

---

# LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA: NOTAS PARA UN DEBATE

Cecilia Mendoza  
(UPEL-IPGR)  
[cecita36@latinmail.com](mailto:cecita36@latinmail.com)

## RESUMEN

El propósito del escrito es sumarse al debate acerca del estatuto científico de la Pedagogía, como compromiso intelectual de quienes se inscriben en el trascendente campo de la educación. Desde luego la pretensión no llega a la formulación de proposiciones definitivas dotadas del poder para agotar incertidumbres, sino más bien en la connotación de insistencia que tiene el tema y en la necesidad de una discusión permanente. De manera general se hacen algunas consideraciones sobre distintos estatutos que ha venido adoptando la Pedagogía en el afán de conseguir autonomía de campo; desde su visión como reflexión filosófica acerca de los fines de la educación, hasta la búsqueda de reconocimiento al amparo de otras disciplinas bajo los criterios excluyentes de la filosofía positivista, para terminar con un análisis de las posibilidades de la Pedagogía como ciencia a la luz de las aperturas epistemológicas de los paradigmas que fundan la nueva racionalidad.

**Palabras clave:** pedagogía; reflexión filosófica; nueva racionalidad.

## PEDAGOGY AS SCIENCE: NOTES FOR A DEBATE

### ABSTRACT

The purpose of this research is the debate of Pedagogy in the scientific level, as the intellectual commitment of those who are in the transcendent field of education. We do not formulate definitive propositions but the connotations that this subject has and the necessity for a permanent discussion. In a general way we express some aspects that the Pedagogy has been adapting, searching for autonomy of its field as a philosophical reflection about the goals of education, the search for recognition under other specialties like the excluding positivism philosophy finishing with an analysis of the different possibilities of Pedagogy as a science through the epistemological openings of the paradigms that base the new rationality.

**Key words:** pedagogy, philosophical reflection, new rationality.

### Introducción

La reflexión en torno al estatuto científico de la Pedagogía resulta obligada para quienes dedican buena parte de su quehacer a la investigación educativa; esto es, si ese saber pedagógico que se deriva de la práctica indagatoria y de aquel que se reconoce como fundamento de la profesionalidad docente, conforman un campo que define a la Pedagogía como ciencia.

Un primer intento de análisis remitiría a los criterios que a su vez definen la constitución de los campos disciplinares (Kjolseth, en Rodríguez Luna, 1998): a) definición de su objeto de manera clara e inequívoca; b) determinación de conceptos básicos que permitan analizar la materia en estudio; c) delimitación de la problemática e hipótesis que le conciernen exclusivamente a ella; y, d) formulación de una metodología particular y autónoma que se aplica a la solución de

los problemas. A simple examen se podría corroborar que tales inquisiciones pueden tener respuesta cierta en referencia al campo de la Pedagogía, pero desde el punto de vista epistemológico la tarea no ha sido fácil. Ello se apareja con la añeja controversia sobre el unitarismo o dualismo de las ciencias naturales y las ciencias sociales, producto de la tradición impuesta por el positivismo, a propósito de delimitar y definir los objetos de la ciencia y las posibilidades de acercamiento a los mismos para construir conocimiento “válido y verdadero”.

Es sabido que el desarrollo de las ciencias en el siglo XV y XVI se sustentó en una concepción estática del mundo y en la creencia acerca de la posibilidad de conocer y comprender dicho mundo por medio de experiencias sensoriales. El postulado Baconiano “veo porque lo experimento” resume la corriente del pensamiento que llegó a conocerse como realismo (Cook y Reichardt, 1986). Desde esta perspectiva, lo científico se asocia a lo objetivo, esto es, la realidad como existencia fuera del investigador, regida por regularidades expresables en forma de leyes universales, capaces de explicar y predecir los fenómenos de esa realidad.

Con estos presupuestos como fundamento, la reflexión epistemológica pone en duda el estatuto de las ciencias sociales, en términos de su posibilidad de satisfacer los requerimientos de científicidad aceptados por las comunidades científicas. Helvetius, por ejemplo, advertía que las ciencias morales sólo podían progresar en su fundamentación si se acogían al método de experimentación física, lo que implicaba la naturalización de los fenómenos humano-sociales como forma de explicarlos objetivamente (Colom, 1982); antecedente que también se encuentra en el dualismo “mente-cuerpo”, “espíritu-materia”, “naturaleza y pensamiento” de Descartes y en lo que Bacon llamaría ciencias “del cuerpo” y “del alma”.

Pero no solamente el problema radicaba en que la Pedagogía en tanto ciencia de la educación llegase a reunir los requisitos de las ciencias, sino además, que la educación era excluida del campo de las llamadas ciencias humanas, visto el carácter práctico que se le otorgaba. Como

bien refiere Colom (ob. cit.), con el advenimiento de la Ilustración se plantea una nueva moralidad para hacer compatible el sentido espiritual de la vida con los nuevos valores de carácter más bien utilitario, de modo que el papel que se asigna a la educación es la formación de las masas para servir mejor a la sociedad. De este modo se rechaza cualquier discusión teórica sobre la educación que no sea sobre sus connotaciones utilitaristas. Visto así, lo que definiría al discurso educativo sería su carácter prescriptivo, o en otras palabras, las referencias de medios a utilizar para lograr fines y objetivos deseables socialmente.

Quiere decir que desde el enfoque positivista la teoría educativa no tendría carácter científico, en tanto se adjudica a toda teoría científica un alcance explicativo y predictivo de los fenómenos. Moore (1995) sintetiza algunas diferencias por supuesto en el marco del enfoque positivista: las teorías científicas se orientan a proporcionar una explicación general de un fenómeno (en tanto tienden a producirse de acuerdo con determinadas pautas que constituyen uniformidades discernibles en la experiencia), además de establecer conexiones entre los fenómenos, de modo que su validez exige compatibilidad con los hechos, es decir, evidencia o confirmación en el mundo empírico. Mientras que la teoría educativa, tal como fue planteada por grandes pensadores (Rousseau, Fröebel, Commenio, entre otros...), contiene escasas referencias a la observación y a la experimentación sistemática como fundamentos de medios o procedimientos educativos efectivos. Por el contrario, constituyen más bien reflexiones de carácter filosófico que buscan establecer principios (teoría filosófica) y recomendaciones generales acerca de la educación (teoría práctica). De acuerdo con esta concepción, la función de la teoría educativa sería de guía para la acción.

Ello explica por qué la Pedagogía asiste al fraccionamiento de su propio objeto desde disciplinas vecinas, cuyo tema de estudio también es el hombre como ser cultural; tal es el caso de la sociología, la psicología, la lingüística, la antropología, etc., bajo el nombre de “ciencias de la educación”. Estas ciencias asumen dentro de su campo y con sus propios métodos el estudio del proceso educativo, al punto

de que la psicología, por ejemplo, es considerada por Wundt como marco ideal y modelo predilecto para el replanteamiento positivo de las ciencias humanas (Colom, 1982). También las corrientes del pensamiento sociologista hacen suyo el objeto de la Pedagogía, en especial, con respecto al estudio de la socialización de niños y jóvenes, de modo que psicologismo y sociologismo se han disputado el estudio del proceso educativo. No en vano MiAlaret (1985) manifiesta dudas de si estas “ciencias de la educación” existen como tales o no son otra cosa que parte de las ciencias ya existentes y que artificialmente se denominan de tal manera. Lo cierto es que en su afán de apegarse a los rigores exigidos a las ciencias, este discurso teórico respecto del proceso educativo proveniente de otros campos, se mantuvo centrado en la realidad del hombre desde la perspectiva individual o de su relación con los otros y soslayó el ámbito de los valores, ante la dificultad de explicar objetivamente un conocimiento que, por su naturaleza, pertenece más al dominio subjetivo del ser humano.

Es por ello que consecuente con el modelo aceptado por la ciencia y con gran auge, fundamentalmente, en el campo de la Psicología, la investigación educativa propone la observación y experimentación como referentes de la teoría pedagógica, en oposición a los discursos filosóficos considerados improductivos, aunque el interés giraba más en torno a la necesidad de probar y establecer métodos para la práctica educativa, que sistemas teórico-conceptuales del campo de la Pedagogía.

No obstante, la emergencia de una nueva racionalidad deja al descubierto la incapacidad del paradigma positivista de explicar cabalmente la realidad y producir soluciones a grandes problemas sociales. El fraccionamiento o separación entre las ciencias naturales y las ciencias humanas (simplificaciones fragmentadas que en la Pedagogía se revelan en dispersión de su objeto) va desvaneciendo sus fronteras frente al carácter complejo y multideterminado de las realidades físicas y sociales, para dar paso a una articulación de campos disciplinarios que abordan objetos y problemas semejantes, marcando el inicio de nuevas visiones en torno a la constitución y organización de las ciencias. Ello implica, en palabras de Bialakowsky

(citado por Rodríguez Luna, 1998, p. 15) “...la reorientación, tanto del sujeto investigador, como de las instituciones disciplinarias en una doble dirección: a) hacia una nueva relación con el conocimiento; y, b) hacia una redefinición del propio objeto”.

Al amparo de estas exigencias, nuevas posibilidades de acercamiento e integración entre los distintos campos del saber son cada vez más plausibles, lo cual, según piensa De Sousa Santos (1996, p. 56), se debe a dos hechos:

...en primer lugar, el avance científico de las ciencias naturales es el principal responsable de la crisis del modelo positivista y frente a ella las características que dictaron la precariedad del estatuto epistemológico de las ciencias sociales, son hoy reconceptualizadas pasando a orientar el posible horizonte epistemológico en su conjunto. En segundo lugar, la materialidad tecnológica en que se plasmó el avance científico de las ciencias naturales no hizo que sus objetos teóricos dejaran de ser distintos a los de las ciencias sociales, pero hizo que aquello en que se distinguían fuese progresivamente menos importante que aquello en lo que son iguales.

La complejidad con la que hoy se identifican los procesos y fenómenos del mundo obliga a tener visiones menos parceladas, que Sapir (en referencia de Morin (1993) llamó absurdas, al referirse a la pretensión de reducir el concepto de hombre bien al plano individual (biológico o psicológico) o bien al plano sociológico o antropológico. El mismo Morin advierte cómo la disociación de los términos individuo/especie/sociedad rompe la relación permanente y simultánea de éstos, de manera que el problema consiste en “...restablecer y cuestionar lo que ha desaparecido con la disociación: la relación misma” (p. 22). En palabras de González (1998, p. 7): “... las saberes se construyen, de una parte, teniendo en cuenta el conjunto de hilos paralelos que conforman el tejido social, y de otra, abordando entramado que se produce en el entrecruzamiento de los mismos...”

La educación, en tanto proceso social complejo y dinámico, requiere para su abordaje de una visión multirreferencial, lo que quiere decir que en la construcción del saber pedagógico, la unidad es el resultado de la pluralidad de voces pertenecientes a diversos campos disciplinares, esto es, el objeto de la Pedagogía deja de estar repartido entre los campos, para asumirse como entidad definida y distintiva, pero susceptible de miradas y enfoques diversos en su proceso de construcción permanente.

Este diálogo entre los campos del saber relacionados con la educación, puede asumir varias posibilidades: la relación pluridisciplinaria, la relación interdisciplinaria y la relación transdisciplinaria. La primera, como producto de la concurrencia de varias disciplinas en la comprensión de los problemas educativos, lo que supone que los mismos sean sometidos al análisis desde perspectivas distintas, aunque en este caso no opera la síntesis entre los puntos de vista tomados en consideración, puesto que lo que se busca es tener claridad sobre un objeto desde diversos ángulos (visión multifocal). La segunda, como resultado del diálogo entre disciplinas alrededor de los problemas que atañen al proceso educativo, pero en relación simétrica, dinámica e interactiva, lo que debe conducir a una síntesis teórica, mediante el desarrollo de conceptos conectivos entre los campos a partir de la construcción de un marco común de referencia; y, la tercera, como bien diría Vilar (1997, p. 32) como un estado avanzado de la interdisciplinaria “...en la medida en que los métodos correspondientes se aproximan y resultan tributarios de sujetos-objetos-contextos-proyectos complejos, engarzados en unas y otras redes de complejidades, en las que operan numerosas redes de transformación que desarrollan incluso el propio ámbito científico...”

Se rebasa de esta forma el monólogo disciplinario y se aprovecha el encuentro para operar una síntesis entre las teorías, los métodos y sus aplicaciones. Es así como la *psicología educativa* o la *sociología de la educación* por citar algunas, dejan de ser psicología y sociología *per se* para constituirse en un campo que aporta elementos nuevos al saber, desde el espacio común de la relación. De tal suerte que los saberes

que sustentan la racionalidad teórica del campo de la Pedagogía pueden plantearse desde esta relación en tanto constituyen una gran madeja, cuyos hilos se implican en diálogos intra, pluri, inter y transdisciplinarios.

El campo de la Pedagogía no podrá ser encontrado, por tanto, en los saberes parcelados sobre el sujeto que aprende, el docente que enseña, el medio que posibilita o el espacio en que tiene lugar, provenientes de cualquier dominio disciplinar, sino en el saber trascendente que por integrador y sintetizador, genera un campo de mayor nivel sustentado en una nueva racionalidad, unidad dentro de diversidad, planteada sobre la base de un reconocimiento y respeto de la individualidad humana y de las posibilidades y limitaciones de desarrollo físico, cognitivo, espiritual y moral del ser humano, esto es, en la educabilidad del hombre, tal como lo concebía Nietzsche: inacabado y en constante evolución.

Pero además, hay algo que es esencial en las ciencias sociales y que por ser tal se convierte en transdisciplinario, recorrido que supone una síntesis que se funda en los conceptos conectivos entre las disciplinas, hasta llegar a la articulación de un marco común transversal a los distintos campos. Siguiendo a Colom (1982) se podría señalar a la complejidad del comportamiento humano como la entidad esencial.

El comportamiento humano como objeto de estudio supera a la psicología pues inunda otras materias que, por razón y vocación se encargan del estudio del hombre. Visto el comportamiento humano más amplio que el propio hombre y, por tanto, integrador de éste, puede asumirse la categoría de relación... así el objeto de estudio de las ciencias humanas es la fenomenología de la relación (p. 49).

Se trata de superar la reflexión puramente filosófica acerca de los fines educativos y el enfoque que privilegia un pragmatismo metodológico como fundamentación de la teoría educativa, para orientar el pensamiento hacia la consolidación de la Pedagogía como ciencia, que



acepta que ella es capaz de dar cuenta por sí misma de su propia fenomenología, esto es, de las múltiples posibilidades, implicaciones y manifestaciones de la educación como objeto de estudio, asumida como **síntesis integradora** de otras ciencias humanas y asignándole a su vez un carácter coordinador de esas ciencias. En palabras de Ugas (1997, p. 10):

Desde un corte transversal de los territorios que hoy agrupan las disciplinas, hay que recomponer los criterios de racionalidad con los cuales la Pedagogía se articula. Eso es una condición, un prerequisite de carácter epistemológico para formular una propuesta relativamente consistente. El reto es entonces emprender el despliegue de un discurso en/con perspectiva transdisciplinaria. Ello implica puesta en cuestión de los estatutos mismos con los cuales se instala como disciplina la Pedagogía. Es asumir las contradicciones discursivas, tanto aparentes como reales, para analizar la contradictorialidad...

La Pedagogía emerge así como una especie de meta-ciencia de la educación (Gallego Badillo, 1992) o como un supersaber social (Flores Ochoa, 1994) que reelabora y reconstruye los sentidos producidos por las disciplinas bajo la perspectiva de formación del ser humano en un horizonte histórico-cultural determinado.

Si la pedagogía es un saber, como en realidad lo es, se reconoce por una parte, su carácter discursivo, y por otra, que puede ser objeto de crítica conceptual y de revisión de los fundamentos sobre los cuales se halla construido, para deducir de tal actividad intelectual su estatus epistemológico, su construcción y su naturaleza demostrativa o no... (Gallego Badillo, 1992, p. 11)

A diferencia de otras ciencias, la Pedagogía ha tenido que recorrer un camino pleno de altibajos e incertidumbres respecto de su proyecto como campo científico. Vale decir con Flores Ochoa (1994) que la Pedagogía contemporánea es todavía una disciplina científica dispersa,

un proyecto en construcción, lo que da validez a reflexiones como la presente, acerca de su objeto, su estructura, su capacidad explicativa, su sistematicidad, verificabilidad y sus lagunas e indefiniciones fundamentales.

Y a propósito de estas incertidumbres vale la pena plantearse una pregunta para finalizar que tiene que ver con la naturaleza de los saberes que darían cuenta del objeto de la Pedagogía y que la privilegiarían como ciencia: ¿los saberes teóricos, vinculados estrictamente a intereses intelectuales que buscan de manera rigurosa y sistemática -vale decir conforme a los cánones de la ciencia- comprensiones y explicaciones legitimadas del hecho educativo (el qué y el por qué)?; o ¿los saberes prácticos, vinculados a condiciones e intereses implícitos en la orientación de las acciones humanas (el cómo, dónde, cuándo y para qué)? No en vano se ha planteado la tradicional distinción entre “especialistas”, a quienes se atribuye el dominio de conocimientos científicos específicos, y los “pedagogos”, expertos en estrategias, métodos y técnicas para la enseñanza. Como diría Rodríguez Rojas (2000), “... en el fondo es la misma distinción entre pensar y hacer, entre teoría y práctica” (p. 132).

Todo parece indicar que aquí también se impone romper con los dilemas, esto es, superar la división de los dos mundos que se han creado en el campo educativo, vale decir, los teóricos y los prácticos; los primeros, pertenecientes al nivel de los que piensan y construyen conocimiento; y, los segundos, al nivel de los operarios que sólo están llamados a aplicar reglas y prescripciones pedagógicas. Ello equivale a sostener que el saber pedagógico se construye y valida desde múltiples referencias, una de las cuales es la cotidianidad escolar y dentro de ella. El mismo docente, ubicado en el contexto de su práctica pedagógica: un docente recuperado en tanto sujeto capaz de conciencia y construcción y, por tanto, capaz de someter a procesos de reflexión crítica y creativa sus propias concepciones, creencias y prácticas, y sus implicaciones en los contextos en que dichas prácticas tienen lugar. Desde luego que aquí surge un nuevo elemento que suma complejidad al problema que venimos tratando y es la vinculación del objeto de la

---

Pedagogía también con el desarrollo ideológico (político) de los procesos sociales.

Por ello, quienes de alguna manera estamos vinculados a la educación y, más específicamente a la investigación educativa, haremos una contribución importante al desarrollo científico de la Pedagogía, si el estudio y reflexión sobre lo pedagógico trasciende los enfoques simplistas, lineales y deterministas, por miradas mucho más globales e integrales, armados con lo que Morin llama “pensamiento complejo”, para dar cuenta de los elementos, tanto desde una perspectiva multirrelacional interna -o fenomenología interna- desde la diversidad de relaciones entre las entidades fundamentales (docente, estudiantes, medios, entorno, etc.), como de la multiplicidad estructural de relaciones con otros campos y experiencias -o fenomenología externa-, a cuyo efecto no debe aceptarse la primacía de alguna ciencia en particular, sino el concurso colectivo de las mismas, sumado al de referencias del mundo de la vida no necesariamente inscritas en los campos científicos (saberes populares o cotidianos), que permitan el desarrollo de saberes pedagógicos integrados , bajo una perspectiva de complementariedad.

## Referencias

- Colom, C. A. (1982). *Teoría y metaeoría de la educación*. México: Trillas.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- De Sousa Santos, B. (1996). *Introducción a una ciencia posmoderna*. Caracas: Faces-UCV.
- Flores Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Gallego Badillo, R. (1992). *El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- MilAlaret, G. (1985). *Introducción a las ciencias de la educación*. París: UNESCO.

- Moore, T. W. (1995). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza.
- Morin, E. (1993). *El método: la naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Niño, M. F. (1998). *Antropología pedagógica*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Rodríguez Rojas, P. (2000). *La universidad frente a la globalización y la posmodernidad*. Venezuela: Horizonte.
- Ugas, G. F. (1997). *La ignorancia educada*. Venezuela: Litoformas.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad*. Barcelona: Kairós.