



APUNTES Y REFLEXIONES SOBRE LA CATEGORÍA DE TRADICIONES ACADÉMICO-DISCIPLINARIAS EN EDUCACIÓN

ILEANA ROJAS MORENO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM

RESUMEN

A partir de una lectura analítica de autores representativos del pensamiento educativo occidental, en este ensayo se abordan brevemente algunas consideraciones sobre la categoría de tradiciones académico-disciplinarias, con el propósito de aportar algunas reflexiones de carácter epistémico acerca de la producción del conocimiento educativo. El abordaje propuesto para la categoría analítica de referencia se sustenta en dos aspectos específicos: a) la demarcación de espacios académicos e institucionales como parte de las condiciones posibilitadoras de la producción del conocimiento en el campo educativo; y, b) la impronta de dichas tradiciones en la orientación formativa en planes de estudio así como la edición de obras especializadas de consulta básica. En una visión de conjunto, en el presente documento se ofrece un rastreo de formas de construir el conocimiento sobre lo educativo, representativas de determinados países, pero también a partir de una caracterización panorámica de la conjunción de disciplinas y autores considerados clásicos y contemporáneos en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales.

Palabras clave: tradición, disciplina, conocimiento educativo, pedagogía, ciencias de la educación.

INTRODUCCIÓN

El énfasis en la reflexión sobre la categoría analítica de *tradiciones académico-disciplinarias* se sustenta en dos referentes específicos: a) la demarcación de espacios académicos e institucionales como parte de las condiciones posibilitadoras de la producción del conocimiento en el campo educativo; y, b) la impronta de dichas tradiciones en la orientación formativa en planes de estudio así como la edición de obras especializadas de consulta básica.





Mediante una lectura analítica de autores representativos del pensamiento educativo occidental, en este ensayo se abordan brevemente algunas consideraciones sobre la categoría de referencia, con el propósito de aportar algunas reflexiones de carácter teórico-epistémico acerca de la producción del conocimiento educativo.

PARA UN ENTRAMADO CATEGORIAL

En este primer rubro se destacan cinco elementos de orden conceptual vinculados con la delimitación de los conceptos de *campo de conocimiento*, *disciplina* e *institución*.

- **Esquema ordenador.**- Para efectos de este ensayo, y considerando la utilidad de un soporte estructurante muy cercano al concepto de paradigma de Khun (1985), la observación de este elemento da cuenta de un dispositivo configurado a partir de que una comunidad de expertos delimita, incluye, organiza y articula problemas a modo de objetos de conocimiento y estilos de aproximación. Un esquema ordenador es el resultado de acciones tales como proponer preguntas, formular hipótesis y aplicar procedimientos para obtener resultados específicos (argumentaciones explicativas, desarrollos teóricos, soluciones prácticas, etcétera).

- **Disciplina.**- De acuerdo con Clark (1991), esta denominación alude al conocimiento avanzado moderno que reúne diversas características distintivas y cuyos efectos influyen en la conformación de las organizaciones académicas. En este sentido puede afirmarse que el conocimiento tiene un carácter especializado, históricamente compuesto de especialidades que se multiplican continuamente. Por otra parte, la disciplina, vista como motor del trabajo académico y de la construcción del binomio identidad-pertenencia, observa constantemente una autonomía creciente. Esta condición propicia un continuo distanciamiento de las especialidades entre sí, y respecto del conocimiento general.

- **Institución e institucionalización.**- Vista como unidad de análisis, la institución es una entidad situada en un espacio ya sea geográfico o virtual (territorio según Becher, 2001; establecimiento según Clark, 1991) que involucra personas, interacciones, grupos y organizaciones. Así, la institución representa una dimensión más compleja e integral para el estudio de las relaciones sociales (Ardoino, 1974). Adicionalmente, la referencia a la institucionalización resalta ciertos principios reguladores que organizan la mayoría de las actividades de las personas en pautas organizacionales definidas, y a partir de los problemas y/o asuntos básicos (Einsenstadt, 1975). Por último, cabe destacar el vínculo institución-disciplina, en donde esta última tiene un predominio definitorio en tanto núcleo a partir del





cual se da la agrupación de académicos, especialistas e investigadores, con un doble propósito: desarrollar e impartir el conocimiento específico de dicho ámbito, tendente a la formación de profesionales y especialistas (Clark, 1991).

- **Interacciones académicas.**- Con base en el trabajo de Becher (2001), los participantes de una agrupación disciplinaria realizan tareas intelectuales para el avance del conocimiento, a la vez que contribuyen a la definición de formas de organización de la vida profesional. Todo esto enmarcado en tiempos, espacios y sistemas de reglas específicos que dan lugar a ciertas dinámicas tipificadas como interacciones académicas. En la definición y la implantación de estas redes de relaciones sociales prevalecen criterios institucionales y académicos, cuyo sustrato se desprende necesariamente de la naturaleza de los contenidos disciplinarios.

- **Campo académico-disciplinario.**- A partir del desarrollo de Bourdieu (1983), con esta categorización se hace referencia a un campo de conocimientos, prácticas y valores amplio y diverso circunscrito en torno a un objeto de estudio. Aquí, el saber académico (capital cultural) de la disciplina constituye uno de los principales referentes, tanto para fijar los límites como para su articulación con otros campos académico-disciplinarios. Bajo esta lógica, las relaciones de fuerza y poder al interior de un campo de conocimiento quedan estrechamente vinculadas con el nivel de desarrollo epistémico y científico de la disciplina. Es así como dicho campo puede trascender del ámbito de lo científico, pues compromete acciones políticas, sociales, económicas y culturales que rebasan los intereses personales, aglutinando a los intelectuales en torno a las necesidades y problemas de su tiempo.

Como puede observarse, las puntualizaciones indicadas reúnen argumentaciones específicas de autores diversos ubicados en enfoques diferenciados, pero cuyas intuiciones teóricas sobre los elementos en cuestión comparten rasgos afines, como por ejemplo la demarcación de espacios, el tejido social en las redes de relaciones entre participantes, y en particular, el interés por determinados objetos de estudio y los respectivos procedimientos de aproximación para la producción del conocimiento.

PERSPECTIVA DE LAS TRADICIONES ACADÉMICO-DISCIPLINARIAS

El énfasis en las precisiones conceptuales anteriores se justifica dada su utilización a manera de soporte para la categoría de referencia, esto último con fines meramente esquemáticos y sin pretender establecer un orden riguroso de aparición. Así, se destacan las siguientes coordenadas:





- El espacio geográfico y/o virtual como punto de asentamiento del quehacer académico y de investigación (institución);
- Los contenidos disciplinarios que convocan a estudiosos, expertos e investigadores (disciplina);
- Los problemas, preguntas y procedimientos planteados a partir del abordaje de los contenidos disciplinarios para construir objetos de estudio tendentes a producir nuevos conocimientos (esquema ordenador);
- Las dinámicas o juegos de fuerzas como resultado de la interacción entre los participantes de una especialidad disciplinaria (campo académico-disciplinario);
- Los procesos que organizan, estructuran y ponen en marcha el trabajo correspondiente (interacciones académicas, institucionalización).

Ahora bien, a partir de estos referentes considerados como los hilos que entretejen la complejidad de la producción y la transmisión de conocimientos de un campo disciplinario en el tiempo-espacio, se aborda la categoría de *tradición académico-disciplinaria*, situándola a modo de un marco de desarrollo. Para delimitarla se utiliza la argumentación de Brunner (1985: 32), quien la define como “una tradición intelectual asumida por un grupo de individuos que tienen en común, además de unos conceptos, unas técnicas y procedimientos explicativos, unos problemas teóricos y sus aplicaciones empíricas.”

De esta definición se destaca en principio lo concerniente a la tradición en términos de “una transmisión [...] hecha de generación en generación” (Diccionario de la Real Academia Española, 2015), esto es, la vehiculización de un corpus disciplinario de conocimientos y procedimientos entre los integrantes de un campo de conocimiento, y en específico del campo de conocimiento educativo, mediante un movimiento constante de conservación de lo ya existente y de incorporación de elementos novedosos como parte del establecimiento de dinámicas y redes.

Con base en lo anterior, se argumenta la posibilidad de situar lo concerniente a la teorización y el desarrollo epistémico-conceptual de este ámbito al abrigo de determinadas tradiciones académico-disciplinarias.

En este sentido, las citadas tradiciones se han configurado en el contexto socio-histórico regional de la producción del conocimiento sobre educación en la Europa Moderna, propiamente en Alemania, Francia, Gran Bretaña, sin omitir por supuesto a los Estados Unidos de Norteamérica así como algunos países iberoamericanos como España, Argentina, Brasil y México. En este encuadre panorámico entran





en juego las distinciones de *antiguo*, *moderno* y *posmoderno* para completar la visión de temporalidades superpuestas y sin limitaciones de vigencia ni predominio de territorialidad, no obstante las diferencias en los niveles de desarrollo socioeconómico y cultural alcanzado por cada uno de los países en cuestión.

Por otra parte, mediante los aportes de expertos como Benner (1998) y Schriewer (1991) es posible fijar una marca de tiempo que data del surgimiento de la pedagogía moderna en Europa, con la obra de Comenio y desde los inicios de la Ilustración (finales del siglo XVII) hasta la actualidad. De hecho, esta trayectoria-configuración adquiere consistencia a través del abordaje de temas y problemas en las obras de autores como Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart, Schleiermacher, Dilthey, Dewey, Durkheim, Binet, Debessé y Mialaret (Rojas, 2006).

Asimismo, conviene enfatizar que ya desde el siglo XIX, la producción del conocimiento y su correspondiente difusión mediante la edición de textos quedó asentada principalmente en el ámbito universitario, como un principio rector establecido por Wilhelm von Humboldt en su proyecto de universidad para la República Federal Alemana de principios del siglo XIX, al fijar el vínculo entre investigación, docencia y estudio.

Ya situada en el entretejido de los contextos socio-históricos y las demarcaciones institucionales, se ubica la transición de las denominaciones académicas al campo de conocimiento disciplinario pasando de *pedagogía* a *educación*, *ciencia de la educación* y *ciencias de la educación*, hasta llegar al punto de la presencia creciente de la *investigación educativa*.

Es precisamente en aspectos como la denominación institucional, la definición de perfiles profesionales y la selección de contenidos curriculares de licenciaturas y posgrados donde mejor se aprecia la presencia de las tradiciones académico-disciplinarias alemana, francesa y anglosajona, impulsando incluso el tránsito de la formación pedagógica a la formación universitaria en educación. Por cuanto a su distinción y con base en los planteamientos de Schriewer (1991) y Avanzini (1987), entre otros autores, se ofrece la siguiente puntualización.

- **Tradición alemana:** este posicionamiento alude al enlace entre la pedagogía, la filosofía y las humanidades. En esta perspectiva, la llamada "pedagogía idealista" representa el conocimiento científico sobre la educación circunscrita a un espacio específico: la escuela. Esta tradición, cuyos antecedentes datan del siglo XVII con la obra *Didáctica Magna* de Comenio, tiene en Dilthey y Herbart a sus representantes más destacados. En los argumentos de ambos autores se reconoce la influencia de la tradición kantiana sobre el conocimiento científico (el "a priori" universal del





conocimiento y la integración entre experiencia y razón, entre sujeto y objeto) y sobre la filosofía de la educación. Herbart señaló incluso el enlace con la psicología al indicar que: "El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno. [...] La pedagogía, como ciencia, depende de la filosofía práctica y de la psicología. Aquella muestra el fin de la educación; ésta, el camino, los medios y los obstáculos (Hertbart, 1985: 27)".

Bajo esta lógica, la pedagogía es la ciencia que, por excelencia, ha de dominar todo educador; y un rasgo clave de la argumentación de esta tradición se evidencia al sustentarse la necesidad de una unidad disciplinaria, presidida por la filosofía como fuente reflexiva y normativa para, posteriormente, derivarse la problematización sobre el vínculo teoría-práctica.

- **Tradición anglosajona:** esta perspectiva sitúa como ciencia a la teoría educativa, estrechamente ligada a la sociología funcionalista y la psicología experimental. Bajo una perspectiva evolucionista, empirista y pragmática (Locke, Hume, Bacon y Mill), la pedagogía es la ciencia de la educación conformada a partir de la aplicación sistemática del método analítico-experimental tomado de las ciencias naturales. Esta tradición se ubica en los inicios del siglo XX en la obras de Dewey, y a partir de entonces el término "educación" comprendió tanto la práctica como la disciplina que la estudia, colocando en el centro el problema instrumental.¹ El planteamiento de Dewey fue explícito en este sentido: "¿Hay una ciencia de la educación? [...] ¿Son los procedimientos y objetivos de la educación de tal naturaleza que sea posible reducirlos a algo que pueda llamarse propiamente una ciencia? [...] Cuando suscitamos la cuestión de este modo, somos llevados a poner el acento sobre los métodos de tratar las materias-asuntos más que a buscar los rasgos objetivos uniformes en estas materias (Dewey, 1985: 98)".

Paradójicamente, a pesar de postularse por un monismo científico-metodológico, de conocimiento objetivo, general, neutral, comprobable y predecible, la tradición anglosajona marcó el comienzo de la desintegración del objeto y el método del conocimiento pedagógico. Lo anterior debido a la preminencia del enfoque empírico analítico en el campo de las ciencias sociales con la aplicación del método analítico experimental en el estudio de los hechos educativos. En breve, el debate sobre la ciencia de la educación quedó asentado a partir de la incorporación del paradigma positivista en el pensamiento humanista y en las ciencias sociales.





- **Tradición francesa:** este encuadre abarca una perspectiva en la cual, bajo una fuerte influencia tanto del positivismo comtiano como de los trabajos del propio Durkheim y de Binet, se plantea la diferenciación entre el campo de la pedagogía y el de las ciencias de la educación. En este punto, la pedagogía –al compartir su campo y objeto de estudio- cede su sitio de ciencia a la concepción de campo multi o interdisciplinario, en el cual destacan la sociología y la psicología con sus diferentes modelos teórico-metodológicos de ciencia. Es solo a través de ellos como se puede describir, explicar y predecir la realidad educativa, y la pedagogía vista como “teoría-práctica” queda relegada al papel de disciplina orientadora de la acción propositiva, prescriptiva e intervencionista. Ubicada en pleno siglo XX, la tradición francesa queda representada por Debesse, Mialaret y Avanzini.

Más aún, Mialaret y Avanzini ofrecen incluso un catálogo del conjunto interdisciplinario de ciencias de la educación, agrupándolas en tres grupos, a partir de los distintos enfoques metodológicos, niveles de análisis y alcances operativos (Schriewer, 1991). Así, es posible observar cómo, bajo esta lógica, se refuerza la posibilidad de abstenerse de adoptar una posición normativa. Resalta también el vínculo con la práctica como relación entre investigadores y prácticos, a manera de un encuentro que puede adoptar diversos formatos y propósitos, pero que es siempre complejo y conflictivo.

- **Tradición hispanoamericana:** A lo largo del siglo XX, en la configuración de esta perspectiva se han entrelazado los aportes al campo educativo de autores españoles, argentinos, brasileños y mexicanos, principalmente. En esta temporalidad se ubican dos momentos clave. El primero corresponde a las décadas de los años veinte y treinta durante las cuales fue evidente la influencia de autores europeos y anglosajones (Kerschensteiner, Ferrière, Claparède, Freinet, Dewey, Hall) en la difusión de la llamada “pedagogía de la acción” y la “Escuela Nueva”, a cargo de autores de cuya labor educativa y de difusión se realizó propiamente en América Latina (Aguayo, Luzuriaga, Sáenz, Ramírez, Redondo, De Azevedo, Teixeira). Fue a partir de estos enfoques que estudiosos y educadores comenzaron a cuestionarse la educación integral basada en un limitado grupo de conocimientos y desligada de la naturaleza, los intereses y las necesidades del educando.

El segundo momento abarca desde mediados de la década de los años cincuenta y hasta finales de los ochenta, período durante el cual se difundieron ampliamente los planteamientos humanistas,





críticos y alternativos sobre pedagogía y educación (Filho, Freire). Resalta también la presencia del enfoque estadounidense en el cual se reúne los aportes de autores de los años cincuenta y sesenta (Tyler, Taba, Bloom, Gagné y Mager, entre otros) que enmarcaron los desarrollos de la tecnología educativa, la teoría de la evaluación y la teoría curricular.

En breve, puede argumentarse que las tradiciones académico-disciplinarias habrían de considerarse como el marco que reúne las condiciones posibilitadoras de la producción del conocimiento en el campo educativo. En este sentido es que se propone el desarrollo del presente ensayo, a modo de un rastreo de formas de construir el conocimiento sobre lo educativo, representativas de determinados países, pero también a partir de una caracterización panorámica de la conjunción de disciplinas y autores considerados clásicos y contemporáneos en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales.

CONCLUSIONES

Una consideración final a propósito de las reflexiones sobre la categoría de *tradiciones académico-disciplinarias*, y es el hecho de que tocan puntos importantes sobre los debates al interior del campo de conocimiento educativo, y que aquí se sitúan en el sentido de responder a preguntas básicas como las siguientes: ¿qué tipo de conocimiento es éste?, ¿desde qué marcos disciplinarios se desarrollar?, y, ¿qué derivaciones pueden plantearse?

Para concluir, se argumenta que en este entretejido socio-epistémico es posible observar al menos tres condiciones específicas:

- a) La teorización y el desarrollo epistémico-conceptual del campo de conocimiento educativos se ha vinculado de manera más estrecha, aunque no privativa, con las comunidades académicas del ámbito universitario;
- b) Si bien se aprecian rasgos afines en el desarrollo de las teorizaciones aportadas por comunidades de expertos entre países, las condiciones socio-históricas e institucionales de los países desarrollados han inclinado la balanza en favor de un predominio de la producción editorial y la divulgación de los avances del campo; y,
- c) Es evidente la resignificación en la configuración y el desarrollo del campo disciplinario, y la presencia avasallante de la investigación educativa.





NOTAS FINALES

¹ Según Schriewer (1991: 148-149), la distinción entre "ciencia de la educación" y "pedagogía" fue introducida por Durkheim en Francia en 1911.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Abbagnano, N. y A. Visalberghi (1969). Historia de la pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica.

Ardoino, J. (1974) "Prefacio". En: Lobrot, M. Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión. Buenos Aires: Humanitas. pp. 7-33

Avanzini, G. (1987). La pedagogía en el siglo XX. Madrid: Narcea.

Brunner, J. J. (1985). Estudios del Campo Científico. Los orígenes de la sociología profesional en Chile. Chile: FLACSO. N° 381.

