sustituyen la palabra pero la llegan a restringir en cuanto al contenido de la misma a su valor de *agogía* para así, hacer de la pedagogía una tecnología, una ciencia de la

¹³² *Ibíd.* p. XIII del prólogo.

¹³³ Ideas retomadas del prólogo de Ricardo Nassif p. XIII y p. 35 de la obra ya mencionada.

¹³⁴ *Cfr. Ibíd.* p. 37.

¹³⁵ *Cfr. Ídem.*

¹³⁶ *Cfr. Ibíd.* p. 38. Desde luego que *logos* tiene también otras acepciones como palabra o argumento, pero el autor remite en específico a las antes mencionadas.

conducción de la educación, de la educación consciente y sistemática de niños y adolescentes.¹³⁷

Con base en estas ideas sobre la pedagogía, podrían retomarse las tres preguntas antes planteadas: 1. ¿Qué es la pedagogía? Ha de decirse que es inevitable definirla sin considerar la visión histórica que se tiene de la misma en un determinado periodo de tiempo. Como se ha visto, la significación que tenemos de la pedagogía actualmente no es la misma que la de la antigua Grecia, la Ilustración o la Revolución Mexicana. Para responder a ello valdría la pena recuperar el contexto en el cual se da esa definición. Sujetos a ello podría decirse que actualmente la palabra pedagogía “debe referirse siempre a la educación en todas sus formas y aspectos, y comprender tanto la reflexión como el conjunto de reglas que permitan, respectivamente, explicarla como hecho y encauzarla como actividad consciente.”¹³⁸ La pedagogía en la actualidad, generalmente, se vincula con el análisis teórico y práctico desde una visión científica de la educación. Empero vale la pena indicar que sobre tal perspectiva emergen voces diversas que manifiestan su acuerdo o desacuerdo acerca de dicha postura. Más adelante se ofrecerán los argumentos que sostienen y confrontan las mismas.

Respecto a la pregunta 2. ¿De qué se encarga la pedagogía? Como ya se discutió, es una cuestión que difícilmente logrará consenso, sin embargo, existen posicionamientos que indican que se responsabilizan de trazar planteamientos y soluciones científicas a los problemas educativos, así también, se le vincula con el conjunto que rige el acto educativo, o de igual forma como una disciplina que se encarga de conducir, reflexionar, analizar y cuestionar a éste. Con esto, podría decirse que la labor a desarrollar por la pedagogía dependerá de la visión que se tenga de ella. En relación a la pregunta 3. ¿En qué se distingue la pedagogía de la política y la educación? Para responder a este cuestionamiento se propone el siguiente cuadro que sintetiza las tres acepciones que se han trabajado a lo largo de esta investigación.

¹³⁷ Cfr. *Ídem*.

¹³⁸ Cfr. *Ibíd.* p. 39.

| Distinciones entre los conceptos “política”, “educación” y “pedagogía” | |
|---|--|
| Política | Se centra en reflexionar el cómo organizarse para una buena vida en sociedad, se encarga de brindar las herramientas para ello, por lo cual, procura atender las necesidades primarias o secundarias del sujeto. Es una cuestión normativa de lo social que para lograr consolidarse busca reproducir los valores aceptados por una sociedad sean de tipo intelectual, moral o instrumental, ello a través de una institución educativa formalizada. Echa mano de la educación para la conformación y desarrollo de su comunidad, empero, no le corresponde la reflexión del qué y cómo de la educación |
| Educación | Es un acto consciente o inconsciente que acontece en todo momento en una sociedad sea de manera formal o informal y se centra en la crianza, instrucción y formación del individuo. Atiende en un momento las necesidades básicas para la supervivencia del sujeto, no obstante, puede ir más allá de ellas. Puede darse en un ambiente formal, sistemático, intencional y metódico, pero también puede darse de forma cósmica, es decir asistemática, ametódica, natural, espontánea y refleja. |
| Pedagogía | Tiene por objetivo principal el estudio de la educación, ha adquirido distintas significaciones a lo largo de la historia, sin embargo, actualmente se suele identificar con la comprensión de la educación en todas sus formas y en todos sus aspectos. Se vincula con el análisis teórico y práctico del acto educativo a partir de alguna de las dimensiones que la conforman: didáctica, curriculum, gestión escolar, orientación educativa. Busca la mejora del acto educativo para así generar teorización del mismo, se centra en la formación del sujeto con base en un ideal y acontece dentro de los ámbitos institucionales o formalizados. |

Fig. 2. Cuadro sintético de lo expuesto a lo largo del apartado a partir de Platón, Aristóteles y Ricardo Nassif.

De esta forma, resulta visible que si bien la política, la educación y la pedagogía pueden guardar cierta relación, es notorio que tienen una dinámica reflexiva distinta. En ese sentido, al hablar específicamente de la pedagogía, podría decirse con base en lo que se ha expuesto a lo largo del presente capítulo que, ella se propone la teorización del acto educativo, no obstante, dicha teorización como se ha dejado entrever, puede surgir por lo menos desde dos planos: el científico y el filosófico. Dada la amplitud del tema se propone ahondarlo en el siguiente apartado.

II. PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TEORÍA PEDAGÓGICA

El presente capítulo estudia dos posturas desde las cuales, principalmente, se piensa a la teoría pedagógica: la científica y la filosófica. Se caracteriza la idea sustancial de cada una de ellas y se propone su relación con el conocimiento. En lo sucesivo se precisa que existe una mayor vinculación teórica de la pedagogía con el campo del pensamiento filosófico, por lo que, si hay un conocimiento en ella se apegaría más a éste, sin embargo, se sugiere ahondar en algunos estatutos que se le han dado a la pedagogía. Se explica que la importancia de dar algún estatuto justifica el tipo de conocimiento que es la pedagogía.

Además, se opta por relacionar el estatuto de la pedagogía como filosofía y se propone que la forma en que sería posible establecer la relación entre ambas disciplinas es a través de un concepto filosófico de carácter trascendental, como lo es el conocimiento y, cuya disciplina encargada de su estudio es la epistemología. A partir de lo anterior se profundiza en un texto de García Hernández y se analiza cómo se ha planteado la relación entre la epistemología y la pedagogía, con base en el enfoque filosófico de la epistemología que es expuesto por el autor mencionado. Se sugiere que la relación sería posible a partir del conocimiento, lo que deriva en el cuestionamiento sobre en qué medida aquello sobre lo que versa el discurso pedagógico —como puede ser la teoría pedagógica— se construye con base en conocimiento. Por último, se estructura una propuesta a través de la cual se puede realizar un análisis epistemológico del discurso pedagógico de Paulo Freire, para así, poder cavilar en torno a dos cuestiones: en qué medida su propuesta puede ser considerada como una teoría pedagógica y de qué forma lo que propone se sustenta como conocimiento.

2.1 La teoría pedagógica: una discusión conceptual entre la ciencia y la filosofía

Al término del capítulo anterior se llegó a insinuar que la teorización del acto educativo es una cuestión que compete a la pedagogía. Por lo tanto, aquello que la pedagogía produce como resultado del estudio del acto educativo, podría denominarse como teoría pedagógica.¹³⁹ No obstante, dicho término presenta en principio un problema de concisión, esto quiere decir, que no se sabe con exactitud a qué refiere o qué debe entenderse por teoría pedagógica. Sin duda, en la literatura pedagógica existen distintos posicionamientos sobre esta problemática. Es frecuente que en ella se encuentren posturas principalmente desde dos enfoques, el científico y el filosófico.¹⁴⁰ Entre algunos de los exponentes del enfoque científico, en el ámbito educativo, se encuentran autores como Friedrich Herbart, Émile Durkheim, Jean Piaget, John Dewey, Frederic Skinner, Félix von Cube, Wolfgang Brezinka, Josef Klauer, Andrea Angiulli, Pietro Siciliani, Saverio Fausto de Dominicis, Roberto Ardigò, por mencionar algunos. Y, dado que se asemejan a una visión científica de la educación, es de suponerse que en el caso de todos ellos, el término teoría esté más apegado a la ciencia, lo cual conduce a pensar que bajo su visión de la teorización de la educación, ésta compete a la ciencia de la educación, más que a pedagogía.¹⁴¹

Los representantes del enfoque que en este texto se define, en términos generales, como filosófico, son autores como Platón, Rousseau, Friedrich Fröbel, Bogdan Suchodolski, Antón Makárenko, Antoni Gramsci, Célestin Freinet, Heinrich Pestalozzi, Sutherland Neill, Iván Illich, Juan Mantovani, Moacir Gadotti e incluso

¹³⁹ Es importante señalar que la teoría pedagógica estaría sustentada a su vez por conocimiento pedagógico, lo cual generaría una relación que implique a una con otra. Esto significa que la teoría pedagógica otorga validez al conocimiento pedagógico y viceversa. Del mismo modo, como ya se mencionó en la página tres de ésta investigación, debe recalcarse que la teorización que surge de la pedagogía, en el deber ser, tendría que emerger de una misma teoría pedagógica. Esto último significa que la relación entre la teoría y la investigación sería mutua, por lo que no tendría que sobrevalorarse a alguna.

¹⁴⁰ Resulta más común definir a los representantes de la segunda vertiente como posturas esencialistas o valorativas, empero, este trabajo se prefiere no asociarse a ninguna corriente. En consecuencia se empleará el calificativo de filosóficas dado que se asume una caracterización más general.

¹⁴¹ Félix von Cube llega a señalar que el término pedagogía es más bien una visión ortodoxa o clásica del análisis de la educación. Sobre ello véase su texto *La ciencia de la educación: posibilidades, límites, abuso político*. (1981).

el mismo Paulo Freire, los cuales se relacionan con esta postura ya que aun cuando su preocupación sobre el acto educativo puede ser diversa —lo sociológico, lo político, lo psicológico, lo pedagógico— no adoptan un posicionamiento teórico-práctico que pudiera valorarse como científicista. Por consiguiente, la reflexión teórica que surge de ellos se enlaza con un enfoque filosófico o en tal caso, si abogan por una ciencia de la educación, o ciencia pedagógica, no lo hacen partiendo de la visión de ciencia lógico empírica o del racionalismo crítico que se comenzó a gestar durante el siglo XVI y se constituye hasta nuestra época, sino partiendo del sentido primigenio de la palabra ciencia, cuyo origen remonta a la antigua Grecia.

Con base en lo expuesto, el término teoría pedagógica guarda relación substancialmente con conceptos tales como ciencia, teoría y, por ende, conocimiento. Por lo tanto, es necesario profundizar sobre las tres acepciones antes mencionadas desde el campo epistemológico, el cual es la principal base para el análisis del discurso pedagógico de Paulo Freire.

La palabra ciencia proviene del latín *scientia*, que significa conocimiento y *soire*, que significa comprender, o tener conocimiento de las cosas.¹⁴² La definición que usualmente se da sobre este concepto es: “Conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales con capacidad predictiva y comprobables experimentalmente.”¹⁴³

Sin embargo, tal definición solamente expresa la visión moderna del concepto de ciencia y, para comprenderlo a mayor profundidad, debe considerarse el desarrollo histórico del mismo. Para ello, es pertinente remitir a los filósofos presocráticos, que según algunos autores, se considera que separaron la mitología de la razón, por lo cual, serían precursores “tímidos” del pensamiento científico moderno.¹⁴⁴ En

¹⁴² Cfr. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, *Concepto de Ciencia*, s/p. Disponible en: http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/639/concepto_ciencia.pdf?sequence=1

¹⁴³ Véase el Diccionario de la Lengua Española – Edición Tricentenario: <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=9AwuYaT>

¹⁴⁴ Cfr. Jean Brune, *¿Qué sé? Los presocráticos*, p. 10-12.

ellos resulta visible encontrar una duda general ¿Cuál es el principio y el origen de las cosas? Independientemente de la respuesta que hayan dado —el ápeiron, los números, el logos, el átomo, la tierra, el aire, el agua y el fuego en conjunto o por separado— puede percibirse una respuesta de índole tanto filosófica, en el sentido de ser racional intentando comprender la naturaleza de las cosas, como de índole científica, aunque sea de forma primitiva, al basarse en la observación y la experiencia para dar una explicación.¹⁴⁵

Por su parte, Platón consideraba la palabra ciencia de otra forma y discurre que cuando una opinión se liga con un razonamiento causal resulta ser ciencia, es decir, conocimiento demostrativo ya que la ciencia permite conocer la causa del objeto a través de una serie de razones. En cuanto a Aristóteles, introduce el entendimiento de los datos empíricos en el campo de estudio de la ciencia. Como es visible con estos exponentes, para los pensadores antiguos la ciencia y la filosofía eran equivalentes, o como se dice comúnmente, iban de la mano. En general, pensaban que la ciencia partía de la intuición intelectual, de aquella intuición que percibe lo universal en lo individual.¹⁴⁶

La separación de la ciencia y la filosofía se empezaría a gestar siglos después con Galileo Galilei (1564-1642) quien conservó el ideal científico de Aristóteles pero le imprimió un nuevo sello al quehacer científico y, con ello, al concepto de ciencia, así, concibe a ésta como la unión de la demostración necesaria con la sensata experiencia y con sus fundamentos. Con él surge una nueva forma de hacer ciencia la cual se centra en la experimentación a través de la alteración de las condiciones regulares en las que se produce un fenómeno.¹⁴⁷ Posteriormente, con Immanuel Kant (1724-1804) la filosofía se comprendería ya con dos ramas claramente diferenciadas: filosofía especulativa y filosofía natural, es decir,

¹⁴⁵ Resulta habitual encontrar interminables discusiones sobre la relevancia de la ciencia sobre la filosofía, o viceversa, no obstante, en la actualidad algunos autores como José A. de Azcárraga en su texto *Ciencia y filosofía*, proponen que la relación ha sido más bien complementaria ya que la misma ciencia ha contribuido a descartar ideas filosóficas de autores como Descartes y Kant. Véase: <https://www.uv.es/~azcarrag/pdf/2003%20CienciaFilosofia%20sin%20ilustr.pdf>

¹⁴⁶ Cfr. UAEM, *Concepto de Ciencia*, s/p. Disponible en: http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/639/concepto_ciencia.pdf?sequence=1

¹⁴⁷ Cfr. *Ídem*.

ciencia. El aporte de este autor puede ser hallado en su concepto de sistematicidad en las ciencias, al concebirla como la unidad sistemática, que es, en primer lugar, lo que hace de un conocimiento común una ciencia.¹⁴⁸

Para Kant la ciencia ya no solamente residía en el descubrimiento de las causas o principios de los fenómenos, ni en la mera concepción matemática concretada en experimentos, sino en la creación de un cuerpo de conocimientos organizados coherentemente en donde cada una de las causas o principios, tenga una relación adecuada con los otros para explicar un conjunto de fenómenos, teniendo una mayor comprensión de la unidad.¹⁴⁹ No mucho tiempo después de Kant, Con Auguste Comte (1798-1857) nace una concepción de ciencia que encuentra su exposición en el positivismo, este filósofo francés equipara el quehacer científico a la observación de hechos y a las inferencias que de ellos se puedan hacer. De tal forma que desde esta perspectiva el científico debe abocarse a describir los hechos para que a partir de dicha descripción objetiva, esto quiere decir, del conocimiento de las relaciones comprobadas, se pueda prever lo que acontecerá.¹⁵⁰

Por último, como exponente de una visión actual de la ciencia es importante rescatar la perspectiva del autor argentino Mario Bunge quien menciona que aquel creciente cuerpo de ideas llamado ciencia puede caracterizarse como conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y por consiguiente falible.¹⁵¹ Empero, pone en cuestión que toda la investigación científica procure el conocimiento objetivo y para dar un ejemplo de ello remite a la lógica y la matemática, disciplinas que son racionales, sistemáticas y verificables pero no objetivas, puesto que no dan informaciones acerca de la realidad ya que no se ocupan de los hechos. Y a pesar de que en muchas ocasiones los objetos de

¹⁴⁸ Cfr. *Ídem*.

¹⁴⁹ Cfr. *Ídem*.

¹⁵⁰ Cfr. *Ídem*.

¹⁵¹ Cfr. Mario Bunge, *La ciencia su método y su filosofía*, p. 9.

estudio que construyen parten de abstracciones de objetos reales —sean naturales o sociales— la materia prima que emplean no es fáctica sino ideal.¹⁵²

Por lo anterior, especula que sería adecuado dividir a las ciencias entre formales o ideales y fácticas o materiales, la primera basada en enunciados a través de relaciones entre signos, la segunda basada en su mayoría en enunciados extracientíficos, es decir a sucesos y procesos. Las ciencias formales pueden recurrir solamente a la lógica para demostrar sus teoremas mientras que las fácticas necesitan de la observación y/o la experimentación¹⁵³. En otro orden de ideas, las ciencias fácticas necesitan de mirar las cosas y, siempre que les sea posible, deben procurar cambiarlas para intentar descubrir en qué medida sus hipótesis se adecuan a los hechos. Por su parte, cuando se demuestra un teorema lógico o matemático no se recurre a la experiencia, la demostración de los teoremas no es sino una deducción, una operación confinada a la esfera teórica.¹⁵⁴

Con este breve recorrido histórico sobre el concepto de ciencia, puede apreciarse cómo fue adquiriendo esa forma actual en donde se ensalza la objetividad, la sistematicidad, la congruencia, el rigor, la experimentación, la comprobación, las búsqueda de leyes, etcétera. Ello conduce a reflexionar que quienes abogan por una teoría pedagógica de carácter científicista lo harán bajo estas pretensiones. En este punto resulta crucial señalar que para aquellos que asumen este posicionamiento, incluso, los términos “teoría pedagógica” y “pedagogía” se modifican y pasan a ser teoría educativa y ciencia de la educación. Sobre tal posicionamiento se indagará en el apartado posterior.

Ahora bien, el segundo elemento substancial para comprender con mayor amplitud el término teoría pedagógica es el concepto mismo de teoría, el cual, presenta también una situación conflictiva ya que suele vincularse en demasía con el campo científico, a tal grado que, algunos autores en la actualidad han

¹⁵² *Cfr. Ibíd.* p. 10.

¹⁵³ En dado caso de concebir a la pedagogía como una ciencia resulta de gran importancia definir como qué tipo de ciencia se le consideraría, lógica o fáctica.

¹⁵⁴ *Cfr. Mario Bunge, op. cit.,* p. 11 y 12.

significado el término teoría, por antonomasia, en el campo de la ciencia. En días recientes, incluso, tal parece que este término debe ser privativo de éste campo y cualquier intento de teoría que no esté dentro del mismo es visto con recelo, desdén y mofa. Algo nada extraordinario en tiempos en los que la ciencia se posiciona como el nuevo ídolo, sin embargo, la historia desmitifica dicha exclusividad y la hace ver como un malentendido.

La génesis del concepto teoría puede encontrarse en la antigua Grecia, según García Hernández bajo el término *θεωρία*, siendo uno de sus sentidos el de especular y ver, esto significa que alude a una posición desde la que se mira, se avizora o se contempla. Aquel lugar elevado o cima desde el cual se divisa recibe el nombre de *σχοπία* (scopía) y *θεωρία* significa visión o vista del mundo. Aquel que contempla es el *θεωρος* quien es el espectador, el teórico, el que teoriza desde un punto específico y alto, el mundo. Por lo cual, podría decirse que el *θεωρος* es alguien privilegiado, ya que la cima le permite avizorar por encima de los demás ojos, contemplando aspectos que la mirada vulgar no alcanza a vislumbrar.¹⁵⁵

Por otro lado Carvajal Villaplana menciona que la palabra teoría proviene de *εωερωεθ* (*theoreo*) que significa mirar, observar, y se deriva a su vez del vocablo *theoros*, que era el término con el que se designaba a los embajadores de las ciudades griegas que iban a alguna fiesta religiosa y cuya función era observar sin participar, es decir, se trataba de una visión física. No obstante, también la entendieron de una forma mental, connotando las palabras considerar o contemplar, lo cual significaba una visión mental. En cuanto a esta segunda concepción, se puede entender, por ende, que significaba una abstracción que intentaba reconstruir la realidad, sea de tipo natural, social, artística, literaria, filosófica, entre otras.¹⁵⁶

Lo anterior da evidencia para reflexionar que el comprender el término teoría tan sólo desde la visión científica de la actualidad sería algo limitado. Sin embargo,

¹⁵⁵ Cfr. José Martín García Hernández, *La definición del término "teoría"*. p. 88.

¹⁵⁶ Cfr. Álvaro Carvajal Villaplana, *Teorías y modelos: formas de representación de la realidad*. p.14.

esta forma de entenderla es comprensible, ya que la teoría en tanto se entiende como contemplación, guarda íntima relación con la búsqueda del conocimiento de manera ordenada y sistemática, es decir, se toma distancia del pensamiento ordinario¹⁵⁷. Empero, más allá de las férreas discusiones entre la ciencia y la filosofía sobre éste concepto, conviene indagar más sobre él con las ideas de otros autores y, como será visible, el límite entre un campo y otro en ocasiones es poco claro. Jean Ladrière (1921-2007) menciona que la teoría es originalmente una forma de saber que pretende conocer el mundo en cuanto totalidad y, por otra parte, que busca la verdad. Sobre lo último Karl Popper (1902-1994) consideró que había una idea vital en el análisis de las teorías pues para él las teorías dignas de esfuerzo eran aquellas que se acercaban a la verdad.¹⁵⁸ En el presente asociar el concepto de teoría a la idea de verdad resulta algo bastante conflictivo tanto en el ámbito científico como en el filosófico, por lo tanto se le concibe más bien como un conocimiento parcial de lo real que no tiene la pretensión de universalidad. No obstante, de manera paradójica, la teoría no puede renunciar a dar respuestas a las preguntas más generales aunque sean difíciles de contestar.¹⁵⁹ Carvajal Villaplana menciona que:

A la teoría puede enténdersela de manera amplia o restringida. El primero corresponde a una gama o variedades de teorías, las que no son necesariamente científicas. El segundo, se limita al ámbito de la ciencia. No obstante, ambos significados tienen elementos comunes. La diferencia entre esos dos usos del término estriba en el nivel de rigurosidad y precisión, es una distinción de grado. De manera metafórica Popper expresa dicha diferencia así: las teorías son redes que lanzamos para apresar aquello que llamamos mundo para relacionarlo, explicarlo y dominarlo. Y tratamos de que la malla sea cada vez más fina.¹⁶⁰

Con estas ideas bien podría llegarse a la conclusión de Sierra Bravo quien menciona que la teoría es “toda concepción racional que intenta dar una visión o

¹⁵⁷ Se tiene que ser cuidadoso con esta expresión ya que se le suele imponer una significación despectiva, en este caso se trata de vincular con una forma de actuar descuidada y poco reflexiva sobre la realidad. Debe señalarse, también, que actualmente sobre aquel lugar elevado desde el cual se contempla la realidad, parece ser sinónimo solamente de una visión científica, sobre ello se difiere en este trabajo. Lo contrario al pensamiento ordinario no tendría que ser lo científico, sino lo racional y lo racional no es exclusivo de lo científico.

¹⁵⁸ Cfr. Álvaro Carvajal Villaplana, *op. cit.* s/p.

¹⁵⁹ *Ídem.*

¹⁶⁰ *Ídem.*

explicación sobre cualquier asunto o realidad.”¹⁶¹ Por lo tanto, el término teoría bien puede implementarse tanto en el campo científico, como en el campo de las ciencias sociales o humanidades, aunque, con claras distinciones dado el objeto de estudio de ambas. Por ejemplo aquella idea de Karl Popper en cuanto a que la teoría consiste en una expectativa de que suceda una regularidad¹⁶², esto quiere decir, que algo ocurra de una determinada manera y no de otra, se vincularía con una idea más científica de la teoría, ya que en el campo de las ciencias sociales, en específico el campo pedagógico, encontrar una regularidad en el acto educativo, por ejemplo, sería bastante cuestionable si no se tiene en cuenta aspectos sociales, culturales, políticos, económicos, etcétera.

De acuerdo con lo anterior, el término teoría en el campo de las ciencias sociales difícilmente se podrá meditar sin considerar los aspectos antes mencionados, en cambio, una disciplina de las ciencias como lo es la física puede prescindir de estas cuestiones, en cuanto a su forma lógico conceptual con la cual teoriza. Verbigracia, la equivalencia entre la masa y la energía representada por Albert Einstein (1879-1955) por la fórmula $E=mc^2$ no presentaría sobresalto alguno por una cuestión económica, política o social, simplemente —como se diría en lenguaje llano— es como es. Por otro lado, si se tratara de construir una teoría pedagógica y se buscara delimitar el concepto de “niño”, no podría hacerse de la misma manera a través de N, por ejemplo, puesto que N difícilmente sería la misma a lo largo de la historia o en cualquier contexto.

Esto conlleva a cavilar en torno a lo que propone José de Azcárraga “la naturaleza no tiene ideología alguna, simplemente es (aunque una cuestión interesante es saber si podría ser también de otra manera), y la ciencia constituye, sencillamente, su reflejo.”¹⁶³ En cambio la educación y la pedagogía son cuestiones de carácter humano que no podría decirse, de cada una, simple y llanamente que “es como

¹⁶¹ *Ídem. Apud. Sierra Bravo, Ciencias sociales. Epistemología, lógica y metodología.* p. 138.

¹⁶² Véase Álvaro Carvajal Villaplana, *op. cit.*

¹⁶³ José A. de Azcárraga, *Ciencia y filosofía, s/p.*

es” dado que puede presentarse y reflexionarse de distintas formas.¹⁶⁴ Empero, esto mencionado ¿Impedirá la posibilidad de una teoría pedagógica? En este trabajo se propone que no, sin embargo, quizá, sí se imposibilitaría en el sentido de una teoría a imagen y semejanza del campo científico. El definir y reflexionar los términos bajo los cuales se podría comprender una teoría pedagógica, será una empresa que se emprenderá de manera subsiguiente en los otros apartados.

Ahora bien, para volver al tema de la teoría, de forma específica, es adecuado indagar otras ideas sobre su concepto con base al autor venezolano José Padrón Guillén quien en principio sugiere que “El término ‘teoría’ es altamente polisémico: con él suelen designarse muchas cosas, a veces notoriamente diferentes entre sí.”¹⁶⁵ Dicha plurivocidad o polisemia, sugiere, depende de su uso en tres esferas: la de la vida cotidiana, la de la ciencia y la de la epistemología o filosofía de la ciencia.¹⁶⁶ Debido a lo cual, las aplicaciones del término varían según el enfoque, postura o paradigma desde el cual se hace algún análisis y, en atención al cual, se buscan prescripciones o normativas para regular los procesos de investigación.¹⁶⁷ La primera esfera puede ejemplificarse a través del habla cotidiana, misma que de algún modo podría considerarse el área de los preconceptos con respecto al uso técnico-académico de la palabra. En dicha esfera, la palabra teoría de acuerdo con Padrón Guillén parece tener siete significados estables, los cuales se muestran en el siguiente cuadro:

Significados de ‘teoría’ en el habla cotidiana¹⁶⁸

- 4) **Teoría como suposición:** La policía trabaja la teoría de que el secuestrador del niño está en su misma familia.
- 5) **Teoría como verborrea y falta de concreción:** Me gustan esos monólogos de Cantinflas en que se pone todo teórico.
- 6) **Teoría por oposición a la práctica:** La gente de sociales es muy teórica. Prefiero a los

¹⁶⁴ Véase lo trabajado en el apartado 1.4 del capítulo anterior: ¿La naturaleza política de la educación? Distinciones entre política, educación y pedagogía. p. 33.

¹⁶⁵ José Padrón Guillén, *Qué es ‘teoría’*, s/p.

¹⁶⁶ Dado que ya se ha recuperado de algún modo lo que él denomina la esfera de la ciencia y de la filosofía, se centrará la atención en el sentido cotidiano.

¹⁶⁷ Cfr. José Padrón Guillén, *Op. Cit.*, s/p.

¹⁶⁸ Cuadro construido con base en José Padrón Guillén, *Op. Cit.*, s/p.

de agronomía porque son prácticos.

7) **Teoría como norma:** Teóricamente, la luz amarilla es para prevenir la parada en el semáforo. Lo que pasa es que aquí la gente hace lo contrario: pisan el acelerador.

8) **Teoría como creencia colectiva:** Eso de que Irene es un mujerón es pura teoría. No, hombre..., mujerón es Fedra López.

9) **Teoría como opinión o postura frente a un problema:** En el programa de ayer, el Doctor X sostuvo que la delincuencia disminuiría si se la ataca drásticamente, con todo el peso de la ley, mientras que la Dra. W fue de la opinión de que el mejor remedio contra la delincuencia está en la educación y en un mejor nivel de vida. ¿Con cuál de esas teorías está usted de acuerdo?

10) **Teoría como especulación:** ¿Tú no crees en la teoría de la reencarnación?

Al hacerse un análisis de los usos implícitos de los sentidos que se le atribuyen al término “teoría”, Padrón Guillén sugiere que se notaría en general que el factor semántico común es el carácter mental y no factual de la teoría. De acuerdo con esto, desde el habla cotidiana ‘teoría’ es algo que no se encuentra en el mundo de los hechos, sino en el de los pensamientos, las actitudes, las ideas, las representaciones, las palabras, etcétera.¹⁶⁹ Si se es cuidadoso a través de estos siete ejemplos se puede ver que hay sentidos en el uso de teoría, en el habla cotidiana, que se aplican por igual a clases universales de hechos, a clases de mediana universalidad y a casos particulares. Así también, es de rescatar que este término se emplea por igual tanto a datos mentales explicativos del mundo, a datos mentales descriptivos, como a datos regulativos o prescriptivos. En el sentido de especulación, por ejemplo, resulta claro que el término se aplica de manera indistinta para juicios contrastables y no contrastables con la realidad.¹⁷⁰

Con esto, cobra mayor sentido la aseveración antes mencionada, que de algún modo en el habla cotidiana podría considerarse el área de los preconceptos de uso técnico-académico, ya que en los siete ejemplos se presenta una serie de esbozos sobre ideas como explicación, descripción, contrastabilidad, etcétera. Esta situación parece encaminar a algo paradójico, es decir, a pesar de que como indica García Hernández, la teoría es algo elevado y, por lo tanto, alejado de lo vulgar, parece engendrarse en buena medida desde lo ordinario. Esto llevaría a

¹⁶⁹ Cfr. *Ídem*.

¹⁷⁰ Cfr. *Ídem*.

pensar que la teoría puede encontrar su razón de ser en cuestiones cotidianas de la vida humana, pero que son vistas con mayor profundidad, que son verdaderamente contempladas y, por ello, puede pensarse en aquella cima o lugar privilegiado en el que se encuentra el teórico, al que remitía el mismo autor.

Para escudriñar tal aseveración de la vinculación entre la teoría y lo ordinario, es apropiado continuar con el estudio de las ideas de Padrón Guillén, quien menciona que:

Es ya sabido que todo organismo procesa y produce información como requisito indispensable para interactuar con el medio o entorno y como base esencial para la acción (nutrición y autoconservación, protección y defensa, arraigo y expansión, etc.), siempre dentro de una especial función de regulación que describe su desarrollo y subsistencia como ser vivo. Esta capacidad de procesamiento y producción de información es el esquema más elemental y simple para los procesos de conocimiento, aun los más complejos y sofisticados: de algún modo, es el mismo esquema fundamental que describe tanto el caso de una célula cuando reconoce un medio hiperácido, como el caso de un animal doméstico cuando reconoce una caricia de su amo, como el caso del hombre normal cuando advierte que el monto de su salario es trágicamente inferior al monto de sus necesidades básicas, como el caso del genio que descubre que la velocidad de la luz funciona como referencia para las percepciones de movimiento de los cuerpos.¹⁷¹

Esto significa que el ser un humano muy pronto después de nacer descubre que, además de su unidad 'yo', hay muchas 'otras' unidades, hasta el punto de sospechar que incluso dentro del yo hay una multiplicidad de otros. Gracias a sus sentidos que funcionan como receptores de información, el individuo advierte la presencia de cosas a su alrededor y dentro de sí mismo. Distingue que existe algo que es distinto a su propia consciencia; observa, toca, percibe, escucha y siente el fluir de las cosas.¹⁷² Además sus sentidos le informan que las cosas a su alrededor y en su interior no están detenidas, ni son siempre las mismas, le previenen que ni su yo ni las cosas externas son estáticas. Todo parece más bien un constante fluir, un movimiento perpetuo y así, toda esa gran cantidad de unidades diferentes al 'yo', y el 'yo', junto al constante fluir es lo que se le puede denominar realidad.¹⁷³ De esta forma:

La realidad, tanto por el vasto número y complejidad de sus componentes como por lo inestable e imprevisible de su vorágine de cambios, resulta absolutamente amenazante

¹⁷¹ *Ídem.*

¹⁷² *Cfr. Ídem.*

¹⁷³ *Cfr. Ídem.*

para la propia seguridad y subsistencia del yo. Este subsistirá en la medida en que discrimine lo 'otro' y en la medida en que acierte su propia ubicación y sus propios cambios en la red de cosas, de distancias y de transformaciones que es la realidad. Pero ¿cómo "discriminar", "ubicar distancias" y, en fin, "acertar"?.¹⁷⁴

Por fortuna, como señala Padrón Guillén, más allá de nuestros sentidos — modestos receptores e informantes— se tiene una mente o razón que posee la facultad de organizar e interpretar aquella maraña de cosas y cambios. Estas dos acciones permiten movilizarse en la realidad sin sucumbir, posibilitan definir una posición, tomar distancia, generar cambios o bien caracterizar algún hecho, fenómeno o acto, como puede ser el educativo. A través de ellas se puede ver hacia el pasado y hacia el futuro y a su vez, se puede ostentar alguna explicación sobre alguna situación problemática.¹⁷⁵ Lo anterior, podría decirse con justa razón que equivaldría a que el hombre posee la facultad de conocer, que como menciona Padrón Guillén, “no es nada banal, sino una facultad importantísima, realmente vital”, sobre la cual quizá no sería desmesurado pensar que depende la subsistencia del yo dentro del gran tumulto de cosas, cuya presencia y fluir, quizá en algún momento hacen sentir al hombre amenazado o abrumado.

Así pues, resulta ineludible la relación entre la teoría y el conocimiento, reciprocidad cuyo límite entre uno y otro también en ocasiones parece ser difusa. En cuanto al análisis del concepto conocimiento, podría partirse de una serie de vicisitudes expresadas en preguntas, bastante concurridas a la hora de analizar epistemológicamente al mismo, tales como: ¿Qué es el conocimiento? ¿Cómo surge? ¿Cómo se justifica? ¿Qué tipos de conocimientos existen? ¿El conocimiento es uno o vario? Y, dado que el interés de esta investigación es su relación con la teoría pedagógica cabría preguntarse si, ¿Como requisito de una teoría se requiere de un conocimiento? Una primera aseveración en torno al tema del conocimiento sería que dicho término es polisémico, por lo tanto, como mencionan Esparza Parga y Rubio Barrios, las aristas sobre las que se puede abordar dicho asunto son diversas. Por ejemplo, desde disciplinas tales como la sociología, la psicología, la fisiología, la epistemología, entre otras.

¹⁷⁴ *Ídem.*

¹⁷⁵ *Cfr. Ídem.*

Lo anterior, quiere decir que en ocasiones el análisis del conocimiento atraviesa por un plano científico y por uno filosófico. Ambos campos históricamente han sido poco diferenciados a la hora de tratar el tema del conocimiento. Verbigracia, puede localizarse en la historia de la filosofía en cuanto a la comprensión de los procesos de conocimiento, ya que al formular alguna explicación de ello, el discurso se torna en una mezcla de análisis conceptual con psicología especulativa precientífica.¹⁷⁶

Cuando se ha llegado a discutir por ejemplo la génesis de las ideas generales, el genuino problema de la validez *a priori* de ciertos conocimientos se confundió, a menudo, con el problema psicológico del origen innato o adquirido de las ideas.¹⁷⁷ Así mismo, en la actualidad, es común encontrar posturas interesadas en el hecho de que un conocimiento esté determinado históricamente, lo cual, no permite concluir su falsedad ni su verdad, sin embargo, es un aporte significativo a la discusión del conocimiento.¹⁷⁸ Espinoza Montes sugiere que el análisis del conocimiento puede darse desde un posicionamiento tradicional, esto es, en donde se busque dar explicación a los problemas de las condiciones bajo las cuales algo puede calificarse como un conocimiento verdadero, a través de enfocarse en lo que justifica a ese conocimiento, su validez argumentativa, su racionalidad, etcétera. Por otro lado, existen posicionamientos que se centran en el reconocimiento de las causas y los efectos del conocimiento, en otros términos, estudian el conocimiento como un hecho social, como un producto social que tiene impacto en este mismo medio.¹⁷⁹

Como resulta evidente, la variedad de perspectivas bajo las que se puede analizar el conocimiento, lo hacen un concepto aún más complejo, ante ello cabe destacar que tanto los planteamientos científicos, como los filosóficos, los sociológicos o los psicológicos sobre el mismo, son de suma importancia para comprenderlo desde todas sus aristas. No obstante, como menciona Villoro, se debe ser cuidadoso de

¹⁷⁶ Cfr. Luis Villoro, *Crear, saber, conocer*, p. 12.

¹⁷⁷ Cfr. *Ídem*.

¹⁷⁸ Cfr. *Ibíd.* p. 13.

¹⁷⁹ Cfr. Ángel Espinoza Montes, *Conocimiento e investigación: necesidades epistémicas del proceso de enseñanza aprendizaje*, p.96 y 96.

no confundir posicionamientos de corte científico con los de corte filosófico —o más bien de cualquier tipo de corte— puesto que ello daría mayor ambigüedad al término. En el caso de esta investigación se opta por la posición tradicional que se pregunta por las razones que hacen que algo se le denomine conocimiento, la que se cuestiona por sus condiciones, esta preferencia se justifica en el entendido de que si algún planteamiento pretende alcanzar el estatus de teoría pedagógica, como algunos presumirían en el caso de la propuesta de Paulo Freire¹⁸⁰, indudablemente tendría que enfrentarse al problema del conocimiento, puesto que la teoría, en este caso pedagógica, se supondría sustentada por conocimiento. Esto último permite elucubrar la existencia del conocimiento pedagógico, pero previo a ello, debe profundizarse aún más en el concepto de conocimiento en sí mismo. Para ello puede recurrirse a Adam Schaff, quien menciona que:

El conocimiento es, pues, un proceso infinito, pero un proceso que acumula las verdades parciales que la humanidad establece en las distintas etapas de su desarrollo histórico: ampliando, limitando, superando esas verdades parciales. El conocimiento siempre se basa en ellas y las adopta como punto de partida para un nuevo desarrollo.¹⁸¹

Lo anterior conduce a pensar que el conocimiento se puede concebir como algo en constante construcción, en permanente perfeccionamiento y que puede partir de un conocimiento anterior que se pone en cuestión o se llega a negar, lo cual implica que se construye por medio de muchas alternativas o puntos de vista diferentes.¹⁸² De esta forma, el conocimiento como algo en continua constitución se erige mediante tres elementos presentes de manera tácita: aquello que es conocido, es decir el objeto, el sujeto cognoscente y lo que el sujeto aprehende del objeto, que es igual a la representación que se hace sobre el objeto en sí mismo.¹⁸³ Tal representación puede ilustrarse de la siguiente manera:

El sujeto abstrae, capta el ser de la cosa, mas ello no implica que dicho ser vaya allende su propia esfera óptica y se desarraigue de la cosa misma. 'El objeto no es arrastrado, empero, dentro de la esfera del sujeto, sino que permanece trascendente a él. (...) En el

¹⁸⁰ Se reconoce que Paulo Freire como tal no buscaba asumirse como una teoría pedagógica, no obstante, actualmente es de notar que se ha comprendido así por un gran número de teóricos y especialistas de la educación.

¹⁸¹ *Ibíd.* p. 98. *Apud.* Adam Schaff, *Historia y verdad*, p. 113 y 114.

¹⁸² *Cfr. Ibíd.* p. 99. *Apud.* Miriam Limoeiro, *La ideología dominante*, p. 31.

¹⁸³ *Cfr.* Rodrigo Esparza Parga y Julio Rubio Barrios, *La pregunta por el conocimiento*, p. s/p.

sujeto surge una cosa que contiene las propiedades del objeto, surge una 'imagen' del objeto'. Dicha imagen, es la representación.¹⁸⁴

Así, como mencionan Esparza Parga y Rubio Barrios “la representación es la forma mental del conocimiento, en la cual quedan abstraídas las cosas del mundo físico y simbólico, tomando el lugar de éstas bajo la forma de re-presentación, precisamente.”¹⁸⁵ La aparición de la representación es algo razonable puesto que tiene como punto de origen al ser humano, el cual se caracteriza por ser una entidad eminentemente simbólica, esto quiere decir que tiene la facultad de tomar al objeto de conocimiento y visualizarlo bajo sus estructuras de abstracción, de análisis, de síntesis y de imaginación.¹⁸⁶ Ahora bien, cabe mencionar que los objetos de conocimiento no son siempre los mismos y según Johannes Hessen pueden dividirse entre reales e ideales. Se denominan reales a todos los que son dados en la experiencia externa o interna, o se infiere de ella. En cuanto a los ideales se presentan, por el contrario, como irreales, meramente pensados.¹⁸⁷ Un ejemplo de los reales pueden ser los objetos de la biología como las plantas o los animales, por su parte, un ejemplo de los ideales pueden ser los objetos de la matemática como los números y las figuras geométricas.

De lo anterior según Esparza Parga y Rubio Barrios puede inferirse que el origen del conocimiento tiene igualmente dos fuentes, una empírica y otra más de génesis racional, de tal forma que “el conocimiento humano es un cruce de contenidos de conciencia intuitivos y no intuitivos, un producto del factor racional y el factor empírico.”¹⁸⁸ Así también, puede vislumbrarse una tercera fuente que resultaría de la síntesis de las dos ya mencionadas. El contacto del ser humano con su entorno y su capacidad cognitiva, hacen posible que éste genere conocimiento o representaciones abstractas de lo que contempla, lo cual se torna en una capacidad para subsistir. Como mencionan los autores arriba citados, el hombre tiene la facultad de trabajar mentalmente con las representaciones y no con las cosas directamente, o bien, de hacer uso de las cosas cuando éstas no se

¹⁸⁴ *Ídem. Apud. Johannes Hessen, Teoría del conocimiento, s/p.*

¹⁸⁵ *Ídem.*

¹⁸⁶ *Cfr. Ídem.*

¹⁸⁷ *Cfr. Ídem.*

¹⁸⁸ *Ídem. Apud. Johannes Hessen, Op. Cit., s/p.*

encuentran y trabajar con ellas, de la misma manera, a distancia, desde la representación a la que le otorga crédito, credibilidad, y que bien puede alcanzar el grado de conocimiento.¹⁸⁹

Empero, es en éste punto donde surgen dos problemáticas, la primera podría esbozarse a través de lo ya mencionado: los objetos de conocimiento no son los mismos. En consecuencia, podría enunciarse que dado que los objetos de conocimiento no son los mismos, los conocimientos en sí, tampoco lo son. La segunda tiene que ver con la cuestión de qué es lo que hace a un conocimiento ser un conocimiento, dicho de otra forma, cuales son las condiciones para que algo pueda ser considerado un conocimiento. Para comenzar con la primera problemática conviene recuperar nuevamente a Padrón Guillén, quien indica que el hombre tiene la importantísima facultad de conocer y además que, de ella, depende la subsistencia del yo en el gran tumulto de cosas cuya presencia y fluir son abrumadoras, e impactan tanto a nuestros sentidos como a nuestra razón. Entonces, el contacto con el objeto de conocimiento genera en principio un procesamiento de información y, posteriormente, una producción de la misma, a esto, el autor lo denomina como proceso de conocimiento.¹⁹⁰

Sobre el mismo proceso sugiere que: “Desagreguemos ahora ese proceso de conocimiento en, por lo menos, dos instancias o niveles significativos, de carácter hipotético: la instancia de la percepción organizada de datos (instancia descriptiva) y la instancia de la construcción de relaciones de interdependencia entre datos (instancia explicativa).”¹⁹¹ Lo anterior, a partir de uno de los supuestos de la filosofía de Kant, la distinción entre percibir y pensar, con la cual se le atribuyen a la mente dos facultades diferentes: la que corresponde a los sentidos y la que corresponde al entendimiento. En la primera facultad, la mente aprehende cosas particulares como ‘la comida está caliente’, ‘el gato está asustado’, etcétera. En la segunda, aprehende conceptos y reglas de aplicación de éstos a casos

¹⁸⁹ Cfr. *Ídem*.

¹⁹⁰ Cfr. José Padrón Guillén, *Op. Cit.*, s/p.

¹⁹¹ *Ídem*.

particulares, como la temperatura y el estado de ánimo, aplicables a tales y cuales situaciones cuando ocurren tales y cuales condiciones.¹⁹²

Dicha distinción Kantiana permitió que elaborara su clasificación de conceptos *a priori*, conceptos *a posteriori* e ideas. Aunque, como menciona Padrón Guillen, la distinción general entre juicios analíticos, sintéticos, *a priori* y *a posteriori* ha sido puesto en duda recientemente por autores como Willar van Orman Quine (1908-2000). Sin embargo, todavía tiene valor, al menos desde un ángulo cognitivo, la diferencia entre estos dos tipos de conocimiento.¹⁹³ Entendido así las características de cada uno de estos conocimientos son las siguientes:

1) **Conocimiento descriptivo:** En esta instancia se crean íconos mentales, especies de fotografías de cada ente y de cada evento, de modo que cada vez que éstos reaparecen ante los sentidos, a la mente le resultan familiares o 'conocidos'. Tal como si una cierta cantidad de elementos del mundo tuviera su correspondiente expediente en el 'álbum' mental. Puede decirse que este tipo elemental de conocimiento funciona como una relación uno-a-uno entre el conjunto de los componentes del mundo y el conjunto de las representaciones mentales del individuo.¹⁹⁴ Como ejemplo véase el siguiente diagrama.

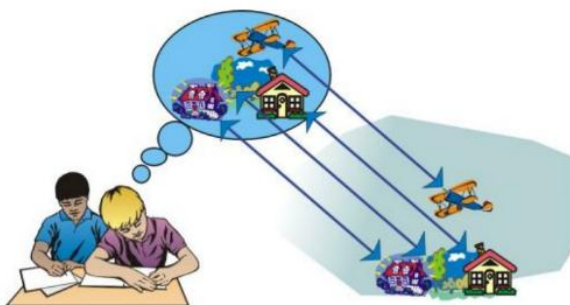


Diagrama 1. El conocimiento icónico. Recuperado de José Padrón Guillén, *Op. Cit.*, s/p.

Sin embargo, Padrón Guillén menciona que la gran limitación de este tipo de conocimiento es que los individuos podrían reconocer un objeto o hecho cualquiera sólo si éste hubiera ya aparecido u ocurrido previamente y si el

¹⁹² Cfr. *Ídem*.

¹⁹³ Cfr. *Ídem*.

¹⁹⁴ Cfr. *Ídem*.

individuo hubiera construido el respectivo ícono mental. De lo contrario, le resultaría totalmente nuevo. Un conocimiento así, que funcionaría como si todo tuviera un nombre propio, sería muy poco eficiente y fiable. Probablemente, además, los dispositivos de la memoria no lograrían almacenar tantos íconos como componentes del mundo suele encontrarse una persona a lo largo de su vida.¹⁹⁵

Para superar esas limitaciones, puede suponerse un tipo de conocimiento como el anterior, pero ahora dotado de un cierto mecanismo, la abstracción, que consiste en desechar las particularidades muy específicas de cada objeto o evento, reteniendo sólo aquellos aspectos que lo hacen comparable con otros objetos o eventos, por muy diferentes que sean.¹⁹⁶

La retención de estos aspectos de comparabilidad le permitiría al individuo diseñar esquemas agrupadores de hechos u objetos, pasando así solamente de las representaciones icónicas uno-a-uno a las representaciones esquemáticas uno-a-muchos, que se tornarían aún más complejas. Esto significaría una transición de un mundo de designaciones propias como: 'este árbol', 'esta fruta', o 'la hoja que estoy viendo', a un mundo de designaciones comunes tales como 'objetos vegetales'. Con lo cual, según Padrón Guillen ya no haría falta que el individuo dispusiera previamente de la experiencia y del ícono mental de un objeto cualquiera para poder reconocerlo, sino simplemente bastaría con que el individuo dispusiera del esquema agrupador dentro del cual dicho objeto resulta comparable, para así, reconocer fácilmente el objeto en cuestión, por más novedoso que éste fuera.¹⁹⁷ Para comprender de manera ilustrada lo propuesto por este autor véase el siguiente diagrama que propone.

¹⁹⁵ Cfr. *Ídem*.

¹⁹⁶ Cfr. *Ídem*.

¹⁹⁷ Cfr. *Ídem*.

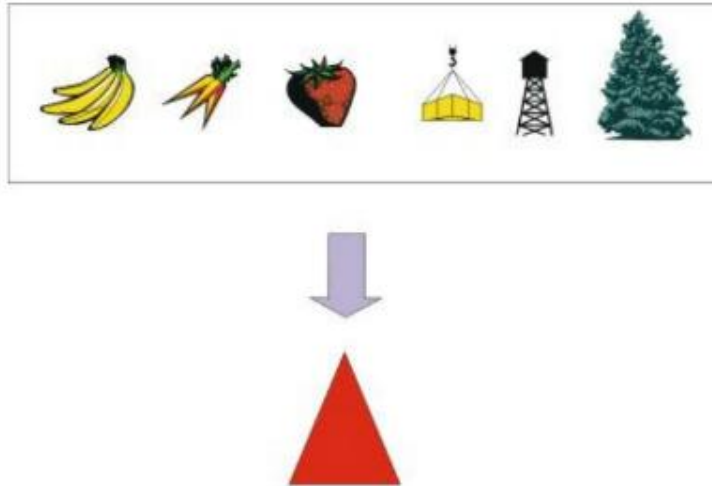


Diagrama 2. Conocimiento esquemático con abstracción. Recuperado de José Padrón Guillén, *Op. Cit., s/p.*

Cabe señalar que la abstracción es un mecanismo de acción regulada o ajustada, según las necesidades de cada situación. Por ejemplo, una abstracción como la del diagrama 2 resultaría relevante para áreas como el diseño gráfico o la topología, pero sería totalmente irrelevante en un área como la nutrición o el comercio. Esto implica que junto al mecanismo abstractor, hay también un meta-mecanismo que regula los alcances de la abstracción de acuerdo a cada necesidad situacional. Así, este tipo de conocimiento por abstracción, considerado descriptivo, todavía resulta muy limitado ya que su mayor logro se reduce a una organización sistemática de las cosas circundantes de lo exterior y lo interior.¹⁹⁸

Como señala Padrón Guillen, la primera tarea que se cumple ante un entorno constituido por objetos y hechos desconocidos consiste en ir reconociendo cada clase de cosas, en ir designándolas mediante los recursos de algún lenguaje e ir comparándolas entre sí ubicándolas con en etiquetas conceptuales hasta crear sistemas representacionales correlacionados con los sistemas del mundo circundante. Empero, a lo más que se puede aspirar con estos sistemas representacionales es a una identificación de la realidad, un reconocimiento sobre lo que ocurre, una caracterización de las distintas clases de cosas.¹⁹⁹ Y, pese a

¹⁹⁸ Cfr. *Ídem.*

¹⁹⁹ Cfr. *Ídem.*

ello, esta identificación por refinada que sea no permite saber por qué el mundo funciona como funciona ni cómo podrían ser las cosas en un futuro.²⁰⁰

Aquel conocimiento que supere esta limitación, que vaya más allá de la simple identificación y organización de la realidad hasta llegar a la previsión de algo a futuro, requiere de una serie de mecanismos adicionales. Por consiguiente, se trata de otro tipo de conocimiento que podría considerarse como más eficiente y fiable. A ello se le denomina conocimiento explicativo y, en términos generales, tiene la capacidad de hacer entender por qué las cosas ocurrieron de un cierto modo en el pasado, cómo acontecen en el presente y cómo podrían tender a comportarse en el futuro.²⁰¹

2) **Conocimiento explicativo:** ¿Qué es lo que permite que un actor x calcule riesgos y pueda prever los desenlaces de los hechos en términos relativos a ciertas condiciones de ocurrencias? Responder a dicho cuestionamiento implica pensar en un tipo de conocimiento más avanzado que el antes mencionado, que permita un mayor grado de acierto y que posibilite tomar acciones con menor incertidumbre. Padrón Guillen sugiere que un primer dispositivo para este tipo de conocimiento es construir representaciones condicionales, generadas a partir de preguntas del tipo 'por qué', es decir que, la base de tal conocimiento explicativo es la inquietud por determinar interdependencias entre clases distintas de sucesos, cambios o estados de cosas en el mundo, lo cual se evidencia en la siguiente forma general: ¿por qué φ ?²⁰²

En esta caso, la forma general φ es una proposición que describe un suceso o estado de cosas previamente conocido e identificado tal como 'llueve', 'sale el sol', 'llegaste retrasado'. Por otro lado el término 'qué' es una variable desconocida que también remite a otro estado de cosas o sucesos cuya identificación no está resuelta y que se puede simbolizar como x . Para ejemplificar esto Padrón Guillen

²⁰⁰ Cfr. *Ídem*.

²⁰¹ Cfr. *Ídem*.

²⁰² José Padrón Guillen utiliza φ como una incógnita o variable, algunos otros autores prefieren símbolos como x , z , p o q , como es el caso de Luis Villoro que se podrá evidenciar posteriormente. Cfr. *Ídem*.

construye la siguiente tabla de proposiciones donde las expresiones 2], 3] y 4], por ejemplo, pueden ser traducidas a las expresiones 2'], 3'] y 4']:

- 2] ¿Por **qué** llegas tarde?
- 3] ¿Por **qué** llueve?
- 4] ¿Por **qué** sale el sol?
- 2'] Por **x**, entonces llegas tarde
- 3'] Por **x**, entonces llueve
- 4'] Por **x**, entonces sale el sol.

Tabla de proposiciones recuperada de José Padrón Guillén, *Op. Cit.*, s/p.

Con esta tabla puede apreciarse cómo tanto en las proposiciones 2] y 2'], 3] y 3'], 4] y 4'] el suceso x, desconocido, es el antecedente del suceso 'llegar tarde', como también el suceso 'llover' y 'salir el sol'. Si se llega a saber los valores de x en cada una de las expresiones de ese tipo, podrían establecerse interdependencias o representaciones condicionales entre dos tipos de estados de cosas, uno que funciona como suceso antecedente o activador y otro que funciona como suceso consecuente o activado. Como menciona el autor, si se coloca el suceso activador a la izquierda y el activado a la derecha, agregando una pequeña flecha para indicar la relación de activación o condicionamiento, entonces, se tendrían las expresiones 2''], 3''] y 4''] como enunciados sin resolver y las expresiones 2'''], 3'''] y 4'''] como enunciados resueltos, al menos, imaginariamente.²⁰³

- 2''] x → llegas-tarde
- 3''] x → llueve
- 4''] x → sale-el-sol
- 2'''] habia-mucho-tráfico → llegas-tarde
- 3'''] los-dioses-están-furiosos → llueve
- 4'''] la-tierra-cerró-un-ciclo-de-24-horas → sale-el-sol

Tabla de proposiciones recuperada de José Padrón Guillén, *Op. Cit.*, s/p.

²⁰³ Cfr. *Ídem*.

Así, todas las estructuras lógicas vistas conllevan a considerar que este tipo de dispositivo de representaciones condicionales consisten en suponer que un cierto suceso o estado de cosas φ es consecuencia de otro suceso o estado de cosas x , de modo que Padrón Guillen sugiere la proposición $x=\Psi$, de tal forma que φ se explica a partir de Ψ y consecuentemente cada vez que ocurra Ψ , ocurrirá también φ . Y con ello, también, una relación causal con un valor predictivo con el cual bastará con que se presenten las condiciones Ψ para que *ipso facto* se sepa por anticipado que también ocurrirá el suceso φ , aun cuando el suceso no esté necesariamente a la vista. Con esto último, se evidencia la mayor potencialidad de éste tipo de conocimiento en comparación con el anterior.²⁰⁴

Pero, con los ejemplos recuperados, Padrón Guillen vislumbra una dificultad más, ¿Qué pasa si el suceso que se propone como solución a x es falso dentro del contexto $x \rightarrow \varphi$? para ello véase el caso 3”] en donde evidentemente puede ser falso o poco confiable decir que cada vez que los dioses se enfurezcan llueva. Una manera de descartar esta proposición podría ser en la medida que la misma logre pasar las pruebas de la experiencia y de la razonabilidad. En dado caso de salir mal libradas de alguna de ellas, se desecha y se buscan otros valores para la variable antecedente x hasta llegar una proposición que verdaderamente cumpla con una serie de criterios que reflejen realmente el porqué de ese suceso.²⁰⁵

Llegados a este punto se vuelve necesario reconocer que el conocimiento, al menos desde la postura de José Padrón puede ser divisible en dos, el descriptivo y el explicativo. No obstante, existen posturas más abarcadoras y que hacen el espectro del conocimiento aún más amplio, al llegar a suponer la existencia de hasta cinco tipos de conocimiento. El intuitivo, usado en la vida cotidiana y que permite acceder al mundo que nos rodea a través de la experiencia, el empírico, que se adquiere de las vivencias en el mundo exterior, el religioso, basado en la fe y caracterizado por no exigir comprobación y no aceptar duda alguna, el filosófico, cuyo objeto son las realidades inmediatas no perceptibles por los sentidos y que

²⁰⁴ Cfr. *Ídem*.

²⁰⁵ Cfr. *Ídem*.

traspasan la experiencia dando así énfasis a la interpretación y la justificación, y el científico, cuya misión podría definirse como dar una descripción y explicación de la realidad tal y como es, deslindándola de mitos y creencias.

Tal perspectiva permite acceder a la segunda problemática del conocimiento mencionada: la cuestión de qué es lo que hace a un conocimiento ser un conocimiento, las condiciones para que algo pueda ser considerado así, ya que si bien pueden enunciarse tipos de conocimiento, parece ser que se ha llegado a un exceso en considerar a todo de esta forma. ¿Bastará, simplemente creer que algo es conocimiento para que lo sea? O más bien, habrá que pensar en una serie de razones para discurrir si algo puede llegar a ser conocimiento. Esparza y Rubio mencionan que un aspecto que hay que tener presente es que el conocimiento tiene un carácter social y, en ese sentido, dicho carácter implica que la validez del mismo atraviesa por una cuestión de consenso, la cual, no puede ser generada de manera unilateral, sino que es necesario producirla a través de que las representaciones sobre algo trasciendan su carácter particular y sean aceptadas por una comunidad. La aceptación de dicha representación se dará gracias a ser una descripción confiable, sustentada racionalmente y en algunos casos, contrastable con la realidad.²⁰⁶

Bajo este entendido el tipo de análisis que conviene realizar es uno de tipo proposicional, es decir, el estudio de los hechos o situaciones que se expresan en una proposición. Una proposición puede partir de una creencia y así también, de un saber, por lo cual, es importante distinguir estos conceptos. En su sentido más general, creer, según Villoro, significa simplemente tener [tomar] un enunciado por verdadero o tener un hecho por existente, aceptar la verdad y realidad de algo, sin tener las pruebas suficientes para poder asumirlo, la creencia se caracterizaría entonces por ser algo que carece de sustento pero que se acepta sin importar ello.²⁰⁷ Por otro lado, de manera paradójica, saber implica creer puesto que no se puede saber sin tener al mismo tiempo algo por verdadero. Como Villoro

²⁰⁶ Cfr. Rodrigo Esparza Parga y Julio Rubio Barrios, *Op. Cit.*, s/p.

²⁰⁷ Cfr. Luis Villoro, *Creer, saber, conocer*. p. 15.

menciona, si alguien sabe que p también cree que p , la prueba de ello es que afirmar que alguien sabe algo sin creerlo sería contradictorio. Por ejemplo, decir que S sabe que la tierra es redonda, que 2 más 2 suman 4 pero que no se cree en nada de eso, sería impropio. De este modo, si se sabe algo se cree en ello y se le da por verdadero, no obstante, un saber se caracteriza por ser una creencia pero verdadera y justificada.²⁰⁸

Sucede lo contrario con la creencia, alguien puede creer que p sin saber que p , así, Villoro menciona que se puede creer en muchas cosas sin que se pueda asegurar que se sabe. Siendo así, todo saber implica creencia pero no toda creencia implica saber. No obstante saber que p es creer que p de una manera especial, es creer que p y algo más aún por determinar. Por lo tanto, puede decirse con base en Villoro que una primera condición para que S sepa que p es que S crea que p . Para continuar con la reflexión podría recuperarse la siguiente pregunta: ¿Qué es ese algo más que habría que añadir a una creencia para para calificarla de saber?²⁰⁹ Puede decirse que los egipcios no sabían que la tierra era redonda, que creían que era un disco plano, empero, su creencia no era saber porque en verdad la tierra no era un disco plano. De lo que carecía su creencia para ser un saber era que correspondiera a la realidad, considerado así, como se mencionó anteriormente sólo las creencias que se consideran verdaderas se les llama saberes.²¹⁰

Consecuentemente, Villoro menciona que una creencia es verdadera sólo si la proposición en que se expresa lo es, consecuentemente puede decirse que una segunda condición para que S sepa que p es que p sea verdadera. Pero no bastaría solamente con eso ya que podría resultar que la creencia fuera cierta por casualidad, que se acertara sin siquiera proponérselo o tener conciencia del porqué del acierto. Una persona sin razones que justifiquen su creencia y que por azar resulte verdadero aquello en lo que cree, no podría decirse que sepa. De esta manera, las dos condiciones anteriores no bastan para saber, una última condición

²⁰⁸ Cfr. *Ídem*.

²⁰⁹ Cfr. *Ibíd.* p. 15 y 16.

²¹⁰ Cfr. *Ibíd.* p.16.

sería el tener razones suficientes que justifiquen la creencia.²¹¹ Como recupera Villoro de Platón: “La creencia verdadera por razones (μετὰ λόγου) es saber, la desprovista de razones (αλογον) está fuera del saber.”²¹² Con base en lo anterior, para decir que *S* sabe que *p* supone tres condiciones necesarias y suficientes²¹³:

1. *S* cree que *p*
2. “*p*” es verdadera
3. *S* tiene razones suficientes para creer que *p*²¹⁴

Entonces, si se cumplen estas tres condiciones puede decirse que algo alcanzaría ser considerado un conocimiento, al menos, desde una postura proposicional. Ahora bien, al volver al tema del conocimiento desde la visión de la ciencia y desde la visión de la filosofía, con lo hasta ahora abordado, puede sugerirse que ambos campos pueden ser generadores de conocimiento, empero, los objetos de estudio de uno y otro son distintos. Mientras que la ciencia estudia cuestiones de la naturaleza, o materiales, y de ahí puede transitar a la creación de modelos explicativos, la filosofía difícilmente podría decirse que logre explicar algo de manera absoluta, ya que atiende asuntos cuya índole se centra principalmente en problemáticas universales, por ejemplo cuestiones de estética, política, ontología, epistemología, ética, etcétera, que no existirían de no existir el hombre y, que adquieren discusiones y racionalidades distintas con el paso del tiempo.

Esto no quiere decir que la ciencia no ayude a los problemas de índole humana, o que todas las cuestiones de la ciencia sean tajantes o definitivas, más bien es un intento por sugerir que mientras una explica el mundo circundante para poder comprenderlo de la mejor manera posible, la otra estudia los conceptos a través de los cuales el sujeto intenta comprender el universo. Por lo tanto, ambas son válidas y necesarias para el hombre mismo, sin embargo, el problema radica en que se quiera imponer los criterios epistémicos de una u otra sin dimensionar la

²¹¹ Cfr. *Ibíd.* p.16 y 17.

²¹² Cfr. *Ibíd.* p.17.

²¹³ Necesarias porque cada una de ellas establece una condición que debe cumplirse a cabalidad para poder decir que se está frente a un conocimiento y suficientes porque por si sola ninguna de éstas es suficiente para hablar de conocimiento.

²¹⁴ Cfr. *Ídem.*

vastedad de dilemas que ello implica sobre el conocimiento. En ese sentido al referirse a la pedagogía, cuyo objeto de estudio es la educación, y al ser ésta un acto exclusivamente humano, pensar en la posibilidad de la teoría pedagógica, como se plantea en esta investigación, se propone hacerlo a partir de conceptos tales como ciencia, teoría y conocimiento bajo una idea más apegada a la filosofía, ello con el fin de hacer frente a la obnubilación que se presenta al hablar de la teoría pedagógica. Como resumen de lo abordado en este apartado se sugiere revisar el siguiente cuadro.

| | Concepto desde el plano científico | Concepto desde el plano filosófico |
|---------------------|---|--|
| Ciencia | Desde una visión moderna puede definirse como un conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales con capacidad predictiva y comprobables experimentalmente. ²¹⁵ Su evolución a lo largo de la historia le ha dado un carácter más sistemático, objetivo, exacto y verificable, sustentado en la experimentación y en los datos empíricos para explicar y describir el mundo, principalmente natural, desde una serie de relaciones causales. La búsqueda de ciertas regularidades en sus estudios de fenómenos le hace aspirar a generalizaciones. | Encuentra su génesis en la Grecia antigua, Platón la consideraba como una tarea eminentemente racional. Buscaba comprender la naturaleza de las cosas a través de la observación, la experiencia, pero también se apoyaba en la especulación y la interpretación. Con Parménides podría decirse que la idea de ciencia buscaba el conocimiento del ente, es decir, de “aquello que es”, por lo tanto para conocer “lo que es” en sí habría que pensar en sus causas. Por tal, la ciencia era ciencia o <i>episteme</i> cuando lograba explicar algo con una serie de razones verdaderas. Cabe destacar que dichas razones no son privativas de lo que Platón entendía como el mundo de lo sensible, sino también, pueden encontrarse en el mundo de lo inteligible, de modo que en esta visión de la ciencia, ésta como se entiende actualmente, iba de la mano de la filosofía. |
| Teoría | En su forma más acabada la teoría es un sistema: una configuración conceptual completa cuyos elementos son todos interdependientes, y que muestra por su misma estructura, su cohesión interna y su sustracción. Es pues, el conjunto de enunciados que se encuentran conectados lógicamente entre sí, y forman una unidad epistemológica ordenada y sistemática que permite la explicación de la realidad, es decir, de las regularidades que suceden en el mundo real. Es la instancia que recoge la aparición de la realidad en la fuerza de la palabra. La teoría capta la realidad por medio de los conceptos que es la idea o significado de los objetos. Comprende además leyes, hipótesis, definiciones, y en los casos más precisos o formalizables: axiomas, teoremas y ecuación, entre otros. ²¹⁶ | Proceso de abstracción meramente intelectual que surge del pensamiento racional, se entiende como una visión no ordinaria que construye una serie de preguntas y reflexiones sobre conceptos universales que representan un problema de estudio para la filosofía. En tanto se concibe como una visión elevada con fines explicativos sobre algún concepto lo que permite obtener un conocimiento de éste preciso, riguroso y profundo dando lugar a la existencia de otros conceptos relacionados entre sí que comparten algo en común y por lo tanto funcionan como un todo, como una especie de red que se va entrelazando de forma ordenada, lógica y jerarquizada. ²¹⁷ |
| Conocimiento | Comprobable, universal, generalizable, sin implicaciones en sí por el contexto, refutable y en constante cambio. Centrado principalmente en las cuestiones del medio natural. Generador de modelos descriptivos y explicativos, desligado de mitos, creencias y cuestiones subjetivas. Intenta comprender la realidad tal y como es por ello se vincula con la objetividad, para ello puede desarrollar una metodología verificable y puede establecer una serie de leyes. | Este es uno de los problemas del pensamiento humano más importantes para la filosofía de todos los tiempos, ya que dentro de la misma no ha sido posible ofrecer una explicación absoluta sobre el conocimiento por lo que de él se ofrecen argumentos diversos encaminados a definirlo. La referencia más destacada se encuentra en Platón, quien ofrece tres tesis que permiten en su conjunto distinguir el conocimiento de la opinión. Por lo tanto, hablar de conocimiento desde el plano filosófico implica someterlo a una evaluación epistemológica, en este sentido se estaría haciendo referencia al conocimiento proposicional. |

²¹⁵ Vid supra para la referencia en la nota 143 de la página 46.

²¹⁶ Cfr. Álvaro Carvajal Villaplana, *op. cit.* s/p. Apud. Jean Ladière, *El reto de la racionalidad. La ciencia y la tecnología frente a las culturas.* p. 28.

²¹⁷ Concepto construido con base en José Martín García Hernández, *La definición del término “teoría”.* Y Cristina Soto Hassey, *Teoría pedagógica: ¿explicación o prescripción de la realidad educativa?*

2.2 La pedagogía como arte, técnica, ciencia o filosofía: un debate histórico

Al término del apartado anterior se reflexionó en torno al conocimiento y se propuso vincular a la pedagogía y a la teoría pedagógica con el conocimiento de tipo filosófico. No obstante, cabe señalar que la pedagogía históricamente ha atravesado por un constante debate en torno a su estatuto y, dicha discusión, es de suma importancia puesto que según el estatuto que se le dé a la pedagogía, podría decirse que será el tipo de conocimiento del que se habló. En la literatura pedagógica dicho saber ha sido visto principalmente como un arte, una técnica, una ciencia o una filosofía, también hay quienes lo han considerado como un conjunto de todas las anteriores. De manera inevitable, al conceder algún estatuto a la pedagogía se le confiere también cierto enfoque que puede ser de tres tipos, el primero da primacía a lo práctico, el segundo a lo teórico y el tercero pretendería el equilibrio entre ambos.

A continuación se analizará cada uno de los estatutos que se le suele dar a la pedagogía. Entendida ésta como un arte, Ricardo Nassif menciona que debe pensarse que el concepto de arte es múltiple, sin embargo, puede reducirse a cuatro sentidos fundamentales: 1) Arte como actividad, 2) Arte como conjunto de reglas para la actividad, 3) Arte como creación, 4) Arte como expresión y comprensión de belleza.²¹⁸ El primer sentido es la acepción tradicional del término empleado por Aristóteles y la escolástica medieval, en él se dice que el arte es un hacer opuesto al obrar, ya que éste consiste en el uso libre de nuestras facultades o en el ejercicio de nuestro libre arbitrio, no con relación a las cosas u obras que producimos, sino simplemente con relación al uso que hacemos de nuestra libertad. El hacer, por otro lado, es la acción productora considerada no con relación al uso que hacemos de la libertad de la que todos somos dueños, sino puramente con relación a la cosa producida.²¹⁹

En el arte no interesa el bien del sujeto al hacer algo sino el de la obra que se hace o se produce, el arte en tanto acción se identifica con la misma práctica o

²¹⁸ Cfr. Ricardo Nassif, *op. cit.*, p. 40.

²¹⁹ *Ídem. Apud.* Jacques Maritain, *Arte y escolástica*, p. 17 y 18.

praxis y se distingue claramente de la teoría, como contemplación. En el segundo sentido, el arte se presenta como una serie de procedimientos que sirven a la producción de un cierto resultado, en ese sentido, Santo Tomas llegó a mencionar que el arte es la recta ordenación de las cosas a hacer.²²⁰ Por otro lado, Emile Planchard, un pedagogo contemporáneo, define al arte como la aplicación de los conocimientos a la realización de una concepción. Bajo estas significaciones resulta evidente la relevancia de la técnica para el arte, la cual incluso puede llegar a definirse como el conjunto de reglas, métodos y procedimientos de que se sirve una ciencia o un arte.²²¹ El vínculo entre arte y técnica generaría que esta última llegara a concebirse como un estatuto propio de la pedagogía pero sobre él se hablará más adelante.

En cuanto al tercer sentido, se prescribe que toda creación se hace según determinados principios científicos, filosóficos o de cualquier otro, cuyo fin es regular la creación misma, de este modo puede hablarse del arte como una producción encaminada a cierta finalidad, lo hecho en sí se erige bajo un fundamento determinado. En cuanto al cuarto sentido puede encontrarse una preponderancia por la connotación estética del arte, éste es bajo esta visión la producción y creación de una obra bella, así también, implica la comprensión de la misma y, por lo tanto, designa toda producción de belleza por las obras de un ser consciente.²²² Ante estos cuatro sentidos, Ricardo Nassif encuentra necesario el cuestionarse ¿Cuál de estas acepciones es aplicable a la educación y a la pedagogía? En la respuesta que ofrece el autor a tal cuestionamiento, precisa que:

Es evidente que el educativo es un hacer, una práctica, una actividad que, intencionalmente o no, configura al hombre. Pero de ahí a sostener que la pedagogía es una actividad, es decir, un arte, hay una gran distancia, porque la pedagogía no es la educación, sino la disciplina que la tiene por objeto.²²³

²²⁰ Cfr. *Ibíd*, p. 41.

²²¹ Cfr. *Ídem*.

²²² Cfr. *Ibíd*, p. 41 y 42.

²²³ *Ibíd*. p. 42.

Al considerar lo anterior, Nassif sugiere ser cautelosos y no confundir al acto educativo con la disciplina que lo estudia²²⁴, así también, sostiene que la educación es una tangible realidad de la vida humana que se llega a resolver en una actividad consciente o inconsciente. En su forma consciente y sistemática aquel que educa va acumulando una experiencia personal que lo perfecciona por sí mismo. En la forma inconsciente y asistemática por su parte, se entrecruzan influencias y factores que hacen a la experiencia humana, esto refleja según Nassif que si la pedagogía quiere llegar a un auténtico conocimiento de esa realidad empírica debe penetrar decididamente en ella y derivar de la misma los materiales necesarios para construirse como sistema.²²⁵ Sin una realidad empírica que propicie los problemas, menciona Nassif, no existe ciencia de ninguna especie, ¿Cómo podría hablarse de las ciencias naturales sin naturaleza? ¿Es el naturalista quien impone sus leyes a la naturaleza? Evidentemente no, lo que hace es extraerlas de la naturaleza mediante la observación o experimentación llegando a algo general por el camino de la inducción.²²⁶

Por lo anterior, señala que el arte, la práctica, o la actividad educativa, son anteriores a la teoría y a las técnicas pedagógicas, no sólo lógica sino también cronológicamente, la realidad educativa precede a la pedagogía y por esta razón, es de notar que la historia de la educación es más extensa que la historia de la pedagogía. Ante ello la reflexión y la sistematización del acto educativo ha sido siempre tardía con respecto al mismo, el cual es tan antiguo como el hombre. En conclusión, Nassif señala que la reflexión sobre el acto educativo conduce a principios generales que se convierten en reglas para la acción y desde este punto de vista, la pedagogía sería un arte, sí se entiende por éste el conjunto de reglas para la actividad, la serie de procedimientos tendientes a producir un

²²⁴ Ricardo Nassif con base en Lorenzo Luzuriaga expone de manera detallada la confusión de pensar a la pedagogía como un arte, al confundir a la misma con el acto educativo. De manera general, podría decirse que sostiene que el sentido de arte sólo es válido en el campo de la educación, puesto que en él es de suma importancia la práctica de aquel que educa y, por otro lado, la pedagogía no solamente se centraría en la práctica del acto educativo. Véase *Pedagogía general* de Ricardo Nassif de la página 42 a 46.

²²⁵ Cfr. *Ibíd.*, p. 43.

²²⁶ Cfr. *Ídem.*

determinado resultado.²²⁷ Como el autor argentino señala, “el educador se vale de procedimientos que ayudan a la eficacia de su acción, y el conjunto de esos procedimientos constituiría el ‘arte pedagógico’.”²²⁸

En esa misma línea de pensamiento del estatuto de la pedagogía como un arte, resulta crucial recuperar la visión del autor mexicano Manuel Flores, quien subraya que el arte de la pedagogía tiene como tarea central —al igual que Ricardo Nassif— la elaboración de reglas y preceptos para conducir la práctica y, por ello, exige un amplio conocimiento del organismo humano y de sus relaciones con el medio físico y social en el que se desarrolla. Para Manuel Flores la pedagogía como un arte tiene como fin desarrollar aptitudes físicas, intelectuales y morales a través de una serie de preceptos prácticos dirigidos a modificar el acontecer del desarrollo del sujeto en un sentido u otro.²²⁹ De esta forma, resulta evidente que da prioridad a la práctica dentro de la pedagogía y concede la directriz de las cuestiones teóricas al conocimiento de las leyes del organismo del hombre, las cuales considera que son el fundamento del arte de educar.

Sobre el mismo tópico de la pedagogía como un arte, Lorenzo Luzuriaga apunta que existen semejanzas y diferencias entre la actividad artística y la educativa, dentro de lo que podría catalogarse como una semejanza expone que:

El educador trata [...] de formar o modelar una personalidad. Trata de convertir un material informe en un ser formado, humano, lo mismo que el artista quiere plasmar o crear una obra de arte convirtiendo un material inerte, indiferente, en una estatua o cuadro. Uno y otro, educador y artista, están movidos por un objetivo o ideal de formación y disponen de una serie de medios o instrumentos para realizarlo. Uno y otro también tienen de común poseer ciertas condiciones personales, que dan un estilo a su acción y a su obra.²³⁰

Y, respecto a las diferencias entre una y otra, sugiere que:

El artista trabaja [...] con un material inerte: la arcilla, el mármol, los colores; el educador lo hace con un ser vivo, espiritual: el niño, el adolescente, el joven. Aquél disfruta de la libertad completa para realizar como quiera su obra; éste tiene que someterse a la estructura del ser vivo. El artista puede prever todas las contingencias de su obra, y en circunstancias normales, llevarla totalmente a cabo; el educador, aunque tenga un plan

²²⁷ Cfr. *Ídem*.

²²⁸ *Ibíd*, p. 44.

²²⁹ Cfr. Héctor Luis Santiago Alzueta, *El dilema de la pedagogía: ¿arte o ciencia? Un análisis epistemológico del debate sobre el estatuto de la pedagogía a fines del siglo XX*, p.21-24.

²³⁰ Lorenzo Luzuriaga, *Pedagogía*, p. 14.

fijo, no puede estar seguro del resultado de su labor por las contingencias de la vida, y nunca verá acabada su obra. Finalmente, la obra de arte está destinada a ser contemplada, y la de la educación a ser vivida; aquélla es casi pasiva, mientras que esta es esencialmente activa.²³¹

De este modo, con lo expuesto por Nassif, Flores y Luzuriaga, es preciso señalar que cuando se le concede el estatuto de arte a la pedagogía, se le da mayor énfasis al enfoque práctico. Desde esta visión, la pedagogía funge como una disciplina encargada de pensar una serie de preceptos que propicien una adecuada formación y una conveniente práctica educativa. Se le considera un arte por ser la que reflexiona en torno a aquello que pudiera enriquecer al acto educativo. No obstante, esta concepción de la pedagogía es controversial puesto que en algunos casos puede exculpar a la pedagogía de los principios o fundamentos del acto educativo, es decir, llega a encomendar la reflexión de dicho fundamento a otras disciplinas. Como ejemplo de lo anterior puede estudiarse la visión de Manuel Flores quien concede el fundamento de la pedagogía exclusivamente a las ciencias que ayudan a conocer las leyes del organismo del hombre.

Ahora bien, Ricardo Nassif cuestiona: ¿Si la pedagogía es vista como un arte porque genera una serie de preceptos o reglas, no será más bien una técnica? Ofrecer una respuesta a dicho cuestionamiento permite abordar el estatuto de la pedagogía como una técnica. Para este autor argentino, más que considerar que la pedagogía pueda ser un arte, por pensar en una serie de preceptos para guiar la práctica educativa, se podría decir que es una técnica, en específico, una técnica educativa, pues cavila a cerca de los modos por los cuales la práctica educativa podría ser mejor. Sin embargo, resulta crucial señalar, nuevamente, que la pedagogía y la educación son cosas distintas y, por lo tanto, insinuar que la pedagogía es una técnica educativa es algo sumamente reduccionista.

Pese a ello Ricardo Nassif expone que muchas veces la pedagogía como una técnica, ha sido la visión con la que se ha sustituido la idea de la pedagogía como un arte y, subraya que entre los diversos conceptos de la técnica se destacan tres:

²³¹ *Ibíd.* p. 14 y 15.

1) Conjunto de procedimientos de que se vale la ciencia, o el arte, para lograr un determinado resultado. En general es un 'recurso' que el hombre utiliza como medio para alcanzar un objetivo, en especial su bienestar, suprimiendo ciertas necesidades. Así entendida la técnica realiza siempre valores utilitarios, y no trasciende la esfera de los medios o instrumentos; 2) Bien cultural, es decir, uno de los sectores diferenciados de la cultura objetiva de un pueblo o de la humanidad (por ejemplo: 'la técnica norteamericana' o 'la técnica de nuestro tiempo'). Desde este punto de vista la técnica representa el conjunto de progresos materiales acumulados por el hombre, el que, según algunos autores, marcha mucho más adelante que los progresos espirituales; 3) Dominio acabado de algún territorio cultural, es decir conocimiento científicamente fundado. Estamos en esa acepción cuando decimos que alguien 'es técnico de la materia', en la medida en que conoce a fondo esa materia.²³²

Con base en lo anterior, este mismo autor sugiere que cualquiera de los sentidos del arte —mencionados anteriormente— se conecta con la técnica en el primer significado, ya que toda actividad para poder cumplirse con eficacia necesita de la técnica, esto significa una serie de normas. Así también, toda creación, aún en su forma estética, requiere de la técnica para una mejora en el manejo de los materiales con que trabaja un artista. Sin embargo, existe una diferencia crucial entre el arte y la técnica, la cual según Nassif, es que la técnica deriva del conocimiento científico y por lo tanto, se vuelve la aplicación de éste mismo. El autor menciona también que mientras que la práctica, como un arte, provee de problemas a la ciencia, ésta, modifica la realidad a través de la técnica. Al considerarse así subraya que: “La técnica se ubica, pues, en la mitad del camino por el cual la teoría regresa a la práctica, y participa de las dos. Es el intermediario que permite a la primera llegar a la segunda y transformarla.”²³³

La técnica puede representar procedimientos, recursos o medios para alcanzar un fin, supone la presencia previa de un objetivo consciente. Por tanto, la relación entre la técnica y la educación sólo se puede dar en el campo de la educación intencional o sistemática²³⁴. Si la técnica es una actividad consciente, está orientada conforme a determinados principios y procedimientos que parten de los mismos, así, la técnica es apenas un instrumento al servicio de objetivos que la

²³² Ricardo Nassif, *op. cit.*, p. 46.

²³³ *Ibíd.* p. 47.

²³⁴ *Vid supra*, p. 38 y 39.

trascienden.²³⁵ Sin embargo, en ese entramado entre técnica y educación surgen una serie de problemáticas:

[En tanto] la técnica trabaja con fines que ella no formula; la educación hace del fin uno de sus problemas fundamentales, sin contar con que ese objetivo puede encontrarse dentro del mismo proceso educativo. Mejor aún: mientras la educación trabaja con fines, la técnica se construye sobre los medios 'La técnica —ha dicho Luzuriaga— es, ante todo, aplicación; la educación es, esencialmente, formación y creación'. En cuanto a los objetivos las diferencias son todavía más claras: la técnica persigue la realización de valores útiles; la educación busca el cultivo de todos los valores en el alma de ser inmaduro.²³⁶

Con lo expuesto conviene señalar que quizá puede hablarse de una técnica educativa, cuyo fin es mejorar las cuestiones prácticas de la educación, no obstante si por ello se supone conveniente considerar a la pedagogía con un estatuto de técnica, como ya se mencionó, resultaría ser algo bastante coercitivo y limitado. De ser así, ¿Podría hablarse entonces de una técnica educativa y una técnica pedagógica? O ¿En qué se diferenciarían entonces? Para responder a ello vale la pena analizar lo siguiente:

La técnica educativa no está en la práctica educativa aunque, a través de la ciencia²³⁷, de ella ha surgido y a ella está dirigida. El educador experimenta el valor de las técnicas en la práctica, pero las pide a la ciencia de la educación quien a su vez necesita formularlas para ponerse en contacto con la realidad. Las técnicas proceden de la teoría, o mejor dicho, la teoría provee de normas y de principios reguladores a la acción educativa. En este sentido es que puede decirse que la pedagogía es una técnica: la técnica de la educación.²³⁸

Lo que expone la cita permite aclarar que al menos desde esa perspectiva la pedagogía sería una técnica educativa, ahora bien, notablemente con lo abordado hasta aquí, el enfoque que se le da a la pedagogía bajo el estatuto de técnica es también el práctico y, como la referencia deja ver, nuevamente la reflexión teórica no se encomienda a la pedagogía, sino a la ciencia de la educación, de la cual podría inferirse que la pedagogía se encarga de las cuestiones técnicas del acto educativo. Bajo tal perspectiva, es frecuente que a la pedagogía se le considere

²³⁵ Ricardo Nassif, *op. cit.*, p. 48.

²³⁶ *Ídem.*

²³⁷ Conviene señalar que se retoma el concepto de ciencia en su sentido amplio y que fue trabajado en el apartado anterior.

²³⁸ Ricardo Nassif, *op. cit.*, p. 49.

solamente como un derivado que se encarga de las cuestiones prácticas de otras disciplinas, sobre ello Lorenzo Luzuriaga apunta:

Así algunos han considerado a la pedagogía sólo como una técnica derivada de la filosofía y la psicología u otras disciplinas, lo mismo, por ejemplo, que son la medicina respecto a la biología o la ingeniería respecto a la física. Pero aunque la pedagogía acuda a otras ciencias para utilizar sus conocimientos, como lo hace con la psicología, la biología o la sociología, no por ello es pura tecnología [o técnica], pues de ese modo proceden también las demás ciencias: la física utiliza los conocimientos de las matemáticas; la biología los de la química; la psicología los de la biología, etc., sin que por ello sean consideradas como meras técnicas²³⁹

Luzuriaga precisa que la diferencia entre la técnica y la pedagogía nace de la misma naturaleza de la educación y apunta a que mientras la técnica es algo mecánico, automático, que se aplica indistintamente a cualquier material, la educación por su parte tiene que resolver problemas individuales. En ese sentido, la técnica se refiere ante todo a la práctica y la pedagogía, además de ésta, puede ser una teoría,²⁴⁰ la técnica se preocupa principalmente por lo que hay que hacer y la pedagogía se preocupa también por ello pero, al mismo tiempo, por lo que es, por el ser de la educación, por sus fines, su justificación.²⁴¹ La técnica es ante todo aplicación, mientras que la pedagogía, al no ser educación, sino la disciplina que la estudia requiere de algo que vaya más allá de lo práctico, es decir a lo teórico.

Como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, la educación puede tener un carácter formal y uno informal, en palabras de Nassif educación cósmica o sistemática, sin embargo, el espacio en el cual se puede pensar en la pedagogía desde su sentido práctico y teórico, en este trabajo, se considera que es principalmente en el de la educación formal o sistemática. Así, como parte de esa educación sistemática podría encontrarse la técnica de la educación, la cual ha evolucionado constantemente y ha atravesado por distintas etapas. Sobre ello Luzuriaga apunta que:

La técnica de la educación se ejerció primeramente de un modo espontáneo en las tribus por la participación directa de los jóvenes en las actividades de la caza, la pesca, la guerra, etc. Después surgió la especialización del sacerdote, el mago, el adivino, para la iniciación de los jóvenes en las actividades y misterios del clan. Más tarde se desarrolló la

²³⁹ Lorenzo Luzuriaga, *Op. Cit.*, p. 16 y 17.

²⁴⁰ Se concuerda con tal afirmación de Luzuriaga y se profundizará en ello posteriormente.

²⁴¹ Lorenzo Luzuriaga, *Op. Cit.*, p.17.

escuela eclesiástica y erudita y la organización gremial del aprendiz, el oficial y el maestro. Y finalmente se llegó a la técnica pedagógica propiamente dicha, que no surge hasta después del Renacimiento con Comenio que la inició, y alcanzó su plenitud con Pestalozzi y Froebel, hasta lograr el perfeccionamiento de los tiempos modernos.²⁴²

Con lo mencionado, por Luzuriaga, resulta claro que lo que se denomina técnica educativa y posteriormente técnica pedagógica, es parte del acto educativo y a lo largo de la historia ha ido cambiando y se ha ido especializando, pasando por un periodo en el cual las técnicas educativas eran más primitivas y respondían mayormente a necesidades básicas; enseñar a fabricar y utilizar herramientas para la caza o enseñar a cultivar alimentos, hasta que posteriormente se fueron tornando en actividades más complejas y comenzaron a fijarse la enseñanza de ciertos ideales morales y religiosos que bien podría denominarse como bienes culturales. La transmisión de estos bienes con el devenir histórico se ha diversificado y puede hablarse de no solamente los dos antes mencionados, conforme el hombre comenzó a constituir comunidades cada vez más grandes, comenzaron a gestarse un mayor número de actividades en campos como la salud, la economía, la política, etcétera. En ese sentido la idea de comunidad hacía necesaria no solamente la transmisión de cuestiones técnicas y procedimentales sino también de cuestiones intelectuales.

A través de la educación, a lo largo de la historia, se ha buscado satisfacer estos dos tipos de necesidades y, la pedagogía, disciplina que estudia a la antes mencionada tiene la facultad de pensar tanto en las cuestiones prácticas del mismo acto educativo, como en las cuestiones teóricas que fundamentan al mismo. En virtud de ello puede pensarse, entonces, en la construcción de una teoría pedagógica que sustente a tal acto educativo, y ello, puede ser el umbral para discurrir en el siguiente estatuto que suele concederse a la pedagogía, es decir la pedagogía como una ciencia. Como menciona Dietrich Benner y, como se ha expuesto en esta investigación, durante los últimos siglos se ha buscado una cientifización de todos los campos disciplinares, la pedagogía, inmersa en esta trama ha buscado también al igual que otras ciencias sociales, humanas o del espíritu, alcanzar dicho estatuto. Para ello, Orlando Valera plantea que previo a

²⁴² *Ibíd.* p. 17 y 18.

considerarla como una ciencia tuvo que pasarse por una serie de etapas precedentes, así, sugiere que ha existido a lo largo de la historia una evolución de las principales tendencias que abordan la reflexión del acto educativo.²⁴³ La tabla siguiente resume su propuesta:

EVOLUCIÓN DE LAS TENDENCIAS REFLEXIVAS DEL ACTO EDUCATIVO²⁴⁴

Etapas: Antigüedad Grecia y Roma hasta el siglo IV

| | |
|--|---|
| Pedagogía clásica antigua (<i>Pedagogía antigua</i>) | Inicio de la reflexión sistemática acerca de la educación, producción del primer ideario educativo universal. |
|--|---|

Etapas: Medieval siglo V al XV

| | |
|---|--|
| Pedagogía cristiana o teleológica (<i>Pedagogía medieval</i>) | Montaje de las concepciones de la fe cristiana católica sobre el ideal educativo greco-romano. |
|---|--|

Etapas: Renacimiento e inicios del capitalismo siglo XVI al XVIII

| | |
|---|--|
| 1. Pedagogía de la fe (<i>Pedagogía renacentista</i>) 2. Pedagogía humanista renacentista (<i>Pedagogía renacentista</i>) 3. Pedagogía precientífica, especulativa, idealista o filosófica (<i>Pedagogía moderna</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • Comunidad del ideal pedagógico cristiano en las nuevas condiciones del surgimiento del capitalismo, ordenes católicos misioneros de la enseñanza. • Retorno a la riqueza cultural y científica de la antigüedad que se manifiesta en una educación humanista y una pedagogía activa en pro de un ciudadano participativo. • Intensa producción de un ideario educativo de carácter precientífico, especulativo, ajustado a las conceptualizaciones filosóficas de la época que le comienzan a dar consistencia teórica y sistematización. La pedagogía se consolida como rama de la filosofía encaminada a la reflexión de la educación, tanto en lo teórico como en lo práctico |
|---|--|

Etapas: Consolidación del capitalismo siglo XIX a inicios del XX

| | |
|--|---|
| 1. Tránsito hacia la pedagogía como ciencia (<i>Pedagogía moderna</i>) 2. Pedagogía científica y pedagogía de acción (<i>Pedagogía contemporánea</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • Consolidación de la reflexión filosófica sobre la educación en un idealismo pedagógico neohumanista, apoyado en los fundamentos científicos que otras disciplinas podían aportar, especialmente la psicología y la sociología desde una plataforma positivista. • Reafirmación del carácter científico de la pedagogía que legara al positivismo con el advenimiento del pragmatismo norteamericano y perfeccionamiento del paradigma experimental en la búsqueda de una escuela activa y utilitaria que desembocó en la pedagogía de la acción, base del movimiento de escuela nueva. |
|--|---|

Etapas: Desarrollo de la pedagogía contemporánea a la pedagogía actual siglo XX

| | |
|---|--|
| 1. Didáctica o metodología (<i>Pedagogía contemporánea</i>) 2. Ciencia de la educación (<i>Pedagogía contemporánea</i>) 3. Ciencias de la educación (<i>Pedagogía actual</i>) 4. Ciencias pedagógicas (<i>Pedagogía actual</i>) 5. Teoría de la educación (<i>Pedagogía actual</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • Concreción de pedagogía general en el problema de la eficiencia del aprendizaje escolar. • Reconstrucción para el estudio del fenómeno y hecho educativo de los principios, exigencias y terminología científica que el positivismo y pragmatismo planteaban. • Conjunto de disciplinas que con diferentes grados de integración científica estudian pluridimensionalmente el fenómeno educativo dado la complejidad de este. • Conjunto de disciplinas que determinan y explican el acto pedagógico, o sea, que se especializan en el análisis del funcionamiento actual de situaciones de educación en realidades cotidianas. • Nuevo paradigma que se da al interior de las ciencias de la educación y que participa tanto en la racionalidad teórica propia de la ciencia, como de la práctica propia de la tecnología y que busca construir un cuerpo científico sistematizado a partir de las diferentes corrientes y teorías pedagógicas y sus correspondientes modelos educativos. |
|---|--|

²⁴³ Cfr. Orlando Valera Alfonso, *El debate teórico en torno a la pedagogía*, p. 19.

²⁴⁴ Tabla sintética construida con base en el anexo 1 de Orlando Valera Alfonso, *Op. Cit.*, p. 68-76.

La tabla anterior permite apreciar cómo las ideas pedagógicas fueron cambiando a lo largo de la historia para poder llegar a considerar a la pedagogía como una ciencia, así también, muestra gran parte del debate actual en el que se considera que la pedagogía no es suficiente para reflexionar el acto educativo y, surgen discursos a favor de una ciencia de la educación, o de las ciencias de la educación, también, como ya se mencionó, comienza a dejarse de lado la idea de una teoría pedagógica por una teoría educativa. Independientemente del cúmulo de posicionamientos existentes, y del llegar a cuestionarse sobre cuál podría llegar a tener mayor validez, para esta investigación lo que cobra relevancia es interrogarse lo siguiente: ¿Cuáles fueron los factores que propiciaron que la pedagogía buscara aquel estatuto de ciencia? Tal cuestionamiento podría tener una amplia respuesta, no obstante, Hermann Nohl ofrece una concisa:

Toda función cultural se ha tenido que liberar paulatinamente de las sujeciones de la Iglesia, del Estado y de la clase social, y luchar por el derecho de su propio ser... Esto se aplica al derecho, a la ciencia, o al arte, y sobre todo a la educación. Ésta ha logrado más tardíamente su liberación y aún tiene hoy que luchar por tal reconocimiento de su propio carácter y por la afirmación de su ser, sin lo cual quedaría entregada [e] indefensa a la presión de las otras potencias que quieren ponerla a su servicio.²⁴⁵

La búsqueda del desarrollo de la educación a través de un camino distinto al religioso, es una cuestión ampliamente justificable, dado el carácter restrictivo y dogmático que caracterizaba a ésta. En ese sentido, lo más sensato parecía refugiarse en una visión que permitiera mayor libertad y racionalidad, es ahí en donde se piensa que el camino más próspero a seguir es el de la ciencia, pues tanto sus métodos como sus constructos resultaban ser los de mayor certeza. Empero, tal atrevimiento de vincular a la pedagogía con aquella visión científica traería consigo una serie de debates, hasta la fecha, interminables, pues el objeto de estudio de una y otra era notoriamente desigual. Aun así, dicha empresa es defendida en nuestros días pero igualmente ha encontrado un gran número de opositores. Una crítica interesante de la pedagogía como ciencia puede hallarse con el autor alemán Félix von Cube, quien en su texto *La ciencia de la educación. Posibilidades, límites, abuso político* sostiene dos ideas en las cuales se profundizará a continuación:

²⁴⁵ Lorenzo Luzuriaga, *op. cit.*, p. 22. *Apud.* Hermann Nohl, *Teoría de la educación*, s/p.

- 4) El concepto de ciencia puede ser visto por lo menos desde dos posturas; el concepto lógico empírico de ciencia como se desarrolló en el Racionalismo Crítico y los conceptos valorativos de ciencia del Esencialismo, del Marxismo y de la Teoría crítica.²⁴⁶
- 5) El debate acerca de lo que ha de considerarse como ciencia, no puede ser de ningún modo científico, se trata más bien de un debate político y jurídico.²⁴⁷

Sobre la primera idea puede decirse que el concepto lógico empírico de ciencia se construye con base en enunciados generales y comprobables a través de medios que se encuentran a disposición de todos. Una teoría bajo esta lógica se constituye con base a datos y observaciones, el establecimiento de hipótesis, planteamientos con los que se intenta describir las leyes y relaciones de un aspecto de la realidad. A partir de ellas y con ayuda de reglas lógicas, establecidas con precisión, se infieren luego teoremas o enunciados, sin embargo, es importante destacar que aquellos enunciados que se erigen bajo esta concepción no solamente deben ser verdaderos en sentido lógico, sino también en sentido empírico, esto es, que deben poder confirmarse en el terreno investigado, por medio de observación o experimentación. La comprobación de un enunciado como verdadero en el sentido de corresponder con el fenómeno observado, sería el ejemplo de que la teoría podría seguir siendo utilizada provisionalmente.²⁴⁸

El calificativo de provisional se da, puesto que la confirmación de un enunciado en la realidad, no significa aún ninguna verificación de la teoría, la falsificación de un enunciado es lo que conduce a un claro veredicto sobre la teoría, ésta, tendría que ser revisada y criticada constantemente, así, solo podría seguir siendo válida una teoría que resida en el continuo esfuerzo de falsificación. Bajo este enfoque se pensaría que mientras más duramente sea probada una teoría, con mayor razón

²⁴⁶ Cfr. Alicia de Alba, *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, p. 124. Apud. Félix von Cube, *La ciencia de la educación. Posibilidades, límites, abuso político*, p. 49.

²⁴⁷ *Ídem. Apud. Ídem.*

²⁴⁸ Cfr. *Ibíd.* p. 125 y 126. Apud. *Ibíd.* p. 51-53.

podría suponerse que describe el aspecto de la realidad a investigar.²⁴⁹ Lo anterior, que von Cube señala como el método científico, refleja una problemática para las ciencias humanas, dentro de las cuales, se encuentra la pedagogía, puesto que una parte considerable de sus enunciados no satisface los criterios de generalidad y comprobabilidad y causa de ello es que las ciencias antes mencionadas fundamentan gran parte de sus métodos de explicación con la interpretación y, como von Cube señala, las interpretaciones no son comprobables, ya que si lo fueran, no serían interpretaciones.²⁵⁰ Conscientes de ello, la aplicación del método científico en la pedagogía generaría férreas disputas puesto que ¿Podrán estudiarse las cuestiones sociales de la misma manera que se estudian los fenómenos naturales? ¿Será el método científico, por antonomasia, la forma de generar conocimiento? ¿Será este el método que deben adoptar las ciencias humanas? Tales interrogantes quizá son producto intrínseco de conceder a la pedagogía el estatuto de ciencia y, reflejan el rigor y complejidad en el que se tendría que rumiar la pedagogía o cualquier ciencia social que quiera poseer el estatuto de ciencia. Esto generó lo que von Cube denomina como pluralismo científico y que se relaciona con los conceptos valorativos de ciencia, como menciona el autor alemán: "Otros conceptos de ciencia como el esencialista, el marxista y el crítico-emancipador renuncian a la comprobabilidad intersubjetiva de los enunciados científicos."²⁵¹

De acuerdo con von Cube los representantes de los enfoques anteriores afirman al unísono que el concepto de ciencia del Racionalismo Crítico, del cual se habló previamente, es demasiado estrecho, formal, mecánico, etcétera. Pero, otros conceptos de ciencia como los que de ellos emanan, en muchas ocasiones son mucho más amplios, tan amplios que difícilmente puede considerarse ciencia a eso que refieren. Para ejemplificar esta problemática en la construcción del concepto de ciencia von Cube insinúa que del mismo modo, algunos conceptos vitales para el Esencialismo, como lo es el espíritu objetivo o la ley de la historia, para el

²⁴⁹ Cfr. *Ibíd.* p. 126. *Apud. Ibíd.* p. 53.

²⁵⁰ Cfr. *Ídem. Apud. Ibíd.* p. 54.

²⁵¹ Cfr. *Ibíd.* p. 127. *Apud. Ibíd.* p. 55.

Marxismo, a pesar de que pretendan validez absoluta y se piensen como una ley natural, poseen poca legitimación o credibilidad científica puesto que se constituyen esencialmente por valores subjetivos, los cuales los hace divagar más bien en un camino de interpretaciones que en uno de certezas y precisiones.²⁵² Con lo abordado hasta aquí en relación a la primera idea que se recupera del texto del autor alemán arriba aludido, es claro que si se piensa en la pedagogía como una ciencia, pueden tomarse dos caminos, aquel tildado de riguroso, estrecho y mecánico apegado al Racionalismo Crítico o Empirismo Lógico, o bien, aquel cuya visión de lo científico es tachada de plural, subjetiva, laxa y permisiva.

En este trabajo se considera que la mayoría de los teóricos de la pedagogía se inclinan más por el segundo posicionamiento, puesto que, mantener las características del primero es algo sumamente complejo dado que lo que se estudia es la educación. Y ésta, difícilmente puede estudiarse de una manera tan estrecha y mecánica por ser cambiante, diversa, y por ser su punto de génesis el hombre en sí mismo, lo cual la hace una cuestión más social que del ámbito natural. Con ello quizá no sería exuberante pronunciar que no existe la educación si no existe el hombre, y ese carácter humano, como menciona Juan Mantovani en su texto *La educación y sus tres problemas*, ya que es algo que la caracteriza substancialmente y la complejiza a tal grado que estudiarla de una manera demasiado restrictiva siempre representará para muchos cierto grado de inconformidad.

En cuanto a la segunda idea que se ha querido recuperar del texto de von Cube sobre que el debate acerca de lo que ha de considerarse como ciencia, no puede ser de ningún modo científico sino más bien político y jurídico, cabe resaltar que como este mismo autor menciona, nadie puede prohibir a alguien apelar por un concepto distinto de ciencia. No obstante, menciona que al estar en la consciencia de la población el significado de verdad y objetividad —cuando se habla de ciencia— la discusión sobre cuánto ha de permitirse al uso de la palabra ciencia

²⁵² Cfr. *Ídem. Apud. Ibíd.* p. 55 y 56.

se convierte en una acerba disputa política.²⁵³ ¿A qué se debe lo anterior? A que como menciona Pierre Thuillier en su polémica obra titulada *El saber ventrílocuo*, la ciencia forma parte de nuestra cultura. Esto implica que la ciencia como construcción humana ha sido una institución progresivamente elaborada, históricamente condicionada por el medio social en el que se desenvuelve e inseparable de las demás instituciones o actividades humanas. Es entonces una realidad cultural que en grados diversos y bajo modalidades también diversas, impacta a los ámbitos filosóficos, religiosos, políticos, económicos, educativos, etcétera.²⁵⁴ Por lo tanto, se ve rodeada de intereses diversos e incluso en muchas ocasiones, como menciona Thuillier en *El saber ventrílocuo*, guarda relación con ciertas ideologías. De esta forma von Cube señala que:

La polémica sobre la definición de ciencia es una polémica político-jurídica, es decir, que no cabe hablar aquí de 'verdad' o 'falsedad', sino de acuerdos, de reconocimientos, de desconocimientos, etc.; se trata de argumentación política y estipulación jurídica. [...] Con conceptos valorativos de ciencia, todos los enunciados subjetivos y programas políticos pueden declararse como científicos y elogiarse como tales. Semejantes conceptos sirven así a la justificación aparentemente objetiva de valores y fines políticos.²⁵⁵

Tal panorama parece revelar de manera contradictoria lo dicho en párrafos anteriores,²⁵⁶ ya que también hay ciertas pretensiones —de algún modo ocultas— en el intento de alcanzar el estatuto de ciencia en la pedagogía, pues dicha legitimación no escapa en algunos casos de ser una forma de dominio político del campo educativo, pues, la validez científica de la pedagogía podría generarle ese matiz de inobjetable y de sumisión respecto a la pedagogía en sí misma y a las construcciones teóricas que de ella emanen. En conclusión sobre las dos ideas trabajadas del autor alemán, podrían ratificarse dos cuestiones, la primera es que no es posible definir a la pedagogía como una ciencia conservando las características primigenias de la misma, ya que se da continuamente una especie

²⁵³ Cfr. *Ibíd.* p. 128. *Apud. Ibíd.* p. 58.

²⁵⁴ Cfr. Pierre Thuillier, *El saber ventrílocuo*, p.7.

²⁵⁵ Cfr. Alicia de Alba, *Op. Cit.*, p. 128. *Apud.* Félix von Cube, *Op. Cit.*, p. 58.

²⁵⁶ En ese mismo texto en el que Lorenzo Luzuriaga mencionaba que las funciones culturales se liberaban paulatinamente de las sujeciones de la Iglesia porque de manera intrínseca se buscaba eliminar la intervención de elementos o factores interesados en fines particulares o parciales, como son los políticos o religiosos, se asevera que si la educación no tiene una fundamentación científica, estaría expuesta a los vientos de toda ideología. Véase Lorenzo Luzuriaga, *op. cit.*, p. 22. *Apud.* Hermann Nohl, *Teoría de la educación*, s/p. No obstante, con la revisión de las ideas de Félix von Cube, se evidencia que tampoco el estatuto científico escapa de pretensiones políticas o ideológicas.

de adecuación para poder asumirla de tal modo. La segunda es que existe el riesgo de que la discusión sobre el estatuto de la pedagogía como una ciencia sea más bien una cuestión de intereses políticos. Empero al revisar la idea del estatuto de la pedagogía como ciencia ¿A qué tipo de conocimiento correspondería esta visión? Con base en la lectura del texto de Ricardo Nassif esta cuestión parece no inclinarse por alguno de los dos tipos de conocimiento, más bien, deja ver que es una asunto compartido en el que la pedagogía como ciencia es teoría y práctica de la educación, en tanto que se sustenta por una reflexión problematizadora y unificadora que sería el aspecto teórico, pero también por un conjunto de normas que surgen de esa reflexión que desembocan en una práctica determinada.²⁵⁷

Es en este punto en donde puede hablarse del siguiente estatuto que se le adjudica a la pedagogía como filosofía. Si se habla de la filosofía por sí sola pueden encontrarse un sinfín de perspectivas acerca de su definición: la búsqueda del saber, la búsqueda de la verdad, la disciplina que estudia los fundamentos de alguna otra o de alguna teoría, la disciplina que estudia al ser y su relación con todo aquello que le rodea, etcétera. El panorama es vasto, no obstante, se puede llegar a delimitarlo aparentemente al vincularlo con la pedagogía, en específico, con su objeto de estudio la educación. T. W. Moore menciona que a lo largo de la historia ha existido un interés de los filósofos por la educación y la han estudiado dentro de un contexto más amplio, por ejemplo, relacionado con el conocimiento y el mejoramiento de la vida humana. Sin embargo, es hasta fechas recientes que al vínculo entre filosofía y educación se le ha concebido como una rama específica de estudios y se le ha denominado filosofía de la educación.²⁵⁸

La filosofía por sí sola —propone Moore— es un modo general de cuestionamiento sobre conceptos y teorías de otras disciplinas tales como la ciencia, la historia, el derecho, la religión, etcétera. Se preocupa por los argumentos y las justificaciones que esas disciplinas dan e intenta clarificar dichos conceptos y probar la coherencia de sus teorías. La filosofía de la educación, por

²⁵⁷ Cfr. Ricardo Nassif, *op. cit.*, p. 54.

²⁵⁸ Cfr. T.W. Moore, *Filosofía de la educación*. p. 5.

su parte, analiza el lenguaje de la teoría y de la práctica educativa²⁵⁹ es decir, se interesa por la claridad conceptual como un antecedente para la justificación de la teoría y de la práctica educativa, por lo tanto, se centra en el análisis de los conceptos sustanciales de una teoría pedagógica.²⁶⁰ Esto significa que la pedagogía como filosofía se torna en filosofía de la educación, algo que pareciera confuso pero que puede encontrarse también en Lorenzo Luzuriaga:

La filosofía estudia las ideas esenciales en que se apoya la educación, como son las que se refieren a la verdad, a la belleza, a la libertad, a la vida humana, a sus objetivos y aspiraciones. La pedagogía en cuanto filosofía de la educación toma de la filosofía general estas ideas, que constituyen sus fundamentos, y trata de realizarlas en la práctica educativa.²⁶¹

Con lo dicho por Luzuriaga parece encontrarse una relación bastante indefinida entre la filosofía y la pedagogía, puesto que, pueden existir al menos tres posturas distintas. En la primera se señala que la pedagogía es una parte integrante y subordinada de la filosofía, un claro ejemplo de ello se vislumbra en Jonas Cohn, quien expone que la pedagogía depende esencialmente de la filosofía y que toda su estructura ha de basarse en ella.²⁶² La segunda considera a la pedagogía como una parte necesaria de la filosofía, y a la anterior, como un complemento de la primera lo cual se manifiesta en Fichte quien precisa que sin la actividad pedagógica la filosofía no encontraría nunca una extensa comprensión y menos aún aplicación a la vida y, por su parte, sin filosofía nunca llegaría a alcanzar completa claridad sobre sí misma la pedagogía, llegando a ser incompletas e inútiles la una sin la otra.²⁶³ La última postura, apunta Luzuriaga, va más allá, y se enuncia a través de Dilthey al considerar a la pedagogía como la culminación o

²⁵⁹ Desde otros enfoques se propone que la filosofía de la educación analiza el qué es la educación, discurre sobre la práctica educativa y sobre otros conceptos sustanciales del acto educativo tales como el de "teoría". No obstante, es importante mencionar que la reflexión acerca de dichos conceptos puede hacerse con base en otras ramas de la filosofía, por ejemplo en el caso de la teoría se le puede someter a una discusión epistemológica, como se hará en esta investigación. Octavi Fullat por ejemplo pretende un vínculo entre la filosofía de la educación con la epistemología a través de una epistemología del acto educativo, véase su obra *Filosofía de la educación: concepto y límites*.

²⁶⁰ Cfr. *Ibíd.* p. 16 y 17. En el texto original Moore refiere más bien a una teoría educativa, no a una pedagógica. Como ya se ha expuesto, gran parte de los pedagogos en la actualidad, principalmente los anglosajones, se inclinan más bien por dicha acepción cuyo origen se encuentra en el estudio de la educación desde las ciencias de la educación.

²⁶¹ Lorenzo Luzuriaga, *op. cit.*, p. 23

²⁶² Cfr. *Ídem.* Apud. Jonas Cohn, *Pedagogía fundamental*, s/p.

²⁶³ Cfr. *Ídem.* Apud. Fichte, *Discursos a la nación alemana*, s/p.

terminación de la filosofía, según este autor alemán la última palabra del filósofo, es la pedagogía, pues todo especular se realiza por el obrar, la flor y el fin de toda verdadera filosofía —propone— es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre.²⁶⁴ Tal relación difusa entre la filosofía y la pedagogía ha generado que el filósofo Theodor Litt afirme que:

En toda visión del mundo (filosofía) realmente comprensiva está incluida una suma de exigencias pedagógicas, sea de un modo expreso o sólo pensado... y en toda formación pedagógica ideal está incluida una visión del mundo, bien sea conocida como tal o sólo tenida en la conciencia.²⁶⁵

Con lo cual, demuestra Luzuriaga, no quiere decirse que la pedagogía haya perdido autonomía, por el contrario, queda afianzada al encontrar un fundamentación teórica de carácter filosófico y, como ejemplo, explica que ocurre lo mismo también con ciencias como la física, la mecánica, la biología, entre otras, puesto que sus últimos principios; materia, movimiento, vida, etcétera, están basados en la filosofía, y sin embargo son asimismo autónomas.²⁶⁶ En ese sentido, la relación entre filosofía y pedagogía es posible, no necesariamente supeditando una a otra, sino colaborando, en el intento por estudiar al acto educativo. Ahora bien, si como dice Luzuriaga, la pedagogía puede encontrar una fundamentación teórica de carácter filosófico, cabría preguntarse en principio ¿En qué términos se da la relación entre la filosofía y la pedagogía? ¿Cómo es esa relación? Esto merece ser precisado, ya que en reiteradas ocasiones los límites entre la filosofía de la educación y la pedagogía, en cuanto lo que ha de desarrollar cada una, son poco claros.

A propósito de ello puede recuperarse el trabajo de García Hernández expuesto en las XVII Jornadas pedagógicas de otoño, en la Universidad Pedagógica Nacional, en donde se somete a cuestión la denominación “filosofía de la educación”, pues si bien es una acepción bastante concurrida no parece ser del todo correcta, ya que si bien la educación ocupa un lugar en la reflexión del filósofo, no es propiamente su objeto de tratamiento, sino algo a propósito del

²⁶⁴ Cfr. *Ídem. Apud. Dilthey, Fundamentos de un sistema de pedagogía, s/p.*

²⁶⁵ *Ibíd.* p. 24. *Apud. Theodor Litt, Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal, s/p.*

²⁶⁶ *Ídem.*

tema filosófico en cuestión —como puede ser la ética, la política, la *areté*, la justicia, el conocimiento, entre otras— así, podría puntualizarse que lo educativo no ha llegado a ser lo fundamental dentro de algunos de los más “grandes” sistemas filosóficos, no obstante hay que recalcar que la reflexión sobre la educación ha estado ahí, pero no a tal grado de decir que pudiera hablarse de una “filosofía de la educación”, sino más bien, de una “filosofía sobre la educación”.²⁶⁷ En ese entendido, para elucidar tal relación entre filosofía-educación-pedagogía, García Hernández propone apelar a la historia, a la tradición y a la filosofía en sí misma. Con base en ello, sugiere que en reiteradas ocasiones, de manera paradójica, se soslaya el pleno sentido filosófico de la filosofía como tal, esto es, entenderla desde la *sophía* y la *philía*, o como Aristóteles lo precisa, como *próte philosophía* o filosofía primera.²⁶⁸

Aquella filosofía primera, apunta García Hernández, aludiendo a Aristóteles en su texto *Del universo*: “philosophy should entertain no trivial thoughts, but make the noblest among men welcome to these her gifts.”²⁶⁹ Con lo anterior, se apunta a esa filosofía primera, la que se ocupa de lo que no es ordinario, sino de lo más noble o elevado que le ha sido concedido al hombre. Así también, en la *Metafísica*, recupera García Hernández, se escribe: “dado que buscamos los principios y las causas más altas, tal es la tarea de la filosofía.”²⁷⁰ Con estas dos posturas este mismo autor sostiene que, principalmente, la filosofía, discurre sobre la existencia, empero, no se ocupa de señalar por ejemplo lo injusto o al tirano, sino que trata de la naturaleza de lo injusto y de la tiranía.²⁷¹ Esto significa que no ha de verse a la filosofía como una disciplina que rige o impone alguna idea, sino más bien, cavila en torno a la naturaleza de aquello que se estudia, principalmente de aquello denominado como lo elevado. De tal manera que: “lo que está en juego en la filo-

²⁶⁷ Cfr. José Martín García Hernández, *Op. Cit.*, p. 3-6. Aunque parezca trivial, el cambio de la proposición da un sentido distinto a la relación que pudiera tener la filosofía con la educación. Para profundizar en ello se sugiere consultar la obra del autor: José Martín García Hernández, *Filosofía y filosofía de la educación*, p. 4.

²⁶⁸ Cfr. *Ibíd.* p. 6.

²⁶⁹ Traducción del autor: La filosofía no debería entretenerse con asuntos triviales, sino a los hombres más nobles, darles la bienvenida a sus dones. José Martín García Hernández, *Op. Cit.*, p. 6. *Apud.* Aristotle, *The Complete Works of Aristotle*, 391b5.

²⁷⁰ *Ídem.* *Apud. Ibíd.* 1003a25.

²⁷¹ *Ídem.* *Apud. Ibíd.* 917a1.

sofía: la meditación de lo trascendental y una forma de hacerlo, sutilmente, como pilar de la actitud del filósofo para tratar con las preguntas fundamentales, y sólo ‘a propósito de’ ellas de la educación.”²⁷² No obstante, no debe pensarse de manera simplista el sentido de “lo trascendental”, pues bien puede especularse de forma errónea que lo que se sugiere es una jerarquización de cosas más importantes que otras, cuando en realidad lo que se propone es la reflexión por aquellas preguntas esenciales en torno a la existencia del hombre. El cuestionar si la educación es una de esas cuestiones esenciales es algo que debe estudiarse, pese a ello, García Hernández menciona que “los asuntos de la educación no son cuestiones filosóficas *per se*, aunque no se niega su presencia y comentario en la filosofía”.²⁷³

Con este cúmulo de ideas estudiadas hasta aquí —que surgen del considerar a la pedagogía con un estatuto de filosofía— podrían precisarse las siguientes cuestiones: 1.- Es posible relacionar a la filosofía con la pedagogía; 2.- La filosofía puede dar una fundamentación teórica a la pedagogía; 3.- Dicha fundamentación se daría en el marco de estudio de algún tema filosófico trascendental como lo puede ser por ejemplo los valores, el ser, el conocimiento, entre otros. De esta manera, lo propuesto en esta investigación, un análisis epistemológico del discurso pedagógico de Paulo Freire adquiere sustento y el tema filosófico trascendental a tratar sería el del conocimiento a través de la epistemología. Sin embargo, se advierten los límites del trabajo a realizar, puesto que también el tema del conocimiento es quizá solamente alguno de los componentes esenciales que ha de considerarse para la construcción de una teoría pedagógica. Así, el camino que ha de seguirse, conduce ahora al estudio propiamente de aquello denominado epistemología y su posible vinculación con el conocimiento pedagógico a través del análisis de su caracterización y problematización.

²⁷² *Ídem.*

²⁷³ *Ibíd.* p. 5.

2.3 Epistemología y pedagogía: en búsqueda de una relación

Hasta el momento, en este capítulo, se han abordado dos cuestiones. La primera, tiene que ver con que la teoría pedagógica, a lo largo de la historia, se ha encontrado en una especie de encrucijada entre dos enfoques; el científico y el filosófico. Para ejemplificar lo anterior, se profundizó en tres conceptos —desde los enfoques antes mencionados— a los que necesariamente se enfrenta la misma: ciencia, teoría y conocimiento. La segunda cuestión, que emana de la primera, se centró en el estatuto que se le ha dado a la pedagogía a lo largo de la historia y se hizo énfasis, en que según sea dicho estatuto, será el tipo de conocimiento que se le considere a la pedagogía. Así, con lo trabajado hasta aquí, se ha encontrado que la pedagogía parece estar más próxima al enfoque filosófico que al científico, en cuanto a su sustento teórico y su elaboración de conocimiento. No obstante, se debe prestar mayor atención a aquello que usualmente se denomina conocimiento pedagógico y, así también, a la relación que se ha dado entre la epistemología y la pedagogía, para poder elucidar una forma de realizar el análisis epistemológico del discurso pedagógico de Paulo Freire.

Para lo anterior, se tendrá como fuente principal el texto *Observaciones sobre epistemología y pedagogía. Aproximaciones y distanciamientos* de García Hernández, quien menciona que es habitual encontrar en el campo de la teoría pedagógica y el de la teoría de la educación, referencias al conocimiento. Empero, acontece algo estrepitoso en relación al mismo en días recientes, esto es, que ha sido gravemente vilipendiado. En vez de aquilatarse por su valor para el espíritu, se antepone su valor de cambio, es decir, ha adquirido un valor semejante al de la moneda y, en este panorama, se le concede preeminencia a su producción y consumo pero promoviéndose ante todo su eficacia, eficiencia y productividad, adquiriendo fiabilidad sólo si dicho conocimiento “sirve de algo”. Esto ha provocado que el conocimiento, nombrado como puramente intelectual, sea desdeñado y, el campo de la pedagogía, no escapa de dicha situación, lo cual hace de mayor importancia e incluso una necesidad, la relación entre epistemología y pedagogía. Sin embargo, es menester aclararse en qué términos

se da dicha relación, puesto que no basta solamente con darla por sobreentendida, pues cuando se solicita a dicha relación precisiones epistémicas, éstas se encuentran ausentes, se sustraen o únicamente son insinuadas, tornándose así un panorama nebuloso.²⁷⁴

La correspondencia entre la epistemología y la pedagogía se da entonces en un plano de confusión, a tal estado del medio, propone García Hernández, se ha contribuido a través de dos vías: la primera es la confusión que envuelve a la misma epistemología, y la segunda se debe a la inveterada partición del campo en teoría y en práctica. La consecuencia de dicha dualidad es que para la primera se usaría la expresión sin claridad semántica y la coherencia necesaria, mientras que para la segunda, en la medida del dominio de la práctica sobre la teoría, el pensamiento es soslayado. Con ello lo importante resulta ser la acción, entendida quizá como mero acto ciego, dando lugar a la preeminencia de la vertiente práctica de la pedagogía.²⁷⁵ Al demeritar el esfuerzo teórico en beneficio de las recomendaciones para realizar el quehacer diario, el saber de la pedagogía queda truncado o suspendido. No obstante, está presente pues el pedagogo en ningún momento renuncia a la existencia de un saber implícito o explícito en su discurso ya que solicita validez y que se le conceda valor a su decir, así como, a su práctica.²⁷⁶

De acuerdo con lo anterior, si se apela a una validez se vuelve necesaria una justificación para dicho conocimiento, empero, según García Hernández, en ese sentido, generalmente, el discurso pedagógico falta o simplemente atribuye valor a la sola producción disciplinaria o técnica, lo que hace que epistemológicamente hablando se cometa una falla. Y, lo es, porque para elaborar dicha justificación es menester apoyarse en un fundamento sólido, cuya fortaleza se exhiba justamente por una cualidad, esta es, la de ser ante todo epistémico.²⁷⁷ Esto bosqueja en cierta medida la relación entre la epistemología y la pedagogía: “la epistemología

²⁷⁴ Cfr. José Martín García Hernández, *Observaciones sobre epistemología y pedagogía. Aproximaciones y distanciamientos*. p. 14 y 15.

²⁷⁵ Cfr. *Ibíd.* p. 15 y 16.

²⁷⁶ Cfr. *Ibíd.* p. 16.

²⁷⁷ *Ídem.*

trata con la tasación del conocimiento producido o conocimiento disciplinar. En consecuencia, para la pedagogía propondría el problema de la valoración de conocimiento en el campo disciplinario u orden epistémico.”²⁷⁸

Visto así conviene preguntarse ¿Cuál ha sido la forma de producir conocimiento en la pedagogía? a lo cual, podría responderse que desde el siglo ilustrado se ha propuesto que el proceder sea el científico, esto significa que su conocimiento debería producirse siguiendo los criterios aceptados por dicha comunidad, básicamente teorías, métodos, y técnicas de medición, así quedaría asegurada su calidad epistémica puesto que el conocimiento pedagógico resultaría de la aplicación de dichos procedimientos en el campo. Esto hace, aunque parezca redundante, que deba haber teorías, métodos, e instrumentos de medida en la pedagogía, pero, una vez admitida tal idea y puesta en marcha la implementación del procedimiento científico en el terreno pedagógico, comienzan a surgir una serie de dudas²⁷⁹ ya que como se dice comúnmente; el objeto pedagógico difiere del objeto usual del científico. Lo que generaría que la tarea epistemológica se trasladara a la demarcación entre lo que es propiamente científico y lo que no lo es, procediendo por medio de una acción judicial.²⁸⁰

Con base en lo anterior podría plantearse una reflexión de tipo científico sobre la pedagogía, con el trasfondo de que dicha reflexión requiere de una constitución disciplinaria específica llamada epistemología, cuyo ámbito, según varias definiciones, es el de la determinación de la naturaleza, los métodos y los límites del conocimiento científico, así, la relación cobra mayor sentido en el entendido de que a la pedagogía se le suele definir como “la ciencia” que se ocupa de la educación. La tarea epistemológica en relación con la pedagogía, quedaría entonces determinada, dirimiendo como juez, una calidad, la científicidad de la misma. El análisis epistemológico se establecería entonces a través de rastrear la presencia de elementos o estructuras científicas, apoyado en criterios de uso

²⁷⁸ *Ídem.*

²⁷⁹ Dichas imprecisiones sobre el proceder científico en la pedagogía ya han sido abordadas en los apartados precedentes. Véase el apartado 2.2 La pedagogía como arte, técnica, ciencia o filosofía: un debate histórico p. 67.

²⁸⁰ Cfr. José Martín García Hernández, *Op. Cit.*, p. 17.

normal en dicho campo, por ejemplo; estableciendo grados de objetividad, pertinencia metodológica, capacidad predictiva, empleo de técnicas de medición eficientes y eficaces y la consistencia de sus teorías.²⁸¹

Sin embargo, tal manera de plantear el análisis del conocimiento en pedagogía parece cabalística, pues, para ello, habría que establecer la siguiente cuestión: “la epistemología y la pedagogía son entidades constituidas y estables, consistentes: hay una epistemología y una pedagogía.”²⁸² Se estaría hablando de una identidad inobjetablemente prístina para ambas y, por lo tanto, se comprendería el despliegue de la primera en la segunda.²⁸³ Pese a ello, tal estabilidad no parece ser del todo cierta pues basta sólo con estudiar someramente la historia de cada una para dar cuenta que lo que abunda en ambas es la diversidad de posturas, la falta de consenso y la oscilación de varias perspectivas incluso en contraposición. Con ello, quizá se deja abierta la posibilidad de que la estabilidad de ambos campos es más bien un mito. Cabe resaltar que dicha inestabilidad y diversidad en la que se encuentra cada una, no tendría que enjuiciarse como una cuestión negativa —al menos en este trabajo no se plantea así— ni tampoco quiere decir que intrínsecamente se abogue por una postura unívoca, más bien se trata de proponer que dicha relación, entre la epistemología y la pedagogía, no parece ser tan clara como algunos autores sugieren.

Ahora bien, tal coyuntura, menciona García Hernández, hace necesario el establecimiento de los límites de cada campo, para, desde ahí, encontrar la razón de su conjunción, entiéndase de su reunión.²⁸⁴ ¿En dónde hallar tal claridad, para comprender dicha relación? Probablemente en la historia de cada campo. Así, al indagar en el terreno epistemológico se hace expresa la existencia de distintas epistemologías, verbigracia, la naturalizada, la evolucionaria, la fundacionalista, la

²⁸¹ Cfr. *Ibíd.* p. 18.

²⁸² *Ídem.*

²⁸³ Cfr. *Ídem.*

²⁸⁴ Los límites del campo pedagógico han sido abordados en el capítulo primero de esta investigación. Véase el apartado 1.4 ¿La naturaleza política de la educación? Distinciones entre política, educación y pedagogía p. 33.

coherentista, la regional, entre otras.²⁸⁵ Pero, en este trabajo se reconocen concretamente dos posturas epistemológicas que se discuten específicamente en el campo pedagógico y que podrían denominarse como una epistemología científica y una filosófica, sobre las cuales, conviene advertir que en términos de García Hernández, se puede caer en excesos de razón.²⁸⁶ La epistemología científica quedaría representada por ejemplo con los autores del libro *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía* en donde, desde la postura de García Hernández, se sostiene que el problema epistemológico en la pedagogía, es la preocupación por la condición científica de la misma. En este texto se trata de hacer valer el debate epistemológico en la pedagogía dada la importancia que las sociedades latinoamericanas comenzaban a adjudicar al proceso educativo y, por ende, su intento era contribuir al análisis del mismo desde una 'epistemología pedagógica en el sentido de filosofía de la ciencia especializada'.²⁸⁷ En la introducción de su texto se lee:

[...] nos proponemos profundizar en la polémica epistemológica de los discursos educativos a fin de destacar sus posibilidades de concreción como epistemología especializada o regional, cuando el terreno objeto de tratamiento epistemológico es un discutido dominio con pretensiones de científicidad y que, además se caracteriza por su naturaleza dual, explicativa-normativa.²⁸⁸

Ante lo postulado García Hernández sostiene que a pesar de hacer una mención de una epistemología especializada o regional, en lo sucesivo del texto se esperaría encontrar una caracterización de la misma y una argumentación para la justificación de su proposición, no obstante, no se ofrece mayor precisión sobre ello, a lo sumo la suscriben en tanto ámbito de aplicación, pero, la interrogación sobre a qué llaman epistemología regional o especializada no es resuelta. Bajo la proposición de éste tipo de epistemología —que no es precisada o aclarada— el propósito de los autores es profundizar la polémica epistemológica de los

²⁸⁵ Cfr. *Ibíd.* p. 29-35. Consúltese la obra de Julián Velarde Lombráña *Compendio de epistemología* para profundizar en las distintas corrientes epistemológicas, en específico p. 203-223.

²⁸⁶ Cfr. *Ibíd.* p. 31 y 32. La expresión "excesos de razón" es de vital importancia para el autor. La reconoce en la *Crítica de la razón pura* de Kant y, advierte que tanto en la empresa de vincular a la epistemología con la pedagogía como en la de reconocer una epistemología filosófica o científica, se corre el riesgo de caer en ella, gracias a impregnarse de desproporción y de rebasar los límites de lo razonable.

²⁸⁷ Cfr. *Ibíd.* p. 39 y 40.

²⁸⁸ *Ibíd.* p. 41. *Apud.* Bartomeu Ferrando Monserrat, *Epistemología o fantasía: el drama de la pedagogía*, p. 13.

discursos educativos. La forma de vincular la epistemología con la pedagogía según los autores, es a través de adentrarse en el discurso educativo o los estudios pedagógicos sin referir a la práctica educativa, lo cual es de llamar la atención puesto que a lo largo de la historia del pensamiento pedagógico se ha destacado que lo práctico es una parte sustantiva del mismo discurso educativo y no exime que, desde ahí, se pueda pensar en una epistemología.²⁸⁹ ¿Por qué tales autores proponen que el problema epistemológico de la pedagogía radica en su calidad de ciencia? Quizá algo sobre tal pregunta podría aclararse al recuperar un fragmento de su texto:

En nuestro enfoque, 'epistemología' significa filosofía de la ciencia y surge como parte del desarrollo del pensamiento científico de nuestro siglo, si bien el panorama parece complicarse al no existir sólo una perspectiva o tendencia en ese terreno, de modo que ello obliga a hacer una nueva precisión. A fin de allanar las cosas explicitemos algunos supuestos fundamentales en los que se apoya nuestra perspectiva que todavía es aproximativa y provisional: pretende recorrer el proceso histórico de una ciencia, se plantea como trabajo específico la lectura crítica del transcurrir científico y se interesa por los productos de una ciencia en función de su historia así como de su entorno social y cultural.²⁹⁰

Con el anterior pasaje se exhibe el interés de los autores por definir su postura epistemológica al establecer su visión de la epistemología en sí, en ese sentido la enuncian como una filosofía de la ciencia surgida del desarrollo del pensamiento científico del siglo XX, al manifestar lo anterior, según García Hernández, expresan, también, lo que no aceptan como epistemología:

- a) No equivale a teoría del conocimiento. Es decir, no se hace un uso gnoseológico del término;
- b) No equivale a metaciencia, a un suprasaber o saber de saberes donde lo epistemológico queda señalado como un espacio teórico con atribuciones exclusivas de carácter normativo sobre los otros ámbitos de producción teórica, incluido el campo pedagógico. De este modo, al rechazar otros posibles sentidos para la Epistemología, agregan como derivado de lo anterior, y según ellos: [Sic.]
- c) El trabajo epistemológico es posterior a los procesos de construcción del conocimiento científico, requiere que el conocimiento de las ciencias ya esté elaborado.
- d) En consecuencia, dicho trabajo depende del desarrollo de la ciencia.²⁹¹

²⁸⁹ Cfr. *Ibíd.* p. 41 y 42. El planteamiento de una epistemología de la práctica está presente en autores como Donald Schön, Bamberger y von Foerster.

²⁹⁰ *Ibíd.* p. 43. Apud. Bartomeu Ferrando Monserrat; et. al. *Epistemología o fantasía: el drama de la pedagogía*, p. 24.

²⁹¹ *Ibíd.* p. 44. Apud. *Ibíd.* p. 24 y 25.

Lo establecido por los autores puede sugerir varios puntos de análisis, el primero consiste en la incoherencia al afirmar que el trabajo epistemológico es *a posteriori*, puesto que de ser así tendría que partirse como bien mencionan, de lo ya elaborado, esto, sin llegar a cuestionarse el grado de validez de ello, lo cual implicaría el concederle un estatuto de conocimiento de manera arbitraria, sin ningún rigor epistémico, frente a esto García Hernández encuentra una actitud irracional o incluso autoritaria. Por otro lado, para admitir una idea de la epistemología como la propuesta sería necesario partir del supuesto de que el campo pedagógico es científico, ello genera confusión puesto que la relación con la epistemología que ellos proponen pretende discutir lo anterior.²⁹² Así también, podría señalarse que una cosa es que acepten y adopten una epistemología como filosofía de la ciencia, y otra que no se aclare con precisión la justificación de dicha decisión, la cual no puede ser ignorada por toda la tradición histórica de la epistemología que sería desdeñada sin dar al menos razones para ello. Y, por último ¿No establecen los autores un carácter normativo al mencionar aquello que no aceptan como epistemología? Con lo anterior, quizá cobraría mayor sentido la impresión de injustificación y autoritarismo que García Hernández encuentra en el trabajo de tales autores.

Con el análisis de los capítulos sucesivos del texto *Epistemología o fantasía*, García Hernández logra elucubrar que la epistemología de la que hablan no resulta en modo alguno clara, ni por el lado de una epistemología regional o especializada, ni por el de una epistemología como filosofía de la ciencia y agrega que:

[...] la claridad no está, esencialmente, porque no hay argumentación con calidad epistémica: no justifican; lo elaborado en el libro termina por imponer al lector la idea de una epistemología presupuesta, en tanto solamente se asientan aseveraciones, no argumentos de justificación, que para un texto que pretende valor en el ámbito epistemológico es grave.²⁹³

La epistemología que sostienen y su aplicación en el campo pedagógico quedan indefinidas y carentes de justificación epistémica, dicha postura es compartida por

²⁹² Cfr. *Ibíd.* p. 45 y 46.

²⁹³ *Ibíd.* p. 53. *Apud.* Bartomeu Ferrando Monserrat, *Epistemología o fantasía: el drama de la pedagogía*, p. 24.

Ángel Díaz Barriga, quien en la memoria del Coloquio *Identidad de la pedagogía: interrogantes y respuestas*, expone:

Antes de iniciar mi exposición deseo agradecer la oportunidad para presentarme en este científico, como antes lo fuera el 'santo', tribunal de la epistemología y de la fantasía. En el que se ha conminado a la comunidad académica a evitar hacer reflexiones, planteamientos o señalamientos que sean confirmatorios, respalden o sean reduccionistas de cualquier planteamiento epistemológico. Este nuevo 'tribunal' se ha dado a la tarea de velar y en su caso juzgar a todas aquellas reflexiones y/o elaboraciones referidas a la constitución teórica de la disciplina o disciplinas que dan cuenta de la educación. En la fantasía de la epistemología, sólo es posible hacer algún acercamiento a esta problemática, adscribiéndose plena e incondicionalmente a los límites que las fantasías epistemológicas establecen.²⁹⁴

La coincidencia en el carácter autoritario que señalaba García Hernández es evidente y, Díaz Barriga agrega incluso un matiz inquisitorial y mesiánico en su postura, pero, más allá de estas críticas, queda en evidencia que si bien la idea de los autores tratados no es lo suficientemente argumentada, es una forma en la cual se ha buscado relacionar a la epistemología con la pedagogía. Una postura similar comparte Héctor Santiago Alzueta quien nuevamente aborda el problema de la cientificidad de la pedagogía pero centrando el análisis en el periodo de fines del siglo XIX y principios del XX en México. Para este autor, la epistemología no es apriorística, ni normativa y tampoco general, así, el punto del que parte es de igual forma la epistemología regional de Blanché. No obstante olvida sustentar por qué no, y deja de lado la discusión con algún autor con ideas diferentes y la propuesta se vuelve a tornar dudosa.²⁹⁵

Ante tal situación resulta ineludible recuperar un cuestionamiento de García Hernández ¿La tarea epistemológica es la de la aclaración o deslinde o definición de la calidad científica de una disciplina? ¿Por qué habría de serlo? Asumir que es así en el campo pedagógico, implicaría dejar de lado temas fundamentales y tradicionales de la epistemología como el análisis del conocimiento, la justificación epistémica, el conocimiento a priori, el escepticismo, o la teoría de la verdad, que son profundizados por la epistemología sajona de fines del siglo XX, en la década de los 90 por autores como Alvin I. Goldman, Keith Lehrer, Laurence Bonjour, C.I.

²⁹⁴ *Ibíd.* p. 56. *Apud.* Ángel Díaz Barriga, 'Pedagogía-ciencias de la educación', en *Identidad de la pedagogía: interrogantes y respuestas*, p. 47.

²⁹⁵ *Cfr. Ibíd.* p. 57 y 58.

Lewis, Robert Nozick, Nicholas Rescher, Susan Haak, Karl Popper, Orman Quine, entre otros, con los que se puede señalar que no todos los esfuerzos recientes en epistemología apuntan a la regionalización.²⁹⁶

A partir de lo anterior podría abordarse la siguiente postura epistemológica; la filosófica, la cual igualmente ha sido una forma de relacionar la epistemología y la pedagogía y, también debe señalarse que, será la que dará el sustento al análisis epistemológico que se realizará, posteriormente, sobre el discurso pedagógico de Paulo Freire. Sin embargo, para no caer en los mismos descuidos de los autores que sostienen una epistemología científica, se tratará de justificar el por qué se escoge dicha postura y en qué consiste. En principio vale la pena precisar que este trabajo se apega al sentido primigenio de la epistemología: la valoración del conocimiento en sí y, que si bien pueden existir adjetivaciones de la misma como epistemología evolutiva, naturalizada, correspondista, feminista, teórico-informacional, entre otras, tienen en común el concepto mismo de epistemología en el cual habría que ahondar.

Desde un sentido etimológico Robert Audi señala que epistemología proviene del griego *episteme*, que equivaldría a 'conocimiento', y *logos*, que significaría 'razón', 'explicación', de tal forma que guarda relación con el estudio de la naturaleza del conocimiento y la justificación, más específicamente el estudio de a) sus características definitorias, b) sus condiciones sustantivas, y c) los límites del conocimiento y la justificación.²⁹⁷ Innegablemente desde la postura filosófica de la epistemología, ésta, guarda relación con dicho sentido etimológico, del cual lo principal es el conocimiento, independientemente de cualquier calificativo que se le imponga; científico, pedagógico, filosófico, teórico, práctico, etcétera. No obstante, Julián Velarde Lombraña apunta que *episteme* es un tipo o clase de conocimiento a lado de otros, como la *dianoia*, el *nous* (según Platón, Rep., 509S, 6), la *katálepsis* (según los estoicos: Sexto empírico, Adv. Math., VII, 256-258), la *techne*, la *fronesis* y la *sofía* (según Aristóteles, Ét. Nic., 1139b, 11-17; etc.). Pero

²⁹⁶ Cfr. *Ibíd.* p. 62-65.

²⁹⁷ Cfr. Robert Audi, *Diccionario Akal de filosofía*, p. 292.

la *episteme* constituye, en la teoría (filosofía) del conocimiento (epistemología) de los griegos, el auténtico conocimiento, el paradigma o modelo al que se asemejan o se aproximan los restantes tipos; y ello en virtud de las dos tesis que a continuación se explicitarán que subyacen en la filosofía clásica griega:²⁹⁸

- 1) El conocimiento (*episteme*) implica (conlleva) necesariamente verdad y jamás yerra: Platón, *Teeteto*, 186 C-D; *Timeo*, 51-E; *Rep.*, 477 E; *Banq.*, 202 A. Aristóteles, *De anima*, 428 a, 17; *Anal. Post.*; 100 b, 8; Estoicos: *apud* Diógenes Laercio, *Vidas*, VII, 54.
- 2) Los conocimientos (y las verdades) vienen constituidos en, y definidos por, una articulación, *symploké* o *syntaxis* Platón, *Sofista*, 259 E; *Teeteto*, 204 A; *Rep.* 537 C. Aristóteles, *De anima*, 432 a, 11; estoicos; en J. von Armin, *Stoicorum veterum fragmenta*, I, 68.²⁹⁹

Sobre la tesis primera puede decirse que es fundamental en la filosofía platónica del conocimiento para distinguir la *episteme* (conocimiento) de la *doxa* (opinión o creencia). El conocimiento y la opinión son entendidos como sistemas diferentes: lo que es conocido (*gnoston*) y lo que es opinado o creído (*doxaston*), el conocimiento a diferencia de la opinión, entraña verdad. En cuanto a la tesis segunda —enlazada con la primera— puede decirse que el conocimiento requiere un encadenamiento o una articulación de tipo explicativo, la cual se vuelve una condición necesaria y suficiente para el conocimiento, pues, éste, requiere no mera consistencia, sino coherencia explicativa de fundamentación y, por tanto, como ya se dijo, verdad. En cuanto a la opinión, puede ser verdadera, pero en tal caso, son verdades sueltas, es decir no encadenadas en un sistema coherente, por tal, a ellas puede llegarse por caminos menos rigurosos como la inspiración, la adivinación, o el delirio poético según el *Menón*.³⁰⁰

Al conocimiento ‘verdadero’³⁰¹ no cabe llegar por un acto de mera fortuna, sino a través de la dialéctica, o de una articulación explicativa. Dialéctico es, según Velarde Lombraño, quien es capaz de dar razón (explicación) de cada cosa y, así mismo, precisa, también, que quien no consigue lo anterior, no consigue

²⁹⁸ Cfr. Julián Velarde Lombraño, ‘Epistemología’, en *Compendio de Epistemología*, Jacobo Muñoz y Julián Velarde, p. 203.

²⁹⁹ *Ibid.* p. 203 y 204.

³⁰⁰ Cfr. *Ibid.* p. 204 y 205.

³⁰¹ La adjetivación de ‘verdadero’ vale la pena ser recuperada, principalmente por la disertación que García Hernández propone en su obra citada: hay conocimiento falso y éste, acontece en la pedagogía, sobre ello se discutirá posteriormente.

conocimiento.³⁰² Ahora bien, como ya se dijo anteriormente en el apartado 2.1 cuando se recuperó a Luis Villoro para el tema de conocimiento,³⁰³ si alguien enuncia que sabe o conoce algo³⁰⁴ también cree en ello, puesto que afirmar que alguien sabe algo sin creerlo sería una contradicción.³⁰⁵ Empero, a este tipo de creencia se le concibe en el campo epistemológico como una creencia verdadera justificada, la cual iría más allá de una creencia ordinaria que no presentara ninguna razón que pudiera considerarse como verdad.³⁰⁶ Con lo expuesto hasta aquí bien podrían enunciarse las razones por las cuales, para el análisis del discurso pedagógico de Paulo Freire, se toma como sustento esta visión de la epistemología:

- 1) Denota congruencia con la génesis del campo epistemológico al fijar como su tarea principal el estudio del conocimiento. Como parangón, la epistemología científica de la que se habló anteriormente parece ser una búsqueda de la científicidad más por necesidad histórica que por congruencia con el campo epistemológico.³⁰⁷
- 2) Al abordar el tema del conocimiento en sí puede relacionarse con el campo pedagógico a través de su discurso, el cual, en tanto se constituye por la inveterada partición entre teoría y práctica, de manera tácita, podría señalarse que se sustenta en un conocimiento que debería ser evaluado como tal.
- 3) Ofrece una manera sustentada con la que puede analizarse el conocimiento de tipo proposicional en la pedagogía y así, también, definir cuándo se trata

³⁰² Cfr. Julián Velarde Lombraño, 'Epistemología', en *Op. Cit.*, Jacobo Muñoz y Julián Velarde, p. 205.

³⁰³ *Vid. Supra.* p. 57.

³⁰⁴ S conoce que *p*

³⁰⁵ Cfr. Luis Villoro, *Creer, saber, conocer.* p. 16.

³⁰⁶ Es en este punto en el que cobra sentido la importancia de la triada epistemológica tradicional que García Hernández menciona: Justificación, evidencia y verdad. El tema de la evidencia es de gran trascendencia puesto que ésta puede pensarse desde un sentido empírico tangible, es decir con base a algo que se encuentra presente en nuestro entorno o bien, desde un sentido meramente racional intelectual.

³⁰⁷ Sobre esta última aseveración puede consultarse el apartado 2.2 cuando se habla de la pedagogía como ciencia *Vid. Supra.* p. 79-83. Así también, García Hernández *Op. Cit.* p. 69 discute la búsqueda de la científicidad en las denominadas ciencias naturales durante la ilustración a causa de que a la filosofía se le había dejado de considerar como un campo explicativo por sus excesos metafísicos y teológicos. En cambio, la ciencia envuelta en un entorno positivo por la eficacia de sus resultados ganaba mayor credibilidad y prestigio, lo cual motivo la búsqueda de la implementación de sus métodos en las ciencias sociales.

verdaderamente de conocimiento y no sólo de una opinión a través de las tres condiciones necesarias y suficientes.³⁰⁸

- 4) Al estudiarse el conocimiento pedagógico bajo esta perspectiva se pone en evidencia el rigor discursivo y la coherencia argumentativa del propio discurso pedagógico, cuestión que resulta favorable para poder darle un sustento epistémico y no validarlo solamente por consenso o por ser una idea bastante difundida dentro del campo.

Expuestas las razones por las cuales se adopta esta postura conviene aclarar que la misma —como cualquier otra— presenta ciertas complicaciones, puntos favorables o desfavorables, pues como menciona Risieri Frondizi “El acierto de las teorías está en lo que afirman, y el yerro, en lo que niegan”, por lo tanto, pretender que se posee un planteamiento libre de equivoco, o completamente acabado sería una estolidez. A sabiendas de ello puede señalarse que se reconoce por ejemplo el problema de Edmund Gettier, a través de su artículo *Is Justified True Belief Knowledge?*³⁰⁹ en el cual establece una fuerte crítica a las tres condiciones antes mencionadas y llega a proponer que en realidad no son suficientes para hablar de conocimiento. Asimismo, bajo los argumentos que se han esgrimido sobre la postura epistemológica adoptada, se deja ver claramente el carácter normativo de ésta, pues el hecho de establecer una serie de condiciones para el conocimiento o reconózcase una valoración para el mismo, necesariamente conlleva a ello. Empero, la razón de dicho carácter normativo se encuentra en el sentido primigenio de la epistemología, apegada fuertemente al concepto de verdad, el cual es sabido que ha representado para la filosofía un problema trascendental a lo largo de la historia.

³⁰⁸ Como ya se mencionó en la nota 213 de la página 69, son necesarias porque cada una de ellas establece una condición que debe cumplirse a cabalidad para poder decir que se está frente a un conocimiento y suficientes porque si sola ninguna de éstas es suficiente para hablar de conocimiento:

1. S conoce que p
2. p es verdadero
3. S está justificado en su saber que p

³⁰⁹ ¿Una creencia verdadera justificada es conocimiento? Traducción de Paulo Vélez León que se puede consultar en el siguiente enlace: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01439314>

Se considera conveniente realizar el análisis epistemológico bajo esta postura puesto que, como ya se mencionó anteriormente en el punto 4) permitirá sustentar de forma epistémica la existencia de un conocimiento en pedagogía y, al hacerse expresos los posibles descuidos se podrá reparar en ellos y ofrecer uno cada vez más legitimado, no sólo por consenso, sino por razones. En consecuencia, la relación entre la epistemología y la pedagogía que se propone la enuncia García Hernández por medio de dos aseveraciones: “Si un campo ha de postularse como conocimiento, necesariamente tendrá que cumplir con los requisitos fijados por una tradición de pensamiento”³¹⁰ y “La tarea epistemológica en pedagogía necesariamente debe abordar antes que otra cosa el conocimiento promovido por ésta.”³¹¹

Con base en lo mencionado, bajo la perspectiva epistemológica que sustenta este trabajo, corresponden a la epistemología —en cuanto a su relación con la pedagogía— cuestiones como: indagar y cuestionar si hay conocimiento en la misma, explorar la manera en la que se da, tasar dicho conocimiento y considerar su valor epistémico. Esto en el sentido de que:

Si [lo que acontece en el discurso pedagógico] es conocimiento, debe justificarse, es decir, siguiendo una línea convencional, debe ofrecer elementos de juicio, pruebas, sustancialmente intelectuales, para aceptarse como razonable y verdadero, por tanto, distinguiéndose de lo que pase por conocimiento, ya sea falso o dudoso, como el del sentido común, la intuición o la creencia.³¹²

Empero, ¿Cómo realizar dicha labor y dónde se puede percibir y aprehender el conocimiento en pedagogía? García Hernández sostiene que en el mismo campo pedagógico, del cual, como ya se dijo anteriormente se remite constantemente a dos parcelas: el ámbito práctico y el ámbito teórico o también llamado intelectual. Sobre éste último es común que se desprendan acepciones bajo las figuras de la abstracción, el razonamiento y las palabras, desarrollándose en un medio más allá de la aplicación práctica. En cambio, el ámbito práctico se suele significar como un

³¹⁰ José Martín García Hernández, *Op. Cit.*, p. 36.

³¹¹ *Ídem.* p. 69.

³¹² *Ibíd.* p. 90.

terreno de acciones, de ejecución, de experiencia.³¹³ Con base en lo anterior el autor antes mencionado sugiere que “

En pedagogía, según Durkheim y Dewey, se trataría más de teoría y menos de práctica. Si el conocimiento plantea un problema intelectual antes que práctico, se diría que el ámbito de despliegue propicio para el acontecimiento y aprehensión del conocimiento en pedagogía es el teórico. Sería una tarea eminentemente del pensamiento.³¹⁴

Bajo esta demarcación el autor sostiene que evidentemente un campo excluye a otro.³¹⁵ Dicha afirmación le genera la siguiente pregunta: ¿Se aceptaría, entonces, que hay conocimiento en la práctica? A lo cual responde que, sin atacar frontalmente la problemática contenida en la pregunta, podría sugerirse tal vez que la práctica no requiere de conocimiento alguno, o que requiere únicamente de la ejecución, en tanto *téchne*, sin que ello constituya *episteme* alguna. Así también, señala que la concepción como conocimiento de lo práctico naturalmente requiere de justificación en tanto se propone a título de saber, es decir que por lo menos tendría que fundarse el acto o ejecución o experiencia en una *episteme*, que difiere de una *téchne*, y estas dos de la *doxa*, y estas tres del puro acto ciego, en tanto proceder automático.³¹⁶

Por otro lado, si se acepta ese conocimiento práctico, pero se considera que no hay que encajarlo en ningún cuadro teórico, el fundamento se revelaría quizá como meramente intuitivo, establecido solamente por el acto, a distancia del pensamiento, en otro orden de ideas, se postularía una práctica sustentada solamente en el resultado de un quehacer cotidiano, constante, repetido una y otra

³¹³ Cfr. *Ibíd.* p. 92 y 93.

³¹⁴ *Ibíd.* p. 93. Respecto a la afirmación que sustenta García Hernández con los autores antes mencionados, sugiere la lectura de la obra de John Dewey *La ciencia de la educación* y de Émile Durkheim “Naturaleza y método de la pedagogía” en *Educación y sociología*.

³¹⁵ Para la anterior aseveración José Martín *Op. Cit.* p. 93 agrega la siguiente nota: “Dada la afirmación, y siendo consistentes con nuestra postura, por ahora sólo referimos que algunos investigadores admiten para la práctica un razonamiento de tipo, moral, el cual requiere de una justificación diferente. No obstante, obsérvese que se trataría también del razonamiento y la justificación, Por ejemplo Aristóteles y Kant.”

³¹⁶ Cfr. *Ídem.* Desde nuestra lectura, en este punto el autor comete un descuido pues convendría desarrollar a mayor profundidad la idea de la nota anterior que expresa que la práctica requiere de un razonamiento de tipo moral y, que por tal, necesita de una justificación diferente, puesto que como él mismo enuncia en apartados anteriores de su obra, no basta solamente con insinuarlo. Lo que se propone en éste trabajo es recuperar nuevamente la propuesta de la existencia de una epistemología de la práctica que se puede rastrear en autores como Donald Schön, Bamberger y von Foerster, sobre el primer autor por ejemplo puede recuperarse su obra *El profesional reflexivo: cómo piensan cuando actúan*, en la cual se puede encontrar un fuerte sustento digno de discutir para dar a esa práctica un sentido distinto al automatismo, la cual el autor reconoce en el concepto de una práctica reflexiva. Dicha discusión enriquecería el debate en torno a su propuesta.

vez, apoyado en el sentimiento del sujeto, y en resultados ampliamente probados en el terreno de los hechos mismos, sin mayor lógica que la repetición de la llamada práctica.³¹⁷ Tal reconocimiento de este conocimiento práctico ha abierto —desde la perspectiva del autor— esa vertiente de la pedagogía para la cual se trataría nada más de cuestiones prácticas, de experiencia, de ejecución y, a guisa de ejemplo, sugiere que en reiteradas ocasiones, la experiencia suele pasar como el conocimiento que el profesor tiene sobre las situaciones de clase. Y, si en ella se plantea un dilema, la manera de decidir estaría montada en el nivel práctico del que surge. Consecuentemente, García Hernández enuncia que, el debate sobre esta proposición en un orden epistémico, por lo menos plantearía la pregunta de si tal experiencia del profesor es ya conocimiento, elevándose la respuesta al campo teórico, y confirmando su desprendimiento del terreno práctico.³¹⁸

Con base en lo precedente puede establecerse, de acuerdo con el autor, que si hay conocimiento en el campo pedagógico y es posible aprehenderlo y, por lo tanto, discutir sobre él, tal conocimiento se encontraría dentro de la parcela de lo teórico. Asimismo, la discusión epistemológica pertenecería también a tal campo. Y, en ese sentido cobra mayor importancia la relación de la epistemología con la pedagogía, puesto que si esta última discursa sobre la enseñanza, por ejemplo, desde lo teórico pudiera verse atravesada por creencias, imaginaciones e intuiciones que pasarían por conocimiento o lo simularían, por lo tanto, bien valdría la pena la consideración epistemológica para valorar en qué medida estas propuestas podrían ser identificadas como tal.³¹⁹

¿Acontecerá algo de esta índole en el discurso pedagógico de Paulo Freire, en específico, en su denominada teoría pedagógica? ¿Será el caso de que en su obra se acepte más bien alguna intuición, o alguna creencia, como conocimiento? ¿Será su propuesta una teoría pedagógica? Para determinar lo anterior, se propone considerar el valor epistémico de lo que se presume como una teoría

³¹⁷ *Ibid.* p. 93 y 94.

³¹⁸ Pese al descuido de no justificar la idea de la práctica, sustentada en un razonamiento de tipo moral, la trascendencia de las dificultades de la práctica como *episteme* al campo de lo teórico es algo consistente.

³¹⁹ *Cfr.* José Martín García Hernández, *Op. Cit.*, p. 97.

pedagógica del autor Brasileño, lo cual conlleva, primeramente, a delimitar de alguna manera, aquello a lo que podría denominarse teoría pedagógica. Esto último, evidentemente refleja una labor sumamente compleja, puesto que, llegar a decir que existen una serie de criterios claros y definidos que caractericen a la misma, es algo incierto. Sobre ello, con base en Soto Hassey, podría enunciarse que una primera dificultad para la teoría pedagógica es que no hay claridad conceptual en torno a la misma, cuestión que se ve reflejada, por ejemplo, cuando conceptos como teoría de la educación, filosofía de la educación, historia de la pedagogía y/o historia de la educación y pedagogía , principalmente, aparecen como asuntos equivalentes de la teoría pedagógica, o bien, como el origen de ésta, atendiendo a la lógica de plantear los principios, la historia o el objeto sobre el que se teoriza, es decir la educación.³²⁰

Tal ha sido el interés de la comunidad de pedagogos y de especialistas en educación sobre el tema de la teoría pedagógica que en el último tercio de la década de los 80 y, durante el primero de los 90, se derivaron una serie de materiales auspiciados por la Universidad Nacional Autónoma de México con la pretensión de mostrar a ésta, como una de las problemáticas más polémicas dentro del campo de la pedagogía. Empero, presumiblemente la propuesta a lo más que llegó fue a evidenciar que la teoría pedagógica está en aras de construcción al interior de la pedagogía, admitiendo que en ella se genera la teorización sobre lo educativo.³²¹ Quizá, no sería desmesurado apuntar que la teoría pedagógica existe, mayormente por enunciación de los pedagogos o, porque los especialistas en educación la convocan, pues es innegable que en reiteradas ocasiones se le refiere, sin embargo, a pesar de que se hace alusión a ella la manera de comprenderla se torna ambigua, o envuelta en un entorno de opacidad —en palabras de García Hernández— si se piensa en por qué acontece dicha situación, desde Quintanilla podría señalarse que pareciera entonces que en la pedagogía:

³²⁰ Cristina Soto Hassey, *Teoría pedagógica: una aproximación epistémico-conceptual*, p. 32.

³²¹ *Cfr. Ibíd.* p. 32-34.

Se muestra generalmente descuidada la aproximación a lo teórico desde el plano de la problematización sobre las lógicas de construcción de conocimientos: a partir de las formas de razonamiento y los ángulos de lectura de la realidad en que se asientan la producción de conocimientos.³²²

Sumado a esto, Alicia de Alba expone que existe una multiplicidad de denominaciones de teorías educativas —nótese que no las menciona como pedagógicas— y que ello atiende al lugar epistemológico y teórico desde el cual se las comprende como pedagogía, teoría pedagógica, ciencias de la educación, teorías educativas, discursos educativos o saberes educativos.³²³ Esto conlleva a pensar, con base en Soto Hassey, en la existencia de una falta de rigor en cuanto a los cimientos del conocimiento pedagógico. En esta tesitura puede recuperarse lo trabajado por García Hernández en líneas atrás, donde se mencionaba que en aras del quehacer diario, de la emergencia de la práctica educativa, se demerita e incluso se descuida el esfuerzo teórico en la pedagogía.³²⁴ Pese a la falta de claridad existente en cuanto al tema de la teoría pedagógica,³²⁵ es de notar que ésta se ha constituido firmemente en los planes de estudio de las licenciaturas en pedagogía al menos de la UNAM y de la UPN.³²⁶ En el caso específico de la Universidad Pedagógica Nacional, en cuanto a su mapa curricular para la Licenciatura en Pedagogía se proponen las asignaturas: Teoría pedagógica: génesis y desarrollo durante el segundo semestre y Teoría pedagógica contemporánea durante el tercero, a continuación se presentan los objetivos de la primera asignatura:

1. Proporcionar una visión socio-histórica de la configuración del campo de los estudios pedagógicos en cuanto dominio científico que genera conocimiento sobre la realidad educativa.

³²² *Ibíd.* p. 36. *Apud.* Susana Quintanilla, *La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa. Teoría, campo e historia de la educación.* p. 265.

³²³ *Ídem.* *Apud.* Alicia de Alba, *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación,* p. 36.

³²⁴ *Vid. Supra.* p. 92. O directamente la obra del autor José Martín García Hernández, *Op. Cit.,* p. 16.

³²⁵ Para profundizar en el debate teórico sobre la teoría pedagógica se sugiere consultar la tesis de grado de la autora Rosa Cristina Soto Hassey: *Teoría pedagógica: una aproximación epistémico-conceptual,* en específico para este tema el capítulo II titulado “Problemas epistemológicos en torno a la Teoría pedagógica”.

³²⁶ Para consultar los planes de estudios de cada universidad se brindan los siguientes enlaces:

<http://oferta.unam.mx/carrera/archivos/planes/pedagogia-cu-plan-de-estudios13.pdf>

<https://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/18-estudiar-en-la-upn/93-pedagogia>

2. Analizar críticamente las teorías de la educación que tienen mayor significación en el devenir histórico del pensamiento pedagógico, explicitando tanto su estructura interna como relación teoría pedagógica – cultura – sociedad.³²⁷

Los objetivos para dicha asignatura exhiben un tratamiento ambiguo para la teoría pedagógica, pues suele hacerse sinonimia con la teoría educativa, la diferenciación entre las mismas a lo largo del programa no se discute. Se refleja, también, que se da por entendido el dominio científico de la teoría pedagógica o educativa y, a su vez, que en ésta se genera conocimiento. De más está decir que para el programa de estudios parece innegable la existencia de un teoría pedagógica, clara y definida, no obstante, en el mismo se exhibe a lo largo de seis unidades un análisis de la evolución histórica de la pedagogía, lo cual hace pensar nuevamente en la idea de Soto Hassey sobre la equivalencia de la historia de la educación o de la pedagogía —pues el tratamiento es indistinto— por teoría pedagógica. A continuación se presentan los objetivos de la asignatura Teoría pedagógica contemporánea:

- 1) Analizar el pensamiento pedagógico contemporáneo, en lo referente al debate teórico actual, a la génesis socio-histórica y a los aportes teórico-prácticos, que significan diferentes formas de configurar lo pedagógico, en función de que presentan también importantes cambios y diversificaciones de las líneas de investigación en el siglo XX.
- 2) Reconocer las contribuciones a las Teorías Pedagógicas de diferentes escuelas de pensamiento que proponen construcciones conceptuales respecto de lo educativo, lo pedagógico, lo escolar, la experiencia de enseñanza y la relación pedagógica.
- 3) Identificar los ejes a partir de los cuales los diferentes enfoques en Teoría Pedagógica articulan su visión respecto al sujeto de la educación y a la Pedagogía.³²⁸

Respecto a lo anterior puede hacerse visible una postura más dubitativa en cuanto a lo que concierne a la teoría pedagógica y, también, un mayor interés por las construcciones conceptuales respecto a lo educativo. Cabe destacar que se sigue sosteniendo la existencia de teorías pedagógicas pero hay una conjunción entre la génesis socio-histórica y los aportes teórico-prácticos para llegar a vislumbrar a las mismas. Del mismo modo se pone a consideración, en específico en la unidad 1 del curso, el panorama del conocimiento pedagógico actual, lo cual puede ser de gran interés para pensar, posteriormente, en una relación entre la epistemología y

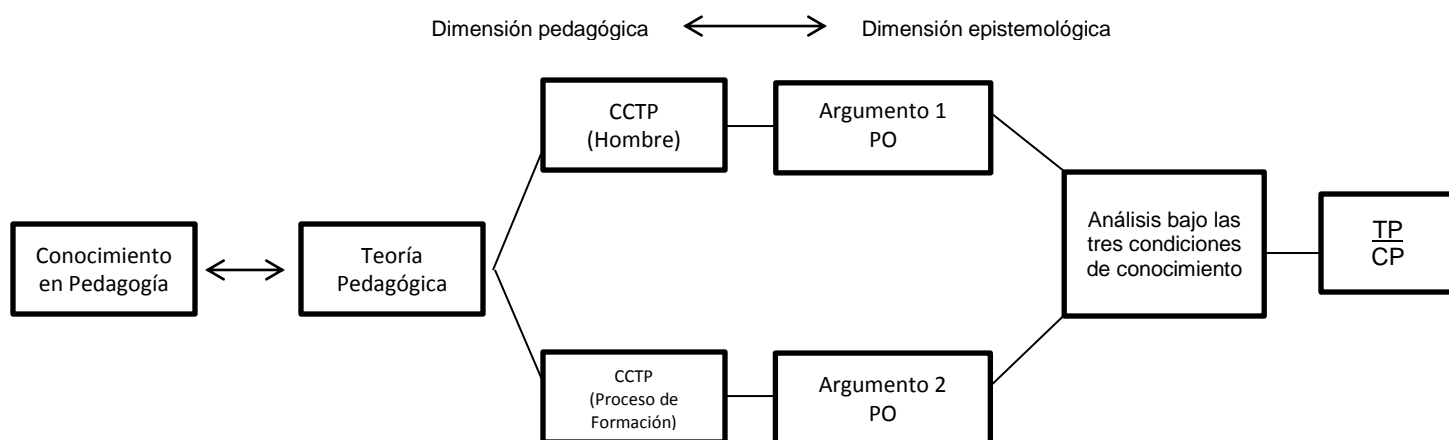
³²⁷ UPN, *Programa de estudios Teoría pedagógica: Génesis y desarrollo*, p. 4.

³²⁸ UPN, *Programa de estudios Teoría pedagógica contemporánea*, p. 4.

la pedagogía. Con el ejemplo de ambos programas de estudio se puede confirmar lo mencionado por Alicia de Alba en líneas anteriores: la teoría pedagógica se encuentra en proceso de construcción, por lo tanto, en cuanto a ésta, difícilmente podrá encontrarse consenso. Aun así, la posibilidad de una teoría pedagógica es latente, empero, reclama que su sustento se dé con base en conocimiento, lo que resulta significativo recalcar en esta investigación, puesto que, la relación entre la epistemología y la pedagogía que se ha propuesto se legitima por éste. A manera de conclusión de este apartado cabe decir que el discurso pedagógico puede centrarse tanto en cuestiones teóricas como en cuestiones prácticas, empero, es importante fundamentar al mismo como conocimiento, no como meras creencias u opiniones. En ese sentido, la relación con la epistemología se vuelve esencial, puesto que a través de ella podrá pensarse en qué medida aquello sobre lo que versa el discurso pedagógico —como puede ser la teoría pedagógica— se construye con base en conocimiento.

2.4 Propuesta para el análisis epistemológico sobre la teoría pedagógica de Paulo Freire

A continuación se presenta un diagrama³²⁹ que resume la forma en que se realizara el análisis epistemológico sobre el discurso pedagógico de Paulo Freire:



³²⁹ Por CCTP se entiende Concepto Constitutivo de Teoría Pedagógica, por PO se alude a la obra *Pedagogía del oprimido*. Por TP se entiende teoría pedagógica y por CP conocimiento en pedagogía. La dimensión pedagógica atiende los asuntos sustantivos de la disciplina: Pedagogía. La dimensión epistemológica corresponde a la reflexión filosófica sobre el conocimiento: Epistemología.

En este diagrama se parte del conocimiento en pedagogía ya que, se considera que toda teoría pedagógica tendría que estar sustentada en éste³³⁰, posteriormente, se continúa con la división en sus conceptos constitutivos o criterios de elegibilidad pedagógica —según Rafael Flórez Ochoa— con los cuales se puede reconocer una teoría pedagógica. Los cinco criterios que establece dicho autor son³³¹:

1. Definir el concepto de hombre que se pretende formar, o metas esenciales de formación humana.
2. Caracterizar el proceso de formación o el camino de humanización en el desarrollo de cada una de las dimensiones constitutivas de la formación en su dinámica y secuencia.
3. Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo.
4. Describir las regulaciones que permiten enmarcar y cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.
5. Describir y prescribir métodos y técnicas diseñables y utilizables en la práctica educativa como modelos de acción eficaces.³³²

Es importante señalar que para el análisis epistemológico a realizar, solamente, se seleccionan los primeros dos criterios por dos razones, la primera de ellas obedece a que, individualmente, dan constancia de elementos sustanciales a la disciplina pedagógica y son de carácter general. La segunda razón atiende a que los tres últimos criterios pueden ser englobados en los anteriores. Con base en lo anterior, se buscará generar dos argumentos dentro de la obra de Paulo Freire en donde estén claramente reflejados dichos criterios. Cabe resaltar que éstos responden a:

³³⁰ Se concede la existencia de conocimiento en pedagogía, empero, el análisis epistemológico ayudará a discurrir en qué medida éste, podría asociarse tanto con un conocimiento verdadero o con una opinión. Así también, como se mencionó en la primera nota del presente capítulo, Es importante señalar que la teoría pedagógica estaría sustentada a su vez por conocimiento pedagógico, lo cual generaría una relación que implique a una con otra. Esto significa que la teoría pedagógica otorga validez al conocimiento pedagógico y viceversa.

³³¹ Se han seleccionado los criterios que este autor establece puesto que, a pesar de que existan perspectivas más reconocidas, como las de Theodor W. Moore o la de Miguel Ángel Pasillas, la de Rafael Flórez Ochoa tiene un sustento sólido en autores e ideas de raigambre pedagógica, en lo sucesivo se hablará de ellos. Así también, cabría señalar que para el primer autor los criterios que propone se dan más bien para una teoría educativa que para una pedagógica—y con base en la obra citada de Soto Hassey podría señalarse que no se precisa el porqué de lo anterior. Aun así, para enriquecer la discusión se sugiere la revisión de sus obras *Filosofía de la educación*, de Theodor W. Moore y *Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas*, de Miguel Ángel Pasillas, disponible en el siguiente enlace: <http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/31-7.pdf>

³³² Cristina Soto Hassey, *Teoría pedagógica: una aproximación epistémico-conceptual*, p. 32. *Apud.* Rafael Flórez Ochoa, *Hacia una pedagogía del conocimiento*, p. 112-115.

[...] las cinco preguntas esenciales que se han hecho históricamente los pedagogos, desde Comenio [*Sic.*] hasta nuestros días, a saber: ¿en qué sentido o hacia dónde se humaniza un individuo?, ¿cómo se desarrolla este proceso de humanización?, ¿con qué experiencias?, ¿con qué técnicas y métodos?, y ¿cómo se regula la interacción maestro-alumno? [*Preguntas con las cuales, se está en capacidad*]³³³ de distinguir una teoría pedagógica de otra que sea sólo una teoría psicológica, o sociológica, o lingüística, o una teoría de la comunicación; aunque estas últimas puedan ocuparse eventualmente de fenómenos educativos o de aprendizaje, ello no las convierte automáticamente en teoría pedagógica.³³⁴

Tal elaboración teórica —según Rafael Flórez Ochoa— tiene como eje la formación y, así también, muestra en sus diferentes manifestaciones y desarrollos históricos, ciertos ‘sentidos’ que se han sedimentado en la pedagogía como principios esenciales y que ninguna elaboración teórica posterior, ha podido desconocer, aun cuando el énfasis en cada corriente pedagógica pueda variar e incluso contraponerse. Aquellos principios derivados del concepto de formación, desde la perspectiva de Flórez Ochoa, continúan vigentes en la teoría pedagógica contemporánea, para lo cual se citan en extenso algunos de ellos que se han sedimentado como principios imprescindibles en la moderna pedagogía:

1. La primera matriz de la formación humana es el afecto materno, cuyo suplemento y relevo posterior es la comprensión afectuosa del maestro. Desde Pestalozzi la afectividad consciente e inconsciente, la motivación, el interés, la buena disposición, el deseo, la transferencia, la energía positiva, son variaciones pedagógicas sobre el mismo eje conceptual que articula la cabeza con el corazón, lo cognitivo con lo afectivo.
2. La experiencia natural y espontánea como principio de la formación humana propuesto por Rousseau se reconoce sin dificultad todavía hoy, [...] en el sentido de no negar la naturaleza del niño o del adolescente, sino partir de ella, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses y permitiendo el despliegue natural de los propios talentos. [...] hoy día todo pedagogo reconoce que ninguna experiencia educativa tendrá éxito en la formación si niega las necesidades e intereses del niño o la participación libre, experiencial y espontánea del educando.
3. Que el individuo no se humaniza aislado y por fuera de la cultura y de la sociedad sino en medio de ella, y en consecuencia que el medio ambiente sociocultural se pueda diseñar para el educando, a través de la instrucción, como entorno de aprendizaje, para influenciar la estructura cognitiva y por ende el comportamiento del educando, es una perspectiva abierta por Herbart en el siglo pasado [...].³³⁵

³³³ Lo que está entre cursivas y corchetes es agregado por nosotros.

³³⁴ Rafael Flórez Ochoa, *Hacia una pedagogía del conocimiento*, p. 115.

³³⁵ *Ibid*, p. 115-118. Como es de notar, cada sentido pedagógico adquiere su sustento por la propuesta pedagógica de algún autor en específico, lo cual da consistencia teórica a los criterios antes mencionados. Desde luego que tanto los criterios pedagógicos, como los sentidos pedagógicos son discutibles, “no son absolutos ni ahistóricos” como menciona el autor, empero, en este trabajo son los propuestos puesto que presentan congruencia con una tradición de pensamiento pedagógico. Se sugiere revisarlos en la obra del autor, puesto que en la presente investigación han sido sintetizados con el objetivo de mostrar su contenido.

Lo planteado hasta aquí por Flórez Ochoa refleja gran parte del núcleo teórico fundamental de la pedagogía, por lo tanto, para poder considerar en qué medida el discurso pedagógico de Paulo Freire puede concebirse como una teoría pedagógica, habría que considerar lo propuesto en el mismo con base en los criterios ya mencionados.³³⁶ Ahora bien, esto implica que el trabajo adquiera una doble tarea ya que, por un lado, se analizará lo antes mencionado y, por otro lado, se analizará también en qué manera lo que sustenta tal autor podría considerarse conocimiento. Esto implica, desde luego, trazar un camino a seguir, para lo cual se proponen los siguientes puntos:

1.- Construcción del argumento que se trabajará en cada apartado. Se presentarán dos argumentos que surgen de la obra *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire, dichos argumentos serán construidos con base en los dos criterios de elegibilidad de Rafael Flórez Ochoa seleccionados. Así también, se presentarán contextualizados dentro del tejido teórico de la obra citada de Paulo Freire.³³⁷

2.- Análisis del contenido de cada una de las proposiciones del argumento. Se reflexionará acerca de las razones que expone el autor con el propósito de explicar cada una de las proposiciones que conforman el argumento, a saber, las premisas y la conclusión.

³³⁶ Algo que resulta vital reconocer es que se seleccionaron los criterios de Rafael Flórez Ochoa a reserva de que a los mismos se les puede someter también a evaluación epistémica, lo cual resultaría enriquecedor pero no se ha realizado en este trabajo dado que rebasa los objetivos del mismo.

³³⁷ Los criterios a trabajar son: 1.- El concepto de hombre y 2.- El proceso de formación *Vid. Supra.* p. 110. Cabe señalar también que se ha seleccionado solamente una obra del autor brasileño, que es la *Pedagogía del oprimido*, porque se considera que en ella es posible aplicar tales criterios y, así también, porque es la obra en la que Freire consume sus ideas pedagógicas trabajadas previamente en obras como *Educación y actualidad brasileña* y *La educación como práctica de la libertad*. Esto implica reconocer que las conclusiones a las que se pudiera llegar en el trabajo son relativas o parciales pues no se realiza el análisis de la totalidad de su obra. Del mismo modo resulta vital reiterar que si bien el cometido de Paulo Freire quizá no era el constituir su pensamiento en una teoría pedagógica o una teoría de la educación, recientemente distintos especialistas en educación la han concebido como tal, un ejemplo podría ser José Luis Ramírez Romero y Nancy Angelina Quintal García en su artículo: *¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación?* Por consiguiente, se vuelve necesario indagar si es posible concebir su propuesta como teoría pedagógica.

3.- Plano sustantivo³³⁸ del argumento. Se discutirá si la propuesta de Paulo Freire se ajusta a los criterios que Rafael Flórez Ochoa propone para la construcción de una teoría pedagógica.

4.- Evaluación epistémica. A partir de las tres condiciones de conocimiento suficientes y necesarias de Platón:

1. S conoce que p
2. " p " es verdadero
3. S está justificado en su saber que p

Se evaluarán las tesis (proposiciones que conforman las conclusiones de cada uno de los tres argumentos) seleccionadas de Paulo Freire para poder discutir si lo que presenta, podría considerarse como conocimiento, o bien como opinión.

³³⁸ Se alude con tal categoría a todo aquello que se produce al interior de una disciplina, como lo es la pedagogía, tales como conceptos, métodos, principios, ideas, terminología especializada, teorías, etcétera.

III. ANÁLISIS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE

En este capítulo se propone trabajar dos cuestiones: la posibilidad de considerar el discurso pedagógico de Paulo Freire como una teoría pedagógica y las razones por las cuales su discurso pedagógico podría considerarse o no conocimiento desde la definición tripartita de conocimiento que emana de Platón. Para ello se plantean cuatro puntos:

- 1.- Construcción del argumento que se trabajará en cada apartado
- 2.- Análisis del contenido de cada una de las proposiciones del argumento
- 3.- Plano sustantivo del argumento
- 4.- Evaluación epistémica

En cada una de estas cuestiones se toma como obra principal la *Pedagogía del oprimido*. Para tener un referente de teoría pedagógica se parte de dos criterios de elegibilidad pedagógica de Rafael Flórez Ochoa, los cuales son: 1.- Definir el concepto de hombre que se pretende formar, o metas esenciales de la formación humana y 2.- Caracterizar el proceso de formación o el camino de humanización en el desarrollo de cada una de las dimensiones constitutivas de la formación en su dinámica y secuencia. Una vez realizado el análisis de estos dos criterios desde el plano sustantivo y el epistémico, se ofrecen una serie de conclusiones que surgen de lo realizado.

3.1 El concepto de hombre en la *Pedagogía del oprimido*

1.- Construcción del primer argumento a trabajar

El argumento que se trabaja en este apartado se encuentra presente en el capítulo uno de *Pedagogía del oprimido*, éste se compone de tres premisas y una conclusión. A continuación se presenta el argumento seccionado y numerado, de modo que, en los corchetes, se encuentra el contenido propio del argumento y, fuera de ellos los signos gramaticales y los indicadores de premisa o conclusión.³³⁹

Análisis del argumento:

① [los hombres se encuentran en una lucha permanente por recuperar su humanidad]; ② [los oprimidos tienen la tarea humanista e histórica de liberarse ellos mismos y liberar también a los opresores] y ③ [la pedagogía del oprimido es humanista y liberadora] por tanto, ④ [la pedagogía del oprimido es la pedagogía de los hombres que se empeñan en su liberación].

Estructura del argumento

- ① PREMISA: los hombres se encuentran en una lucha permanente por recuperar su humanidad
- ② PREMISA: los oprimidos tienen la tarea humanista e histórica de liberarse ellos mismos y liberar también a los opresores
- ③ PREMISA: la pedagogía del oprimido es humanista y liberadora
- ④ CONCLUSIÓN: la pedagogía del oprimido es la pedagogía de los hombres que se empeñan en su liberación
-

³³⁹ La metodología con la que se trabajará se recupera del trabajo de Cohen y Copi en su texto *Introducción a la lógica* (1999), se reconoce que en este trabajo no se cumplen fielmente las técnicas de análisis del argumento que los autores proponen, no obstante, se intentan recuperar algunos elementos sustanciales de su propuesta para poder realizar el análisis argumentativo.

Contextualización:

Hecho lo anterior, es momento para dar una breve contextualización del tema que ocupa al presente apartado. Para comenzar podría señalarse que dentro del capítulo primero de la *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire señala que la humanización y deshumanización dentro de la historia, en un contexto real, concreto y objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes y de su inconclusión.³⁴⁰ Esto significa que los hombres pueden tomar alguno de estos dos caminos, empero, para el autor brasileño la humanización es una vocación de los hombres que ha sido negada por injusticia de los opresores. En ese sentido, propone que los hombres se encuentran en una lucha permanente por recuperar su libertad.

Ahora bien, para ello, considera necesario que los oprimidos se trasformen en restauradores de la humanidad, a través de un ejercicio de concienciación sobre su condición en el mundo. Esto implica, desde luego, reflexionar tanto en los oprimidos, como en los opresores. Así, el medio por el cual dichos hombres lograrán liberarse ellos mismos y liberar también a los opresores es la pedagogía del oprimido, la cual, es una pedagogía local y liberadora que atiende a la vocación de “ser más”.³⁴¹ Dicho lo anterior, puede comenzar a analizarse propiamente el argumento que se ha construido.

2.- Análisis del contenido de las proposiciones del argumento

PREMISA (1): los hombres se encuentran en una lucha permanente por recuperar su humanidad

Para comprender mayormente la proposición anterior, es necesario consultar, al menos brevemente, algunas ideas que Paulo Freire expone en dos de sus obras principales previas a la *Pedagogía del oprimido*; *Educación y actualidad brasileña* y *La educación como práctica de la libertad*. En ellas, indiscutiblemente se abordan una serie de observaciones sobre la realidad histórica del Brasil de su

³⁴⁰ Cfr. Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 40.

³⁴¹ *Ibíd.* p. 40 y 41.

tiempo, que dan cuenta de la realidad autoritaria y deshumanizadora de la que surge su idea de la pedagogía y su concepto de hombre a formar.

En principio, es importante ubicar el pensamiento freireriano dentro de un periodo histórico determinado, el cual, según autores como Carlos Alberto Torres, Francisco Gutiérrez y Moacir Gadotti, entre otros, podría denominarse como la época de la 'República Populista' que va del año 1950 a 1964 aproximadamente. Es importante destacar que en dicho periodo histórico, el escenario internacional cruzaba con la posguerra de la segunda guerra mundial. Como menciona José Eustáquio Romão "fue en la posguerra cuando se dio la génesis y la formación de las fuentes inspiradoras de los principios, los fundamentos y las categorías fundamentales del pensamiento de Paulo Freire."³⁴²

Tal periodo, indudablemente, se veía envuelto por una onda de pesimismo que ya venía recorriendo Europa desde el periodo de entreguerras, alcanzando a una buena parte del mundo e influyendo a Paulo Freire desde la expresión filosófica del existencialismo. Las manifestaciones del espíritu humano de esa época se centraban en el pesimismo, el absurdo, la muerte y, expresan la ruptura con el optimismo de una sociedad burguesa. Por lo tanto, José Eustáquio Romão señala que el existencialismo fue muy importante para la generación de los años cincuenta y sesenta en Brasil, de tal modo que terminó por insinuarse en el pensamiento freireriano de sus primeros escritos.³⁴³

En ese sentido, el contexto brasileño de la época en la que se suscita el pensamiento de Paulo Freire se ve envuelto tanto por el contexto internacional de la posguerra como por las consecuencias de distintas crisis políticas en las que se encontraba inmerso el Brasil de su tiempo. Por lo tanto, resulta lógico que Paulo Freire señale que "El problema educacional brasileño, de importancia indiscutiblemente grande, es de los que deben ser vistos en forma orgánica y considerados desde el punto de vista de nuestra actualidad."³⁴⁴ Sobre dicha

³⁴² José Eustáquio Romão, "Contextualización Paulo Freire y el 'Pacto populista', en Paulo Freire, *Educación y actualidad brasileña*, p. XIII.

³⁴³ *Ibíd.* p. XIX.

³⁴⁴ Paulo Freire, *Educación y actualidad brasileña*. p. 9.

actualidad, afirma el autor brasileño, que el hombre no vive auténticamente mientras no se halle integrado con su realidad y que no vive una vida auténtica mientras se sienta extranjero a su realidad, desintegrado de ella.³⁴⁵ Por supuesto, tal situación desde el análisis que Freire realiza, acontece en el Brasil de su tiempo.

Consecuentemente, la realidad desintegradora a la que se enfrenta el hombre brasileño queda de manifiesto cuando menciona en *La educación como práctica de la libertad* que:

El hombre simple no capta las tareas de su época, le son presentadas por una elite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. Y cuando juzga que se salva siguiendo estas prescripciones se ahoga en el anonimato, índice de la masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es sujeto. Se rebaja a ser puro objeto. Se cosifica.³⁴⁶

De esta forma, la situación a la que se enfrentan “los oprimidos”³⁴⁷ demuestra que desde la visión de “los opresores”³⁴⁸, ellos no son considerados sujetos como tal, sino son reducidos a objetos inertes, que deben cumplir con el rol que los opresores prescriben para él. Esto genera que los oprimidos luchen por recuperar su humanidad, pues, desde Paulo Freire, la vocación histórica de ‘ser más’ se ve amenazada por los opresores. Sobre adoptar el camino de la deshumanización, apunta el mismo autor que:

En verdad, si admitiéramos que la deshumanización es vocación histórica de los hombres, nada nos quedaría por hacer sino adoptar una actitud cínica o de total desespero. La lucha por la liberación, por el trabajo libre, por la desalienación, por la afirmación de los hombres como personas, como ‘seres para sí’ no tendría significación alguna. Ésta solamente es posible porque la deshumanización, aunque sea un hecho concreto en la historia, no es, sin embargo, un destino dado, sino resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores y consecuentemente el ser menos.³⁴⁹

La lucha por recuperar su humanidad se da entonces como una consecuencia lógica por superar las condiciones de miseria en la que se encontraban los oprimidos, el contexto en el cual se encuentran les hace cuestionarse sobre su condición humana. El ansia de libertad, de justicia y de lucha de los oprimidos —

³⁴⁵ *Ibíd.* p. 10 y 11.

³⁴⁶ *Ibíd.*, p. 36 y 37.

³⁴⁷ Concepto con el cual Freire refiere a los hombres privados de su ‘vocación de ser más’.

³⁴⁸ Concepto con el cual Freire refiere a los hombres que privan de la ‘vocación de ser más’.

³⁴⁹ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 40.

según Paulo Freire— hace que los oprimidos se vuelvan los restauradores de la humanidad de todos los hombres. Como menciona el mismo autor: “Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos [...] el ‘orden’ social injusto es la fuente generadora, permanente, de esta ‘generosidad’ que se nutre de la muerte, del desaliento y de la miseria.”³⁵⁰

Con esto último cobra sentido la siguiente proposición a analizar.

PREMISA (2): los oprimidos tienen la tarea humanista e histórica de liberarse ellos mismos y liberar también a los opresores

Como se mencionó anteriormente, desde la perspectiva de Paulo Freire, los oprimidos serán quienes liberen a los opresores y conduzcan a ambos a superar las situaciones de miseria en las que vivían, o, también, denominadas ‘situaciones límite’.³⁵¹ Pero, para poder convertirse en los ‘restauradores de la humanidad’, necesitan descubrir que dentro de sí mismo alojan al opresor. Esto significa que mientras vivan en la dualidad en la que ser es parecer y, parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo. ¿Qué significa lo anterior? Que según Paulo Freire:

Casi siempre, en un primer momento de este descubrimiento, los oprimidos, en vez de buscar la liberación en la lucha y a través de ella, tienden a ser opresores también o subopresores. La estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial en que se forman. Su ideal es, realmente, ser hombres, para ellos, ser hombres en la contradicción en que siempre estuvieron y cuya superación no tiene clara, equivale a ser opresores. Éstos son sus testimonios de humanidad.³⁵²

Esto implica que en vez de adoptar una posición en busca de la liberación se genere una identificación con su contrario, que equivaldría a no superar las condiciones anteriores sino transformarse en opresores de otros. De esta forma, la adherencia al opresor, en cuanto a su visión individualista del hombre, se genera

³⁵⁰ *Ibid.*, p. 41.

³⁵¹ Sobre este concepto Ana María Araújo Freire menciona en la *Pedagogía de la esperanza*: “Para Freire los hombres y las mujeres como cuerpos conscientes conocen mal que bien sus condicionamientos y su libertad. Así, en su vida personal y social encuentran obstáculos, barreras que es preciso vencer. A esas barreras las llama ‘situaciones límite’. Los hombres y las mujeres tienen diversas actitudes frente a esas ‘situaciones límite’: las perciben como un obstáculo que *no pueden* superar, o como algo que *no quieren* superar, o bien como algo que saben que existe y que es preciso romper, y entonces se empeñan en su superación.” p. 240.

³⁵² Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 43.

debido a que los oprimidos encuentran en los opresores, como ya se mencionó en la cita anterior, su testimonio de 'hombre'. Desde esta perspectiva, la acción pedagógica crítica sería la que lograría el reconocimiento crítico de la razón de la situación límite en la que se encuentran tanto oprimidos como opresores.³⁵³ Dicho reconocimiento del *statu quo* formará una acción transformadora que incida sobre la realidad en busca de algo diferente que posibilite la vocación de 'ser más' que Freire encuentra en los hombres.

De esta manera, los oprimidos serán los únicos encargados de superar tal contradicción y, Paulo Freire justifica tal proposición desde la *Fenomenología del espíritu* en donde se sugiere que: “[los oprimidos] solamente superan la contradicción en que se encuentran cuando el hecho de reconocerse como oprimidos los compromete en la lucha por liberarse.”³⁵⁴ La razón por la que los opresores no podrían ser los restauradores de la humanidad, es justificada por Paulo Freire indicando que ellos son formados con base en una conciencia opresora que busca transformar en objeto de su dominio todo aquello que les es cercano, por ejemplo, la tierra, los bienes, la producción e incluso la formación de los hombres pero también a ellos mismos y el tiempo en que se encuentran.³⁵⁵ Así, podría agregarse que:

Para los opresores, el valor máximo radica en el tener más y cada vez más, a costa, inclusive, del hecho del tener menos o simplemente no tener nada de los oprimidos. Ser, para ellos es equivalente a tener y tener como clase poseedora. En la situación opresora en que se encuentran, como usufructuarios, no pueden percibir que si tener es condición para ser, ésta es una condición necesaria a todos los hombres. No pueden percibir que, en la búsqueda egoísta del tener como clase que tiene, se ahogan en la posesión y ya no son. Ya no pueden ser.³⁵⁶

Por lo anterior, Paulo Freire señala que para los opresores la humanización “es una ‘cosa’ que poseen como derecho exclusivo, como atributo heredado. La humanización les pertenece. La de los otros, aquella de sus contrarios, aparece como subversión.” En ese sentido, si la humanización de los oprimidos es subversión, también lo es su libertad, de ahí la búsqueda de controlarlos

³⁵³ Cfr. *Ibíd.*, p. 43-45.

³⁵⁴ *Ibíd.*, p. 47. Apud. Hegel, *Fenomenología del espíritu*, p. 119.

³⁵⁵ Cfr. *Ibíd.*, p. 60.

³⁵⁶ *Ídem.*

constantemente y, cuanto más se les controla, más se les transforma en objetos.³⁵⁷ Los oprimidos, por su parte, cuanto más descubren la realidad objetiva y desafiadora sobre la cual se debe incidir su acción transformadora, tanto más se insertan en ella críticamente.³⁵⁸ La conciencia opresora no permite que los opresores sean quienes se conviertan en los 'restauradores de la humanidad' puesto que desde ella, el *statu quo* adverso en el cual se encuentran los oprimidos debe prevalecer ya que, ello les permite seguir teniendo los privilegios de los que gozan, la liberación de oprimidos les significa perder el orden de opresión existente.³⁵⁹ Con base en lo dicho hasta aquí puede continuarse con la siguiente proposición.

PREMISA (3) : la pedagogía del oprimido es humanista y liberadora

Como ya se ha mencionado, el oprimido se encuentra en un ambiente de violencia que le impide desarrollar su capacidad de 'ser más'. En virtud de lo anterior, Paulo Freire sugiere que en ese clima de opresión acontecen dos tipos de pedagogía. La primera, podría nombrarse como la pedagogía de los opresores y la segunda, como la pedagogía del oprimido.

La pedagogía de los opresores se caracteriza por partir de una serie de intereses egoístas, camuflados de falsa generosidad. Tal pedagogía tendría como objetivo mantener el orden de opresión y generar en el oprimido una especie de dependencia con base en la cual, una vez reducidos a objetos, ellos puedan seguir conservando todos los privilegios de los que gozan. Esto conlleva a ver en este tipo de pedagogía un instrumento de deshumanización. Sobre ello, el autor brasileño señala que:

Para dominar, el dominador no tiene otro camino sino negar a las masas populares la praxis verdadera. Negarles el derecho de decir su palabra, de pensar correctamente. Las masas populares no deben 'admirar' el mundo auténticamente; no pueden denunciarlo, cuestionarlo, transformarlo para lograr su humanización, sino adaptarse a la realidad que sirve al dominador. Por esto último el quehacer de éste no puede ser dialógico. No puede ser un quehacer problematizante de los hombres-mundo o de los hombres en sus relaciones con el mundo y con los hombres. En el momento en que se hiciese dialógico,

³⁵⁷ *Ibíd.*, p. 61.

³⁵⁸ *Cfr. Ibíd.*, p. 53.

³⁵⁹ *Cfr. Ibíd.*, p. 60-63.

problematizante, o bien el dominador se habría convertido a los dominados y ya no sería dominador, o se habría equivocado. Y si, equivocándose, desarrollara tal quehacer, pagaría caro su equívoco.³⁶⁰

La pedagogía que emana de la conciencia opresora se vuelve entonces antagónica de la otra pedagogía posible, lo que conduce a abordar la pedagogía del oprimido. Sobre ésta Paulo Freire indica que:

Si a fin de mantener divididos a los oprimidos se hace indispensable una ideología de la opresión, para lograr su unión es imprescindible una forma de acción cultural a través de la cual conozca el porqué y el cómo de su 'adherencia' a la realidad que les da un conocimiento falso de sí mismo y de ella. Es necesario, por lo tanto, desideologizar.³⁶¹

Para lograr esta desideologización la pedagogía se vuelve una herramienta fundamental, debido a que por medio de ella se logrará generar en los opresores una conciencia crítica y reflexiva sobre sí, lo que causará que se les devuelva su carácter humano y comiencen con un proceso de liberación. Como menciona Paulo Freire: "tal como el opresor para oprimir requiere de una teoría de la acción opresora, los oprimidos, para liberarse, requieren igualmente de una teoría de su acción."³⁶² Ésta, encontraría su razón de ser en la pedagogía del oprimido, pues, a través de ella sería posible pensar en las acciones necesarias para transformar verdaderamente la realidad en la que se encuentran.³⁶³

La pedagogía del oprimido adquiere ese carácter humano y liberador a causa de buscar transformar y superar la realidad que aqueja a los oprimidos y a los opresores. Al verse sustentada en el amor a la vida y en la vocación de los hombres de 'ser más' —como menciona Paulo Freire— este tipo de pedagogía será la que permita restaurar la humanidad perdida por la conciencia opresora. No en balde, autores como Julio Barreiro y Ana María Araújo Freire describen a la pedagogía del oprimido del autor brasileño como un acto de amor y coraje, cuya práctica será dirigida a la realidad que busca transformar.

④ CONCLUSIÓN: la pedagogía del oprimido es la pedagogía de los hombres que se empeñan en su liberación

³⁶⁰ *Ibíd.* p. 163 y 164.

³⁶¹ *Ibíd.* p. 227.

³⁶² *Ibíd.* p. 241.

³⁶³ *Cfr. Ibíd.*, p. 235.

Con base en lo trabajado hasta aquí se ha podido dar cuenta de que las premisas que surgen del discurso del autor han sido argumentadas con amplitud. Resta ahora analizar la conclusión a la que se llega con base en las mismas. Como ya se mencionó, el medio por el cual los oprimidos podrán liberarse a ellos mismos y a los opresores, no puede ser otro más que la pedagogía del oprimido, debido a que ésta, atiende realmente a la vocación de ser más de los hombres.

Los hombres que buscan su liberación, desde la perspectiva de Paulo Freire, deben sustentar a la misma en una pedagogía humanista, una pedagogía que se sustente en el ser más y que dignifique a todos los hombres y los conciba no como objetos. Así, la pedagogía del oprimido para Paulo Freire pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación, puesto que compromete a los oprimidos a realizar una praxis transformadora de las situaciones límite a las que se enfrentan.³⁶⁴

Una acción a través de la cual se denotaría la acción liberadora de ésta pedagogía sería cuando se expulsaran los mitos creados y desarrollados por la conciencia opresora —que nutren a la misma opresión— por ejemplo, el pensar que la rebeldía de los oprimidos equivale a una desobediencia de la voluntad de Dios, puesto que se reta al destino ya dado por él, mismo que no debe ser cuestionado ni ultrajado.³⁶⁵ De igual forma, con base en esta pedagogía se liberaría a los hombres de la conciencia opresora al devolverles la capacidad crítica y de pensamiento, sobre lo anterior menciona Paulo Freire en otra de sus importantes obras, *Educación y actualidad brasileña*:

¿Cómo aprender a discutir y a debatir en una escuela que no nos acostumbra a discutir, porque impone? Dictamos ideas. No intercambiamos ideas. Hacemos discursos. No debatimos discursos o temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden al cual él no se ajusta concordando o discordando, sino que se acomoda. No le enseñamos a pensar, por él recibe las fórmulas que le damos y simplemente las 'guarda'. No las incorpora, porque la incorporación es resultado de la búsqueda de algo que exige de quien la intenta el esfuerzo de realización y de indagación. Exige reinvención.³⁶⁶

³⁶⁴ Cfr. *Ibíd.*, p. 53-60.

³⁶⁵ Cfr. *Ibíd.*, p. 214.

³⁶⁶ Paulo Freire, *Educación y actualidad brasileña*, p. 7.

Bajo esta lógica, la pedagogía del oprimido es la pedagogía de los hombres que se empeñan en su liberación a través del diálogo, la crítica, la reflexión y la acción transformadora. Esto hace que para Paulo Freire se vuelva tan importante la palabra, puesto que gracias a ella los hombres podrán concebirse como tal y expresar aquello con lo que no están de acuerdo del mundo exterior. Con lo anterior, cobra mayor sentido el valor que Paulo Freire le da a la alfabetización, puesto que por medio de ella los hombres lograrán su concientización, su participación política y su liberación de la condición de dominado y explotado, como menciona el autor brasileño, los hombres por el acto de leer la palabra, podrán releer de manera crítica el mundo. En virtud de lo expresado, Paulo Freire señala que:

No existe otro camino sino el de la práctica de una pedagogía liberadora, en que el liderazgo revolucionario, en vez de sobreponerse a los oprimidos y continuar manteniéndolos en el estado de "cosas", establece con ellos una relación permanentemente dialógica.³⁶⁷

Es importante señalar que el diálogo y la palabra dentro de la pedagogía de Paulo Freire adquieren un papel fundamental, puesto que, con base en ambas, se procurará transformar su realidad y humanizarla. El diálogo y la palabra se vuelven, entonces, desde la pedagogía del autor brasileño un acto de libertad, así también, están basados en el amor a los hombres. La razón de ello es que para Paulo Freire si no se ama a la vida, al mundo y a los hombres no es posible el diálogo con ellos. Del mismo modo, si existe el amor hacia los hombres será posible tener fe en ellos, lo que conllevaría, también, a tener fe en su poder hacer, su capacidad para crear y recrear, por lo tanto, en su vocación de ser más cuestión que es privilegio de todos los hombres y no sólo de algunos.³⁶⁸

De esta forma, la pedagogía del oprimido se justifica, también, como la pedagogía de los hombres que buscan su liberación, por procurar generar las bases de su teorización a partir de las situaciones límite a las que se enfrentan, tanto los oprimidos como los opresores, intentando que, a través de dicha teorización, se

³⁶⁷ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, p.73.

³⁶⁸ Cfr. *Ibíd.*, p. 105-110.

genere la praxis que concrete la transformación de esa realidad adversa que se busca superar.

3.- Plano sustantivo del argumento³⁶⁹

Luego de haber analizado el argumento anterior es preciso continuar con la comparación del concepto de hombre de Paulo Freire y el criterio de elegibilidad pedagógica de Rafael Flórez Ochoa, el cual es: Definir el concepto de hombre que se pretende formar, o metas esenciales de formación humana. Lo primero que se puede agregar sobre este tópico, es que si bien dentro de la *Pedagogía del oprimido*, Freire no hace explícita su idea de hombre en estos términos, no resulta disparatado llegar a pensar que dentro de la misma obra se encuentren indicios para lo anterior. El concepto de hombre que Paulo Freire desarrolla en esta obra se encuentra fuertemente vinculado con la vocación de los hombres de ser más. Tal concepto es de suma importancia para la idea de hombre del autor, puesto que dentro de su teorización, la vocación por ser más será la que de sentido a la pedagogía del oprimido.

El hombre a formar para Freire se encuentra en una situación de opresión, por lo tanto, la meta esencial de su formación consistirá en la liberación del mismo y de quienes lo oprimen. En ese sentido, para lograr lo anterior, se piensa desde la lógica del autor, en una pedagogía liberadora, misma que encuentra su razón de ser en el contexto de opresión histórica política de su época. Empero, se presenta aquí un problema crucial dentro de su propuesta, debido a que como se menciona en la *Pedagogía de la esperanza*, ésta, sobrepasa los límites estrictamente pedagógicos, por tanto las fronteras entre lo educativo, lo político y lo pedagógico dentro de su formulación teórica se desdibujan y acontece más bien una mezcolanza de conceptos que pudieran dar paso a ambigüedades, imprecisiones o confusiones. Un ejemplo de lo expuesto se da a continuación, cuando se menciona dentro de su discurso que: “[...] si la práctica de esta educación³⁷⁰

³⁶⁹ Sobre el concepto de plano sustantivo véase la nota 338 de la página 113.

³⁷⁰ Educación liberadora.

implica el poder político y los oprimidos no lo tienen, ¿cómo realizar entonces, la pedagogía del oprimido antes de la revolución?”³⁷¹

La comprensión y justificación del acto educativo que se da por parte del autor brasileño, emerge, principalmente, de lo político,³⁷² basta recordar los autores que reconoce como una fuerte influencia dentro de su pensamiento: Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Heller, Ponty, Weil, Arendt, Marcuse. De los cuales, propiamente como pedagogo, quizá podría reconocerse a Gramsci.³⁷³ No es menos trascendente también el aporte que hace Carlos Núñez Hurtado sobre la confusión sobre la comprensión de Paulo Freire desde lo político o lo pedagógico cuando menciona que:

[...] había como dos tendencias no contradictorias pero sí con diferentes matices: quienes se empeñaban en entender la Pedagogía del oprimido desde una perspectiva más propiamente pedagógica (que dio origen a aquella tendencia psicosocial del pensamiento freireano que obligó al propio Paulo a autocriticarse por lo que, aun sin pretenderlo, había provocado con algunas de sus afirmaciones ligadas al tema de la concientización) y los que la entendíamos también en su dimensión política. [Sobre esta confusión, Paulo Freire le comentó a Núñez Hurtado] [...] Es muy claro [...] que los compañeros mantienen todavía una posición muy ingenua que, siendo honesta y comprometida, manifiesta su posición religiosa de influencia metafísica. Y por eso tratan de interpretarme a mí como pedagogo; mas yo te digo a ti que soy sustantivamente político y sólo adjetivamente pedagogo.³⁷⁴

De esta forma, la confusión sobre la manera de comprender a Paulo Freire parece compartida y, así también, la forma de entenderlo parece precisada. Ahora bien, volviendo al tema del hombre que se pretende formar, es de resaltar que existe una argumentación histórica política en la forma en que el autor brasileño lo comprende, empero, la justificación pedagógica del mismo no se encuentra presente y parece superponerla por la anterior, lo cual resultaría criticable, puesto que podría cuestionarse si para la realización de una teoría pedagógica habría que dejar de lado la reflexión de las ideas de orden pedagógico.³⁷⁵ ¿Qué se quiere

³⁷¹ *Ibid.*, p. 54.

³⁷² Esto último no quiere decir que no guarde, en absoluto, relación con lo pedagógico, sino que sus principios se encuentran en el plano de la política.

³⁷³ Estos autores son recuperados por el mismo autor en la página 36 de su obra *Pedagogía de la esperanza*. El carácter dubitativo por reconocer a Gramsci como un pedagogo se da porque a lo largo de la historia se le ha reconocido a su obra más dentro del terreno de la filosofía, la política y la teoría marxista.

³⁷⁴ Carlos Núñez Hurtado, *Prólogo*, p. 17 y 18. En Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*.

³⁷⁵ Indudablemente con esta aseveración surgirá aquí el cuestionamiento sobre a qué se le podrían denominar 'ideas de orden pedagógico', ante ello, cabe recordar que aun cuando no haya una teoría pedagógica sólida o

decir con esto? Que para sustentar el concepto de hombre a formar no basta con el estudio de él, exclusivamente desde una dimensión histórica política, sino que habría que justificar al mismo desde un sentido pedagógico, puesto que lo que se pretende reflexionar, es el concepto de hombre a formar. Esto equivale a conocer, las razones pedagógicas por las que la pedagogía del oprimido logre la liberación de los hombres.³⁷⁶

Para ser más específicos, dentro del discurso de hombre que profiere Paulo Freire, se encuentran una serie de razones históricas y políticas, por las cuales los hombres deben formarse en el amor a la vida, en favor de su vocación de ser más. No obstante, se deja de lado la justificación pedagógica. ¿A qué se debe lo anterior? Una posible respuesta —que con base a esta investigación se propone— es que el autor brasileño concede mayor importancia a la dimensión práctica de la pedagogía y olvida en cierta forma la dimensión teórica. Recordando una expresión de García Hernández ya citada, podría decirse que en aras del quehacer diario, de la emergencia de la práctica educativa, se demerita e incluso se descuida el esfuerzo teórico en la pedagogía.³⁷⁷ Sobre esta última aseveración habrá que profundizar en un apartado posterior y, antes de continuar con la evaluación epistémica, surge el siguiente cuestionamiento: ¿Será posible que la propuesta de Paulo Freire pudiera sustentarse como conocimiento, pero no como teoría pedagógica? O de manera contraria, ¿Será posible que pudiera sustentarse como teoría pedagógica, pero no como conocimiento?

4.- Evaluación epistémica

Como se mencionó en el último apartado del capítulo dos, a partir de las tres condiciones de conocimiento de Platón, se evaluará la tesis o proposición que

indiscutible, ha existido a lo largo de la historia una serie de sentidos o principios esenciales que se han sedimentado en la pedagogía. Para tener una idea sobre los principios mencionados puede revisarse la obra del autor Rafael Flórez Ochoa *Hacia una pedagogía del conocimiento*, en específico de la página 115 a la 119.

³⁷⁶ Esta última aseveración podría ser cuestionable pero es una propuesta que surge de la presente investigación como una invitación a no olvidar la reflexión pedagógica en el momento de pensar la teoría pedagógica. Como ya se dijo en capítulos anteriores, no se trata de un purismo pedagógico, más bien, de dimensionar que en reiteradas ocasiones, las ciencias (si se les quiere denominar de esa forma) en las que se apoya la pedagogía, terminan por sobreponerse a su reflexión y estudio.

³⁷⁷ Cfr. José Martín García Hernández, *Op. Cit.*, p. 16.

conforma la conclusión del argumento que se construyó de Paulo Freire, para poder discutir si lo que presenta, es conocimiento u opinión. En el orden epistémico, la estructura del conocimiento en que nos apoyamos es la siguiente y, se extrae del texto de García Hernández *Observaciones sobre epistemología y pedagogía. Aproximaciones y distanciamientos*:

4. S conoce que p
5. “ p ” es verdadero
6. S está justificado en su saber que p

De tal forma que, tomando como referencia la conclusión trabajada en el argumento anterior que se construyó de Paulo Freire, leído en un orden epistémico se escribe:

1. Paulo Freire conoce que la pedagogía del oprimido es la pedagogía de los hombres que se empeñan en su liberación.
2. Es verdad que “la pedagogía del oprimido es la pedagogía de los hombres que se empeñan en su liberación”.
3. Paulo Freire está justificado en su saber que la pedagogía del oprimido es la pedagogía de los hombres que se empeñan en su liberación.

Según García Hernández, para aceptar como conocimiento tal afirmación, es requisito presentar la justificación en términos del valor de verdad de ella. Tal valor de verdad, por no ser meramente fáctico, debe justificarse en el cuerpo del texto, en éste caso, de la *Pedagogía del oprimido*.³⁷⁸ De ahí que como menciona Gregorio Posada, el azar, la casualidad o la ligereza no vale para el conocimiento, puesto que tener conocimiento es poder tener creencias que estén debidamente justificadas, ya sea empíricamente (según el fundacionalismo) o creencias que estén justificadas por su coherencia lógica con otras creencias (según el

³⁷⁸ Cfr. *Ibíd.*, p. 121.

coherentismo).³⁷⁹ De este modo, se procede con la primera condición de conocimiento:

1. Paulo Freire conoce que la pedagogía del oprimido es la pedagogía de los hombres que se empeñan en su liberación.

Se puede sostener que dicha proposición se cumple por definición, o por sí misma, puesto que no se niega que el sujeto conozca que *p*. Continuando con la segunda condición:

2. Es verdad que “la pedagogía del oprimido es la pedagogía de los hombres que se empeñan en su liberación”.

Para decir que es verdadero que la pedagogía del oprimido es la pedagogía de los hombres que se empeñan en su liberación —con base en García Hernández— bastaría con aportar pruebas del tipo necesario para el caso, con vista en probar la verdad de lo afirmado y en su atingencia, puesto que podría ocurrir que no sea verdadero que la pedagogía del oprimido es la pedagogía de los hombres que se empeñan en su liberación. Si se pretende conceder validez a la tesis, entonces, como menciona el autor, se impone la necesidad de la consideración de su calidad epistémica. En cuanto a la consistencia de la proposición, ésta debe elaborarse sin ambigüedades, procurando que responda con carácter de verdadero preguntas varias, y que adquiera cierto valor deductivo y sistemático, en suma un carácter epistémico, una fundación y una justificación en tanto conocimiento.³⁸⁰

Con relación a las pruebas que se presentan para la tesis, se encuentra que en la *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire parte en principio por demostrar que los hombres viven una situación de opresión. Esto lo hace a partir de evidenciar dicha realidad con base en la descripción histórica política del momento³⁸¹ y, también,

³⁷⁹ Cfr. Gregorio Posada R., p. 54. Disponible en: revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/download/1049/567

³⁸⁰ Cfr. José Martín García Hernández, *Op. Cit.*, p. 109-111.

³⁸¹ Como se mencionó en el análisis argumentativo de la premisa 1 “los hombres se encuentran en una lucha permanente por recuperar su humanidad” se debe tener presente que el discurso pedagógico de Paulo Freire emerge dentro de un contexto de posguerra que generó ciertas acciones dentro del plano político que impactó fuertemente a las clases obreras y campesinas, por ejemplo, jornadas extensas de trabajo con remuneraciones insuficientes para poder dar una vida digna a sus familias.

en el testimonio de los sujetos que considera como oprimidos, por ejemplo los campesinos, de quienes se recuperan las siguientes expresiones que dan cuenta de la condición de oprimidos:

Nos decían que no producíamos porque éramos 'borrachos', perezosos. Todo mentira. Ahora, que somos respetados como hombres, vamos a demostrar a todos que nunca fuimos 'borrachos' ni perezosos. Éramos explotados, eso sí [...].

En conversación con un sacerdote chileno, de alta responsabilidad intelectual y moral, el cual estuvo en Recife en 1966, escuchamos que, 'al visitar, con un amigo pernambucano, varias familias residentes en Mocambo en condiciones de miseria indiscutible, y al preguntarles cómo soportaban vivir en esta forma, escuchaban siempre la misma respuesta: '¿Qué puedo hacer? ¡Si Dios lo quiere así, sólo debo conformarme!³⁸²

Consecuentemente, a lo largo de su obra, pueden encontrarse una serie de razones que ayudan a fundamentar aquella situación de opresión que viven los hombres de su tiempo. Esto último, permite sustentar que los hombres que se empeñan en su liberación, recurran a una pedagogía, en específico, desde su postura, la pedagogía del oprimido. En ese sentido, Paulo Freire propone a la anterior como el medio para concretar dicha liberación a través de superar las situaciones límite a las que se enfrentan. ¿Qué razones ofrece para lo anterior? Como ya se mencionó en el análisis de la premisa tres, de manera sintética podrían encontrarse al menos tres razones:

- Por desarrollar la vocación negada a lo largo de la historia de los hombres de ser más.
- Por generar una conciencia crítica y reflexiva que devuelva el carácter humano a los oprimidos.
- Por ser una pedagogía que busca transformar la realidad de los oprimidos y opresores en aras de una sociedad más humana.

De esta forma, podría llegar a vislumbrarse que la segunda condición de conocimiento se cumple, no obstante, surge aquí un problema en el plano sustantivo³⁸³ dentro del cual la tesis freireriana se pretende ostentar como válida. Esto es que, si bien el autor presenta una serie de razones para justificar su

³⁸² Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, p.66 y 214. La última cita se extra de la nota al pie número 36.

³⁸³ Véase la nota 338 de la página 113.

pedagogía del oprimido como una pedagogía liberadora, lo hace desde una comprensión histórica y política del acto educativo. Como ya se mencionó³⁸⁴, la pedagogía del oprimido, como una pedagogía liberadora encuentra su razón de ser en el contexto de opresión histórica y política de su época, por este contexto deshumano surge. Sin embargo, se hace necesario para sustentar su propuesta, exponer las razones pedagógicas por las cuales aquella pedagogía logra la liberación de los hombres.

Lo dicho no puede ser subestimado, puesto que una argumentación política y pedagógica del hombre es vital para justificar su pedagogía, pero también, tiene una gran relevancia el análisis y la reflexión de lo que en términos disciplinares sucede para alcanzar esa liberación. Así, si verdaderamente lo que Paulo Freire construye es conocimiento, desde ésta investigación se propone que tendría que verse validado también por razones de tipo pedagógico, puesto que es este campo de estudio en donde se ubica normalmente su pensamiento.³⁸⁵

Con lo anterior, García Hernández, asume desde una perspectiva epistémica que la justificación es imprescindible, a menos que no se pretenda validez, el texto de Paulo Freire la presenta de manera parcial. Por lo tanto, podría proponerse que no hay una justificación desde el plano sustantivo o disciplinario ostensible para el orden epistémico, es decir, en relación al valor de verdad de la afirmación. En ese sentido, se sostendría la inconsistencia epistémica dentro de su discurso pedagógico en la *Pedagogía del oprimido*³⁸⁶, la cual se vuelve necesaria si se pretende validez, es decir si se propone a título de conocimiento. Si lo que se ha propuesto aquí tiene sentido, la siguiente condición no podría cumplirse tampoco, puesto que la segunda no fue cumplida a cabalidad y, como menciona Gregorio

³⁸⁴ Vid. *Supra*. p. 125. Donde se habla del plano sustantivo del argumento.

³⁸⁵ No se puede dejar de lado que una de las características más trascendentes a lo largo de la historia de la teoría, y de todo campo que la pretende construir, es el carácter explicativo de la misma. Esto quiere decir que dentro de la pedagogía de Paulo Freire tendría que sustentarse por qué esa pedagogía, desde la misma disciplina, se justifica como liberadora.

³⁸⁶ Al menos en cuanto a la tesis que se ha trabajado aquí: la pedagogía del oprimido es la pedagogía de los hombres que se empeñan en su liberación.

Posada, el cumplimiento de cada una de las condiciones es necesario ya que por sí solas, no son suficientes para poder decir que algo es conocimiento.³⁸⁷

3.2 El concepto de formación en la *Pedagogía del oprimido*

1.- Construcción del segundo argumento a trabajar

El argumento que se trabaja en este apartado se encuentra presente en el capítulo uno y dos de *Pedagogía del oprimido*, éste se compone de tres premisas y una conclusión, por lo cual se presenta el argumento seccionado y numerado, de modo que, en los corchetes, se encuentra el contenido propio del argumento y, fuera de ellos los signos gramaticales y los indicadores de premisa o conclusión.

Análisis del argumento:

- ① [la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando]; ② [la educación problematizadora, a fin de realizar la superación de la contradicción educador-educando afirma la dialogicidad y se hace dialógica] y ③ [el diálogo supera la contradicción educador-educando a través de una relación horizontal], por tanto, ④ [la educación problematizadora supera la contradicción entre el educador y el educando]

Estructura del argumento

- ① PREMISA: la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando
- ② PREMISA: la educación problematizadora, a fin de realizar la superación de la contradicción educador-educando afirma la dialogicidad y se hace dialógica
- ③ PREMISA: el diálogo supera la contradicción educador-educando a través de una relación horizontal

³⁸⁷ Cfr. Gregorio Posada R., *Op. Cit.*, p. 49.

④ CONCLUSIÓN: la educación problematizadora supera la contradicción entre el educador y el educando

Contextualización:

El clima de opresión al cual se remite Paulo Freire a lo largo de la *Pedagogía del oprimido*, llega a verse reflejado también en la escuela. La visión que tienen los opresores de la educación genera una relación educador-educando vertical, en la que, el educando, es concebido como un objeto inerte, un mero recipiente que debe ser llenado por el educador. Esto transforma a la educación solamente en un acto de depositar y acumular, lo cual, conlleva al autor brasileño a caracterizar dicha perspectiva como una visión bancaria de la educación.

Como característica principal de esa educación bancaria, Paulo Freire señala la contradicción educador-educando en la que, el proceso educativo se ciñe solamente a lo que el educador piensa, dejando de lado las ideas y necesidades del educando. En ese sentido, es necesario generar para este autor una visión distinta de la educación, la cual denomina educación problematizadora. Esta perspectiva intenta superar la contradicción educador-educando a partir de una relación horizontal entre ellos que se sustente por el diálogo. De esta forma, al buscar un proceso formativo humano y liberador, bajo la educación problematizadora se propone superar dicha contradicción y establecer un proceso de formación en pro de la vocación de ser más de los hombres.

2.- Análisis del contenido de las proposiciones del argumento

PREMISA ①: la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando

Una primera cuestión que desarrolla Paulo Freire es la ejemplificación de la contradicción educador-educando. La escuela, envuelta en un clima de opresión reproduce la ideología de los opresores y hace que dentro de ella se lleven a cabo relaciones de naturaleza narrativa, discursiva y disertadora. Para ello, es necesario que exista un sujeto que narre (educadores) y un sujeto reducido a

objeto paciente y oyente (educandos). Lo que se busca a través de dicha relación de contradicción, es llenar a los educandos de contenidos que los integren a su realidad, sin cuestionarla por ningún motivo, para así, dejarlos desvinculados de la totalidad en que se engendran y mantener el dominio sobre ellos.³⁸⁸

Para lograr este cometido, Paulo Freire señala una serie de acciones que ocurren dentro de esta visión bancaria de la educación y que se citan en extenso:

- a) El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
- b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- g) El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos³⁸⁹

En estas acciones, para el autor brasileño se reflejan los principios de la educación bancaria, dentro de los cuales se vuelve vital reproducir una cultura del silencio. Sobre esta educación bancaria agrega:

En la medida en que esta visión 'bancaria' anula el poder creador de los educadores o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo, y no su humanismo, radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad [...]. Es por esta misma razón por lo que reaccionan, incluso instintivamente, contra cualquier tentativa de una educación que estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad,

³⁸⁸ Cfr. Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 77.

³⁸⁹ *Ibíd.*, p. 80.

buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema.³⁹⁰

A partir de esta situación, para Paulo Freire se vuelve necesario concebir a la educación de una manera distinta, comenzando por superar la contradicción educador-educando y, para ello, propone una educación problematizadora,³⁹¹ la cual, deberá fundarse en la conciliación entre ambos sujetos, de tal forma que uno y otro, se hagan simultáneamente, educadores y educandos.³⁹² Consecuentemente, la razón por la cual la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando, se da porque a través de una relación horizontal entre educador-educando se posibilitara su liberación.³⁹³

Una educación problematizadora fomentará la conciencia crítica con la cual se procurará una verdadera integración de los hombres con su mundo y formará a los sujetos que lo transformen. La educación problematizadora concebirá que ya no sean 'seres para otros', pues la solución no está en el hecho de integrarse o de incorporarse a la estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en 'seres para sí'.³⁹⁴ No obstante, acontece algo peculiar, esto es que dentro de los mismos 'depósitos' de la educación bancaria, se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que las oculta, de esta forma como menciona el autor brasileño:

Tarde o temprano, los propios 'depósitos' pueden provocar un enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar a los educandos, hasta entonces pasivos, contra su 'domesticación'. Su 'domesticación' y la realidad, de la cual se habla como algo estático, puede despertarlos como contradicción de sí mismos y de la realidad. De sí mismos, al descubrirse, por su experiencia existencial, en un modo de ser irreconciliable con su vocación de humanizarse. De la realidad, al percibirla en sus relaciones con ella, como constante devenir.³⁹⁵

Desde la perspectiva del autor brasileño, los hombres se reconocen como seres en busca de su vocación ontológica de humanizarse, y tarde o temprano pueden percibir la contradicción en que la educación bancaria pretende mantenerlos y, al

³⁹⁰ *Ibíd.* p. 81.

³⁹¹ Sobre ésta se profundizará en la siguiente premisa.

³⁹² *Cfr. Ibíd.*, p. 79.

³⁹³ *Cfr. Ibíd.*, p. 80-81.

³⁹⁴ *Cfr. Ibíd.*, p. 82.

³⁹⁵ *Ibíd.* p. 81.

percibirla, pueden comprometerse con la lucha por su liberación. La liberación, tanto de educadores como educandos, será un objetivo crucial para esta educación problematizadora, la conciliación de los mismos eliminaría la falsa visión que se ha desarrollado de los hombres a lo largo de la historia que pretende acomodarlos al mundo de la opresión. Por lo tanto, la superación de la contradicción educador-educando, y la superación de la educación bancaria, se vuelven una necesidad para restablecer la humanidad perdida de los hombres.

PREMISA ②: la educación problematizadora, a fin de realizar la superación de la contradicción educador-educando afirma la dialogicidad y se hace dialógica

Como es evidente para Paulo Freire, si se pretende la liberación de los educandos, no puede empezarse por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La educación auténtica, que es la que atiende al proceso de humanización, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca y mitificante. Es praxis, e implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Por lo tanto, para el autor brasileño no puede aceptarse una concepción mecánica de la conciencia, es decir, verla como algo vacío que deba ser llenado. Del mismo modo, tampoco puede aceptarse el hecho de que la acción liberadora de la educación problematizadora utilice las mismas armas de la dominación.³⁹⁶ Sobre esto, apunta:

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres 'vacíos' a quien el mundo 'llena' con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como 'cuerpos conscientes' y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo.³⁹⁷

De manera contraria a la concepción bancaria, la educación problematizadora — según el autor— responde a la esencia del ser de la conciencia, niega los comunicados y da existencia a la comunicación. La educación problematizadora y liberadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de

³⁹⁶ Cfr. *Ibíd.*, p. 90.

³⁹⁷ *Ídem.*

transmitir conocimientos y valores a los educandos, sino que es un acto cognoscente. Y, como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes; educador, por un lado; educandos, por otro, la educación problematizadora antepone la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin esta superación, no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes.³⁹⁸

El antagonismo entre las dos concepciones, la 'bancaria', que sirve a la dominación, y la problematizadora, que sirve a la liberación, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación. Con el fin de mantener la contradicción, la concepción 'bancaria' niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora —situación gnoseológica— a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica.³⁹⁹

Esto se justifica desde la perspectiva del autor, porque no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad, sin superar las acciones que se dan dentro de la contradicción entre el educador y los educandos.⁴⁰⁰ Lo cual hace que no sea posible realizar a la misma al margen del diálogo. El dialogo entre educador y educando generará un nuevo término para comprender su relación, a éste, Freire lo denominó como educador-educando con educando-educador. De este modo, con la educación problematizadora que se afirma la dialogicidad:

El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educando, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual 'los argumentos de la autoridad' ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas. Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador.⁴⁰¹

La afirmación de la dialogicidad dentro de la educación problematizadora dignifica a los hombres y les da voz dentro del proceso educativo. El educando pierde entonces su papel pasivo y se le considera como un sujeto en busca de su

³⁹⁸ Cfr. *Ibíd.*, p. 91

³⁹⁹ *Ídem.*

⁴⁰⁰ Para identificar estas acciones véase la premisa anterior en donde se recupera una lista de las mismas.

⁴⁰¹ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 92.

liberación. El diálogo entre educador y educando generará un proceso formativo en el cual ya no solamente se trate de depositar y acumular información, sino de pensar y cuestionar todo aquello que pretenda ser aprendido. Así, la capacidad de reflexión se piensa no solamente como algo exclusivo del educador, sino, también, del educando, el cual encuentra en esta facultad de pensar el camino para transformar su realidad. De esta forma, puede continuarse con la siguiente proposición, la cual en cierta medida ya ha sido trabajada tanto en esta proposición como en la anterior.

PREMISA (3): el diálogo supera la contradicción educador-educando a través de una relación horizontal

Para la educación problematizadora la palabra cobra una enorme trascendencia en el acto de transformar al mundo y humanizarlo. El diálogo se vuelve un acto de libertad y supera la contradicción educador-educando a través de una relación horizontal, debido a que parte del amor a la vida, al mundo y a los hombres. La dialogicidad de los hombres se sustenta en una intensa fe en ellos, fe en su capacidad de hacer y crear. Así, basado en el amor, la humildad y la fe en los hombres, el dialogo es una relación horizontal en la que la confianza entre educador y educando es una consecuencia natural.⁴⁰² Como menciona el autor brasileño:

No hay dialogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo-hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Este es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático [...]. Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación.⁴⁰³

Desde la perspectiva del autor brasileño, sería una incongruencia llegar a los obreros, urbanos o campesinos para entregarles 'conocimientos', como lo hace la educación bancaria o imponerles un modelo de hombre en un programa formativo que ha sido organizado solamente por los educadores. Si no se toma en cuenta en ningún momento la perspectiva y la palabra de los hombres a los que se dirige esa

⁴⁰² Cfr. *Ibíd.*, p. 105-110.

⁴⁰³ *Ibíd.*, p. 112.

formación, si no se establece un diálogo con ellos, no podría hablarse de una educación problematizadora o liberadora. Esto, a causa de que respondería a la visión del mundo de quienes constituyen dicho plan formativo, más no necesariamente de los hombres a los que se piensa formar, al pueblo.⁴⁰⁴ Por tal, el dialogo se vuelve una necesidad de la educación problematizadora, puesto que permitirá conocer las necesidades de los hombres que se pretenden formar y al conocerlas, será posible establecer una pedagogía liberadora que parta de las situaciones límites de los hombres y que posea a través del diálogo con ellas, un indicio para generar las herramientas para transformar la realidad y superar la contradicción educador-educando.

④ CONCLUSIÓN: la educación problematizadora supera la contradicción entre el educador y el educando

Luego de haber analizado las tres premisas anteriores puede sustentarse la conclusión a partir de las siguientes razones:

- Por dar voz y un papel activo al educando en su proceso formativo.
- Por luchar contra la visión bancaria de la educación que concibe al educando como un recipiente al cual hay que llenar de contenidos.
- Por buscar la conciliación entre el educador y el educando a través de una relación horizontal basada en el diálogo entre ellos, presentando así una nueva relación denominada educador-educando con educando-educador.
- Por procurar que los educandos dejen de ser 'seres para otros' y se reconozcan como 'seres para sí'.
- Por partir de las necesidades del educando y no solamente de los educadores para generar un plan formativo, permitiendo así, que se partan de las situaciones límite en las que se encuentran y se generen las herramientas para transformar dicha realidad.

Con lo anterior cabe resaltar que la importancia del diálogo para la educación problematizadora y liberadora radica en que gracias a él se podrá conocer la

⁴⁰⁴ Cfr. *Ibíd.*, p. 112-114.

percepción de los educandos sobre la realidad en la que se encuentran inmersos y su visión de la misma. Esto es de suma importancia para el autor brasileño, puesto que a partir de esa visión podrán establecerse los temas generadores⁴⁰⁵ que constituirán el contenido programático con el cual se buscará la formación de sujetos humanos y libres.

3.- Plano sustantivo del argumento⁴⁰⁶

Después de analizar el argumento anterior es preciso continuar con la comparación del proceso de formación propuesto por Paulo Freire y el criterio de elegibilidad pedagógica de Rafael Flórez Ochoa, el cual es: Caracterizar el proceso de formación o el camino de humanización en el desarrollo de cada una de las dimensiones constitutivas de la formación en su dinámica y secuencia. El objetivo de la formación mencionado en la *Pedagogía del oprimido*, con base en lo expuesto hasta aquí, sería liberar a los oprimidos y a los opresores a través de la educación problematizadora. Para ello, el autor brasileño establece un camino a seguir, o en términos de Flórez Ochoa, una dinámica y secuencia del camino de humanización. Consecuentemente, si se tuviera que establecer de manera precisa al mismo, podrían proponerse los siguientes puntos:

- Analizar el contexto histórico, político y educativo en el que se encuentran los oprimidos y los opresores.
- Reconocer la vocación de ser más de los hombres.
- Admitir que el contexto de opresión que se vive puede ser superado por la educación, pero ésta, deberá de concebirse de manera distinta a como la conciben los opresores.
- Partir de una educación problematizadora que intente construir una pedagogía local, con los hombres y no sólo para los hombres.

⁴⁰⁵ Dentro del pensamiento de Paulo Freire el concepto 'tema generador' es de suma importancia. Por éste se refiere a aquellos tópicos que son de interés para los educandos relacionados con su entorno social, son aquellas situaciones y problemas significativos que motivan en el educando su proceso de concienciación. En tanto surgen de su interés, reflejan sus anhelos y esperanzas, así también estimulan el proceso formativo puesto que parten de cuestiones propias de su realidad. Véase *Pedagogía del oprimido*, p. 115-121.

⁴⁰⁶ Véase la nota 338 de la página 113.

- Superar la contradicción educador-educando que se da por la educación bancaria a través de la educación problematizadora, la cual, se sustenta en el diálogo.
- Partir de las necesidades del educando y no, solamente, de la visión de los educadores para generar un plan formativo y un contenido programático con el cual surgirán los hombres libres con amor a la vida que desarrollarán las herramientas para superar las situaciones límite a las que se enfrentan.

Ahora bien, tal proceso formativo, a diferencia del concepto de hombre trabajado en el plano sustantivo del argumento anterior, se encuentra sustentado no solamente por razones políticas o históricas, sino también, por razones pedagógicas. Por ejemplo, la explicación que Paulo Freire ofrece del reflejo de la opresión en la escuela se encuentra claramente señalada en las acciones que ocurren dentro de la visión bancaria de la educación.⁴⁰⁷ Verbigracia, cuando menciona que dado que el educador es quien piensa, actúa y escoge el contenido programático para el educando, se provoca en el último un desinterés en su proceso formativo y una mayor dificultad de aprendizaje, puesto que los tópicos a trabajar en su formación se le presentan ajenos o lejanos a su realidad.

Sobre lo anterior, el autor brasileño da un ejemplo de Gabriel Bode quien contribuyó en su observación de que los campesinos solamente se interesaban por la discusión cuando la codificación se refería, directamente, a dimensiones concretas de sus necesidades sentidas. Cualquier desvío en la codificación, así como cualquier intento por orientar el diálogo, hacia rumbos que no fuesen los de sus necesidades sentidas provocaba su silencio y la indiferencia de aquellos.⁴⁰⁸ Con el ejemplo de Bode y con el análisis de las premisas realizado, puede verse claramente la conjunción de razones históricas políticas y pedagógicas para dar sentido al proceso formativo. En síntesis podría decirse que el clima de opresión

⁴⁰⁷ *Vid. Supra.* p. 134.

⁴⁰⁸ *Cfr. Paulo Freire, Pedagogía del oprimido*, p. 147.

en el que se encuentran los hombres hace que éste se vuelva un tema significativo —o generador, en términos de Freire— para su proceso cognitivo.

La escuela como un ente alejado de su realidad propicia que el educando pierda el interés en ella y solamente memorice fechas, números y palabras sin comprender realmente el valor que poseen. Cuando el educando ve en su proceso formativo algo más próximo a su realidad, algo que realmente comprende y le significa, es posible generar el interés en él, despertar su capacidad de pensamiento, misma que ha sido negada por la educación bancaria. Asimismo, la búsqueda de una relación horizontal entre el educador y el educando es propuesta por el autor brasileño en el marco de un proceso cognitivo más equilibrado, en el que al educando, se le brinda la facultad de conocer. El papel activo que se propone del educando en su proceso de formación, es un intento por enaltecer su condición de hombre. Igualmente, hacer parte del proceso formativo a sus ideas, sus preguntas e incluso sus costumbres favorece a generar experiencias educativas que respeten el interés del educando por aprender.⁴⁰⁹

Con esto, puede decirse que el criterio de elegibilidad pedagógica de Rafael Flórez Ochoa logra verse reflejado en la *Pedagogía del oprimido* del autor brasileño. Algo sumamente significativo a reflexionar es que dentro de la construcción teórica del autor se encuentran conceptos como interés, naturaleza de los hombres, temas significativos, mundo exterior, interacción, entre otros, que han sido concurrenciosos por autores de tradición pedagógica a lo largo de la historia como Rousseau, Pestalozzi o Froebel, empero, al menos en esta obra del autor, no se alude a ellos, cuando bien valdrían ser recuperados para dar un mayor sustento a su propuesta. No hay que olvidar que el plano del que se supone emerge su perspectiva, es la pedagogía. ¿Por qué no traerlos a colación, será acaso un descuido, un olvido? O quizá, tendrá que ver con lo que se mencionó anteriormente: las fronteras entre lo educativo, lo político y lo pedagógico dentro de su formulación teórica se desdibujan.

⁴⁰⁹ Evidentemente esta perspectiva de la educación puede ser cuestionable, empero, lo que interesa aquí no es eso, sino el intento por comprender las virtudes de la educación liberadora que el autor propone desde un plano pedagógico.

4.- Evaluación epistémica

Del mismo modo que con el argumento trabajado en el apartado 3.1, se propone evaluar la tesis o proposición que conforma la conclusión del argumento trabajado en este apartado para poder discutir si lo que presenta, podría considerarse como conocimiento, o bien como opinión. En el orden epistémico, la estructura del conocimiento en que nos apoyamos es nuevamente la que se extrae del texto de García Hernández:

1. S conoce que p
2. p es verdadero
3. S está justificado en su saber que p

De tal forma que tomando como referencia la conclusión trabajada en el argumento anterior que se construyó de Paulo Freire, leyendo en un orden epistémico se escribe:

1. Paulo Freire conoce que la educación problematizadora supera la contradicción entre el educador y el educando.
2. Es verdad que la educación problematizadora supera la contradicción entre el educador y el educando.
3. Paulo Freire está justificado en su saber que la educación problematizadora supera la contradicción entre el educador y el educando.

Como ya se ha mencionado con base en García Hernández, para aceptar como conocimiento tal afirmación, es requisito presentar la justificación en términos del valor de verdad de ella. Tal valor de verdad, por no ser meramente fáctico, debe justificarse en el cuerpo del texto, en éste caso, de la *Pedagogía del oprimido*.⁴¹⁰ De ahí que se establezca que tener conocimiento es poder tener creencias que estén debidamente justificadas, ya sea empíricamente (según el fundacionalismo) o creencias que estén justificadas por su coherencia lógica con otras creencias

⁴¹⁰ Cfr. *Ibíd.*, p. 121.

(según el coherentismo).⁴¹¹ De este modo, se procede con la primera condición de conocimiento:

1. Paulo Freire conoce que la educación problematizadora supera la contradicción entre el educador y el educando.

La cual se cumple por definición, o por sí misma, puesto que no se niega que el sujeto conozca que p . Continuando con la segunda condición:

2. Es verdad que la educación problematizadora supera la contradicción entre el educador y el educando.

Para aceptar que es verdad que la educación problematizadora supera la contradicción entre el educador y el educando —con base en García Hernández— bastaría con aportar pruebas del tipo necesario para el caso, con vista en probar la verdad de lo afirmado y en su atingencia, puesto que podría ocurrir que no sea verdad que la educación problematizadora supera la contradicción entre el educador y el educando. Si se pretende conceder validez a la tesis, entonces, como menciona García Hernández, se impone la necesidad de la consideración de su calidad epistémica. En cuanto a la consistencia de la proposición, esta debe elaborarse sin ambigüedades, procurando que responda con carácter de verdadero preguntas varias, y que adquiera cierto valor deductivo y sistemático, en suma un carácter epistémico, una fundación y una justificación en tanto conocimiento.⁴¹²

Respecto a las pruebas que se presentan para la tesis, se encuentra que en la *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire parte en principio por demostrar que el clima de opresión en el cual se encuentran los hombres se refleja también en la escuela. Esto lo hace a partir de evidenciar dicha realidad con base en una serie de

⁴¹¹ Cfr. Gregorio Posada R., p. 54. Disponible en: revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/download/1049/567

⁴¹² Cfr. José Martín García Hernández, *Op. Cit.*, p. 109-111.

acciones que acontecen dentro del aula. Cabe destacar que estas acciones surgen de sus observaciones como educador en el SESI.⁴¹³

- a) El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
- b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- g) El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.⁴¹⁴

De esta forma el clima de opresión en el aula queda de manifiesto y, para el autor brasileño, se vuelve necesario basarse en una educación problematizadora — distinta a la educación bancaria de los opresores— para superar la contradicción entre el educador y el educando. Las razones por las cuales con base en la educación problematizadora se supera dicha contradicción son las siguientes:

- Por dar voz y un papel activo al educando en su proceso formativo.
- Por luchar contra la visión bancaria de la educación que concibe al educando como un recipiente al cual hay que llenar de contenidos.
- Por buscar la conciliación entre el educador y el educando a través de una relación horizontal basada en el diálogo entre ellos, presentando así una nueva relación denominada educador-educando con educando-educador.

⁴¹³ El SESI fue el Servicio Social de la Industria creado por el presidente Eurico Gaspar Dutra en 1946, surgió como una manera de mejorar las condiciones de vida de las clases productoras y fue ahí donde Paulo Freire comenzó con su labor de educador dentro de la División de Educación y Cultura. Esta experiencia fue fundamental para generar sus observaciones sobre la relación educador-educando y en general, su *Pedagogía del oprimido*. Véase *Pedagogía de la Esperanza* p. 31-40.

⁴¹⁴ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 80.

- Por procurar que los educandos dejen de ser ‘seres para otros’ y se reconozcan como ‘seres para sí’.
- Por partir de las necesidades del educando y no solamente de los educadores para generar un plan formativo, permitiendo así, que partan de las situaciones límite en las que se encuentran y se generen las herramientas para transformar dicha realidad.

Convergen aquí entonces dos planos para dar sentido a su tesis, el histórico político y el pedagógico,⁴¹⁵ los cuales, presentan razones para llegar a decir que la afirmación es verdadera. Además, para dar aún mayor solidez a la misma, podrían presentarse algunas expresiones de quienes recibieron dicha educación problematizadora. Por ejemplo, una mujer de un pueblo que se encontraba en un círculo de cultura,⁴¹⁶ a quien se le presentaba en un cuadro una situación de su cotidianidad sobre la cual menciona: “Me gusta discutir sobre esto porque vivo así. Mientras vivo no veo. Ahora sí, observo cómo vivo”.⁴¹⁷ Con esta expresión se reflejan varios aspectos de la educación problematizadora, por ejemplo la concienciación que se propone el autor generar, la relación horizontal entre el educador y el educando que genera un entorno de confianza con base en el cual el educando expresa su palabra y su pensar, así también, el partir de las necesidades del educando que generan su interés en el proceso formativo.

Otro ejemplo es el de un anónimo maestro analfabeto, el cual se encontraba en un círculo de cultura en el que se abordaba el tema generador de la democratización de la cultura: “La democratización de la cultura [mencionó] debe surgir de lo que somos y de lo que hacemos como pueblo. No de lo que piensen y quieran algunos

⁴¹⁵ A diferencia de la tesis analizada en el apartado anterior dentro de la evaluación epistémica, en ésta, se pueden localizar argumentos para el plano pedagógico y no sólo para el histórico político.

⁴¹⁶ Paulo Freire concibe a los círculos de cultura como una escuela diferente donde se discuten los problemas que tienen los educandos y el educador, en ellos no puede existir el maestro tradicional de la educación bancaria que todo sabe ni el alumno que nada sabe. Puede ser un lugar junto a un árbol, la sala de una casa, una fábrica pero también una escuela donde un grupo de personas se reúne para discutir sobre su trabajo, la realidad local y nacional, su vida. En los círculos de cultura los grupos que se reúnen aprenden a leer y a escribir. Véase Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres, *Paulo Freire una biobibliografía*, p. 720.

⁴¹⁷ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 17.

para nosotros.”⁴¹⁸ Con lo dicho por él, se refleja un sujeto crítico y reflexivo consciente de la importancia del papel del educando en el proceso formativo, el cual no podría haberse dado de no ser por esa relación horizontal que se propone para superar la contradicción educador-educando. Igualmente, se deja en evidencia el interés por originar desde el pueblo las posibles soluciones ante las situaciones límites en las que se encuentran.

Por último pueden recuperarse las siguientes expresiones de algunos hombres dentro de un círculo de cultura: “Hago zapatos [...], pero ahora descubro que tengo el mismo valor del doctor que hace libros”, “Mañana —dijo una vez un trabajador de la Prefectura de Brasilia, al discutir el concepto de cultura— voy a entrar en mi trabajo con la cabeza en alto”, “Se ahora que soy culto, afirmó enfáticamente un viejo campesino. Y al preguntarle cómo lo sabía, respondió con el mismo énfasis: porque trabajo y trabajando transformo el mundo”.⁴¹⁹ Con estas expresiones queda en evidencia que a través de la educación problematizadora, es posible estimular la vocación de ser más de los hombres y fomentar su liberación, de la misma manera, queda reflejado cómo con base en la conciliación entre el educador y el educando se puede establecer un proceso formativo más humano con el cual ambos pueden aprender de uno y finalmente puede llegar a pensarse que verdaderamente con base en esa educación problematizadora puede superarse la contradicción educador-educando, en aras de un proceso formativo más humano.

Con esto último puede decirse que la segunda condición se cumple y puede darse la pauta para la tercera:

3. Paulo Freire está justificado en su saber que la educación problematizadora supera la contradicción entre el educador y el educando.

⁴¹⁸ Paulo Freire, *Educación como práctica de la libertad*, p. 140. Este ejemplo no es retomado de la *Pedagogía del oprimido*, empero refleja dicha superación de la relación educador educando y así también, es una obra que dio sustento a la pedagogía del oprimido, motivo por el cual es recuperado.

⁴¹⁹ Expresiones recuperadas también de la *Pedagogía de la esperanza*, p. 104.

Sobre esta última debe decirse que al presentar tanto un sustento teórico para su tesis, como un sustento práctico, sería errado llegar a señalar que el autor no está justificado en su saber que, la educación problematizadora supera la contradicción entre el educador y el educando. Por lo tanto, al cumplir las tres condiciones bien podría llegar a señalarse que se está frente a un conocimiento.

3.3 Imprecisiones y confusiones en el discurso pedagógico de Paulo Freire

Como se mencionó al término del capítulo dos en el apartado 2.4, evidentemente al no profundizar en toda la obra del autor, sería incongruente llegar a establecer conclusiones totales en la investigación. Esto con relación a la comprensión de la pedagogía del autor como una teoría pedagógica y como conocimiento. No obstante, después de haber analizado dos criterios de elegibilidad pedagógica de Rafael Flórez Ochoa en la *Pedagogía del oprimido* y de realizar un análisis argumentativo desde el plano sustantivo y una evaluación epistémica, pueden llegar a ofrecerse una serie de conclusiones al menos parciales con base a lo trabajado hasta aquí.

Lo primero que se puede señalar es que en ocasiones el discurso del autor brasileño sobrepasa los límites estrictamente pedagógicos, por tanto las fronteras entre lo educativo, lo político y lo pedagógico dentro de su formulación teórica se desdibujan y acontece más bien una mezcla de conceptos que pudiera dar paso a ambigüedades, imprecisiones o confusiones. El contexto del cual surge su obra desde luego da la pauta para que se incline por un análisis histórico político para su formulación teórica, no obstante, como se dijo anteriormente, sería un descuido intentar exponer solamente razones de este tipo para algo que emerge de un campo de conocimiento propio como lo es la pedagogía.

Desde luego que una comprensión histórica y política de la sociedad es de suma importancia para una formulación teórica en la pedagogía y dejarla de lado, sería algo inaceptable, no obstante, lo que se propone es no soslayar u olvidar el campo pedagógico cuando se trata de teorizar el acto educativo, puesto que suele suceder que como la pedagogía recurre a otras disciplinas, la visión de las mismas

termina por imponerse provocando que se deje de lado la reflexión pedagógica. Ahora bien, un ejemplo de la confusión de los límites desdibujados entre lo político y lo pedagógico dentro de la formulación teórica del autor brasileño podría manifestarse cuando menciona que: “No es posible desarrollar un esfuerzo de educación liberadora antes de acceder al poder.”⁴²⁰

Por lo anterior, puede señalarse que gran parte de la comprensión del acto educativo de Paulo Freire se da principalmente en el plano político y con objetivos de índole política. Si se analiza el lenguaje conceptual con el cual el autor explica al mismo se encuentra por ejemplo: oprimido, opresor, pedagogía del oprimido, pedagogía liberadora, educación liberadora, inédito viable, situaciones límite, politización, democratización, revolución, teoría de la acción, entre otros. De estos conceptos, muchos guardan relación con la teoría marxista, de hecho, el autor reconoce dicha influencia tanto en la *Pedagogía del oprimido* como en la *Pedagogía de la esperanza*.⁴²¹ La confusión entre fines políticos y pedagógicos en su obra está ahí, y como se señaló por Carlos Núñez Hurtado e incluso por Paulo Freire, no sería aventurado llegar a señalar que quizá la interpretación del autor compete más a una de tipo histórica política del acto educativo que pedagógica. De ello se sigue que tampoco abundan en sus obras⁴²² referentes pedagógicos para sustentar su propuesta, a pesar de que en cierta manera se ve influencia de autores como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, entre otros cuando desarrolla conceptos como interés, naturaleza y diálogo.

No se puede olvidar tampoco que un fin dentro de su pedagogía es la politización de los hombres y la democratización de la sociedad, al buscar integrar a los oprimidos dentro de la toma de decisiones de orden político. Cuando se propone lo anterior se puede llegar a inferir que si el fin es politizar a los hombres y

⁴²⁰ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 176.

⁴²¹ Véase por ejemplo el capítulo 1 de la primera obra mencionada y el capítulo 2, 3 y 4 de la segunda obra mencionada. Sobre la implementación de conceptos que emergen de otras disciplinas y se imponen a la pedagogía puede recuperarse la siguiente expresión de Maquiavelo: “Las armas de otro, o te vienen grandes, o te resultan pesadas, o te aprietan.” Sobre esta aseveración podría cuestionarse que si bien una construcción teórica dentro de la pedagogía puede partir de conceptos de otras disciplinas ¿Será correcto imponerlos aun cuando no responden a la misma naturaleza del fenómeno que se estudia?

⁴²² Se refiere puntualmente a tres, *Educación como práctica de la libertad*, *Pedagogía del oprimido* y *Pedagogía de la esperanza*.

adentrarlos a una sociedad más democrática, los fines de su propuesta pedagógica se verían bastante influenciados por el plano político. Así también, difícilmente podría dejarse de lado el aspecto ideológico dentro de esa politización o concienciación. Como se trabajó en el capítulo primero, por más que se proponga una pedagogía libre de este aspecto, siempre se verá presente en ella pues la educación es una cuestión que compete a los hombres y se ha vuelto una herramienta tanto de cambio como de dominio, de revolución y de persistencia.

Considérese aquí nuevamente lo trabajado en el capítulo primero cuando se mencionaba que la legitimación y afianzación de cualquier forma política de gobierno, en este caso sea la de los oprimidos o la de los opresores, tiene una naturaleza ideológica y requiere de ser reproducida, para lo cual la escuela cobra un papel determinante, en este punto podría cuestionarse, ¿La forma política que pueda emanar de los oprimidos no recurriría a crear ciertos mitos para legitimarse, está exenta de ello? es por eso que, se propone que el discurso del autor puede discutirse también desde el campo de la ideología pues dentro de su obra realiza constantemente una crítica hacia la forma de gobierno opresora que impera en su época, así también, a los mitos y creencias que subyacen de esta para legitimar su dominio y afianzar el orden existente. La lucha de Paulo Freire es también contra esa conciencia falsa que han formado los opresores en el campo educativo, contra esa ideología dominante que impide la capacidad de ser más de los hombres y que ha generado una sociedad deshumanizada. Por tal, el campo de estudio de la ideología es algo que hay que tener presente en el momento de realizar la lectura de su obra y es también un elemento que impera en ocasiones a la reflexión pedagógica.

Es común que la comunidad de pedagogos o de autores especializados en la educación interpreten al autor brasileño como una teoría pedagógica a pesar de que como ya se dijo, él no pretendía dicha adjetivación. Si se propone la comprensión del autor desde esta perspectiva es inevitable afrontar el debate de qué se entiende por teoría pedagógica y desde donde se le comprende, así también las razones por las cuales se le significa de esa manera, pues,

evidentemente convergen una gran variedad de puntos de vista sobre ello. No se puede negar que con base al análisis argumentativo del plano sustantivo realizado, se encontraron ciertos descuidos en cuanto al sustento del hombre desde lo pedagógico, no obstante, la posibilidad de llegar a formar las bases de una teoría pedagógica a partir de su propuesta es indiscutible. El análisis realizado no ha pretendido demeritar su trabajo, es más bien una manera de auxiliarse de la epistemología para reflexionar en qué medida el discurso pedagógico que pretende ostentarse como teoría pedagógica puede llegar a sustentarse o no como tal, de ahí la importancia de la relación entre la epistemología y la pedagogía

Algo que es de suma importancia señalar y que vale la pena aclarar es que si bien se pueden cuestionar algunos aspectos de la propuesta del autor en el marco de la teoría pedagógica, esto no implica decir que lo que construye no equivale a conocimiento, puesto que si algo se ha encontrado a lo largo de su obra son razones que sustentan su propuesta. Lo que se intentó evidenciar es que si bien presenta razones para sustentar su conocimiento, en ocasiones deja de lado el plano sustantivo del cual emerge. Un tema que con base en esta investigación que se propone destacar, es el hecho que dentro del discurso pedagógico de Paulo Freire se le da mayor importancia a la dimensión práctica de la pedagogía y esto quizá genera el descuido del plano sustantivo desde su dimensión teórica. La situación apremiante en la que el autor piensa su pedagogía, la necesidad de un cambio real y tangible obligaba a sustentar a la misma en una teoría de la acción pues con base a ella, la posibilidad de generar un cambio o una praxis transformadora sería más real.

IV. CONCLUSIONES GENERALES

Las conclusiones a las cuales se han llegado con el trabajo se presentan seccionadas por capítulo, esto con el fin de conjuntar todo lo que se ha analizado en esta investigación.

Capítulo 1

- A pesar de que el discurso pedagógico emana propiamente de la pedagogía, no está exento de poseer de forma intrínseca contenido o ideas de otra índole, por ejemplo de tipo político e ideológico.
- La política y la pedagogía pueden tener una estrecha relación, no obstante son campos de conocimiento diferenciables. Mientras una se centra en reflexionar el cómo organizarse para una buena vida en sociedad y procura brindar las herramientas para ello, la otra, tiene por objetivo principal el estudio de la educación y el análisis teórico y práctico del acto educativo a partir de algunas dimensiones que la conforman.⁴²³ La política se auxilia de la educación para lograr esa buena vida en sociedad, empero, no le corresponde la reflexión del qué, cómo, para qué y por qué de la misma.
- El discurso pedagógico en tanto surge de una realidad social puede verse influido por cuestiones ideológicas e incluso, puede llegar a ser una herramienta de reproducción de la misma.
- Si existe una naturaleza de la educación no solamente es la política, ya que resulta demasiado acotado recurrirse solamente a ella para la comprensión plena del acto educativo.
- La educación puede estudiarse desde distintas disciplinas; biología, psicología, neurociencia, filosofía, política, sociología, etcétera. Empero, la pedagogía con el paso del tiempo se ha entendido como la disciplina que propiamente la tiene como objeto de estudio. Esto, ha hecho que históricamente se le exija a la pedagogía el esclarecimiento de sus actividades pues queda en duda si ella posee un carácter meramente teórico o práctico.

⁴²³ Véase el cuadro sintético del capítulo 1 p. 43.

Capítulo 2

- La falta de sustento teórico de la pedagogía genera que las disciplinas que pueden apoyarla imperen sobre ella y la hagan en ocasiones subordinarse a las mismas.
- No es posible definir a la pedagogía como una ciencia conservando las características principales de lo que implica dicho estatuto, cuando se le concede dicho estatuto constantemente para alcanzarlo se da una especie de adecuación para poder asumirla de tal modo. Se inmoló el concepto de ciencia para ajustarlo a las necesidades de la pedagogía.
- El estatuto de ciencia en la pedagogía no está libre de una pretensión política, puede funcionar también para legitimar ideologías, lo cual también hace que dicha visión sea duramente criticada.
- La pedagogía es una disciplina que se desarrolla en un inmenso campo de vaguedad conceptual, el análisis del discurso pedagógico y la epistemología ayudan a reflexionar el porqué de dicha situación.
- La barrera perenne entre la epistemología y la pedagogía es la falta de identidad entre cada campo. Al no poder establecer claramente a una u otra la relación se obstaculiza.
- El estado de confusión terminológico y conceptual en el que se haya la pedagogía exhibe la diversidad de puntos de vista en el campo, legítimos, pero no necesariamente válidos.⁴²⁴
- La construcción teórica del discurso pedagógico no puede sustentarse solamente en aseveraciones que han sido convocadas por distintos teóricos, un discurso que proceda de tal forma cometería el descuido de no cavilar profundamente si tales afirmaciones realmente son verdaderas o válidas. Desde una perspectiva epistémica, esto evidentemente sería un descuido trascendental.
- No existe un consenso sobre lo que se debe entender por teoría pedagógica, esto no debe verse como algo negativo, sino como una

⁴²⁴ Esta conclusión surge de la obra de José Martín García Hernández *Observaciones sobre epistemología y pedagogía*. Con base a la investigación realizada se comparte tal idea del autor.

posibilidad para reflexionar en qué es lo que debe considerar para constituir a la misma.

- La relación entre la epistemología y la pedagogía es fundamental, dicha relación se da por medio del conocimiento que la disciplina pretende construir. La epistemología ayuda a reflexionar en qué medida el discurso pedagógico se sustenta en razones.
- Como disciplina en constante construcción y renovación teórica antes de que se asegure o profundice un núcleo conceptual que de mayor identidad y sustento a nuestro conocimiento, se prefiere recurrir a la interdisciplinariedad, esta se vuelve una manera con la cual se oculta la debilidad teórica de nuestra disciplina. Mientras no se construya y profundice en una identidad teórica compartida al menos en algunos puntos, difícilmente se podrá adquirir credibilidad frente a las demás comunidades intelectuales.⁴²⁵
- Se debe prestar mayor interés al lenguaje de la comunidad pedagógica puesto que en ocasiones se hace un uso laxo de las palabras y poco sustentado.

Capítulo 3

- El discurso pedagógico de Paulo Freire sobrepasa los límites estrictamente pedagógicos, por tanto las fronteras entre lo educativo, lo político y lo pedagógico dentro de su formulación teórica se desdibujan y acontece más bien una mezcolanza de conceptos que pudiera dar paso a ambigüedades, imprecisiones o confusiones.
- La comprensión histórica y política de la sociedad es de suma importancia para una formulación teórica en la pedagogía y dejarla de lado, sería algo inaceptable, no obstante, sería un descuido intentar exponer solamente razones de este tipo para explicar algo que emerge de un campo de conocimiento propio como lo es la pedagogía.

⁴²⁵ Esta conclusión surge a partir de la obra *Hacia una pedagogía del conocimiento* de Rafael Flórez Ochoa.

- Gran parte de la comprensión del acto educativo de Paulo Freire se da principalmente en el plano político y con objetivos de índole política. Si se analiza el lenguaje conceptual del mismo puede encontrarse que principalmente es sustentado desde ese cuerpo de conocimiento.
- Paulo Freire justifica su pedagogía mayormente por autores de renombre dentro del campo de conocimiento de la política. Existen pocos referentes pedagógicos para sustentar su propuesta, a pesar de que en cierta manera se ve influencia de autores como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, entre otros cuando desarrolla conceptos como interés, naturaleza y diálogo.
- Para Paulo Freire es vital dentro de su propuesta la concienciación, la politización de los hombres, y la democratización de la sociedad, al buscar integrar a los oprimidos dentro de la toma de decisiones de orden político. Esto genera que difícilmente su discurso pueda verse ajeno a influencias de tipo ideológico. En tanto la pedagogía es una cuestión que compete a los hombres y se ha vuelto una herramienta tanto de cambio como de dominio, de revolución y de persistencia, su propuesta puede ser proclive a legitimarse desde una ideología.
- Es común que la comunidad de pedagogos o de autores especializados en la educación interpreten al autor brasileño como una teoría pedagógica a pesar de que él no pretendía dicha adjetivación. Si se propone la comprensión del autor desde esta perspectiva es inevitable afrontar el debate de qué se entiende por teoría pedagógica y desde donde se le comprende, así también las razones por las cuales se le significa de esa manera.
- No se puede negar la posibilidad de llegar a formar las bases de una teoría pedagógica a partir de las ideas del autor brasileño, para alcanzar tal estatuto sería vital nutrir su propuesta de un mayor número de razones pedagógicas.
- Si bien se pueden cuestionar algunos aspectos de la propuesta del autor en el marco de la teoría pedagógica, esto no implica decir que lo que construye no equivale a conocimiento, puesto que si algo se ha encontrado a lo largo

de su obra son razones que sustentan su propuesta. No obstante es evidente que si bien presenta razones para sustentar su conocimiento, en ocasiones deja de lado el plano sustantivo del cual emerge.

- Dentro del discurso pedagógico de Paulo Freire se le da mayor importancia a la dimensión práctica de la pedagogía y esto quizá genera el descuido del plano sustantivo desde su dimensión teórica.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, N. y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía*. Tr. de Jorge Hernández Campos. México: FCE, 1964. 709 p.
- ACERO, Juan José, Eduardo Bustos y Daniel Quesada. *Introducción a la filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 1996. 283 p.
- AUDI, Robert (Edit.). *Diccionario Akal de filosofía*. Tr. de Huberto Marraud y Enrique Alonso. Madrid, España: Akal, 2004 © 1995. 1049 p.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Quinto Sol, 2008. 84 p.
- ALZUETA SANTIAGO, Héctor Luis. *El dilema de la pedagogía: ¿arte o ciencia? Un análisis epistemológico del debate mexicano sobre el estatuto de la pedagogía a fines del siglo XIX*. México: UPN, 2000. 116 p.
- APPLE, Michael W. *Ideología y currículo*. Tr. Rafael Lassaletta. Madrid, España: Akal, 1986. 224 p.
- ARISTÓTELES. “Ética nicomáquea” Tr. Julio Pallí Bonet. p. 9-242. En *Aristóteles III*. Madrid, España: Gredos, 2014. (Grandes pensadores).
- ARISTÓTELES. *Política*. Tr. Manuela García Valdés. Madrid: Gredos, 1988. 488 p.
- ARISTÓTELES. “Política” Tr. de Manuela García Valdés. p. 247-565. En *Aristóteles III*. Madrid, España: Gredos, 2014. (Grandes pensadores).
- AZCÁRRAGA, José. “Ciencia y filosofía”. [en línea]. *Mètode*, Valencia, 2003. <<https://www.uv.es/~azcarrag/pdf/2003%20CienciaFilosofia%20sin%20ilustr.pdf>> [Consulta: 6 de septiembre de 2018].
- BRUN, Jean. *Los presocráticos*. México: CNCA CRUZ O., 1995. 150 p.
- BUNGE, Mario. *La ciencia su método y su filosofía*. México: Grupo Patria Cultural, 1989. 99p.
- BENNER, Dietrich. *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Tr. Manuel Canet, Barcelona, España: Pomares-Corredor, 1998. 256 p.

- BEYME, Klaus von. *Teoría política del siglo XX De la modernidad a la posmodernidad*. Tr. Jesús Alborés, Madrid, España: Alianza, 1994. 381 p.
- CARVAJAL VILLAPLANA, Álvaro. “Teorías y modelos: formas de representación de la realidad”. [en línea]. Comunicación, Costa Rica, 2002. <<http://www.redalyc.org/pdf/166/16612103.pdf>> [Consulta: 6 de septiembre de 2018].
- COHEN, Carl e Irving M. Copi. *Introducción a la lógica*. México: Limusa, 1999. 698 p.
- DIJK, Teun van. *Estructuras y funciones del discurso: una introducción disciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. 13ª ed. esp., México: Siglo XXI, 2001. © 1980. 204 p.
- DIJK, Teun van. “El análisis crítico del discurso” [en línea]. Anthropos, España, 1999. <<http://www.discursos.org/oldarticles/El%20análisis%20crítico%20del%20discurso.pdf>> [Consulta: 10 de febrero de 2018].
- DURKHEIM, Émile. *Educación y sociología*. Pról. De Talcott Parsons. México: Colofón, 2013. 118 p.
- ESPARZA PARGA, Rodrigo y BARRIOS RUBIO, Julio. “La pregunta por el conocimiento”. [en línea]. SABER, Venezuela, 2016. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427751143015>> [Consulta 18 de septiembre de 2018].
- FERMOSO ESTÉBANEZ, Paciano. *Teoría de la educación*. México: Trillas, 1990. 506 p.
- FRABONNI, Franco y PINTO MINERVA, Franca. *Introducción a la pedagogía general*. Tr. *Introduzione alla pedagogia generale*. México: Siglo XXI, 2006, © 2003. 369 p.
- FREIRE, Paulo. *Educación y actualidad brasileña*. Tr. Stella Mastrangelo. Prefacio Carlos Alberto Torres, Francisco Gutiérrez, José Eustáquio Romão (*Et. Al*). México: Siglo XXI, 2001 © 2001. 123 p.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Tr. Jorge Mellado. Introducción Ernani María Fiori. 2ª Ed., México: Siglo XXI, 2005 © 1970. 246 p.
- FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Tr. Lilién Ronzoni. Introducción por Julio Barreiro. 2ª Ed., México: Siglo XXI, 2011 © 1969. 150 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Tr. Stella Mastrangelo. Prólogo Carlos Núñez Hurtado. 2ª ed., México: Siglo XXI, 2011 © 1992. 273 p.
- GARCÍA HERNÁNDEZ, José Martín. “La definición del término ‘teoría’.” p. 83-89. En PRIMERO RIVAS, Luis Eduardo, Sandra Cantoral y Jeannette Escalera (Coord.). *La necesidad de la pedagogía*. México: UPN, 2003.
- GARCÍA HERNÁNDEZ, José Martín. *Observaciones sobre epistemología y pedagogía. Aproximaciones y distanciamientos*. México: UPN, 2007. 198 p.
- GONZÁLEZ URIBE, Héctor. *Teoría política*. México: Porrúa, 1999. 696 p.
- JAEGER, Werner. *Paideia*. Tr. Joaquín Xirau y Wenceslao Roces. México: FCE, 1944. 1151 p.
- KUHN, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*. Introducción y traducción de Carlos Solís. 4ª ed., México: FCE, 2013, © 1962. 409 p.
- LOCKE, John. *Del abuso de las palabras*. Tr. de Martín Schifino. México: Taurus, 2014. 140 p.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Pedagogía*. 16ª ed. esp., Buenos Aires, Argentina: Lozada, 1984, © 1950. 331 p.
- MARROU, Henri-Iréné. *Historia de la educación en la antigüedad*. 2ª ed. esp., México: FCE, 1998, © 1948. 600 p.
- MARTÍNEZ – OTERO, Valentín. “El discurso educativo y la mejora del perfil docente” [en línea]. Universidad Complutense de Madrid, España, 2010. <[erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/download/.../3694](http://revistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/download/.../3694)> [Consulta: 10 de febrero de 2018].
- MARTÍNEZ – OTERO, Valentín. “Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional” [en línea]. Revista

- Iberoamericana de educación, España, 2007.<
rieoei.org/deloslectores/1665Perez.pdf> [Consulta: 10 de febrero de 2018].
- MARTÍNEZ – OTERO, Valentín. *El discurso educativo*. Madrid, España: CCS, 2008. 244 p.
- MEERSOHN, Cynthia. “Introducción a Teun Van Dijk: Análisis de Discurso” [en línea]. Cinta de Moebio Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile, Chile,2005.<<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/24/meersohn.htm>> [Consulta: 10 de febrero de 2018].
- MOORE, T. W. *Filosofía de la educación*. Pr. Richard Stanley Peters, Tr. Francisco Cabrer Ramos. 2ª ed. esp., México: Trillas, 2006. © 1982. 112 p.
- MUÑOZ, Jacobo y VELARDE, Julián (Eds.). *Compendio de epistemología*. Madrid, España: Trotta, 2000. 636 p.
- NASSIF, Ricardo. *Pedagogía general*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz, 1958. 305 p.
- PADRÓN GUILLÉN, José. “Qué es ‘teoría’”. [en línea]. Investigación y docencia, Caracas, 1994. < <http://padron.entretemas.com.ve/QueEsTeoria.pdf>> [Consulta: 6 de septiembre de 2018].
- PLATÓN. “República” Tr. de Conrado Eggers Lan. p. 11-340. En *Platón II*. Madrid, España: Gredos, 2014. (Grandes pensadores).
- PLATÓN. “Teeteto” Tr. Álvaro Vallejo Campos. p. 421-524. En *Platón II*. Madrid, España: Gredos, 2014. (Grandes pensadores).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. “El contrato social” Tr. Consuelo Bergés. p. 255-370. En *Rousseau I*. Madrid, España: Gredos, 2014. (Grandes pensadores).
- SOTO HASSEY, Cristina. *Teoría Pedagógica: una aproximación epistémico conceptual*. (Tes.). México: UPN, 2018. 100 p.
- SUESCÚN GUERRERO, Wilberth. “La acción de la enseñanza: el acto educativo a través de algunos referentes procedimentales” [en línea]. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Venezuela, 2012. < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65226271005>> [Consulta: 9 de abril de 2018].
- THUILLIER, Pierre. *El saber ventrílocuo*. México: FCE, 1990. 220 p.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, “Concepto de ciencia”. [en línea]. e-uaem Espacio de Formación Multimodal, México, s/a. <http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/639/concepto_ciencia.pdf?sequence=1> [Consulta: 6 de septiembre de 2018].

Universidad Pedagógica Nacional, “Programa de estudios Teoría pedagógica: Génesis y desarrollo”. [en línea]. UPN, México, 1991. <<https://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/18-estudiar-en-la-upn/93-pedagogia>> [Consulta: 4 de febrero de 2019].

Universidad Pedagógica Nacional, “Programa de estudios Teoría pedagógica contemporánea”. [en línea]. UPN, México, 1991. <<https://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/18-estudiar-en-la-upn/93-pedagogia>> [Consulta: 4 de febrero de 2019].

Universidad Pedagógica Nacional, “Programa de estudio epistemología y pedagogía”. [en línea]. UPN, México, 2010. <<http://pedagogia.upnvirtual.edu.mx/index.php/component/phocadownload/category/170-6-semester>> [Consulta: 25 de abril de 2019].

VALERA ALFONSO, Orlando. *El debate teórico de torno a la pedagogía*. Bogotá, Colombia: Magisterio, 2000. 94 p.

VILLORO, Luis. *Crear, saber, conocer*. 9ª ed., México: Siglo XXI, 1996, © 1982. 310 p.

VILLORO, Luis. *El concepto de ideología y otros ensayos*. 2ª ed. esp., México: FCE, 2007, © 1985. 179 p.