

---

## 1. ELOGIO A LA PEDAGOGÍA: LA LÓGICA HISTÓRICA Y LA LÓGICA ESTRUCTURAL

*Mario Aguirre Beltrán\**

Iniciaré destacando el título de este ensayo: *Elogio a la pedagogía*, que hace alusión al texto de Erasmo de Rotterdam, *Elogio de la locura*, cuya traducción literal al español debería ser *Elogio de la necedad* pues proviene del latín *Stultitiae laus*, que *strictu sensu* hace referencia a la necedad; por tres motivos, porque Erasmo encarnaba al espíritu del Renacimiento, del mundo moderno que derivó en el protestantismo (que tenía la necesidad de acceder directamente “al Verbo Divino” desde las Sagradas escrituras y, por lo tanto, desde la condición de la lectura en lengua vernácula), volviéndose un espacio privilegiado para el aprendizaje, para la enseñanza y para la formación, es decir, para la educación, condición imposible de realizar sin los elementos que proporciona la pedagogía.

También insistimos en Rotterdam y en el *Elogio a la locura* porque en la obra está representando el espíritu crítico de la época, espíritu que ha sido abandonado en los últimos 30 años, en nuestra disciplina, seguramente, porque los encargados de la educación,

---

\* Maestría en Ciencias Sociales por la Flacso. Profesor del Cuerpo Académico Estudios sobre Teoría Pedagógica de la UPN.

en ese mismo periodo, no han tenido ni la más peregrina idea de lo que es. En este periodo la mayoría de los secretarios de educación pública no llegaron a su puesto porque su perfil fuera el de un profesional dedicado a la educación, más bien, se trató de nombramientos políticos que poco o nada tenían que ver con la educación, a excepción de Fernando Solana, Jesús Reyes Heróles, Miguel Limón Rojas y José Ángel Pescador, los demás secretarios no provenían de una tradición educativa, desde Miguel González Avelar, Manuel Bartlet, Ernesto Zedillo, Fausto Alzati, Reyes Tamez, Josefina Vázquez Mota, Alfonso Lujambio, José Ángel Córdoba, Emilio Chuayffet, hasta llegar al actual secretario Aurelio Nuño. Pero además, *la necedad*, que si bien tiene como sinónimos a la sandez y al desatino –propósito de la crítica original–, también representa a la terquedad, tozudez, tenacidad, que es el tercer motivo; porque esa necedad, esa tozudez, esa tenacidad, es la que hemos estado sosteniendo el grupo de compañeros del Cuerpo Académico Estudios sobre Teoría Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional en los últimos 25 años, insistiendo, principalmente en la docencia pero también en nuestros trabajos de investigación y difusión, persistiendo, perseverando, porfiando en el estudio de la teoría pedagógica.

Es en esta porfía en la que nos estamos jugando como profesionales de la educación, con esta obstinación que argumentamos, –parafraseando a Lenin– que sin teoría pedagógica no hay práctica pedagógica y sin práctica pedagógica no hay teoría pedagógica; es con esta testarudez que insistimos en el eterno circuito de la reproducción y creación científica: *teoría-praxis-teoría* a imagen y semejanza del circuito de la reproducción capitalista: D-M-D' (dinero-mercancía-dinero incrementado), porque no se trata de la reproducción simple (repetición) de lo educativo sino de un *plus* que tenemos que “reinvertir”, es decir, volver a invertir incluyendo el *plus* producido; me explico: la teoría pedagógica se deriva de la abstracción del acto educativo y en ese proceso de abstracción se analiza, critica, valora y acto seguido, con el número

suficiente de determinaciones para su comprensión, se propone una nueva teorización con la que se retorna a lo “múltiplemente determinado”, a la realidad educativa para renovar el circuito de la praxis pedagógica.

Nuevamente con la insistencia de la necesidad de la teoría pedagógica; otra vez –parafraseando a Lenin– reiterando que sin teoría pedagógica no hay práctica pedagógica que no sea repetición estéril; de nueva cuenta en la porfía de la necesidad del andamiaje teórico del hecho educativo con la pretensión de conformar una ciencia de la educación o, cuando menos, una disciplina que esté a la par de las disciplinas del conocimiento de lo social, *verbi gracia*, psicología, sociología, economía o antropología.

En el prólogo del libro *Ética y estética en la construcción de la teoría pedagógica. La educación como proceso de humanización* (2013) apuntábamos que el equipo de trabajo que participamos en el Cuerpo Académico Estudios sobre Teoría Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ya rebasábamos los 20 años insistiendo en la necesidad de discutir sobre teoría pedagógica y sosteníamos que, por no hacerlo, nos estábamos quedando en la transmisión repetitiva, incoherente e inconexa que excluye la “interpretación” e impide reconocer y reconocerse en las problemáticas propias de la teoría lo que, en consecuencia, anula la posibilidad de presentar alternativas al desarrollo de la relación transactiva instrucción-educación-formación (Frabboni y Pinto, 2006).

Así, con base en la inversión de la décima primera tesis de Feuerbach<sup>1</sup> para la “transformación” que Marx propone, no basta la interpretación, el estudio, la comprensión; pero no las excluye, al contrario, se requiere de un profundo conocimiento de lo que se quiere transformar, antes de emprender la tarea de su metamorfosis, como lo hizo el propio Marx interpretando la mecánica del

---

<sup>1</sup> Carlos Marx. Tesis sobre Feuerbach: [XI] “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”. Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1962, y Editorial Progreso, 1969.

capitalismo al hacer un análisis de dinámica de su funcionamiento en *El capital*, para poder transformar dicha mecánica. Así, con la conciencia de la necesidad de la comprensión, la interpretación, el entendimiento del *acto educativo* que es abstraído por la intervención de la pedagogía, *acto vuelto teoría*, transformado en teoría, en teoría pedagógica, se abre la posibilidad de que el proceso de *transmisión-educación-formación* no sea un proceso meramente redundante, superfluo, reiterativo, inútil, sino que sea el ejercicio íntegro de la educación, que sea un acto de transmisión a la vez que lo sea de su transformación.

Insistiendo en esa necesidad de interpretación de la pedagogía, muchas veces, con mis compañeros de aventura, me sentía como en *La nave de los locos* de *El Bosco* expulsados por una especie de razón medieval que se niega a aceptar la necesidad de la teoría pedagógica como si ésta representara un desatino, limitándose al empirismo productivista, así, navegando a la deriva en el confuso mar de la educación, nos sentimos sin la gobernabilidad del timonel, de la cabeza, con las apetencias del vientre, siempre insatisfechos, repitiendo una y mil veces la misma golosa operación y, en esa alegoría nos explicábamos la forma de mostrar, exhibir, exponer cómo se ha deformado, desnaturalizado, falseado, adulterado nuestra materia de trabajo: la teoría pedagógica.

Pero además, la falta de timón de gobernabilidad de la teoría trajo como consecuencia la intromisión de métodos y técnicas ajenas a la teoría pedagógica que se negaban a la autorreflexión, a revisar la coherencia y consistencia de su propio discurso, a hacer *meta-pedagogía*, es decir a hacer una introversión pedagógica de la pedagogía, sustituyendo la necesaria cavilación con referencias ajenas a su propio quehacer.

Abbagnano y Visalberghi, nos advierten sobre uno de los peligros que se cierne en el análisis de la Pedagogía, ellos señalan que:

no parece que sea ni correcto ni útil considerar a la pedagogía como inclusora, además de la filosofía de la educación, de todas estas ciencias o técnicas

(se refiere a la psicología, sociología y a la didáctica, MAB) pero es indudable que la pedagogía debe tener en cuenta, concretamente, las relaciones que guarda con ellas, circunstancia que la reviste de caracteres propios frente a la filosofía general. Se dice con frecuencia que dichas relaciones son análogas a las que existen entre el fin y los medios: la pedagogía en cuanto a filosofía de la educación, formula los fines de la educación, las metas que deben alcanzarse, mientras que la psicología, la sociología, la didáctica, etc., se limitan a proporcionarnos los medios propios para la consecución de los fines, a indicarnos los caminos que debemos recorrer para alcanzar esas metas (1995, p. 15).

Esta cita de Abbagnano y Visalberghi nos permitirá insistir en el descubrimiento de la molición intelectual que han sufrido quienes deberían de ocuparse de la teoría pedagógica, pues han sido los propios pedagogos quienes han sustituido la reflexión sobre la coherencia y consistencia de la teoría, sobre sus puntos de inflexión, de quiebre, inconsistencias, vacíos, aporía, dificultades lógicas. Es decir, del análisis propiamente estructural, por una especie de invasión de otras disciplinas que, como apuntan los autores citados, sólo tendrían que jugar el papel de auxiliares, de insumos, de *medios* para alcanzar los *fines* y no como se ha venido haciendo en el último medio siglo, sustituyendo la reflexión por “técnicas” conductuales en el caso de la psicología, por técnicas estadísticas en el caso de la sociología, por técnicas de recolección de datos como lo hace la etnología o por simples técnicas didácticas de aprendizaje, tapándose así los vacíos, las inconsistencias, la aporía que pudieran permitir, a partir de su descubrimiento, de su develación, de su revelación, la posibilidad de la reconstrucción de la teoría pedagógica, que se implica de lleno en el proceso crítico-reconstrutivo general (Frabboni y Pinto, 2006, p. 18).

La teoría pedagógica, como toda teoría que se precie de serlo, requiere de su periódica revisión, de su constante examen, del escrutinio de quienes trabajamos con su doctrina, siempre en razón de analizar su lógica interna, su coherencia, su pertinencia y su

consistencia, con las herramientas que la propia disciplina nos ha proporcionado históricamente, sirviéndonos, como insumos, de los instrumentos de otras ciencias, de otros saberes, siempre que se subsuman a los provechos del desarrollo de la teoría pedagógica, porque de no hacerlo así, estamos condenados a que lo accesorio sea tomado por lo medular, el medio por el fin, los insumos por la materia, las técnicas por la teoría, en fin, subordinados a la intromisión desnaturalizada de acervos ajenos a nuestro quehacer.

La advertencia anterior no entraña una especie de “chovinismo disciplinario”, al contrario, somos los primeros en reconocer la necesidad de la interdisciplinariedad, de aceptar abiertamente las contribuciones que aporten para el desarrollo de la teoría pedagógica, lo que implica, como lo aseguran Frabboni y Pinto, que el discurso pedagógico

cada vez más se percibe como plural (rico de sentido común, abierto a aportes cognitivos diversificados y múltiples, impregnados de valencias antropológicas), histórica y prácticamente connotado y legible, no sólo sobre la base de una lógica científica y formal, sino también sobre la base de una lógica lingüístico-filosófica-hermenéutica (2006, p. 29).

Lo que no quiere decir que, en el otro extremo, se adopten acrítica y rígidamente los conceptos provenientes de otras ciencias con la perniciosa necesidad de tapar las aporías, pues esto significaría obstaculizar la reflexión.

Paradójicamente, la pedagogía tiene la fortuna y la adversidad de ser una disciplina que se reconoce en la práctica cotidiana del acto educativo, acto que ha estado presente en todas las culturas y, prácticamente, en todos los tiempos, lo que constituye una seria dificultad porque, al ser una necesidad social indispensable, se realiza al margen de su posible reflexión y, quienes la practican no se sienten obligados a pensar sobre dicha práctica, conformándose con emplear “técnicas” de enseñanza que, aparentemente, resultan en el aprendizaje efectivo.

La parte positiva del contacto cotidiano con la práctica educativa es el de la constante posibilidad de la reflexión teórica pero también de la práctica y puesta a prueba de los razonamientos extraídos de la experiencia. Es decir, el espacio de la pedagogía es un lugar privilegiado para la *praxis*, si por ella comprendemos que se trata de un tipo de actividad práctica propia del hombre, que resulta objetiva y subjetiva a la vez pues permite que el ser humano transformando la naturaleza, se transforme a sí mismo. Más adelante veremos con detenimiento el nudo entre la teoría pedagógica y la teoría de la praxis.

Otra dimensión que se reconoce en la pedagogía es su abierta orientación ética y estética y la clara determinación de proyección utópica, en el sentido del propósito explícito de ponerse al servicio de la mejoría humana del devenir, siempre acompañada del reconocimiento del componente axiológico.

Este prisma de propósitos de la reflexión pedagógica parecería alejarlo del carácter científico que pretende, pero esa apariencia no descalifica a la disciplina, antes al contrario, sólo muestra la transparencia del *proyecto utópico*<sup>2</sup> que otras “ciencias” se niegan a clarificar. En cambio, la teoría pedagógica da cuenta del carácter *humanizante* de la práctica educativa, muestra la necesidad de la educación en la integral humanización de hombres y mujeres que, como asegura Torres Bodet alcanzan esa condición –la condición humana– en y por el acto educativo (1994, p. 948).

Así, la práctica educativa es entonces una *praxis* que estructura al ser humano, es constitutiva y constituyente de esa humanización, puesto que no puede pensarse al humano sin un acervo cultural propio cualquiera que éste sea, porque parte de la humanización es, también, la vida cultural y la transmisión de la cultura de una generación a otra como forma de “perpetuación” de la humanización.

---

<sup>2</sup> Entendemos proyecto utópico al sentido liberador y humanista como la aspiración educativa que contienen todas las culturas y grupos sociales, prácticamente desde su formación como tales.

Entendido así el quehacer pedagógico comprendemos el planteamiento de Franco Frabboni y de Franca Pinto cuando se refieren a las dimensiones epistemológicas de la pedagogía sin rehuir a su estatuto axiológico. En apretada síntesis, reproduzco lo que estos autores denominan *El alfabeto teórico de la pedagogía*, es decir, *el objeto de la pedagogía* como teoría de la formación; *el lenguaje de la pedagogía* a partir de la creación de códigos que formalizan la intervención educativa; *la lógica hermenéutica* entendida como parte de la dialéctica de la praxis; *el dispositivo de investigación* en las dimensiones teórica, investigación comparada, experimental, histórica y clínica; *el principio heurístico* como mecanismo de apertura a lo posible, a la trascendencia y a la utopía y finalmente *el paradigma de legitimación* como dispositivo racional de la ciencia de la formación (2006, pp. 44-46).

Si aceptamos que la educación es una práctica humana indispensable para la propia humanización y que, como ya lo apuntamos, es parte constitutiva y constituyente del ser humano. Es decir, no se puede hablar de ser humano si le es ajena la educación, en otras palabras, de “animalito nacido de madre”, el ser humano se humaniza en y por la educación, como aseguran Frabboni y Pinto (2006) el desarrollo se presenta estrechamente correlacionado, sostenido y potenciado por los procesos de aprendizaje y de formación. Redundando en el asunto, expresan:

Lo que refuerza tal tesis es, entre otras, la idea de la estructural “incompletud” en el nacimiento de la especie humana<sup>3</sup> [respecto de la dotación instintiva de otras especies] que interpreta el desarrollo como un proceso constructivamente abierto y jamás definitivamente concluido. El ser humano, en tanto “ser no terminado” se encuentra en la apertura al mundo [a las cosas y a los otros] y en la necesidad de “apropiarse” de él y de “modificarlo” [para hacerlo más

---

<sup>3</sup> Esta argumentación la sostuvimos Jeannette Escalera Bourillon y yo, quien esto escribe en el artículo “Hacia una pedagogía de la creatividad” sustentado en “El mito de Prometeo” v.g. en *Ética y estética en la construcción de teoría pedagógica*. La educación como proceso de humanización (Escalera, J. et al. 2013, p. 274).

funcional a su adaptación] la posibilidad de su original realización, es decir la posibilidad de desarrollar la creatividad y la libertad del pensamiento humano que se expresa en el mundo de la cultura: arte, ciencia y tecnología (Frabboni y Pinto, 2006, p. 63).

La brillante idea de la “incompletud”, proveniente de el mito de Prometeo, en el “providencial” *lapsus* de Epimeteo quien al olvidar dotarnos de un instinto dominante para la sobrevivencia humana, hizo posible nuestra perenne “insatisfacción”, nuestro vacío, nuestras aporías y búsqueda de la cabalidad, del perfeccionamiento (como aspiración), de la integridad de nuestra humanización por medio de la educación. Así, la complementariedad humana se sostiene en el acto educativo.

Frabboni y Pinto nuevamente nos dan luz sobre la importancia de la educación en este reconocimiento de la humana incompletud:

El ser humano, en tanto “ser no terminado”, encuentra en la “apertura el mundo” (a las cosas y a los otros) y en la necesidad de “apropiarse” de él y de “modificarlo” (para hacerlo más funcional a su adaptación) la posibilidad de su original realización, es decir, la posibilidad de desarrollar la creatividad y la libertad del pensamiento humano que se expresa en el mundo de la cultura, de él depende la estrategia de sobrevivencia biológica además de cultural, para vivir es necesario aprender a vivir, es decir es necesario aprender a reconocer y a seleccionar las informaciones, memorizarlas, transmitir las, comunicarlas, elegir las más funcionales a la vida misma. (Frabboni y Pinto, 2007, p. 63).

En esta extensa cita, además de destacarse la importancia de la creación cultural para la sobrevivencia de lo humano hasta en el sentido biológico, se destaca la revelación de la necesidad del aprendizaje para estar en el mundo.

Aceptando que educar es humanizar y que el proceso educativo es un proceso de transmisión, transformación y aceptación de los valores culturales de la sociedad que los trasmite, entenderemos

también que en el desarrollo de la educación-instrucción-formación, es un acto educacional integral. Por ende, no se trata de un mero adiestramiento sino de un acto integral de educabilidad que comprende todas las dimensiones del ser humano, todas aprendibles, todas transmisibles, todas modificables, todas educables, tanto las cognitivas y sensoriales como las sentimentales, éticas y estéticas.

Retomando la perspectiva de la relación entre la pedagogía y la praxis, a la luz de lo expuesto, se comprende que si la praxis es un tipo de actividad práctica propia del hombre, que resulta objetiva y subjetiva a la vez y que permite que el ser humano transforme la naturaleza y, por lo tanto, se transforme a sí mismo como producto de la reflexión de dicha práctica, es decir, es práctica y reflexión para alcanzar a ser praxis, por eso se sostiene que es objetiva y subjetiva, es de esta reflexión que surge la teoría de la praxis.

Así, la pedagógica es producto de la práctica pedagógica (de la educación con intencionalidad), práctica que es, a la vez, humanizadora, transformadora de la cultura y del sujeto de la cultura, objetiva y subjetiva pues la práctica pedagógica determina la teoría pero una vez, reflexionada la práctica, es determinada por la teoría pedagógica.

El sujeto de la pedagogía, el sujeto educable, el sujeto que es objeto de la pedagogía es “sujetado”, vuelto sujeto, por y en la educación. Es así que cada día, el acto educativo se vuelve un acto de creación, puesto que se le está dando forma al sujeto, se le “forma” como “sujeto de la formación”, como sujeto en permanente fundación en los espacios –ya fundados– de la cultura y la sociedad, espacios que interaccionan también con el sujeto, lo condicionan, lo modifican condicionándose y modificándose al transformarlo, puesto que cultura y sociedad están compuestas de sujetos.

A la aseveración anterior hay que añadirle un matiz que no es menor y que se ha destacado a partir de la última década del siglo XX pero no ha dejado de desarrollarse en el siglo XXI. El reconocimiento de la pluriculturalidad, lo que dificulta y complica la

formación del sujeto, puesto que los espacios culturales y sociales se multiplican presentándose como un prisma de múltiples caras, variadas culturas en un mismo espacio, naciones multiculturales que requieren de una educación multifacética, pluricultural, diversa, compleja, heterogénea. La propuesta más acabada para enfrentar este fenómeno es la *educación intercultural* que reconoce la necesidad de la heterogeneidad de la educación y reprueba la pretensión homogeneizadora de la educación uniforme que subsume en la cultura dominante a los grupos étnicos y nacionales arrebatándoles la posibilidad y el derecho de ejercer su autonomía.

Así, al reconocimiento de la humanización que contiene la educación hay que sumarle el respeto irrestricto que la educación debe tener a los modos de vida que se dé, autónomamente, cualesquier grupo social, es decir, la educación acepta la diversidad étnica y cultural y promueve la multiculturalidad y el plurilingüismo.

A la complejidad de la pedagogía frente a la inmediatez entre la práctica educativa y la teoría pedagógica, así como a la abierta enunciación de ser una ciencia valoral, axiológica y con un proyecto explícito de mejoramiento humano, se suma la necesidad de educar en la diversidad. Es decir, humanizar de forma diferenciada, como diferenciados son los sujetos, como diversos son los grupos humanos, como distintas son las culturas y por ende, el proceso educativo de humanización, por así decirlo, se torna más humano en la diversidad.<sup>4</sup>

Ahora bien, líneas arriba expresamos que retomáramos el nudo de la relación entre teoría pedagógica y la teoría de la praxis:

La teoría de la praxis se caracteriza por la distinción que hace en relación a la forma de abordar las abstracciones que se extraen de la realidad social, así, diferencia el análisis lógico-estructural del análisis histórico-estructural.

---

<sup>4</sup> Para profundizar en el tema de la enseñanza diversificada ver Cantón, 1997, pp. 70-100.

Marx analiza la estructura del modo de producción capitalista descubriéndonos la lógica-estructural de su funcionamiento, desvelando uno a uno los mecanismos de operación y funcionamiento. Este análisis lo desarrolla formalmente en su *Crítica de la economía política* denominada *El capital*, en ella toma la célula más simple del sistema, la mercancía y pormenoriza el dispositivo lógico de funcionamiento para elevarse, en etapas sucesivas al engranaje del conjunto del sistema.

Durante el examen crítico de la economía política no se confunde, en ningún momento, la lógica de análisis entre lo lógico-estructural y lo histórico-estructural, pues la coherencia, consistencia y consecuencia de la argumentación es suficiente para aceptar la veracidad argumentativa.

A preguntas lógico-estructurales se replica con respuestas lógico-estructurales sin abandonar la lógica en la que se está inmerso, debido a lo cual, no se puede responder desde el terreno de otra lógica, como sería la lógica histórico-estructural.

Con este mismo razonamiento podemos pensar los escritos históricos de Marx, como las llamadas formas que preceden la producción capitalista, conocidas como *Formen o Formaciones Económicas Precapitalistas* (Marx, 1987) en donde se hace un examen histórico-estructural dando respuestas a preguntas de la evolución histórica del precapitalismo. El propósito con el que se realizó la obra fue, justamente, para que el autor analizara la evolución histórica que devino en la forma de producir que analiza en *El capital*.

Ahora bien, abogar porque no se confundan las lógicas y no se mezclen caóticamente, no quiere decir que no deban ser utilizadas alternadamente, entretejiendo una y otra lógica, con orden, en concreto, armónicamente. Así, la lógica histórica requiere de coherencia, pertinencia y consecuencia de la estructura lógica para mostrar el desarrollo histórico y sea comprensible; igual, la lógica estructural tiene que partir de supuestos históricos apoyada en la lógica histórico estructural para no retornar, eternamente, a los antecedentes cada vez que se haga un análisis.

A la operación de entretejimiento de las dos lógicas le llamaré *alfarje*<sup>5</sup> por representar el enlazamiento de las dos lógicas que están labradas (trabajadas) en sí mismas, pero se entrelazan para formar otro tejido que sostiene una lógica mayor, produciéndose un nuevo razonamiento. La estructura del alfarje se realiza a través de vigas denominadas *jácenas* sobre las que se colocan un segundo orden de vigas llamadas *jaldetas*, cruzadas y sujetas a las primeras, lo que le da mayor solidez a la estructura. Es de destacar que esta forma de entrecruzamiento estructural se dio con el arte *mudejar*, es decir, en la confluencia de las culturas árabe y española.

Para la definición del *alfarje* de la teoría pedagógica seguiremos la estructura de la teoría de la praxis antes descrita:

La lógica estructural de la teoría pedagógica es, como ya apuntamos, producto de la abstracción del hecho pedagógico, de él, de ese hecho, de sus múltiples determinaciones, se extraen las determinaciones suficientes y necesarias para dar cuenta de su funcionamiento, de la lógica de articulación del proceso de *educación-instrucción-formación* en el que se juega la transmisión/transformación cultural.

En la lógica estructural de la teoría pedagógica, se “labra”, se trabaja, se razona, como expusimos líneas arriba, a partir de la coherencia, pertinencia y consistencia del discurso disciplinario de la pedagogía, esta lógica se basta y se sobra para darle solidez de discurso científico a la disciplina con el *plus* del reconocimiento de ser un saber axiológico y con un claro proyecto utópico de mejoramiento humano. También se reconoce que su urdimbre debe responder al razonamiento estructural; es decir, debe llenar los vacíos, los huecos, los errores, desde y en su propio discurso, auxiliándose de otras disciplinas y ramas del saber subordinándolas a sus fines y principios, advirtiendo que de invertirse la lógica, las aporías se mantendrán en la inviabilidad del orden racional y sólo se tapan los vacíos sin responder a las necesidades de la teoría.

---

<sup>5</sup> *Diccionario de la Real Academia Española*: Techo de maderas labradas y entrelazadas artísticamente.

Ahora bien, las disciplinas, las ciencias o las teorías, para su revisión, para su análisis, para su reinterpretación, requieren de la revisión de lo ya hecho, de lo ya elaborado, de lo que fue construido para poder desarrollar nuevas teorizaciones sin caer en el absurdo de reiterar las mismas producciones del pasado en un movimiento de repetición estéril que antes que desarrollar la disciplina la estanca en una aparente ilusión de progreso; por eso se requiere de la historización, del sondeo historiográfico, de la exploración histórica, de lo que se ha dado por llamar *estado de arte*.

La lógica histórico-estructural es la encargada de la introspección, en el caso de la teoría pedagógica es con esta lógica que nos remontamos al pasado para ver qué de lo edificado está vigente y, qué de lo dado como cabal, a la luz de las nuevas circunstancias ya no tiene validez o su eficacia ya no tiene la utilidad para las nuevas tareas educativas.

La suma ordenada, armónica, coherente de la lógica-estructural y la lógica histórico-estructural en un armazón teórico, es el proyecto que estructuramos para responder al olvido, a la omisión, al descuido del estudio de la teoría pedagógica. Así, la lógica estructural funciona como andamiaje de *jácena* y la lógica histórico-estructural opera como esqueleto de *jaldetas*, produciéndose nuevos elementos de teoría, un nuevo *alfarje* que redunden en el desarrollo de la teoría pedagógica.

Escudriñar en la afirmación de Platón, con respecto a que *la formación general del espíritu debe preceder cualquier especialización técnica*, es hacer vigente el precepto de que lo que pretende la educación es la formación ciudadana, como lo afirma nuevamente Platón:

Sí pueden producir técnicos competentes u oradores hábiles, no bastan para la formación de un buen ciudadano, capaz de servir bien a la polis, de un buen padre de familia capaz de gobernar bien su casa, o de un verdadero hombre de Estado, apto para hacer la dicha de la ciudad (*polis*) (Chateau, 1994, pp. 24-25).

Esto que es cierto para Platón, se puede extender para todos y cada uno de los educadores y pedagogos de la historia, para Sócrates y su idea de la interioridad del conocimiento y la mayéutica como didáctica para la extracción del conocimiento oculto en el interior del sujeto; para Juan Luis Vives y su aseveración de que *la ignorancia es el origen de todos los males*; la pedagogía ignaciana de los jesuitas de *facultas omnium aliarum basis, mater el nutrix*, punto de partida de la enseñanza secundaria; las inconmensurables aportaciones de Juan Amos Comenio con su *Didáctica magna* y la enseñanza en imágenes; las cinco memorias sobre educación del marqués de Condorcet base de la educación republicana y guía de la educación del *citoyen*, primer ciudadano aparecido sobre la faz de la tierra, constitutivo y constituyente de la propia República; la vigencia de las tesis de Pestalozzi de ocuparse, además de la cabeza, del corazón, del niño, de ver bien y escuchar bien como primer paso de la prudencia, y el cálculo es el hilo conductor que nos preserva del error cuando buscamos la verdad (Chateau, 1994, pp. 24-25); de Kerschensteiner y la escuela activa basada en la espontaneidad del niño que derivó en una magistral teoría de la educación; la obra pedagógica de Decroly que desarrolla comparando la evolución de niños “anormales” con normales argumentando que no hay diferencia de calidad, que las mismas leyes psicológicas son valederas para los dos casos; la teoría de la psicología de la inteligencia de Eduardo Claparède y en particular sus leyes de la conducta; finalmente, la técnica Freinet y *el paso de la oralidad a la escritura* por la intervención de la imprenta escolar.

Esto es lo que se entrecruza en el *alfarje pedagógico*, la lógica histórica y la lógica estructural, estas bases históricas son sobre las que se construyó y se reconstruye la teoría pedagógica, es con este tipo de entrecruzamiento que proponemos el rescate de la teoría pedagógica, en el caso de la academia, del quehacer docente, desarrollamos una propuesta pedagógica que contempla la enseñanza de la historia de la pedagogía (en el planteamiento de la lógica histórico-estructural) y la formación en teoría pedagógica, (en el

planteamiento lógico-estructural) en su epistemología, su gnoseología, para que en el tejido se trame en los proyectos colectivos de investigación y en los proyectos de publicación como el presente.

## REFERENCIAS

- Abbagnano, N y Visalberghi, A. (1995). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Cantón, V. (1997). *1+1+1 no es igual a 3. Una propuesta de formación docente a partir del reconocimiento del particular*. México: UPN.
- Château, J. et al. (1994). *Los grandes pedagogos*. México: FCE.
- Escalera, J. et al. (2013). *Ética y estética en la construcción de teoría pedagógica. La Educación como proceso de humanización*. México: UPN.
- Escalera J. y M. Aguirre (2013). Hacia una pedagogía de la creatividad. En *Ética y estética en la construcción de teoría pedagógica*. México: UPN.
- Frabboni F. y F. Pinto, (2007). *Introducción a la pedagogía*. México: Siglo XXI.
- Marx, K. (1987). *Formaciones económicas precapitalistas*. México: Siglo XXI.
- Marx, K. y F. Engels. (1982). *Tesis sobre Feuerbach*. México: Grijalbo.
- Torres-Bodet, J. (1994). *Obras escogidas*. México: FCE.