

PEDAGOGÍA CIENTÍFICA: UNA OPCIÓN HACIA LA SUPERACIÓN DE LA ESCUELA REPRODUCTORA

Libardo Pérez
Universidad de La Salle Bogotá
lperez@lasalle.edu.co

Resumen

Nuestra escuela se ha consolidado como un centro de inculturación a ultranza, que reproduce negando la creación autónoma. Según Bruner, “nuestro establecimiento educacional ha producido la alienación del proceso de educación”. La situación se complica por la hegemonía del economicismo y el consumismo, la dominación de la naturaleza y de la cultura por los más poderosos y la persistencia de una escuela que reproduce en serie sujetos heterónomos.

Necesitamos producir cambios urgentes en la escuela. De acuerdo con Bourdieu, ella debe superar “la arbitrariedad cultural de los grupos o clases dominantes.” Debe constituirse en un verdadero foro de producción de cultura a partir de la negociación libre y autónoma de sentidos. Para ello, consideramos pertinente agenciar la educación desde una pedagogía científica cuyo campo-objeto, es la formación del ser humano en todas sus dimensiones socio-históricas. Que supere la experimentación positivista y se posicione en la experienciación hermenéutica. Que use el lenguaje como medio y estructura de sentido para la construcción y reconstrucción colectiva de la realidad y potencie la autonomía intelectual de cada sujeto como posibilidad de emancipación.

Palabras clave: Cultura; educación; escuela; pedagogía; emancipación; lenguaje.

SCIENTIFIC PEDAGOGY: AN ALTERNATIVE TO OVERCOME THE REPRODUCTIVE SCHOOL

Abstract

Our schooling system has become a source of deep enculturation that replicates itself neglecting autonomous creations. According to Bruner, “our educational establishment has caused the alienation of the educative process”. This issue becomes even more complex due to the current economy and consumerism hegemony, the nature and culture domination by those most powerful and the persistence of schools to serially reproduce heterogeneous subjects.

Urgent changes are needed regarding schools. Based on Bourdieu, “schools must overcome the cultural arbitrary from dominant groups or classes”. Schools should become a true source of culture through free negotiation and meaning autonomy. In order to do so, it is important to foster a scientific pedagogy whose core study field is the human being development in all his socio-historical dimensions. Such understanding must overcome the positivist experimentation so that reaches a hermeneutics experientiation level. Likewise, this perspective implies that language must be used as the signification mean and structure to the collective construction and deconstruction of our reality. In this way it enhances the intellectual autonomy of every subject as an emancipation possibility.

Key words: Culture, Education, School, Pedagogy, Emancipation, Language

Introducción

La escuela en gran parte del mundo se ha consolidado como un aparato social de inculturación a ultranza, el cual reproduce sistemática y acríticamente las condiciones socioculturales que fortalecen el dominio de los más poderosos, bajo estas condiciones la escuela niega entre otras posibilidades, la creación autónoma. En términos de Jerome Bruner, “nuestro establecimiento educacional ha producido la alienación del proceso de educación”. Alienación que en el peor de los casos cosifica al sujeto en formación y lo somete a las más diversas formas de violencia simbólica.

Toda esta situación tiende a complicarse a partir de la hegemonía de un economicismo desbordado que se alimenta ferozmente del consumismo desenfrenado que caracteriza las transacciones sociales propias de nuestra época. En este mismo sentido, la situación se observa cada vez más grave cuando la escuela le hace el juego a los procesos neo-antropocentristas que se orientan deliberadamente hacia la manipulación irracional de los recursos que nos ofrece la naturaleza, así como de todos aquellos bienes de la cultura que son usufructuados y puestos al servicio de sus intereses, por quienes detentan y son dueños de las diferentes esferas del poder-dominio en la sociedad.

Observamos con preocupación que no obstante ser una tozuda y denigrante realidad la que se describe, la escuela sigue dando cuenta de una incesante persistencia en la reproducción en serie sujetos heterónomos.

Consideramos que es imperiosa la necesidad de producir cambios urgentes y estructurales en la escuela, resulta inconcebible que frente a semejantes evidencias sigamos constituyendo parte de esa gran masa amorfa que desde la indiferencia, alimenta al gigante de la reproducción social, con una dieta rica en nutrientes esenciales para la dominación y el sometimiento cultural a partir de una sistemática pero subrepticia apología a la heteronomía.

De acuerdo con Pierre Bourdieu la escuela y la institución educativa en general, debe superar la arbitrariedad cultural impuesta, potenciada y muy bien cuidada por los grupos o clases dominantes. La escuela debe constituirse en un verdadero foro de producción de cultura, en una apuesta por su reconfiguración como laboratorio de mejoramiento de las condiciones de dignificación humana, un epicentro que como diáspora irradia formación en estricto sentido y todo ello, a partir de la

negociación libre y autónoma de sentidos; del reconocimiento de cada sujeto como un sujeto político, un sujeto que a partir de una fuente-medio-fin democrático se constituya como artífice de una condición vital digna desde sí y en armonía con sus congéneres, demás seres vivos y factores que determinan el equilibrio ecológico de su entorno.

Dado que no es suficiente la descripción del problema planteado, se propone una alternativa desde el campo que consideramos le es propio a la escuela como centro promotor de procesos educativos claramente intencionados, es decir la pedagogía. Sin pretender La solución, consideramos pertinente potenciar el desarrollo educativo escolar desde una perspectiva científica de la pedagogía, cuyo campo-objeto, es la formación del ser humano en todas sus dimensiones bio-socio-históricas.

Una pedagogía científica que supere la experimentación positivista y se posicione en la experienciación hermenéutica, es decir que desde una vivencia experiencial que reconoce el rol de cada sujeto en el sistema escolar, genera múltiples posibilidades de comprensión de la realidad de la escuela, en función del enriquecimiento de una sociedad caracterizada por la dignificación de los seres humano en convivencia armónica y que además se sustenta en valores democráticos que potencian la construcción de un tejido social dinámico y emancipado del poder de la arbitrariedad cultural sistémica.

Proponemos una pedagogía científica que además, produce y usa el lenguaje como medio y estructura de sentido para la construcción y reconstrucción colectiva de la realidad y potencia la autonomía intelectual de cada sujeto como posibilidad de emancipación. Que está atenta a las diversas maneras como se nombran los segmentos de la realidad y cuida que tales denominaciones no escapen deliberadamente a lo que en esencia significa la formación.

LO QUE CONSIDERAMOS EL PROBLEMA

“Cuando se quiere huir del mundo tal como es, se puede ser músico, se puede ser filósofo, se puede ser matemático, pero ¿cómo huir siendo sociólogo? Hay quienes lo logran.” Bourdieu (1979). Esta afirmación, que para algunos pudiera resultar sarcástica, a nuestro modo de ver representa una postura de Bourdieu que no solamente representa una realidad concreta sino que además, constituye un verdadero reto, interpela a los sociólogos respecto del hecho social, sus causas, prolongaciones y

consecuencias. Claro, la interpelación y reto dependen de los niveles de concienciación que en cuanto a su rol, tenga el sociólogo.

Hemos querido traer este aparte de la obra del citado autor porque consideramos que no obstante, nuestra pretensión es desde lo pedagógico, la mirada que se propone desde la sociología podría ser aplicable al campo de la pedagogía y en consecuencia diríamos: Cuando se quiere huir del mundo educativo escolar tal como es, se puede ser músico, se puede ser filósofo, se puede ser matemático, pero ¿cómo huir siendo pedagogo? Esto siempre se ha logrado en la tradición de la escuela reproductora. Quienes en nombre de una pedagogía ajena se hacen llamar como tales e ignoran de manera rampante la esencia de la misma en tanto medio para la formación, pueden y de hecho salen asépticos del complejo y contaminado mundo de la escuela reproductora.

Conociendo un poco el medio escolar e intentando ser justo y consecuente con la realidad profesional de muchos docentes, es preciso destacar que en gran medida, la inmensa mayoría de los enseñantes que asumen actitudes consecuentes con la reprochable condición reproductora de la escuela, lo hacen inconscientemente, aunque la verdad no estoy tan seguro de que esta salvedad les deje en una mejor condición, a propósito de del significado y la implicación que tiene el SER profesional en educación, y más aún, asumirse pedagogo. En todo caso, de lo que se trata es de ser coherente con la responsabilidad profesional, pero sobre todo política que implica se pedagogo, ser maestro.

En este momento y a propósito de lo comentado, vale la pena presentar la respuesta que en la (des)educación, Noam Chomsky ofrece a Donal Macedo cuando éste, sorprendido por el caso de la sanción de David Spritzler, un estudiante de la escuela latina de Boston, le pregunta que cómo es posible que un joven de apenas doce años al negarse a pronunciar el “Juramento de Fidelidad” lo considerara como una exhortación hipócrita al patriotismo dado que no hay ni libertad ni justicia para todos y que sus maestros y los directivos de la institución no hayan sido capaces de ver lo que para un niño de 12 años resultaba tan evidente y claro.

Chomsky respondió a Macedo diciendo:

“No es difícil de entender. Lo que acabas de mencionar demuestra la profundidad del adoctrinamiento tendencioso que se lleva a cabo en nuestras escuelas, e incapacita a las personas instruidas para comprender siquiera las ideas más elementales al alcance de cualquier niño de 12 años... A mí no me extraña, en absoluto. De hecho lo que le sucedió a David Spritzler es lo que se espera de las escuelas, que son centros de adoctrinamiento y obediencia impuesta. Lejos de favorecer el pensamiento

independiente, la escuela, a lo largo de la historia, no ha dejado de interpretar un papel institucional, dentro de un sistema de control y coerción. Una vez que se te ha educado, se te ha socializado ya de una manera que respalda las estructuras de poder, a su vez, te recompensan generosamente.” Chomsky (2009; p 23-24)

De manera directa Chomsky alude al “adoctrinamiento tendencioso” que caracteriza a la escuela, en tal sentido se corresponde esta postura con los planteamientos que se han venido expresando respecto al papel reproductor y alienante de la escuela. Pero más allá de esta correspondencia este autor pone de presente cómo los profesionales encargados de los procesos educativos, representan la máxima expresión de la influencia e imposición cultural que agencia el sistema educativo a través de la escuela.

El caso del estudiante Spritzler es iconográfico frente a lo que hemos denominado *el* problema, es decir, se configura como una mordaz evidencia de cómo la escuela desde su estructura, constitución orgánica y protagonistas, no sólo está prevista para reproducir y alienar, sino que ha definido con fuerza los mecanismos necesarios para someter a quienes se revelen contra sus propósitos.

La insistencia de Chomsky respecto a que no le sorprende que docentes y directivos asuman una actitud tan sometida y provocadora de sometimiento, muestra una vez más que estamos frente a sistemas educativos que sobre la base del control y la coerción pretenden y logran perpetuar las estructuras de poder que dominan los múltiples espacios sociales. No se observa en el ejemplo ninguna disposición para que la escuela se caracterice como un centro de formación en libertad, que potencie el desarrollo de la creatividad y la crítica. Por el contrario, es cada vez más evidente su condición de complicidad tecnocrática que deshumaniza y fortalece los mecanismos de control ideológico, fortaleciendo con ello los mecanismos de diferenciación y segmentación social que garantizan el statu-Quo necesario para mantener el “orden social dominante”.

Los mecanismos complejos que se usan desde la escuela para efectos de su función reproductora, no necesariamente son evidentes para el colectivo de docentes que se pone en juego día tras día, para hacer la tarea educativa y terminar el programa. Estos mecanismos, a través de los cuales la institución educativa pone en marcha de manera eficiente el engranaje de reproducción, para una distribución dirigida del capital cultural -simbólico y con ello, garantizar la ubicación y tipo de rol que jugarán los sujetos en el escenario social, se encuentran formalizados y sobre todo normalizados a través de ese no menos complejo fenómeno denominado currículo.

Dicho fenómeno curricular en la mayoría de los casos convierte al docente, sujeto fundamental del engranaje, en un simple operador curricular, es decir, en un pasivo ente para la promoción y desarrollo de los dispositivos enteramente simbólicos, que potencian la inculturación violenta a pesar del ser en sí.

Respecto a lo planteado y dado que como se puede ver es un fenómeno que le es propio a la tradición escolar, hoy tenemos un nuevo agravante que se nos muestra casi como una religión emergente, la globalización, constituida y dogmatizada desde los diferentes procesos y escenarios que se construyen deliberadamente, para lograr la planetarización del dominio devorador que le es propio a las potencias económicas que imponen sus producciones y reproducciones culturales.

Este nuevo factor, que se fortalece exponencialmente a partir de un economicismo desmedido y enriquecido por un consumismo desenfrenado e indignante de bienes materiales y culturales, configurados desde lo ajeno, potencia sistemáticamente los procesos hegemónicos de dominación en la esfera internacional de las relaciones económicas, políticas y en general de la cultura. Desde la escuela, ya hemos no sólo seguido esa dinámica dominadora sino que la hemos reproducido sistemáticamente, a través de los esquemas educativos establecidos a partir de los múltiples sistemas reguladores que se ponen en marcha con tales propósitos.

Pareciera ser que en todo el planeta estamos pre-parando escolares instruidos pero no educados; egresados escolares que no se forman para la vida, sino que se pre-paran para continuar estudios universitarios con miras a fortalecer su condición de reproductor social; entes universitarios adoctrinados para reproducir una concepción del mundo construida y cultivada por quienes representan ese pequeño pero poderoso segmento social de dominación. No se trata en ningún caso de que los estudiantes se formen para que sean capaces de valorar críticamente y reconstruir el mundo, su mundo. Se trata de pre-parar unidades de reproducción que en el mejor de los casos estarán listos para dominar, no para convivir.

En estrecha relación con lo que se afirma, Bourdieu (1997: p 128) refiriéndose a la tradición escolar francesa, que como él mismo lo precisa cuando se refiere a ella, lo hace también respecto a lo que ocurre en otras latitudes, expresa que “Se sabe desde entonces que el título escolar credencial, contribuye eficazmente, allí y donde quiera, a asegurar la reproducción social, logrando la

perpetuación de la estructura de la distribución permanente que, aunque tenga todas las apariencias de la igualdad, está marcada por un sesgo sistemático a favor de los detentores de un capital cultural heredado.”

Esta parece ser una descripción fatalista, pero no es esa la intención, ni más faltaba, dado que el propósito es precisamente el de acrecentar nuestros niveles de concienciación y a partir de ello, emprender acciones para contrarrestar los efectos nocivos que se han puesto de presente. Dicho de otro modo, así como el conocimiento de la fuerza de gravedad y sus efectos han permitido contrarrestarla y poner en el aire, de un continente a otro, a cientos de personas en un vuelo internacional, la toma de conciencia y asunción de acciones consecuentes, permitirá plantearnos alternativas para contra restar y superar la escuela reproductora.

No obstante, resulta bastante claro que al plantear esta problemática en los términos en que se ha hecho, puede generar algún grado de escozor, pero es allí donde nuevamente insistimos en que compartimos la perspectiva de Bourdieu en tanto como el mismo afirma frente a este tipo de realidades tan crudas “ yo tengo por principio, siempre, decir aquello que es lo más difícil de avalar por el público al que hablo, que es lo contrario de la demagogia” Bourdieu (1997: p 151)

EL ASUNTO ES DE ORDEN SIMBÓLICO

Como se ha podido observar el problema está soportado en procesos de orden simbólico, en tanto “arbitrariedad cultural” tal como están planteados los sistemas educativos, son las lógicas simbólicas del lenguaje, las determinantes del mantenimiento de esta crítica realidad. Los sistemas educativos en general están insertos en las comprensiones y estructuras “democráticas” que caracterizan la mayor parte de los sistemas organización social y gobierno. En este sentido, desde los aparatos de dominación se ha entendido que no es a través de la fuerza bruta o de la violencia expresamente física que se debe mantener el control, y en consecuencia la manipulación de la opinión pública se logra a través de los recursos mediáticos y en general simbólicos que se tiene a disposición. Luego entonces, resulta evidente cómo la escuela se constituye en un privilegiado medio de propaganda alienante y control de la opinión, la clase instruida no sólo es en sí sometida sino que además se convierte en punta de lanza y garantía ilustrada para perpetuar el sistema dominante.

Bien cierto es que los procesos a través de los cuales se educan los humanos no se llevan a cabo exclusivamente en la escuela, sin embargo, es claro que estos centros constituyen la materialización

de los sistemas formales de orientación educativa para la adaptación al sistema social imperante, así las cosas, los artefactos ideológicos que sustentan las lógicas de dominación, se reconfiguran como dispositivos curriculares y aún en uso de las más encumbradas disciplinas científicas, se mimetizan para cumplir su función adoctrinante. Desde esta perspectiva se entiende por qué a través de la historia de la educación formalizada, se explicitan desde el establecimiento, no sólo los contenidos propios de la enseñanza, sino que se determinan sus secuencias, distribución, nivel de importancia, grado de organización y forma de abordaje.

Tal vez el enunciado aquí se constituya en uno de los factores determinantes para que ocurran sistemáticamente eventos como el sufrido por David Spritzler en los estados unidos de Norte América o como el que se repite periódicamente en países como Colombia que no obstante contar con una Ley general de educación y los respectivos decretos reglamentarios que regulan la constitución y formas de elección democráticas del Gobierno escolar, se manipulan dichos procesos por parte de directivos y docentes para que los representantes de la comunidad educativa que accedan a los cargos de representación en los órganos de gobierno, sean aquellos que garanticen el estatu-quo en el establecimiento.

Esta situación se agrava cuando por ejemplo, los candidatos estudiantiles, ante la mirada cómplice y a veces promotora de los docentes y directivos, distribuyen prebendas (dulces, juguetes y todo tipo de dádivas) para comprar los votos que los llevarán a los cargos de representación.

En estos casos como en muchos otros, la escuela en lugar de constituirse en un ejemplar laboratorio de construcción y producción de cultura democrática, se configura como la más vil representación y escenario de reproducción de las prácticas más aberrantes del sistema pseudo democrático en el que vivimos. Como ya dijimos, dado que el problema es de orden propiamente simbólico, el lenguaje representa no sólo el medio que permite poner en circulación estas lógicas, sino que además, es a través de él que se reconfigura la realidad para que las denominaciones que se asignan, las maneras de nombrar a los sujetos, objetos y fenómenos no genere ningún tipo de prevención ni resistencia y por el contrario, garantice el mantenimiento de las condiciones necesarias para la sobrevivencia y fortalecimiento del sistema dominante. Sobre el particular J. Brunner expresa con suficiente claridad la relación entre lenguaje, actitud y realidad cuando afirma que:

“El lenguaje nunca puede ser neutral, que impone un punto de vista no sólo sobre el mundo al cual se refiere, sino hacia el uso de la mente con respecto a este mundo. El lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos. No es sólo que el medio es el mensaje. El mensaje en sí puede crear la realidad que el mensaje encarna y predisponer a aquellos quienes lo oyen, a pensar de un modo particular con respecto a él.” Bruner J. (2004. P, 128)

Esta importantísima consideración permite no sólo reiterar que la escuela como espacio esencialmente simbólico, usa diferentes lenguajes no sólo transmitir mensajes, sino para construir y producir elementos de realidad que predisponen a los participantes del intercambio comunicativo, para que asuman actitudes consecuentes con los propósitos de la arbitrariedad cultural inscrita en los proyectos culturales de dominación que se construyen en desde los espacios sociales de dominación.

La escuela entonces siendo el espacio formal donde ocurre la educación, puede, como se ha venido afirmando, reproducir, alienar, subordinar y marginar. Pero en este mismo sentido, puede constituirse como un escenario libre para la construcción de la democracia, puede ser un verdadero foro de la cultura y el lenguaje, sin perder su condición de medio y constructor de realidad, se constituiría en una posibilidad a través de la cual se negociarían sentidos a partir del intercambio de múltiples cogniciones.

Se trataría en consecuencia, no de destruir la escuela, de eliminarla en su totalidad sino de resinificarla. Es preciso reconocer en ella un escenario social que puede propender sistemática y rigurosamente por lo que significa una formación en esencia, es decir, “una cosa es enseñar el relativismo cultural, o sea, el carácter arbitrario de toda cultura, a individuos que ya han sido educados de acuerdo con los principios de la arbitrariedad cultural de un grupo o clase; otra cosa sería pretender dar una educación relativista, o sea, producir un hombre realmente cultivado que fuera el indígena de todas las culturas” Bourdieu (1979)

LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA COMO UNA OPCIÓN

Frente a una realidad como la que se ha descrito, tan poco halagadora y tan evidente, tendríamos la opción de continuar dando la espalda y en el peor de los casos, seguir haciéndole el juego a la condición de reproducción y regulación simbólica para la dominación que ahora vivimos desde la escuela o, por el contrario, que es nuestra apuesta, arriesgarnos a plantear opciones, posibilidades y una de ellas podría ser la asunción de la pedagogía desde una perspectiva científica en particular, una que se corresponda con el desafío que se nos plantea y que nos interpela.

Como quiera que es ésta nuestra decisión, sin pretender considerarla La solución, tomaremos el riesgo de explicitar cuáles serían los rasgos distintivos de la propuesta y así mismo, cuáles son los mecanismos y ámbitos de acción de la misma.

3.1 PEDAGOGÍA CIENTÍFICA DESDE DONDE

Hemos dejado claro que el propósito no lo representa el planteamiento de La solución y mucho menos pretendemos presentar posturas dogmáticas, la intención consiste en explicitar una mirada como posibilidad. La apuesta se dirige hacia la comprensión de la pedagogía como un campo de conocimiento disciplinar científico. Como disciplina que se ubica en el mundo de la re-presentación científica de las ciencias humanas y por tanto, comparte las cualidades epistemológicas que caracterizan a esta región del conocimiento.

Se busca entonces, asumir la pedagogía científica como una de las diversas perspectivas posibles y viables para hacer frente a la escuela que reproduce en serie y con ello, asumir de paso “Una saludable ruptura con los característicos diálogos mono disciplinares, que en ocasiones más contribuyen a estrechar el horizonte de los campos de estudio que a abrir nuevas posibilidades de problemas tan antiguos como este de la representación en la ciencia” Amaya y Restrepo. (1999: p,7)

Esta mirada científica de la pedagogía, que se sustentada como las otras ciencias en sus respectivas singularidades, pero así mismo da cuenta de las condiciones comunes que comparten todos los saberes científicos, permite identificar un particular objeto de conocimiento, una estructura metodológica apropiada y coherente con este objeto y asumir una búsqueda permanente de construcción, reconstrucción y producción de conocimiento en torno a su objeto de estudio, utilizando un lenguaje apropiado y caracterizado por un conjunto de categorías que soportan e identifican su acervo teórico.

Estas peculiaridades le son propias tanto a las ciencias naturales como a las ciencias sociales “en ambos casos se trata de dar una visión del mundo que nos permita decir lo que queremos decir y actuar de acuerdo con el modo en que queremos hacerlo. Pero donde el positivismo decía “el mundo es así” las tradiciones Popperianas tendrán mayor tendencia a decir simplemente “en esta situación encontramos más interesante representarnos el mundo de tal forma” Fourez, (2000, p.66)

3.2 EN CUANTO AL OBJETO DE ESTUDIO

En aras de explicitar el lugar desde donde se asume la pedagogía como ciencia y sus posibilidades empíricas, se plantean algunas posturas que refiriéndose directamente a la pedagogía y su estatuto epistemológico, o bien desde sus reflexiones y construcciones sobre el conocimiento humano, legan un conjunto de aportes considerados de interés para los propósitos enunciados. En este sentido a propósito del objeto de estudio de la pedagogía Fabrioni y Pinto afirman que:

“el campo de la reflexión y formalización de la pedagogía, amplio y complejo, puede ser “objetivado” de este modo: dicho campo concierne a la formación (y la teoría de la formación), del hombre y la mujer en su contextualización histórica, cultural y social. Una formación que se estructura en sentido de *crecimiento intelectual*, de *autonomía cognitiva y afectiva*, de emancipación y *liberación ético-social*”
Fabrioni y Pinto. (2006 P.44)

Según este planteamiento, resulta bastante claro que se asume la formación como objeto de estudio de la ciencia pedagógica, pero además, se expresa con precisión la vinculación que le es propia al fenómeno formativo, respecto a la condición histórica, cultural y sobre todo social que le corresponde al ser humano. En este sentido, la objetivación entre comillas a la que aluden los autores, está circunscrita al desarrollo de un conjunto de fenómenos propios de la realidad en la que tiene lugar el crecimiento humano, una realidad que por su misma naturaleza es diversa, cambiante y sobre todo compleja.

Ligado a lo anterior se hace referencia a un conjunto de dimensiones de la persona, resaltando por una parte su condición de inteligibilidad unida a la afectividad y por otra, dando cuenta de esa que podríamos denominar de algún modo, la supra condición posible de los humanos, representada por la potencialidad pre-post-utópica de emancipación permanente.

Esta doble perspectiva de desarrollo hace que a propósito del objeto de conocimiento de la pedagogía, el fenómeno de la formación se entienda en el marco real de sus implicaciones, conjunto de relaciones inherentes y sobre todo, de sus complejidades.

En cuanto al objeto de estudio de la pedagogía y sus posibilidades para humanizar la escuela y constituir la como un verdadero centro de mutuas formaciones, tenemos que el foco de los estudios pedagógicos se centrarían en la valoración y creación de alternativas para el desarrollo de la cognición y los procesos de pensamiento de los sujetos que aprenden.

De ello se deriva el estudio de los procesos a través de los cuales se construye la autonomía cognitiva y afectiva, y en consecuencia, se abordaría de modo articulado el estudio de las mejores condiciones, metodologías y agencias para la construcción progresiva de un proceso de emancipación política y de liberación ético social a favor de la construcción de un tejido social sustentado en la dignidad y dignificación humana.

Por otra parte, con una gran carga de sentido los autores hacen explícito el vínculo ineludible de la formación humana con las condiciones del contexto histórico, social y cultural en el que se desenvuelven las personas, lo cual pone de presente que la formación como objeto de estudio de la pedagogía, es un fenómeno situado y determinado por el conjunto de factores que lo influyen y determinan, pero que al mismo tiempo, ella influye y determina.

Esto implica un proceso que supera la manipulación de los artefactos simbólicos para dominar, implica que “la formación no sólo es un hecho que se produce a lo largo del tiempo; la formación produce temporalidad, crea tiempos, ritmos, pausas, concibe un tiempo propio, diferenciándolo del tiempo de la cotidianidad...” Mantegazza (2006; p 82)

3.3 EN QUÉ APORTA EL MÈTOD

Acerca del concepto de pedagogía científica, N. Abbagnano y Visalberghi (1995: P, 664.) resaltan el trabajo de María Montessori, especialmente aquel denominado “El método de la pedagogía científica aplicada a la pedagogía infantil en la casa del niño”.

En esta propuesta María Montessori, aprovechando los resultados de todas las experiencias en las que poniendo en práctica su método de pedagogía activa, lograba importantes desarrollos en niños con algún grado de discapacidad, opta por ajustar el modelo para ser utilizado en lo que hoy se denominaría, procesos regulares de educación infantil, especialmente lo concerniente a lo que ella llamó la casa del niño, modelo en el que Montessori, adecuando los escenarios de desarrollo de los niños lograba un conjunto de interacciones, pero sobre todo un conjunto de vivencias que potenciaban importantes niveles de desarrollo en los infantes.

En este mismo sentido, pero refiriéndose a otro representante de la pedagogía activa, Ovidio

Decroly, afirman los autores que “En colaboración con Raymond Buyse de la Universidad Católica de Lovaina, elaboró técnicas para verificar objetivamente el aprovechamiento escolar (“pedagogía cuantitativa”) y para planear y ejecutar experimentos pedagógicos controlados científicamente (Pedagogía científica)”. Abbagnano y Visalberghi. P. 669.

Sobre el particular afirma Fabrioni y Pinto que “Para liberarse de una secular condición de subalterna respecto de vínculos teóricos y metafísicos tradicionales (Así como también de dependencia acrítica respecto de las prácticas sociales y políticas dominantes), la pedagogía va, entonces, al terreno empírico de la *observación*, de la *experimentación* y de la *verificación*, anclando la investigación en lo concreto de la *experiencia* y de la *pluralidad de los métodos*.” Fabrioni y Pinto. (2006: p, 21)

En este planteamiento los autores presentan un primer esbozo de cómo acude el pensamiento pedagógico a un conjunto de nuevos procesos, pero que en el marco de la construcción científica del conocimiento, tienen especial importancia. Sin embargo, es preciso anotar que aún haciendo alusión a estos procesos que por la tradición positivista clásica tienen una particular connotación de rigidez y uni-direccionalidad ligada a la perspectiva objetivista de la producción de conocimiento, los autores introducen dos condiciones que a nuestro modo de ver se constituyen en factores determinantes para la pedagogía en tanto ciencia de la educación, luego entonces en tanto ciencia humana. Estos dos factores son la observación empírica y la pluralidad metodológica.

En cuanto a la observación empírica, la pedagogía científica constituye una oportunidad interesante para abordar el estudio de la realidad escolar y hacer evidente de manera sistemática y rigurosa, los procesos de inculturación y arbitrariedad cultural que en ella se generan. Permite además que se trascienda la concepción de sentido común que abunda en los procesos educativos escolares y que se construye desde los dispositivos de poder que circulan en su interior.

Como se puede observar, desde esta mirada se muestra de algún modo una toma de distancia de la lógica del desarrollo científico en las ciencias naturales, por ejemplo. En este sentido, se refieren a procesos que tradicionalmente se han visto ligados al terreno empírico de las ciencias físicas, es decir, la observación, la experimentación y la verificación, sin embargo, aluden de inmediato a la investigación desde la experiencia, esto es, desde las vivencias humanas, que como tales, se asumen

desde la complejidad y singularidad que en el marco de la construcción de sujetos, significa esta condición.

Por otra parte también se hace explícita la condición plural de los métodos utilizados por la pedagogía, para abordar la construcción y reconstrucción de su objeto de estudio, el cual está constituido por los procesos de formación del ser humano. Dicha pluralidad se corresponde con la condición de pertenencia a las ciencias humanas y la impronta que en cuanto a comprensión hermenéutica marcan la historia y significación de este campo de conocimiento. “*Cualquier* método es legítimo si conduce a resultados que pueden ser discutidos racionalmente. Lo que importa no son los métodos o técnicas, sino la sensibilidad para los problemas y la ardiente pasión por ellos; o, como decían los griegos, el don del asombro” Popper (1972: p,101)

En cuanto a la legitimidad de los métodos siempre que sean racionalmente discutibles, Popper aporta una singular contribución a nuestro propósito, ya que de algún modo valida la posibilidad de optar por diversos caminos para abordar el estudio de la complejidad educativa escolar. En consecuencia esta mirada permite que la pedagogía científica aborde por ejemplo las formas a través de las cuales las diferentes disciplinas transitan el medio escolar y determine en qué medida se configuran como medios de reproducción social o pueden constituirse en posibilidades para desarrollar la creatividad y ponerlas al servicio del desarrollo integral de los sujetos en formación.

Por otra parte, resulta muy coherente con la apuesta por una escuela emancipadora, la postura Popperiana respecto a que lo más importante no son los métodos en sí mismos, sino la sensibilidad que se puede generar frente a los problemas y la ardiente pasión por ellos. Esta mirada se corresponde de manera especial con la posibilidad que desde la pedagogía científica representa el hecho de volcarse sobre las problemáticas escolares, desde una perspectiva que apunte hacia la solución de las problemáticas identificadas y en particular de aquellas que como lo hemos venido enfatizando, representan lógicas heterónomas que vulneran la condición de dignidad, autonomía y libertad de los sujetos que conforman las comunidades educativas.

A propósito de las condiciones predisuestas por los dispositivos y artefactos simbólicos que se utilizan para mantener las condiciones de dominación y las posibilidades que se derivan de la pedagogía científica, Vigotsky ahonda un poco más en el tema, adentrándose en el concepto de

pedagogía científica y ahora citando a Blonski, quien asume que:

“La pedagogía filosófica genera el utopismo pedagógico. En cambio, la pedagogía científica no comienza su trabajo por la determinación de ideales superiores de normas y de leyes, sino por el estudio del desarrollo real del organismo que es educado y de la interacción real entre este y el ambiente en que se educa. La pedagogía científica no se basa en especulaciones abstractas, sino en los datos de la observación y la experiencia, y es una ciencia empírica completamente peculiar y de ningún modo una filosofía aplicada.” Blonsky citado por Vigotsky.(1926: P,52)

Según este planteamiento la pedagogía como ciencia empírica, por un lado aborda el sujeto desde sus posibilidades de crecimiento en sí mismo, es decir desde sus potencialidades, de sus singularidades, de ninguna manera desde su sometimiento o condición de inculturación violenta y por otra parte, en completa coherencia con lo anterior se ocupa de las relaciones del individuo que se forma, con los distintos y diversos componentes del entorno en donde se produce su desarrollo.

Sobre las características de este entorno no está demás anotar que naturalmente comporta los elementos físicos del mismo, pero también y fundamentalmente, a los otros humanos y artefactos culturales que en el marco de su diversidad, intereses y condiciones de poder influyen de distintas maneras en el crecimiento de cada sujeto.

El otro elemento considerado de mucho interés para este análisis y que aparece en el planteamiento de Blonski, tiene que ver con su alusión a la pedagogía científica como una “ciencia empírica completamente peculiar”, que se fundamenta en la observación y el desarrollo de las experiencias ligadas a la formación. Ello, como afirma el autor, resulta bien distinto de basarse en especulaciones abstractas, no porque sean inválidas o superfluas sino porque así deben ser entendidas, distintas, en tanto implican lógicas de construcción y presupuestos de agencia evidentemente diferenciados. Además, respecto del interés que nos convoca, el hecho de trascender las especulaciones abstractas para ubicarse en la esfera de la observación empírica, permite abrir caminos en busca de la desnaturalización de los mecanismos simbólicos que se le imponen a la comunidad.

La naturaleza del campo de conocimiento y la dinámica de los procesos propios de la formación de los seres humanos, se corresponde con el ejercicio de procesos de investigación basados en la observación directa, en la explicación hermenéutica de contextos y fenómenos educativos concretos, así como en la sistematización de experiencias rigurosamente abordadas y la aplicación,

registro, seguimiento sistemático y posterior valoración de modelos, estrategias o en general propuestas orientadas a la formación según los diferentes contextos y sobre todo, centrados en las necesidades de cada sujeto o grupo social en el marco de su autonomía.

A propósito de la perspectiva hermenéutica y el vínculo ineludible que se establece con la pedagogía científica, vale la pena explicitar que “No es posible, entonces, ver en la hermenéutica simplemente un sucedáneo de doctrinas más confiables pero ahora menos seguras a causa del avance del nihilismo, sino que hay que reconocer en ella a través de una radicalización ontológica, la única filosofía que se hace cargo de la argumentación y la comprensión.” Vattimo (1994; P.13).

Este planteamiento de un hombre que ha revisado con cuidado el devenir del fenómeno hermenéutico, resulta oportuno en la pretensión de ligar la constitución científica de la pedagogía, a una perspectiva de orden comprensivo que aún cuando experimental, se asienta en la valoración experiencial del fenómeno pedagógico, como se mostrará posteriormente.

3.3.1 EN CUANTO A LA EXPERIENCIACIÓN

En el marco de la discusión sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía y en consecuencia con su naturaleza científica, uno de los argumentos más comunes y derivados del positivismo clásico, que se esgrime en contra de la pedagogía como ciencia, tiene que ver en primer lugar con una supuesta imposibilidad experimental y en segundo lugar, con su necesidad de apoyarse en otras disciplinas para poder abordar lo que sería su objeto de estudio. De tal manera que ante estas limitaciones, quienes defienden la pedagogía como un saber no científico las asumen como infranqueables epistemológicos.

No obstante lo expresado, en la perspectiva que se viene planteando vale la pena considerar que si bien la experimentación no constituye la base identitaria de las metodologías abordadas desde la pedagogía, no por ello, dicha característica y posibilidad metodológica esté ausente en el acervo metodológico de esta disciplina social, sin que esto signifique que la experimentación determine qué es y qué no es científico. En esta misma línea Fray Alberto Montealegre en su tesis doctoral sobre la formación del método experimental y su aplicación en pedagogía, afirma que:

“La utilización del método experimental en pedagogía es actualmente un hecho cumplido. Por esta razón no se trata de dudar de la posibilidad de introducir allí la experimentación o de discutir acerca

de la compatibilidad que existe entre los hechos pedagógicos y el método científico... Esta aplicación se encuentra consolidada hoy en día por más de cincuenta años de práctica, por un número siempre creciente de investigación y por las cátedras que las universidades le otorgan.” Montealegre (2007: P,386)

En este mismo sentido, también es preciso anotar que dadas las características particulares de la pedagogía como ciencia, no sería correcto asumir que en ella el método experimental se debe aplicar en forma homóloga a como se efectúa en las ciencias naturales, es decir, bajo condiciones completamente controladas y con máximos niveles de manipulación sobre los objetos materiales que se están investigando.

En consecuencia y compartiendo con Montealegre que es posible experimentar en pedagogía, resulta conveniente aclarar que este abordaje no puede ser al modo de aquel que se realiza en la biología, la química o la física, en tanto la naturaleza y complejidad de los procesos vinculados con el objeto de estudio de la pedagogía, es decir, la formación sistemática e intencionada de los seres humanos, implica precisamente un ejercicio experimental supeditado al total respeto del ser humano en formación, a su condición de sujeto histórico, singular, inteligente y pro-activo, aún en medio de un proceso de investigación que lo vincula como sujeto-propósito de investigación.

Sobre la experimentación en pedagogía y en lo que respecta a los sujetos que se constituyen en referentes para la elaboración del objeto de su conocimiento, dicha práctica experimental nunca podrá soslayar la condición de sujetos activos que representan estas personas en el proceso de investigación, de tal modo que el respeto al que hemos aludido, no es un respeto pasivo o simbólico, sino que debe ir más allá incluso, de considerarlos sujetos de derechos, e inscribirse definitivamente en un nivel de reconocimiento que comporte suficiente claridad en lo que atañe a la condición determinante que ellos implican. Todo ello, en el devenir de las lógicas de construcción, reconstrucción y hallazgos ligados al objeto de conocimiento que está en juego.

En tal sentido, desde el rol que asume en forma predeterminada el *sujeto investigador*, esta postura implica la subordinación de la práctica experimental a la construcción de sentidos desde la hermenéutica, lo cual da cuenta una vez más de la distancia que asume la pedagogía en cuanto a sus posibilidades y desarrollos empíricos, respecto de la experimentación propia de las ciencias físicas.

Por ello, la experimentación en pedagogía debe ser asumida como experienciación, ligada a la

comprensión, es decir, como conjunto de de vivencias e interacciones que con los máximos niveles de rigor, son leídas en el doble propósito de producir conocimiento pedagógico y usarlo adecuadamente para transformar las realidades educativas estudiadas. Esta forma de entenderlo implica que las interacciones que se ponen en juego durante la investigación pedagógica no se circunscriben a los sujetos observados solamente, sino que incluyen a quienes asumen de modo principal el rol de observadores y por ello también constituyen parte del objeto de estudio.

En tal sentido se enuncia una mirada epistemológica que se corresponde con Von Foerster, quien citado por Morin, afirma que “precisamos no sólo una epistemología de los sistemas observados, sino también una epistemología de los sistemas observadores. Morin (1988: p, 31) El sentido empírico que aquí se le asigna a la pedagogía como ciencia, comporta la asunción del fenómeno pedagógico como un sistema complejo que implica al sujeto observador como hecho vinculado y vinculante, es decir influido e influyente. Completamente ajeno a la relación Sujeto Objeto determinada en la perspectiva epistemológica positivista desde sus orígenes.

En consecuencia, todo el proceso debe dar cuenta de la consecuente y plena participación de los sujetos implicados en dichas vivencias, del intercambio y construcción compartida de sentidos y realidades. “Sería por consiguiente una manera errónea de enfocar la pedagogía experimental si se la identifica con una manipulación artificial de los fenómenos pedagógicos, componiéndolos y descomponiéndolos de manera arbitraria, tal como se hace con los elementos de la materia inanimada.” Montealegre (2007: P,387)

La relación hermenéutica-comprensión que se ha planteado como sustento de lo que se ha denominado experienciación, se corresponde con una precisión que respecto a dicha relación establece Gadamer al afirmar que “...se alcanzó un punto en el que el sentido de los métodos instrumentales del fenómeno hermenéutico debía girar hacia lo ontológico .Comprender no significa ya un comportamiento del pensamiento humano entre otros que se pueda disciplinar metodológicamente y conformar en un método científico, sino que constituye el movimiento básico de la existencia humana.” Gadamer (1998: P, 105)

Apoyado en lo anterior se puede afirmar entonces que no se trata de manipular objetos sino de adelantar procesos interpretativos, que posibiliten la comprensión del fenómeno pedagógico desde

una perspectiva empírica centrada en las experiencias, vínculos y relaciones de los sujetos y entre estos y el entorno, con el propósito de cualificar la formación desde el mejoramiento de las condiciones educativas de un contexto determinado, se trata de un dinamismo centrado en la experiencia y el devenir de la condición y dignidad humana, ligada a la formación intencionada.

Lo anterior no obsta para que a partir de esos desarrollos experienciales y sin perder de vista las diversidades contextuales en la que se llevan a cabo los procesos formativos, se puedan poner al servicio de nuevas realidades los hallazgos que han generado efectos positivos y sobre todo emancipadores en otros escenarios.

A propósito de este planteamiento Rafael Flórez, afirma que:

“En vez de contraponer la investigación empírica a la comprensión hermenéutica, nosotros proponemos subordinar la observación empírica a la investigación hermenéutica...no como dos tipos o modelos de investigación contrapuestos, sino como dos momentos de investigación jerarquizados en el que la observación empírica subordinada es fuente de información y de confirmación de sentido de las proposiciones y de las hipótesis que se construyen hermenéuticamente.” Flórez (1994: p, 67)

Como se puede ver, Flórez asume no sólo una perspectiva de complementariedad entre la experimentación y la hermenéutica respecto del abordaje científico y particularmente sobre la pedagogía como ciencia, sino que además subordina la experimentación al escrutinio hermenéutico. Con ello se puede observar que la postura del citado autor, se corresponde con el hilo conductor de los argumentos que se han esgrimido hasta ahora, es decir, la experimentación en el marco de la pedagogía como ciencia no es, como en las ciencias naturales un medio de comprobación objetual, controlado y subyugado a la estricta manipulación del experimentador.

Se trata entonces de un modo profundamente diferenciado que aún cuando se asienta en lo concreto de la experiencia educativa, lo hace para leerla desde la condición interpretativa propia de las ciencias sociales y de manera consecuente con la legitimidad, autenticidad y dignidad inherente a los sujetos y diversos contextos socio-educativos, es decir el ámbito empírico como experiencia humana.

Por otro lado afirma Flórez (1994: p, 67) que “La investigación hermenéutica constituye la zona común interdisciplinaria de todas las ciencias humanas, incluyendo la pedagogía.”. Del conjunto de planteamientos expresados se pueden colegir varios elementos de interés a propósito de la intención

manifiesta desde el principio: Por un lado, se da cuenta de una postura que no pone en duda la condición epistemológica de la pedagogía como ciencia y por otro, yendo mucho más allá se arriesga en torno a un planteamiento que no obstante su carga de sentido, sigue siendo problemático, dicho planteamiento se refiere a la consideración experimental de la pedagogía.

Todas las posturas que se han presentado se enmarcan en una corriente de pensamiento que defiende la pedagogía como ciencia y ello, sin constituirse en un propósito explícito se representa implícitamente una absoluta oposición a otras perspectivas que aún viniendo de autores tan reconocidos resultan inadmisibles, tal es el caso del planteamiento de Berstein cuando asume que:

“La pedagogía o mejor el discurso pedagógico es esencialmente una regla para poder introducir un discurso en otro que, para el caso, sería el discurso instruccional dentro del discurso regulativo. En ese sentido, la pedagogía no sería una ciencia. No se puede ver como una ciencia si se abstrae el discurso pedagógico del discurso regulativo. En ese sentido la pedagogía se reduce a la didáctica. La respuesta, entonces, sería que la didáctica no es una ciencia. Pretende ser una ciencia por razones obvias, porque se dice que si se trabaja científicamente se obtiene más dinero, más privilegios, hay más investigaciones, y no sucede lo que ocurre, por ejemplo con la filosofía. Digamos, entonces, que sería la postura científica la que la didáctica tiene que asumir para poder lograr dicho estatus” Berstein. (2000: p,45)

El fenómeno que se ha venido analizando a lo largo del texto respecto a la pedagogía como ciencia, no tiene nada que ver con una búsqueda de privilegios o de estatus, mucho menos con una situación de orden economicista. Se trata de un asunto eminentemente epistémico-epistemológico en el que la pedagogía como campo de conocimiento trasciende la mera re contextualización discursiva que le asigna Berstein y se inscribe en un ámbito disciplinar, que sin negar la especulación como forma de conocer, la trasciende para ubicarse en el estudio empírico-experiencial de las realidades educativas, sobre todo y a propósito de nuestro propósito en este escrito, para trascender la simple instrucción y su connotado interés regulativo.

Todo lo anterior, a propósito de las potencialidades de los sujetos en formación y el universo de interacciones en las que se encuentran inmersos. “La pedagogía es una ciencia social, no puede, pues, proceder especulativamente, sino que debe operar empíricamente: Debe describirse la educación como *una realidad dada*, como *hecho*.” Bedoya, (2002: p, 79)

También vale la pena destacar respecto de la citada postura Bersteiniana, que si bien la didáctica forma parte del campo de conocimiento pedagógico, de ninguna manera implica que la científicidad de la pedagogía puede reducirla a una didáctica entendida como discurso absolutamente regulativo.

Posición ésta, claramente centrada en una concepción anacrónica del fenómeno tanto pedagógico como didáctico. La didáctica en estricto sentido aún cuando pertenece al ámbito de lo práctico-pedagógico, no se reduce a un instrumentalismo mecánico.

Araceli de Tezanos citada por Bedoya se refiere a la experimentación en pedagogía afirmando que “la pedagogía en este contexto reubica críticamente los procesos de experimentación y de comprensión de la tradición a través de una reflexión sobre la historia de las ideas pedagógicas... Los desarrollos investigativos al interior de esta perspectiva pedagógica, no se restringirán a la sola búsqueda de causalidades o comprensiones de los hechos, sino que intentará una interpretación reflexiva de las mediaciones y contradicciones que surgen en la práctica pedagógica como un hecho histórico cultural.” Bedoya (2000: p, 82)

Siendo la formación el objeto de la ciencia pedagógica, se entiende que la hermenéutica se constituya en el centro de su lógica de construcción y producción de conocimiento y que aún desde la perspectiva empírico-experiencial que se ha hecho explícita, esta centralidad hermenéutica garantiza una vinculación dialéctica teoría-práctica materializada en la praxis. Praxis a propósito de la cual la pedagogía materializa sus vínculos e interacciones con otras disciplinas sociales y naturales, no en el marco reduccionista de recontextualización discursiva, sino en el ámbito de las interacciones necesarias para una mejor comprensión de los fenómenos que aborda.

TAL VEZ A MODO DE SÍNTESIS

En el marco del propósito de este escrito, es necesario establecer los vínculos necesarios entre la perspectiva científica de la pedagogía, la experiencia docente y sobre todo, las posibilidades que ofrece esta postura frente a la necesidad de trascender la mera descripción de los fenómenos formativos y posicionarse en la esfera de las soluciones a las problemáticas educativas más sentidas en nuestro contexto, especialmente de aquellas que se encuentran ligadas a la reproducción cultural potenciadora de la dominación y el sometimiento.

Es preciso fortalecer la actitud, la disposición y sobre todo el compromiso de trascender el orden discursivo descriptivo, no porque deje de ser importante, sino porque como lo afirma Popper “no debemos contentarnos con interpretar el mundo, sino que debemos ayudar a cambiarlo... También

creo en la posibilidad y en la conveniencia de aplicar la ciencia a los problemas que surgen en el campo social” Popper (1972: p, 404)

Pensando en las necesidades propias de la realidad educativa en diversas latitudes, resulta oportuno considerar que la pedagogía científica puede generar producciones teóricas que siendo producidas y aplicadas en ámbitos contextuados pueden llevarse a modo de experienciación empírica a otros contextos similares o considerablemente diferenciados. Lo importante es que por su importancia y valor, son susceptibles de ser consideradas en nuevos escenarios y buscar con ello que de algún modo, se amplíen los efectos positivos de dichas elaboraciones experienciales, sobre todo cuando han mostrado evidencias ciertas de posibilitar caminos de emancipación, libertad y cultura democrática.

No sobra explicitar que éstas elaboraciones, siempre se asumen en favor del desarrollo humano y a partir de procesos educativos claramente intencionados que reconocen y abordan con supremo cuidado, las diferencias contextuales, las necesidades poblacionales y a partir de ello, encuentran en la pedagogía científica una oportunidad de vincular la producción de conocimiento, con la necesidad de materializar soluciones a las problemáticas propias de los diversos entornos socio-educativos. Se busca eliminar de algún modo “El foso que separa las ambiciones justificadas de la escuela, por una parte, y la modestia de sus realizaciones, por la otra” Avanzani (1997: p, 270)

Finalmente como dijera Morin en el congreso de Locarno de lo que se trata es de superar “una presión sobre adaptativa que invita a conformar la enseñanza y la investigación a las solicitudes económicas, técnicas, administrativas del momento, a ajustarse a los últimos métodos, a los últimos ingresos en el mercado, a reducir la educación general, a marginalizar la cultura humanista [...] Siempre en la vida y en la historia, la sobre-adaptación ha sido, no signo de vitalidad, sino anuncio de senectud y muerte por pérdida de la sustancia inventiva y creativa.” (Congreso de Locarno, 2 de Mayo de 1997)

REFERENCIAS

Abbagnano N y Visalberghi A. Historia de la pedagogía. Fondo de cultura económica. México DF. 1995

Amaya J. y Restrepo O. Ciencia y representación. CES/Universidad Nacional. Bogotá. 1999

- Avanzanzini. G. Las pedagogías desde el siglo XVII hasta nuestros días. Fondo de cultura económica. México DF. 1997
- Bedoya J. Epistemología y pedagogía. Ecoe ediciones. Bogotá. 2000
- Berstein B. Hacia una sociología del discurso pedagógico. Magisterio. Bogotá 2000
- Claparède E. Psicología del niño y pedagogía experimental. Editorial continental. México. 1961.
- Frabioni F y Pinto F. Introducción a la pedagogía general. Ed. Siglo XXI. México DF 2006
- Flórez R. Hacia una pedagogía del conocimiento. Mc. Graw Hill. Bogotá 1994
- Fourez G. La construcción del conocimiento científico. Narcea. Madrid. 2000
- Gadamer Hans-Gorge. Verdad y método. Ediciones sígueme, Salamanca 1998.
- Montealegre G. Fray Alberto. Formación del método experimental y su utilización en pedagogía. Ed. Bonaventuriana Bogotá, 2007
- Morin , Edgar. El Método, el conocimiento del conocimiento. Ed. Cátedra. 19988
- Popper. K. Conjeturas y refutaciones, El desarrollo del conocimiento científico. Paidós, Barcelona, 1972.
- Vattimo Gianni. Hermenéutica y racionalidad. Norma. Bogotá 1994.
- Vigotsky. L S. Psicología pedagógica. Aique. 2005 Buenos Aires P, 51,52
- Zuluaga g. Olga L. Pedagogía e historia. Ed. Universidad de Antioquia. Antrophos. Siglo del Hombre. Barcelona. Bogotá 1999.