
INTUICIONES TEÓRICAS DERRIDEANAS Y SU VINCULACIÓN CON EL ESTUDIO DE LA CONFIGURACIÓN DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO EDUCATIVO

ILEANA ROJAS MORENO

RESUMEN

En el siglo XX, en el marco del movimiento denominado “postmodernidad”, se desarrollaron diversas contribuciones que llevaron a cimentar los cuestionamientos acerca del carácter absoluto de los fundamentos del pensamiento moderno. En este contexto ubicamos a Jacques Derrida (1930-2004), intelectual francés reconocido por sus aportes sobre la *deconstrucción*, como estrategia de análisis aplicada en literatura, lingüística, filosofía, jurisprudencia y arquitectura, principalmente. Ante la dificultad de proponer alguna clasificación fija en la producción intelectual derrideana, consideramos que el abordaje de sus trabajos precisa de una redefinición continua de su obra, de hecho en términos de una investigación más extensa que el espacio que aquí nos ocupa. El propósito de este trabajo es el de destacar algunos de los aportes de la obra derrideana, a partir del manejo de las nociones de *deconstrucción* y *diferancia* en términos de intuiciones teóricas (figuras de intelección), así como algunas derivaciones específicas de esta perspectiva analítica aplicables al campo de conocimiento educativo. Lo anterior si consideramos que, mediante el manejo de dichas herramientas analíticas es posible desmontar las estructuras de significación en las que se sedimentan y se ponen en movimiento los conocimientos producidos en este ámbito. A partir de un breve ejercicio derivado de la analítica deconstructiva, presentaremos la aplicación de estrategias de lectura en la revisión de argumentaciones sobre *pedagogía* y *ciencias de la educación* en autores clásicos del pensamiento occidental, destacando la impronta de sus reflexiones sobre la cientificidad y el carácter prescriptivo de la pedagogía como disciplina académica en autores contemporáneos mexicanos.

PALABRAS CLAVE: deconstrucción, diferancia, epistemología, genealogía, educación.

INTRODUCCIÓN

Derrida nació en El-Biar, Argelia, en 1930, en un ambiente de abierta discriminación hacia los judíos. En 1966, presentó sus disertaciones mediante

las cuales puso en tela de juicio toda la historia de la filosofía occidental. En 1967 irrumpió en el escenario científico con la publicación de los libros *De la Gramatología* y *La escritura y la diferencia*, en los que ofreció una amplia demostración de la lectura deconstructivista para la contraargumentación de textos. Desde entonces, el movimiento intelectual que generó conocido como *deconstrucción*, ha despertado admiración y críticas en todo el mundo, modificando la manera de pensar de muchos filósofos. En el contexto de su producción se reconoce la influencia de las teorías de Nietzsche, Freud, Heidegger y Saussure, a partir de las cuales Derrida logró revertir parte del pensamiento occidental.

FORMULACIONES SOBRE LA DECONSTRUCCIÓN

A mediados de los años sesenta, Derrida incorporó la noción de *deconstrucción*, para la cual se opuso a formular una definición. Sin embargo, utilizó la figura de *deconstrucción* para referirse a una lectura que apuntara a la descentralización, es decir, a desenmascarar la naturaleza controvertible de todo centro.

De acuerdo con la analítica derrideana, todo el pensamiento occidental se basa en la idea de un centro: un Origen, una Verdad, una Forma Ideal, una Esencia, una Presencia, usualmente escrito en mayúsculas y garante de un mismo significado. El sentido de fijar un centro para organizar el pensamiento da lugar al manejo de parejas de términos opuestos, de las cuales un término es central y el otro, marginal, por ejemplo: espíritu/materia, habla/escritura, idealidad/realidad, naturaleza/cultura, doxa/episteme, inteligibilidad/sensibilidad, hombre/mujer, teoría/práctica, ciencia/técnica.

Según Derrida, la deconstrucción es una táctica para descentrar, una manera de abordar la lectura que nos permite advertir la particularidad (centralidad) del componente central, y después intentar subvertirla para que la parte marginada pase a ser la central y eventualmente elimine la jerarquía; de esta manera el texto pasa a significar lo contrario de lo que parecía significar originalmente.

El ejemplo más llamativo es el de la oposición habla/escritura. En su libro *De la gramatología* (1967), Derrida deconstruyó este “supuesto natural”, primero invirtiendo la jerarquía que favorece al habla como algo natural y central, y después descubriendo que la escritura, antes considerada pervertida, patológica y derivada, puede ser central en lugar de ser marginal. A esta subversión de los términos, Derrida añadió que ambos son inadecuados para describir el juego de las diferencias más general que es común a ambos, y dado que no se puede prescindir de ellos, sugirió que se les empleara tachándolos, utilizando ambos conceptos bajo la advertencia de que no son los más apropiados. La presentación gráfica de la tachadura es la siguiente:

~~habla~~

~~escritura~~

Vinculado al ejercicio de tachadura, Derrida formuló una nueva argumentación que muestra que el habla y la escritura no son más que la forma oral y escrita del juego de la diferencia, una forma inexistente de escritura a la que llamó “archiescritura” o “arquescritura”. A la ciencia de la arquescritura Derrida la llamó la gramatología.

EL JUEGO DE LA DIFERANCIA (“DIFFÉRANCE”)

Différance, (la a en el lugar de la e) es un concepto nodal para Derrida, dado que también lo fue para los pensadores que ejercieron gran influencia en él: Nietzsche, Freud, Husserl, Heidegger y Saussure. De este último retomó el argumento de la lengua, en tanto sistema de diferencias, que fue básico para el desarrollo de la lingüística estructural. Así, mediante este movimiento constitutivo del pensamiento denominado *différance*, Derrida puso en juego un mecanismo deconstruccionista que diera cuenta de la memoria del proceso de producción de sentidos mediante una combinatoria de temporización, espaciamiento y distinción, para hacer evidente cómo el significado de un signo no es sino producto de una serie de diferencias, demostrando además de qué manera dicho significado está diferido en el tiempo y se produce desde lejos.

Un argumento más sobre este mismo no-concepto es la referencia derrideana a la metafísica de la presencia, que reitera la condición de la *diferancia* en tanto movimiento constitutivo al integrar presente, pasado y futuro en un “ir de instante en instante”. *Diferancia* es la noción que ofrece elementos operativos para aproximarse a un discurso (sea éste un texto, o bien, un concepto) y entonces efectuar su “desarmado”. Así, de entre las múltiples formas de aplicación que pueden derivarse de esta noción, podemos destacar las siguientes estrategias:

- a) Como un punto de partida, para desde ahí apreciar que en las diversas formulaciones conceptuales, la forma (noema) y el contenido (noesis) utilizados para la estructuración de una idea, argumento o explicación, se presentan mediante el desarrollo de un planteamiento central (centro) en torno al cual se entreteje el juego de elementos opuestos u oposiciones binarias, como pueden ser por ejemplo la de ciencia/arte o la de teoría/técnica, siendo la indicación a seguir la de situarse en medio de una oposición binaria.
- b) Mediante un ejercicio de observación y rastreo se pueden ubicar las oposiciones binarias que guían el desarrollo de los planteamientos, observando cómo se distingue una de ellas, mientras que la otra sólo queda indicada trazando una marca que las separa, por ejemplo cuando en una argumentación se centra la atención en lo concerniente a la “teoría” dejando en suspenso o al margen lo referido a la “técnica”.
- c) Una vez situadas las oposiciones binarias, se siguen los enlaces entre lo central y lo marginal, lo primordial y lo secundario, lo conocido y lo que se desconoce, procurando desestructurar el armado original de los planteamientos. Así, mediante la *deconstrucción* se marca un posicionamiento entre un elemento y otro para seguir los movimientos y enlaces, a modo de rastrear pistas para desmontar estructuras de sentido.

-
- d) Como ejercicio de cierre (provisional) se propone situarse entre lo que se muestra como el sentido original de una formulación y el juego con algunas otras posibilidades de estructurar significados distintos con ordenamientos también diferentes.

LAS INTELECCIONES DERRIDEANAS Y LA CONFIGURACIÓN DEL CAMPO EDUCATIVO

A continuación presentamos un ejercicio de aplicación de la analítica deconstructiva derrideana para abordar las denominaciones de *pedagogía* y *ciencia de la educación* en autores clásicos del pensamiento occidental (s. XVIII-XX), a fin de rastrear la impronta de sus reflexiones sobre la cientificidad y el carácter prescriptivo de la pedagogía como disciplina académica en autores contemporáneos mexicanos (s. XX). El punto de observación se ha fijado con el manejo de la noción “entre”, de cuya variedad de significados elegimos dos: “en medio de...”, “el espacio o intervalo en medio de dos entidades...” Así, con la indicación “entre la *pedagogía* y las *ciencias de la educación*”, nos situamos entonces en un punto intermedio de dos de las denominaciones nodales para la delimitación del campo de conocimiento educativo, en principio consideradas como términos opuestos.

Situados en este punto habremos de destacar *distinciones clave*, esto es, aplicando una estrategia de lectura que combine diferenciación y deconstrucción como principios de organización del conocimiento. En este sentido, con el análisis de las denominaciones de *pedagogía* y *ciencia de la educación* en determinados autores (sean clásicos y/o contemporáneos), se hace evidente la utilización de *distinciones clave* tales como: ciencia/técnica, ciencia/arte, teoría/técnica, teoría/práctica. En conjunto, estos juegos de oposiciones hacen posible fijar puntos de observación que, sin ser excluyentes, dirigen la mirada hacia movimientos específicos que nos ayudan a desmontar las lógicas con que se formularon los conceptos de *pedagogía* y *ciencias de la educación* en la temporalidad indicada, a fin de comprender dentro de una

dimensión histórico-social concreta qué ha permanecido y qué ha cambiado a nivel discursivo.

a) *Reposicionamiento “entre” la pedagogía y las ciencias de la educación: el discurso de autores clásicos.* Algunos de los referentes que dan sustento a la problematización de la cientificidad pueden rastrearse con las distinciones y entrecruzamientos de las oposiciones binarias *arte/ciencia* y *teoría/práctica*, detectados en las argumentaciones de autores clásicos como Platón, Comenio, Kant, Dilthey, Durkheim y Dewey. En el caso de la oposición *arte/ciencia*, el uso de ambos términos es más consistente en su relación con la enseñanza y la educación en Platón y Comenio.

En la resignificación de la *educación* como *arte* y la *pedagogía* como *ciencia* para perfeccionar el curso de la naturaleza, encontramos los planteamientos de Kant y Herbart. Más tarde con Dilthey, hay una orientación muy clara hacia el manejo de la idea de *ciencia* mediante la aplicación del análisis de la educación como función de la sociedad, la comparación de hechos empíricos y la relación con sus causas.

En cuanto al debate sobre la cientificidad de la pedagogía, y considerando el manejo de estas oposiciones, Durkheim argumenta la distinción de *arte* como práctica pura exenta de teoría, no así de reflexión. Con Dewey, y sobre la base de los aportes principalmente de Herbart y Durkheim, la oposición *arte/ciencia* se aplica a la educación como la acción (*arte*) y la reflexión y explicación a la teoría (*ciencia*), en donde la idea de *ciencia* es contundente en el sentido de destacar que la utilización de métodos sistemáticos de investigación posibilita el estudio de una serie de hechos de manera menos azarosa y rutinaria.

Respecto de la oposición *teoría/práctica*, su utilización es más notable y consistente a partir de Kant. Dilthey, por su parte, recupera el planteamiento kantiano y le concede nuevos matices cuando relaciona *teoría* con la abstracción de la educación de los procedimientos de enseñanza, bajo la designación de *pedagogía* (teorización que incorpora fines y valores de validez general para la naturaleza humana), y *práctica* como el conjunto de las experiencias educativas.

Por otra parte, con Durkheim, si bien la oposición binaria de *teoría/práctica* está explicitada como *pedagogía-educación*, la visión científica que le confiere la sociología lo lleva a situar la teoría pedagógica en tanto la forma o formas de concebir la educación con un carácter especulativo, y no explicativo como lo sería una teoría científica. Por último, con Dewey hay una recuperación del concepto de *hábito* que relaciona con la *práctica* o base de experiencias. De acuerdo con su concepción de educación como actividad moldeadora y formadora de hábitos, la oposición *teoría/práctica* queda representada en la dualidad *ciencia de la educación/práctica educativa*.

A partir de las argumentaciones anteriores podemos derivar las siguientes consideraciones sobre el problema de la científicidad y el tipo de saber que caracteriza la pedagogía. En términos de una teorización pedagógica incipiente (i. e., Comenio) y desde un planteamiento donde la sistematización y el método se aproximan a la idea de científicidad, el saber pedagógico se propone como un saber abarcativo, fundante y universal. Por otra parte, el entrecruzamiento de las oposiciones *arte/ciencia* y *teoría/práctica* que se evidencia en Kant puede situarse como el punto para la constitución de la pedagogía en términos de ciencia.

También observamos que los avances indicados influyeron en la obra de Herbart, dada la naturaleza explícita de sus argumentaciones sobre la científicidad de la pedagogía. En cuanto a Dilthey, la identificación de los enlaces entre filosofía, psicología e historia abre otras posibilidades sobre la perspectiva de un horizonte multidisciplinario.

Con base en lo anterior, encontramos que en pleno siglo XX el problema de la científicidad de la pedagogía y el carácter prescriptivo de su discurso se confronta con las formulaciones explicativas de las ciencias sociales (psicología, sociología). Para este momento, las obras de Durkheim y Dewey dan cuenta del tratamiento sobre la constitución y el estatuto científico de la pedagogía inserta ya en el campo de las ciencias de la educación.

b) Deconstrucción de pedagogía y ciencias de la educación en el discurso de autores contemporáneos. De acuerdo con el rastreo anterior podemos reconocer algunos de los elementos que conformaron las tradiciones académico-disciplinarias alemana, francesa y anglosajona en el campo educativo, concretamente en el caso de nuestro país en el ámbito universitario entre 1940 y 1960. Se trata de un autor nacional (Larroyo, 1949) y cuatro autores extranjeros (Luzuriaga, 1940; Hernández y Tirado, 1940; Elías, 1958), cuyas obras se consideraron básicas en la formación del pedagogo universitario durante el período acotado.

Si observamos las conceptualizaciones rastreadas en algunos de los textos revisados, apreciaremos que, con excepción de Elías; los autores restantes coinciden en una derivación prácticamente “natural” del enlace entre la *educación* como hecho humano y social, y la *pedagogía* como la ciencia ocupada de su estudio. Así, al recuperar argumentos de Kant, Herbart y Dilthey pero conservando ciertos matices de diferencia, todos ellos coinciden en la propuesta afín de equiparar *pedagogía* con *ciencia de la educación*, enmarcándose en la tradición alemana.

En el caso de Elías, la influencia definitiva de Dewey marca un contraste notable en cuanto a que la autora difiere de las argumentaciones precedentes, particularmente en el planteamiento sobre *pedagogía* y *ciencia de la educación*. Según la autora, la *pedagogía* deja de ser una ciencia universal para situarse como una disciplina de carácter meramente filosófico, aunque no científico. En el contraste de la argumentación propuesta por Elías, encontramos en la autora la impronta de la tradición anglosajona al proponer una visión de temporalidad y, por consiguiente, de vigencia del estatuto de la pedagogía como una ciencia, si bien sustentada en la necesidad del conocimiento teórico y comprobable como condición constitutiva para obtener el estatuto científico.

Sobre la delimitación del campo de conocimiento disciplinario, nuevamente las coincidencias entre Larroyo, Luzuriaga, Hernández y Tirado se dan en cuestiones como el papel del método como condición para el conocimiento científico, y las posiciones de entrada al estudio de lo educativo indicadas en

términos de ciencias y/o ramas del conocimiento pedagógico como campo unitario, con un claro predominio de la filosofía. En este sentido queda marcada la influencia de la tradición alemana, al presentar la pedagogía como ciencia unificadora, distinguiéndose de las ciencias cuyo carácter es eminentemente heurístico.

En contraste y sin mención específica de la *pedagogía*, para Elías la ciencia de la educación habrá de articularse con otros campos del conocimiento científico cuyo objeto de estudio sea el hombre visto como sujeto de la educación. Respecto de las problematizaciones sobre la científicidad, encontramos que los planteamientos de Hernández y Tirado, Luzuriaga y Larroyo, apegados a la tradición alemana, son contundentes al afirmar que la pedagogía es una ciencia.

En contraste, en los argumentos de Elías encontramos el argumento que opone la científicidad de su planteamiento a la obsolescencia del sustento filosófico en la pretensión de fundamentar el carácter de ciencia de la pedagogía, propio de la tradición alemana. Con estos desarrollos la autora sentó el precedente de la necesidad de un debate, el cual comenzó a desarrollarse en nuestro país tres décadas más tarde.

CONCLUSIONES

Volviendo a Derrida, confirmamos que la tradición occidental define excluyendo. La oposición *pedagogía/ciencias de la educación* como forma de ordenar el discurso en el campo disciplinario de lo educativo, nos lleva a concluir que la definición de “lo verdadero” y “lo central” no es sino una construcción histórica de sentido. Lo que en un momento dado fue central, la *pedagogía*, se vuelve no sólo marginal sino hasta excluido, frente a denominaciones más abarcativas, las *ciencias de la educación*. No obstante, al conservar la palabra *pedagogía*, y atendiendo a la recomendación derrideana de escribirla bajo tachadura, en adelante y para fines esquemáticos su escritura podría quedar en las formas siguientes:

~~pedagogía~~

“pedagogía”

pedagogía

Por otra parte, el posicionamiento en el “entre” mediante una lectura deconstructiva nos permite entender por qué la “identidad disciplinaria” se constituye a partir de una serie de exclusiones convencionales: si no es arte, es ciencia; si no es teoría, es técnica, etcétera. Dispositivos epistémicos producto de una decisión académica e investigativa, siempre histórica y, más aún, política, que pone en el centro y deja en el margen lo que más conviene para obtener una certeza tranquilizadora, al menos por un tiempo y para un espacio determinados.

Otra vez, el ejercicio deconstructivo, diferenciador, diferidor hace posible la observación y más adelante la conclusión de que toda denominación es un acuerdo histórico y finito. *Pedagogía*, concepto articulante que durante poco más de trescientos años marcó un adentro y un afuera en un campo disciplinario, el nombre convencional atribuido a un centro, se vio desplazado en el siglo XX ante la emergencia de una ruptura presentada bajo la denominación de *ciencias de la educación*. En ambos casos, estas definiciones ya se ven rebasadas ante la amplitud de temáticas y de problematizaciones actualmente presentadas bajo un nuevo rubro: *investigación educativa*. El paso de una textualidad a otra, el enfrentamiento de tradiciones académico-disciplinarias, de instituciones, incluso de hegemonías territoriales.

Coincidimos con Derrida cuando argumenta que son los contextos los que siempre influyen sobre la verdad supuestamente universal y eterna a la que aspira, en nuestro caso, la dualidad *pedagogía/ciencias de la educación*. Pero también insistimos, en la construcción histórica de sentidos, más que exclusión, más que superación, lo que conviene no perder de vista es una relación necesaria de opuestos: *pedagogía/ciencias de la educación* es el nombre atribuido a un centro (llámese fundamento o principio), para designar siempre lo invariante de una presencia, de un sujeto, de un conjunto de eventos: la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba, Alicia (1998). *Posmodernidad y educación*. México: UNAM-CESU.
- Comenio, Juan Amós. (1982). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Derrida, Jacques (1971). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Derrida, Jacques (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, Jacques (1997a). *El tiempo de una tesis: deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.
- Derrida, Jacques (1998). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Dewey, John (1960). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dilthey, Wilhelm (1940). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, Emile (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Elías, Emilia. (1958). *Ciencia de la educación*. México: Patria.
- Herbart, Johan Frederick (s/f). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: Ediciones La Lectura.
- Hernández, y Tirado (1940). *La ciencia de la educación*. México: Atlante.
- Kant, Immanuel (1991). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Larroyo, Francisco (1949). *La ciencia de la educación*. México: Porrúa.
- Luzuriaga, Lorenzo (1940). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Liotard, Jean-Francois (1990). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. México: Red Editorial Iberoamericana.
- Platón (1962), *Diálogos*. México: Porrúa.
- Rojas, Ileana. (2005) *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*. México: Pomares/COMIE/UNAM.