

Carlos Germán Juliao Vargas

Epistemología, pedagogía y praxeología: relaciones complejas



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Epistemología, pedagogía y praxeología: relaciones complejas

Carlos Germán Juliao Vargas

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Bogotá, D.C.

2017



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de Calidad al alcance de todos



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Leonidas López Herrán

Vicerrector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Marelen Castillo Torres

Rector Sede Principal

Jefferson Enrique Arias Gómez

Directora General de Investigaciones

Amparo Vélez Ramírez

Vicerrectora Académica Sede Principal

Luz Alba Beltrán Agudelo

Director de Investigación Sede Principal

P. Carlos Germán Juliao Vargas, cjm

Coordinadora General de Publicaciones

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Coordinadora de Publicaciones Sede Principal

Paula Liliana Santos Vargas

Juliao Vargas, Carlos Germán

Epistemología, pedagogía y praxeología: relaciones complejas / Carlos Germán Juliao Vargas. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Dirección de Investigaciones, 2017.

ISBN: 978-958-763-199-9

320 p. : il.

1.Educación -- Investigaciones 2.Praxeología (Educación) -- Investigaciones 3.Modelos pedagógicos

CDD: 370.15 J85e BRGH

Registro Catálogo UNIMINUTO No. 83071

Archivo descargable en MARC a través del link: <http://tinyurl.com/bib83071>

EPISTEMOLOGÍA, PEDAGOGÍA Y PRAXEOLOGÍA: RELACIONES COMPLEJAS

Autor

Carlos Germán Juliao Vargas

Corrección de estilo

Juan Carlos Buitrago Sanabria

Diseño y diagramación

María Paula Beròn Ramírez

Impresión

XPRESS Estudio gráfico y digital S.A.

Impreso en Colombia – Printed in Colombia

Primera edición: 2017

300 ejemplares

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B - 70

Bogotá D.C. - Colombia

2017

Reservados todos los derechos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. La reproducción parcial de esta obra, en cualquier medio, incluido electrónico, solamente puede realizarse con permiso expreso de los editores y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales. Los textos son responsabilidad del autor y no comprometen la opinión de UNIMINUTO.

Índice

Prólogo	15
La praxeología: un enfoque de pensamiento sobre lo humano y lo social	15
Una apuesta por lo humano	21
Una apuesta por lo social	37
Introducción	45
Capítulo 1.	51
Epistemología, ciencias sociales, complejidades y praxeología: una historia que se mueve	51
Epistemología: un debate entre dos enfoques	51
La epistemología de las ciencias sociales (y humanas): gran diversidad de enfoques	55
La pregunta fundamental: ¿qué es la sociedad?	55
Los conceptos de <i>comunidad</i> y <i>sociedad</i> : una consecuencia de la revolución industrial	57
La historia acentúa el rol de los individuos excepcionales y de las élites	58
La economía se basa en la hipótesis de que las decisiones humanas son racionales	59

Fundamentos epistemológicos de las ciencias humanas y sociales hasta los años sesenta	60
La hipótesis funcionalista u organicista	61
Del descubrimiento de estructuras al estructuralismo	62
El rol de las masas, sus decisiones y la permanencia	63
El rol de las representaciones y los imaginarios: la fundación de lo social	66
Profesionales que buscan afianzarse en las epistemologías positivistas o neo-positivistas	67
Del imperialismo intelectual de ciertas ciencias humanas a la idea de <i>pluridisciplinariedad</i>	69
Epistemología de las ciencias humanas y sociales: desde los años setenta	70
La epistemología como empresa de deconstrucción	71
El impacto de las filosofías del inconsciente	76
De la idea de revolución científica a la de giro disciplinar	77
El giro praxeológico	79
La nueva concepción de las humanidades	81
De las epistemologías de la curiosidad a las epistemologías del deseo	83
<i>El conocimiento, la curiosidad y el deseo</i>	83
<i>Las epistemologías críticas de campo</i>	85
<i>Las epistemologías del deseo frente a las epistemologías de la curiosidad</i>	87
El cuestionamiento de la idea de <i>sociedad</i>	87
<i>Sociedad y solidaridad territorial</i>	88
<i>Modernización y sociedad nacional</i>	89
<i>La crisis de la noción de sociedad</i>	90
<i>La crisis de identidades</i>	91
<i>De la noción de clase social a la de exclusión</i>	92
<i>El retroceso de la idea de sociedad</i>	93
Repensar la sociedad: ¿perspectivas críticas o fundación de una nueva sociología?	96
<i>Las sociologías críticas: el ejemplo de Bourdieu</i>	96

<i>La sociología pragmática, de Boltanski y Thévenot</i>	99
<i>Latour, teoría del actor-red, asociación y refundación de la sociología</i>	101
De la trans-disciplinariedad a la meta-disciplinariedad	105
Conclusión	107
Capítulo 2:	115
Epistemologías de la pedagogía, relación con los saberes y la didáctica	115
La pedagogía: una teoría-práctica de la acción	116
La pedagogía: un patrimonio discursivo para la práctica actual	117
La pedagogía: entre teoría y práctica	119
La pedagogía: envoltura mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica educativa hecha <i>por</i> o <i>sobre</i> la misma persona	122
De la especificidad de los saberes pedagógicos y de su relación con los saberes científicos	124
Para una epistemología de la teorización pedagógica	126
De los discursos sobre la superación de la oposición entre saber, didáctica y pedagogía	128
De los hallazgos de los didácticos e investigadores	130
Conclusión	133
Capítulo 3:	135
La actitud crítica en pedagogía: problemas teóricos y epistemológicos	135
Introducción	135

Heterogeneidad de la actitud crítica	136
Heterogeneidad de las justificaciones de la crítica	136
Heterogeneidad de los fundamentos de la crítica	138
<i>Fundamentos epistemológicos y teóricos</i>	139
<i>Fundamentos disciplinarios</i>	139
<i>Fundamentos praxeológicos</i>	140
Heterogeneidad de los recursos de la actitud crítica	141
<i>Evolución del ambiente socio-político</i>	141
<i>Evolución de los ambientes académicos</i>	142
<i>Evolución de los ambientes informáticos</i>	144
Las dimensiones tácitas de la actitud crítica en pedagogía	144
Capítulo 4:	149
Teorías de la complejidad: sombras y ambigüedades	149
Introducción: complejidad versus complejidades	149
Raíz etimológica del concepto	152
Génesis contemporánea del concepto	153
Primera generación de teorías de la complejidad	155
Teoría matemática de la comunicación	156
Teorías de autómatas y de redes de neuronas	156
Cibernética	157
Análisis de operaciones e investigación operacional	157
Segunda generación de teorías de la complejidad	158
Ciencias informáticas e ingenierías	158
Ciencias de la gestión e inteligencia artificial	159
Ciencias de sistemas	160
Teorías de la auto-organización	161
Estudio de las dinámicas no lineales: estructuras disipativas, catástrofe, caos y teoría de fractales	161
Biología evolutiva	162

Tercera generación de teorías de la complejidad	163
Sistemas adaptativos complejos	164
Inteligencia de la complejidad	165
Preservar la complejidad de lo que es complejo	168
Variaciones epistemológicas	168
Ambivalencias socioculturales	170
A modo de conclusión pedagógica: ¿hacia una nueva forma de crítica?	172
Capítulo 5:	175
Entender la complejidad: hacia una investigación educativa centrada en la reflexión desde y sobre las prácticas	175
Introducción	175
La educación en una perspectiva de complejidad	176
El análisis de las prácticas educativas y del conocimiento científico	182
Acción, pragmatismo, praxeología y conocimiento científico	185
Conclusión	187
Capítulo 6:	189
Pedagogía y didáctica frente a los cambios de sentido que se generan en la modernidad compleja	189
Introducción	189
La modernidad como trasfondo común de la pedagogía y la didáctica	190
La racionalización pedagógica	190
La racionalización didáctica	194

En las fuentes de las pedagogías modernas y de la didáctica	198
La pedagogía y la racionalización de la acción educativa	198
La pedagogía y la búsqueda de la científicidad	199
Didáctica y racionalidad cognitiva	203
La didáctica frente a la cuestión del sentido	208
Conclusión	215
Capítulo 7:	217
El concepto de <i>intervención</i>: un rastreo desde las ciencias humanas y sociales	217
Introducción	217
Rastreo semántico	218
Interviniente	219
Intervenir	219
Intervención	220
El concepto de <i>intervención</i> en los textos de metodología de las ciencias humanas y sociales	222
Topografía del concepto de <i>intervención</i>	222
Tres escuelas de pensamiento: la investigación-acción, la intervención psicosociológica y la praxeología ampliada	225
<i>Las características comunes a las tres escuelas</i>	225
<i>La investigación-acción (I-A)</i>	226
<i>La intervención psicosociológica</i>	233
<i>La praxeología ampliada canadiense</i>	240
Síntesis de los tres enfoques	248
Y... ¿en Colombia qué?	250
Conclusión	255

Capítulo 8:	257
El tiempo de la investigación: una utopía	257
La utopía del proyecto de investigación para el desarrollo humano y social	257
La utopía de los tiempos de la investigación	260
El tiempo, la fecha y la duración: el futuro en el pasado	263
La utopía, el lugar y el lazo	264
La paradoja de la relación “tiempo-utopía”	266
Una extraña conclusión para este libro: la investigación en ciencias sociales interroga a Maquiavelo	267
¿Quién es Maquiavelo?	270
El maquiavelismo caricaturizado	271
El pesimista-realista	272
El profesional-investigador que teoriza	274
El escritor de la historia antigua e inmediata	274
Su aporte a la creación de la ciencia política	274
Autonomización de su “ciencia-arte”	274
Método analógico	275
Los conceptos claves	276
El método extrapolable	278
Conclusión: el momento oportuno	279
Anexo: Aclarando unos conceptos fundamentales	281
Conocimiento, epistemología, investigación y metodología	281
Razonamientos inductivo y deductivo	282
El método científico como combinación de estos dos tipos de razonamiento	283

Objetividad y subjetividad	285
Pensamiento complejo vs. complejidades	286
Positivismo, constructivismo y realidad	288
El positivismo	288
El constructivismo	289
Criterios para probar las hipótesis	290
Objetividad	290
Subjetividad	291
Intersubjetividad	292
Tipos de conocimiento	294
El conocimiento tácito y el conocimiento focal	294
El conocimiento estático y el conocimiento dinámico	294
El conocimiento proposicional	294
El conocimiento procedimental	295
El conocimiento y su construcción	295
Conocimiento y aprendizaje	297
Pedagogía e investigación	299
La pedagogía praxeológica: una teoría-práctica <i>de</i> y <i>sobre</i> la acción	299
La pedagogía: un patrimonio de textos por estudiar para la práctica de hoy	299
La pedagogía, entre teoría y práctica	300
Referencias	301

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1.	Origen, lógicas y clásicos de la teoría de la complejidad	166
Tabla 2.	Paradigma comunicacional y epistemología socioconstructivista	248
Tabla 3.	Posición tradicional vs. Propuesta de Maquiavelo	273

Figuras

Figura 1.	La modernidad como implicación de los procesos de racionalización, subjetivización e institucionalización.	191
Figura 2.	Topografía del método de intervención en investigación situada y aplicada	225
Figura 3.	Método de intervención y psicología.	240
Figura 4.	Método de intervención y praxeología ampliada.	247
Figura 5.	El método científico mostrando el papel de la deducción y de la inducción.	283
Figura 6.	Proceso de construcción del conocimiento.	295

Prólogo

La praxeología: un enfoque de pensamiento sobre lo humano y lo social

José Castañeda Vargas¹

Ya es un referente común para quienes conformamos la comunidad académica de UNIMINUTO hacer referencia al asunto praxeológico. Su empleo ha pasado por diferentes instancias tanto en el ámbito de la reflexión sobre el concepto como en el de la puesta en práctica de iniciativas denominadas “praxeológicas”. Los dos esfuerzos han sido alentados y promovidos por Carlos Juliao Vargas quien, en calidad de filósofo, pedagogo, investigador, director educativo y líder de procesos y prácticas de formación, ha incorporado la praxeología dentro de la institución, ha reflexionado en torno al concepto para comprenderlo de mejor manera, enriquecerlo y recrearlo; ha propuesto estrategias para su implementación en los campos pedagógico, investigativo y social; ha investigado los fundamentos, el cuerpo de conocimientos que conlleva y las implicaciones de su incorporación en los distintos ámbitos de aplicación,

¹ Licenciado en Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, teólogo de la Pontificia Universidad Javeriana, magíster en Filosofía de la Universidad de los Andes, candidato al Doctorado en Filosofía de la Universidad de los Andes, Bogotá-Colombia. Actualmente se desempeña como profesor del Departamento de Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Bogotá. Correo electrónico: josecastaneda@uniminuto.edu

y, finalmente, ha publicado, socializado y discutido los avances sobre el estado de la cuestión y las perspectivas desde las que se puede analizar la propuesta praxeológica.

En cuanto a lo conceptual, se pueden rescatar las siguientes nociones que se relacionan y se implican entre sí. La definición más general sostiene que la praxeología es o pretende ser “(...) una disciplina sobre los diferentes modos de actuar: una teoría, un discurso reflexivo y crítico (*λογος*) sobre la práctica, sobre la acción sensata, de la cual se busca el mejoramiento en términos de transformación, pertinencia, coherencia y eficiencia” (Juliao, 2002, p. 44). A partir de esta aproximación general a la praxeología, entendida como una teoría sobre la práctica, esta se articula y consolida como un procedimiento que, desde el enfoque hermenéutico-cualitativo, posibilita la práctica reflexiva que un determinado agente de acción realiza sobre su propia acción, con el fin de transformarla, mejorarla, potenciarla o simplemente hacerse consciente de ella o comprenderla de mejor manera. En términos metodológicos, este procedimiento praxeológico se concreta en cuatro momentos: observación (ver), interpretación (juzgar), intervención (actuar) y prospectiva (devolución creativa).

Desde este aspecto metodológico-procedimental se puede concebir el carácter investigativo de la praxeología; en efecto, Juliao propone la praxeología como campo de investigación o de indagación teórica, es decir, como proceso sistemático de estudio de las prácticas socio-educativas de modo especial, a través del cual se busca una reflexión crítica sobre tales prácticas en el ámbito de la pedagogía social, con la intencionalidad de comprenderlas, interpretarlas, sistematizarlas, cualificarlas y transformarlas.

Desde otro punto de vista, se puede concebir la praxeología como una propuesta pedagógica, un enfoque aplicado a la educación, que pretende un ejercicio de acción-reflexión-acción, desde y sobre las prácticas socio-educativas, con el fin de alcanzar alternativas de solución a las problemáticas presentes en ellas y un mejoramiento continuo mediante la reflexión y la investigación sobre la acción o la práctica educativa.

En síntesis, “(...) teoría y proceso investigativo sobre la acción práctica son, pues, los dos sentidos más usados alrededor del concepto ‘praxeología’. En todo caso, la praxeología supone siempre un proceso de reflexividad” (Juliao, 2011, p. 28); reflexión sobre la acción, práctica significativa y praxis son los elementos que la configuran y que le dan su sentido y orientación.

En lo que se refiere a “ejercicios prácticos con orientación praxeológica” se pueden referenciar algunas iniciativas que se han dado en el seno de UNIMINUTO (2014), incluso con el peligro de dejar muchas de ellas por fuera de este insuficiente “estado de la cuestión”, que pretende ser más un ejemplo de cómo se ha puesto en práctica el enfoque praxeológico en distintos ámbitos, antes que la presentación de un elenco exhaustivo del conjunto de proyectos y de acciones concretas que se han adelantado y que incorporan, desarrollan o implementan la praxeología desde alguna de las perspectivas antes mencionadas.

En primera instancia, es importante mencionar el interesante y permanente esfuerzo que ha hecho UNIMINUTO, como institución de educación superior, y las distintas unidades académicas que la componen, por tratar de diseñar y poner en ejecución un currículo con orientación praxeológica. Así, con los primeros programas ofrecidos por la Universidad se procuró que los estudiantes de las distintas carreras partieran de experiencias prácticas en sectores sociales, educativos y profesionales, en general, para que desde la práctica y sobre ella misma pudieran formarse el profesional práctico-reflexivo que se ha pretendido desde el modelo educativo inspirador. El estudiante realizaba estas prácticas todos los semestres, que iban acompañadas por la reflexión teórica propia de cada disciplina, pero sobre la base de lo encontrado, lo descubierto y lo experimentado en los espacios y en los campos de práctica².

² Para una información más completa, a este respecto pueden consultarse los Proyectos Curriculares de los distintos programas académicos de UNIMINUTO (2014) y demás documentos históricos de las facultades y de los programas en los que se pueden evidenciar estos esfuerzos praxeológicos.

Progresivamente, la reflexión curricular, las necesidades del entorno y las dinámicas propias de la Institución y de cada uno de los programas fueron transformando esta iniciativa, sin perder en esencia el espíritu inspirador de carácter praxeológico. Hoy, la propuesta curricular de cada uno de los programas académicos de UNIMINUTO contempla la realización de, por los menos, una práctica en responsabilidad social y un conjunto de prácticas profesionales, dependiendo en número de cada programa, pero con presencia en todas y cada una de las propuestas curriculares sin excepción, de tal manera que permanece la intencionalidad curricular de privilegiar la “práctica” como espacio de formación por excelencia. En la actualidad, el modelo educativo institucional incorpora la praxeología como el enfoque general que determina el tipo de profesional que UNIMINUTO desea formar a través de sus distintos programas académicos; se trata, ante todo, de un ser humano integral en el que se desarrolle una sólida formación humana, profesional y en responsabilidad social. Esto implica que el punto de partida para la formación del estudiante sea su propia realidad, su contexto específico, el mundo de la vida con el conjunto de prácticas que la caracterizan, desde el que se proyectan las distintas estrategias educativas que conducen nuevamente a que el profesional se pueda desenvolver en contextos prácticos a partir de lo articulado en el proceso formativo, para que, permanentemente desde su práctica como profesional, acompañe la acción con la reflexión sobre su quehacer en un permanente proceso de formación.

Como se ha mencionado, los distintos programas académicos de UNIMINUTO implican, en el componente profesional complementario, el ejercicio de prácticas profesionales. Tales prácticas procuran, por lo general, desarrollarse bajo la metodología praxeológica, lo cual implica el despliegue de la práctica en cuatro momentos constitutivos: *ver, juzgar, actuar y devolución creativa*. Así, la intencionalidad formativa de estas prácticas dentro del currículo, procura una caracterización del profesional en la que, desde su actuar cotidiano, social y profesional, tenga la capacidad de reflexionar sobre su acción, investigar desde ella

y emprender acciones de mejora permanente, fruto de una indagación continua y de un proceso siempre dinámico y abierto de acción, reflexión y retroalimentación.

En el marco de la investigación con enfoque praxeológico sobresalen como particularmente significativos los esfuerzos que estudiantes de distintas disciplinas, especialmente quienes tienen formación y preocupaciones pedagógicas, han hecho por adelantar tesis de grado que asumen como criterio metodológico a la praxeología, en cuanto modo a través del cual se pretende investigar sobre la realidad. Estos trabajos de grado parten de una experiencia práctica concreta en campo, especialmente en el ámbito de la educación social, y, a partir de allí, realizan investigación aplicada en orden a resolver problemas prácticos hallados en un determinado contexto de intervención, para luego, a través de la intrincada relación entre teoría y práctica, ofrecer alternativas de solución o de transformación, que son llevadas a la acción en el contexto dado y evaluadas en su implementación y en sus resultados. Las tesis de grado que en UNIMINUTO resultan de procesos de práctica como los descritos son ya numerosas. Prácticamente, el conjunto de los programas de la Institución comprenden y aplican el criterio de que los procesos de investigación formativa de los estudiantes deben surgir de sus experiencias práctico-educativas, práctico-sociales o práctico-profesionales. Otro tanto ocurre en el campo de la investigación de los profesores de la Institución en donde también se pueden encontrar ejemplos de investigación praxeológica de orden crítico-social, social-comunitaria, educativo-social, social-pedagógica o, en general, de producción de nuevo conocimiento desde la concepción de relación dialéctica entre teoría y práctica. Así, las diferentes disciplinas, los campos de estudios y los programas académicos han asumido la praxeología desde sus propios intereses investigativos, desde sus propias preguntas surgidas en el ámbito de la práctica profesional y desde las propias intencionalidades

teórico-prácticas que se han propuesto, enriqueciendo y nutriendo así el ámbito de aplicación y de comprensión de la praxeología.³

A partir de este rico panorama, el cual solo ha sido descrito someramente, en el presente escrito se pretende explorar la propuesta praxeológica, tal como ha sido planteada por Carlos Juliao y como ha sido incorporada en UNIMINUTO, en cuanto enfoque que implica una enriquecida y pertinente comprensión sobre lo que es el ser humano y sobre lo que son los constructos sociales en los que discurre la vida humana. En efecto, se trata de presentar la praxeología como un enfoque de pensamiento sobre lo humano y lo social que, partiendo de concepciones ya desarrolladas desde otras apuestas teóricas, ofrece una particular, profunda y compleja visión del hombre en la contemporaneidad y de la dimensión social que le es inherente. Con este ejercicio se pretende, de alguna manera, contribuir a la reflexión sobre la praxeología en sus fundamentos conceptuales, pero, sobre todo, en la ponderación de los alcances e implicaciones que la implementación de iniciativas praxeológicas conlleva para el hombre y la sociedad. Junto a ello, se pretende evidenciar cómo la praxeología no solo implica una metodología de intervención social, un método de investigación o un enfoque pedagógico, sino que se constituye como un cuerpo sólido de conocimiento y de comprensión de lo humano y de lo social, lo cual implica una postura ontológica, antropológica, epistémica, ética y política; una forma de interpretar y de abordar los problemas humanos y sociales, y un renovado y alternativo camino para lograr, desde lo práctico-vital y teórico-comprensivo, un mejoramiento y una transformación permanente del ser humano y de la sociedad en sus rasgos característicos fundamentales. Este escrito busca, por lo tanto, visibilizar estos posicionamientos que se encuentran presentes en la propuesta praxeológica y

³ Los resultados de estas investigaciones con carácter praxeológico, aunque aún no sistematizados, pueden consultarse en el repositorio institucional con el que cuenta la Biblioteca Rafael García-Herreros: <http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/o>, de igual manera, en el catálogo en línea del Sistema Nacional de Bibliotecas UNIMINUTO en: <http://biblioteca.uniminuto.edu/>.

que constituyen su aporte a la mirada que actualmente se puede dar a los fenómenos humanos y sociales.

Una apuesta por lo humano⁴

La praxeología, como enfoque o como postura filosófica, implica una enriquecida comprensión sobre lo que es el ser humano, la cual se distancia de la concepción tradicional según la cual el hombre es un sujeto que se piensa a sí mismo y que está en frente de un conjunto de objetos para conocerlos y manipularlos. Se ha entendido al ser humano como mismidad, como un ser centrado en sí mismo y autofundamentado; una yoidad pura que posee capacidad reflexiva y cuya característica esencial es su capacidad racional o cognitiva en relación con un mundo exterior con el que interactúa desde una perspectiva básicamente nocional. La praxeología conlleva un modo distinto y renovado de comprender lo que es el ser humano, dado que la mera subjetividad, que ha caracterizado la manera moderna de entender al hombre, no satisface suficientemente el énfasis eminentemente práctico en el que se centra la propuesta praxeológica. Así, no es posible concebir al hombre solo como una mismidad pensante porque el ser humano tiene una relación especial con el mundo, con la realidad y consigo mismo, la cual no puede restringirse a un trato epistemológico con aquello con lo que se relaciona sino que involucra otros aspectos que hacen mayor justicia a la condición humana.

En esta perspectiva no se subraya el conocimiento como aspecto esencial que caracteriza la realidad humana, sino que se propone un renovado enfoque relacional en el que se privilegia la dimensión actuante del ser humano. El hombre se relaciona con lo existente y lo comprende en la medida en la que actúa, es decir, en la medida en la que moviliza una acción relacional y comprensiva con todo lo que es; esto implica que el ser humano no se define o se constituye a partir de sí mismo, sino a partir del conjunto de relaciones actuantes que van configurando su

⁴ Las reflexiones que siguen están inspiradas y fundamentadas en la analítica de la existencia humana que realiza el filósofo alemán Martin Heidegger, *Ser y tiempo* (1927) y en el análisis de la praxis que realiza Antonio González en su libro *Estructuras de la praxis* (1997).

existencia. El hombre no es mismidad reflexiva sino apertura comprensiva actuante. En términos praxeológicos, el ser humano es su praxis. Se pueden caracterizar estos aspectos con mayor atención.

En primera instancia, el hombre es un ser relacional; es una apertura de relaciones. No puede entenderse al ser humano como mismidad pura, como absoluta interioridad, como un sujeto que se autofundamenta y se basta a sí mismo; el ser humano es, por el contrario, un conjunto de relaciones permanentes y continuas: pura exterioridad, puro movimiento de sí hacia fuera, un tener que ver con lo otro y con los otros ineludiblemente. El ser humano se va constituyendo en su ser a partir de esta incesante relacionalidad. Nuestra vida surge y se desarrolla, incluso desde el punto de vista biológico, a partir de una relación de lo otro y con lo otro, y, por ello, la existencia humana consiste en la configuración de una red relacional que se va tejiendo y complejizando en la propia temporalidad, y que va definiendo y constituyendo lo que es la vida humana en cada momento y en su totalidad. Existir es, entonces, una dinámica de apertura relacional en el mundo, lo cual hace que la vida humana esté siempre avocada hacia algo o hacia alguien o, dicho de manera más precisa, avocada siempre a un conjunto referencial, a un entorno dinámico en el que se despliegan las posibilidades reales de la existencia humana. Solo en referencia a ese entorno de relaciones es posible comprender la vida humana en su complejidad y en su realización cabal. El hombre y su realidad no pueden comprenderse como entidades separadas. El ser humano es en su mundo y es su mundo, “(...) al Dasein⁵ le pertenece esencialmente el estar en un mundo. La comprensión del ser propia del Dasein comporta, pues, con igual originariedad, la comprensión de algo así como un ‘mundo’, y la comprensión del ser del ente que se hace accesible dentro del mundo” (Heidegger, 2009: p. 23, § 4); es decir, el hombre se constituye en relación vinculante con el entorno vivencial en el cual se realiza existencialmente.

⁵ La expresión heideggeriana *Dasein* equivale a lo que en este texto se enuncia como ‘hombre’ o ‘ser humano’.

Este entramado relacional en el que consiste la vida humana configura la dimensión actuante del ser humano como categoría central que define primordialmente este ser del hombre en su despliegue existencial, tal como lo comprende el enfoque praxeológico. El ser humano no es primordialmente un ser pensante; es un ser actuante. Podría decirse, con verdad, que el pensamiento es el despliegue de una modalidad particular de la acción humana y no tanto la configuración esencial o total de lo que es el ser humano. “(...) El conocimiento mismo se funda de antemano en un ya estar en medio del mundo, que constituye esencialmente el ser del Dasein. Este ya estar en medio de no es un mero quedarse boquiabierto mirando un ente que no hiciera más que estar presente. El estar en el-mundo como ocupación está absorto en el mundo del que se ocupa” (Heidegger, 2009, p. 70, § 13).

No hay una disociación entre pensamiento y acción, sino que el pensamiento deviene en tanto el hombre actúa, es decir, en la medida en la que el hombre establece ese conjunto de relaciones existenciales que lo caracterizan. Darle el primado a la acción significa que el hombre es mucho más que mero pensamiento; es, más bien, un entramado relacional que deviene y se despliega en múltiples sentidos y orientaciones: “No hay, pues, datos objetivos, separados, con un sujeto espectador y un conocimiento desencarnado” (Juliao, 2002, p. 144).

Ser hombre significa, por tanto, ser en movimiento, ser en despliegue de la existencia, realización temporal de las posibilidades de ser. El sentido de la existencia humana o el carácter principal de su despliegue no es epistemológico, en tanto que aquello que, esencial o fundamentalmente, realiza el ser humano no es el conocimiento sino el conjunto de momentos existenciales que configuran la acción humana, el relacionarse práctico vital del hombre con lo que es, con el mundo, con la realidad.

Desde esta perspectiva, el hombre siempre está en situación y es esa situación práctico-vital, en esencia, el núcleo central del discurrir humano. La situación (o la situacionalidad) radical del hombre consiste en ese entorno relacional en el que cada ser humano despliega su acción

concreta y específica en un momento determinado. La existencia humana deja de ser concebida, entonces, como mera actitud observacional a distancia ante un mundo, para subrayar su rasgo más característico, a saber: el hombre es siempre una relación actuante, una interacción continua con la realidad, un despliegue de acción permanente.

Nuestra relación con el mundo no es así, primariamente cognoscitiva, sino práctica, en la medida en que nuestra ocupación o hacer fundamental es tener un trato activo, práctico y vital con el mundo en el que nos situamos, con el entorno en el que vivimos. “(...) Puesto que al Dasein le pertenece por esencia el estar en el mundo, su estar vuelto al mundo es esencialmente ocupación” (Heidegger, 2009, p. 66, § 12). El ser del ser humano discurre en sus múltiples actividades, en la ocupación fáctica que siempre implica relacionalidad con lo otro, con el entorno, incluso cuando se está pensando o reflexionando, y por ello se puede decir que desde el punto de vista praxeológico el ser humano es esencialmente actuante. La acción humana se puede caracterizar como el despliegue móvil de la existencia humana estableciendo múltiples relaciones de trato, de ocupación, de *cuidar de*, de *procurar por*, de *encargarse de*, de *estar concernido a*, de *moverse en familiaridad con*:

El estar ocupado en medio del “mundo” lo hemos llamado trato con y en el mundo circundante. Como fenómenos ejemplares del estar en medio de (...) hemos escogido el uso, el manejo, la producción de entes a la mano y sus modos deficientes e indiferentes, es decir, el estar en medio de lo que pertenece a las necesidades cotidianas. “También la existencia propia se mueve dentro de ese ocuparse –incluso cuando éste le es a ella ‘indiferente’–” (Heidegger, 2009, p. 341, § 69).

La vida humana es así, fundamentalmente actuante, y no primariamente contemplativa, reflexiva o cognoscitiva:

Abstenerse del uso de útiles no es de suyo una “teoría”, tanto menos, cuanto que la circunspección que entonces queda detenida y que “considera” [lo que pasa], está totalmente aprisionada en el útil a la mano del ocuparse. El trato “práctico” tiene sus *propias* formas

de permanencia. Y así como a la praxis le corresponde su específica visión (“teoría”), así también a la investigación teórica, su propia praxis (Heidegger, 2009, p. 346, § 69).

El pensamiento, el conocimiento, la contemplación o la reflexión son ciertamente modos de la acción humana, pero se despliegan junto con otro conjunto de dinamismos activos que configuran el conjunto o la totalidad de acciones vitales del existente; de esta manera, incluso en la más profunda reflexión interior cognitiva, el ser humano es siempre hacia fuera, en el mundo, en la relación con lo otro, en el entorno que le es propio, en el vínculo actuante con todo lo que es, interactuando con todo lo existente.

Así, todo lo que el ser humano es, se funda en la dinámica activa de las relaciones con lo que es en el mundo circundante. La realidad no es un simple añadido de la existencia humana ni el hombre se puede concebir sin ese entorno. El entorno situacional forma parte del ser humano y constituye su más propia realidad. Ahora bien, la relación con ese entorno configura la acción como la más originaria y propia forma de realización y ejecución concreta de la existencia. Lo más propio del ser humano es la relación actuante con el mundo y en el mundo, y, por ello, el hombre vive siempre en lo que lo atarea, en lo que se ocupa, a lo que se dedica, en la acción.

Ahora bien, la apertura relacional y la inherente dimensión actuante de la existencia humana no operan mecánicamente o de modo automático, como un relacionar y un hacer desprovisto de sentido, de intencionalidad o de contenido. A la acción relacional, que constituye lo más inmediato y fáctico del vivir humano en la cotidianidad de la existencia, le acompaña siempre una particular comprensión. Se trata de una comprensión actuante, de una comprensión práctica; no es un conocimiento, un saber elaborado, una reflexión que se sigue de un aprendizaje específico de una ciencia, de una disciplina o de un estudio determinado:

Con el término comprender nos referimos a un existencial fundamental, y no a una determinada especie de conocimiento, diferente, por ejemplo, del explicar y del concebir, ni en general, a un conocer en el sentido de la aprehensión temática. Por el contrario, el comprender constituye el ser del Ahí, de tal modo que un Dasein, existiendo, puede desarrollar, sobre la base del comprender, las distintas posibilidades de la visión, del mirar en torno o del mero contemplar. Toda explicación arraiga, en cuanto descubrimiento comprensor de lo difícilmente comprensible, en la comprensión primaria del Dasein (Heidegger, 2009, p. 326, § 68).

Esta primordial comprensión humana que acompaña la acción, que la orienta, que le da sentido y significado no es una elaboración racional, un conjunto de conceptos lógicos, un entender complejo; se trata, por el contrario, del despliegue de un sentido que tiene la acción en ella y por ella misma en el contexto de un campo situacional y relacional dado. Tal comprensión no implica una certeza epistemológica sino un saber orientarse en un entorno relacional dado y en un estar a la altura de una situación o actividad determinadas; esto es, juzgar, decidir, optar, opinar, entender, responder, comportarse, reaccionar, hablar, escuchar, captar, desplegar la acción en un sentido o en otro, etc.; todo ello, lo que constituye la cotidianidad de nuestro existir, implica comprensión y es la comprensión misma.

Comprender es, en definitiva, el horizonte de apertura de posibilidades existenciales en las que discurre la cotidianidad del vivir humano y la dinámica de otorgar sentido, significado y orientación determinada a cada momento existencial.

Inmediata y regularmente el Dasein se comprende a partir de lo que comparece en el mundo circundante y de lo que es objeto de ocupación circumspectiva. Esta comprensión no es un mero conocimiento de sí mismo que simplemente acompañase a todos los comportamientos del Dasein. Comprender significa proyectarse hacia una determinada posibilidad del estar en el mundo, es decir, existir como tal posibilidad

(...) Lo que en el convivir público comparece para el ocuparse cotidiano no son tan sólo el útil y la obra, sino también lo que con ellos “sucede”: “quehaceres”, empresas, incidentes y accidentes (...) El “mundo” es, al mismo tiempo, suelo y escenario y, como tal, forma parte del ir y venir cotidiano. En el convivir público comparecen los otros en esas actividades en las que también “uno mismo” se encuentra sumergido. Se conoce, se discute, se aprueba, se combate, se retiene en la memoria y se olvida, pero considerando siempre, en primer lugar, lo que se hace y lo que de allí ‘resulta’” (Heidegger, 2009, p. 373, § 75).

La acción humana está dotada, entonces, de esta compleja comprensión, de la que no siempre tomamos expresa conciencia, pero en la que siempre nos movemos. En efecto, existimos en la medida en la que comprendemos el mundo; captamos signos, señales y gestos; usamos objetos para nuestros propósitos, creamos nuevas formas de emplear aquello que utilizamos, disponemos de lo que se nos presenta a nuestro alrededor de acuerdo con la significación que le otorgamos; damos significado a hechos, eventos y acontecimientos; asignamos nombres, palabras y sentidos; brotan sentimientos, emociones y estados anímicos que le otorgan un determinado matiz a cada momento existencial; reaccionamos a estímulos, a sensaciones, a fenómenos; empleamos formas de lenguaje que expresan y exteriorizan nuestras comprensiones; generamos pensamientos que anteceden, acompañan o siguen a nuestras acciones; entendemos a los otros o los mal-comprendemos; hallamos caminos o nos extraviamos en ellos; tenemos certezas, dudas, imaginaciones, proyectos, recuerdos, añoranzas, anhelos; queremos, deseamos, nos arrepentimos o nos frustramos, sentimos seguridad y confianza o zozobra e incertidumbre; todos estos fenómenos existenciales y otros más conllevan comprensión, articulan comprensión, constituyen la comprensión misma; en últimas, habitamos el mundo comprensivamente, vivimos en el horizonte de la comprensión, nuestra existencia implica siempre un determinado comprender.

Ahora bien, es en esta vital comprensibilidad humana en la que se definen los modos y las posibilidades existenciales del fluir dinámico del

entramado vital. La comprensión humana abre posibilidades, despliega horizontes potenciales de ser, permite y orienta la dirección hacia la que tiende cada situación existencial y el complejo de situaciones vitales temporales. Abrir posibilidades de ser y de existir es la constante y permanente tarea humana a partir de la vital comprensión que el ser humano va teniendo de cada momento existencial y del conjunto o la totalidad de lo que ha sido, de lo que es y de lo que puede ser en el horizonte vital.

Esta apertura de posibilidades casi nunca responde primordialmente a un ejercicio planificador precedente o a un modelo o parámetro de humanidad previamente establecido, sino que tiene que ver con posibilidades vitales que se despliegan o se frustran en cada momento y para cada caso. Ahora bien, lo particular de lo humano es justamente que estas posibilidades no discurren azarosamente sino que conllevan esta particular comprensión que las llena de sentido, de significatividad, de orientación, de intencionalidad y de contenido vitalmente determinado. Dado este carácter situado de la comprensión humana, ella es siempre flexible, dinámica y está en permanente movimiento.

Comprendemos en cada situación y para cada caso de manera diferente porque los entornos, las condiciones y las circunstancias son siempre distintos; nuestra situación está en permanente cambio, lo cual interfiere directamente en la manera y la perspectiva desde la que comprendemos. Tal comprensión móvil va configurando las interpretaciones o los sentidos que le vamos dando a los hechos, a las vivencias, a cada uno de los momentos de nuestro existir. Algunas de estas interpretaciones se van expresando mediante la riqueza del lenguaje humano, algunas se comparten con los demás o se diferencian de otras posibilidades, algunas se hacen comunes y reiterativas en nuestra vida y configuran nuestro modo de pensar o nuestro modo de ver o de reaccionar ante las situaciones, algunas se imponen a los otros y otras cuentas nos son impuestas por ellos, sea bajo mecanismos subrepticios de poder o mediante acogida abierta, voluntaria y consciente de una u otra interpretación o visión de mundo.

Igualmente nos son transmitidos y comunicados modos determinados de interpretar; algunos los aprendemos, nos educamos en tradiciones interpretativas, crecemos adaptándonos y rechazando interpretaciones dadas, enseñamos y exponemos nuestras propias interpretaciones y construimos nuestra vida y nuestra historia en el entramado de la armonía y del conflicto de interpretaciones vivas. En fin, como lo dice Heidegger, el hombre “(...) coestando con otros, se mantiene en un estado interpretativo mediano que queda articulado en el discurso y expresado en el lenguaje” (Heidegger, 2009, p. 391, § 79).

La comprensión interpretativa que configura la visión que poseemos de nuestro entorno y de nuestras circunstancias tiene el carácter de orientación práctica-existencial y de relación activa con la realidad y con los otros. Nuestra vida se mueve por aquello que nos es significativo, que nos importa, que valoramos de determinada manera y que tiene que ver con la manera en que hemos comprendido e interpretado ya la realidad. Nunca partimos desde cero en nuestras comprensiones sino de modos de ver previos que han sido configurados por nosotros mismos o que proceden de los entornos y de los ambientes vitales en lo que nos movemos.

En cada una de sus formas de ser y, por ende, también en la comprensión del ser que le es propia, el Dasein se ha ido familiarizando con y creciendo en una interpretación usual del existir [Dasein]⁶. Desde ella se comprende en forma inmediata y, dentro de ciertos límites, constantemente. Esta comprensión abre las posibilidades de su ser y las regula. Su propio pasado –y esto significa siempre el pasado de su “generación”– no va detrás del Dasein, sino que ya cada vez se le anticipa (Heidegger, 2009, p. 30, § 6).

El modo en que entendemos y lo que entendemos parte, entonces, de estas comprensiones e interpretaciones previas movilizadas por nuestros propios intereses, nuestras propias formas de valoración, nuestros gustos, nuestras propias tendencias y lo que nos resulta significativo e

⁶ Los corchetes son originales.

importante desde nuestra experiencia vital. Las interpretaciones humanas parten, entonces, de supuestos altamente complejos que podríamos llamar nuestro “modo de ser”, nuestro modo de pensar, nuestra identidad y personalidad, nuestra historia, la manera como nos hemos familiarizado con el mundo y con la realidad; esto es, los contornos y las formas específicas que ha tomado la vida de cada cual en cuanto vida interpretada y comprendida. “Eso en lo que el Dasein ya siempre se comprende de esta manera, le es a él originariamente familiar” (Heidegger, 2009, p. 93, § 18); tal familiaridad interpretativa con el mundo es constitutiva del ser humano y forma parte del modo como siempre comprendemos

Así pues, lo radicalmente importante para nuestra indagación praxeológica, consiste en la constatación de que el conjunto de comprensiones, significaciones, interpretaciones, enunciaciones lingüísticas y las formas de entender y otorgar sentido, dependen enteramente del contexto práctico-vital desde el que surgen y al que se refieren. Las comprensiones y los modos de entender humanos son inherentes a formas de vida concretas, a contextos situacionales dados, a los modos prácticos en los que discurre la existencia en cada caso, “(..) porque la acción no es una simple racionalización del comportamiento, ni puede fundarse exclusivamente en una lógica interna de la conciencia porque la práctica individual, y a fortiori, la acción social, es asimilación y acomodación a un medio exterior” (Juliao, 2002, p. 56).

Se puede decir, en efecto, que la afirmación central de la praxeología en torno a la realidad humana radica precisamente en que el logos humano, es decir, toda esta connatural facultad humana de comprensión y de significación de mundo, solo puede ser el resultado de un acto primero que es la acción, de una fuente desde donde emerge el sentido que es el contexto práctico, de un fundamento originario que son las actuaciones humanas. Así, praxis y logos son momentos constitutivos del mismo fenómeno humano. El ser del hombre consiste en desplegar su existencia mediante la acción, y esta acción conlleva su propio logos, su propia comprensión, su innata significación. A ello hay que añadir, a la

vez, que las complejas intelecciones humanas, las formulaciones teóricas y epistemológicas, el despliegue del entendimiento y de la racionalidad humana, tienen como su fundamento y como su condición de posibilidad el nivel primario práctico-lógico del ser y del existir humano en su más básica expresión en la cotidianidad humana.

El comportamiento “práctico” no es “ateórico” en el sentido de estar privado de visión, y su diferencia frente al comportamiento teórico no consiste solamente en que aquí se contempla y allí se actúa y en que el actuar, para no quedarse a ciegas, aplica un conocimiento teórico; por el contrario, la contemplación es originariamente un ocuparse, así como el actuar tiene también su propia visión (Heidegger, 2009, p. 78, § 15).

Hacer ciencia, producir pensamiento, conocer, son, en efecto, acciones humanas de gran complejidad que solo pueden ser ejecutadas y explicadas sobre la base de este carácter óntico del hombre que es su esencial pragmaticidad y su capacidad para dotar de sentido y significado a este primario horizonte práctico de realidad humana- vital.

El significado (A) (teoría = modelo) es imprescindible para nuestra civilización por arte de la escritura, pero el significado (B) (teoría = actividad) es esencial para la existencia de (A). Hay, por lo tanto, una paradoja (impuesta por la cultura) en nuestro modo habitual de usar el concepto de teoría. Si nos preguntamos cuál es primero, la actividad práctica o el modelo, nos vemos forzados a dar prioridad a la actividad, a la práctica y a contemplar aún el más original de los modelos teóricos como el resultado de una práctica. Tenemos pues que imaginar una práctica primigenia que tuvo lugar sin modelos preconcebidos: En el principio fue la acción, la práctica (Juliao, 2002, p. 82).

Así pues, el concepto que mejor expresa en términos praxeológicos esta primacía práctica comprensiva de la realidad humana es la noción de *praxis*, lo cual permite afirmar con contundencia que el ser humano es su praxis. Desde esta perspectiva Juliao (2002) indica:

La praxis no es un hecho biológico, sino antropológico, pues sólo le compete al ser humano, en la medida en que su origen (la real causa motora del accionar práctico) consiste en una decisión que surge de una aspiración y una reflexión que imponen el fin del actuar. Por eso, no hay actuar práctico sin pensamiento (teoría) y sin una investigación o meditación juiciosa y encauzada hacia la meta, si bien el pensamiento o la investigación o la meditación, solos, no alcanzan a poner nada en movimiento. De ahí que la praxis es también un valor: la acción es lo que vale, en tanto actividad que tiene su sentido en sí misma (p. 92).

La praxis es, entonces, el concepto general para hacer referencia a esa dialéctica que se da entre los actos humanos y lo que se ha denominado “comprensión”. La praxis no es, por lo tanto, el *factum* por sí solo, el acto mecánico o instintivo, sino todo el despliegue intencionado y significativo de nuestros actos. La praxis humana se configura, entonces, como el complejo sistema de actos comprendidos, interpretados, cargados de sentido, reflexionados e, incluso, teorizados.

Se puede, por ello, afirmar con Juliaio (2002):

No hay, pues, datos objetivos, separados, con un sujeto espectador y un conocimiento desencarnado; la lógica de la acción (praxis) está articulada con la del conocimiento (logos), la oposición clásica entre teórico y práctico se transforma en una complementariedad dialéctica entre saberes y conocimientos de la acción que favorece un movimiento en espiral entre lo vivido, la práctica y el pensamiento (p. 144).

Esta lógica de la acción que caracteriza el actuar humano se da en niveles cada vez más complejos que conducen hacia las grandes enunciaciones de la ciencia, de la filosofía y de los distintos saberes sobre lo humano y lo social. El logos de la acción se basa en el principio básico de la comprensión humana del que se ha hablado. Esta comprensión primaria es tácita y consiste en la orientación práctica de nuestros actos, pero que se da de modo previo a cualquier reflexión explícita, es pre-lingüística y anterior a cualquier teoría. A partir de esta comprensión básica surgen

las interpretaciones o los sentidos que otorgamos a los actos. Se da así un nivel más complejo del acto intelectual sobre la acción, a través del cual el acto humano recibe una significación más explícita y consciente en la medida en que concebimos la razón de ser de lo que hacemos. A partir de aquí se van configurando las intencionalidades de nuestra acción, en la medida en que cuando actuamos orientamos nuestra acción hacia un propósito, con una finalidad, buscando un objetivo, procurando una meta y buscando unos efectos determinados. De allí que Juliao (2002) pueda definir la interpretación como el “(...) acto por el cual otorgamos un sentido a cierta realidad en la que se muestra alguna intencionalidad –propia o ajena–” (p. 300). Muchas veces estas intencionalidades se expresan en la acción misma y surgen de nuestras impresiones sensitivas, de nuestros afectos y de nuestras disposiciones voluntarias, sin que, en ocasiones, podamos ser plenamente conscientes de esta intencionalidad. Al respecto, Antonio González (1997) afirma:

(...) Es importante señalar que el entendimiento del sentido de nuestras acciones puede ser puramente tácito. Entender nuestras acciones no es necesariamente tener consciencia de las mismas (...). Por ello puede haber consciencia en actos muy distintos de la intelección de un sentido. E, inversamente, puede haber actuaciones con sentido sin que tengamos consciencia del mismo (pp. 110-111).

Por ello mismo, aunque no siempre, en algunas ocasiones nos ocupamos expresamente en reflexionar sobre lo que puede ser el contenido, la intención, la causa y los efectos de una acción determinada.

Desde estas intencionalidades comprensivas y mediadas interpretativamente se va configurando un nuevo nivel de intelección y de complejidad de la praxis humana, cuando nuestros actos y nuestras acciones adquieren una configuración más formal como signos, símbolos y expresiones lingüísticas, normalmente con una intencionalidad comunicativa. Aquí, la praxis humana está dotada de un logos más complejo; de allí se comprende que Heidegger (2009) haga, por ejemplo, la siguiente afirmación con relación a los signos: “Los signos muestran

siempre primariamente aquello ‘en lo que’ se vive, aquello en lo que la ocupación se mueve, qué es lo que pasa” (p. 87, § 17); no se pueden comprender tan solo formalmente como algo aislado de la vida sino dentro de un entorno de comprensión más complejo al que se puede acceder a través de remisiones, relaciones, circunspecciones, contextos y circunstancias determinadas.

A su vez, la comprensión e interpretación intencional va configurando en medio de la temporalidad propia del discurrir humano las posibilidades de actuación en cada situación y en cada caso particular.

El Dasein, en cuanto afectivamente dispuesto, por esencia ya ha venido a dar siempre en determinadas posibilidades; por ser el poder ser que es, ha dejado pasar algunas, renuncia constantemente a posibilidades de su ser, las toma entre manos o las deja escapar. Pero esto significa: el Dasein es un ser posible entregado a sí mismo, es, de un extremo al otro, posibilidad arrojada. El Dasein es la posibilidad de ser libre para el más propio poder ser. El ser posible es transparente para sí mismo en distintos modos y grados (Heidegger, 2009, p. 147, § 31).

Desde este horizonte de libertad en sus posibilidades de ser, el hombre delibera, examina, distingue, opta, selecciona, escoge, elige, prefiere, decide, adopta un modo de acción específico, se resuelve hacia una determinada orientación, desecha una serie de alternativas para inclinarse hacia una u otra, estableciendo así su poder-ser existencial, las posibilidades concretas de su vida, todo ello a partir de un acto racional, reflexivo o comprensivo de la propia acción.

El conjunto de comprensiones, interpretaciones y opciones intencionales vitales va configurando un saber experiencial y una unidad de vivencia. El saber experiencial y las tendencias vitales son fruto de la práctica y configuran la práctica misma. A partir de las experiencias vividas en el pasado y de la comprensión que hemos tenidos de ellas se hace posible la acción en el presente y hacia el futuro; las posibilidades del ahora y de lo porvenir se construyen y enriquecen notablemente desde lo vivido y experienciado. De allí que Heidegger (2009) pueda afirmar que

“(…) la condición de arrojado es el modo de ser de un ente que siempre es, él mismo, sus posibilidades, de tal suerte que se comprende en y desde ellas –se proyecta en ellas–” (p. 182, § 39).

A partir del saber acumulado de nuestras experiencias podemos orientar las acciones con un sentido otorgado desde nuestras opciones fundamentales y vitales. Ahora bien, este saber experiencial no impide que nuestra actividad posea siempre un carácter renovado, creativo y transformador. Cada situación existencial es para el ser humano una nueva posibilidad para decidir de una nueva manera, para replantear lo hecho, para experimentar nuevas realidades, para ganar algo más de experiencia, para comprender de un modo más enriquecido lo que somos nosotros mismos, el mundo y los otros, para ampliar nuestro horizonte de comprensión, para interpretar el mundo desde nuevas perspectivas, para desmontar uno u otro prejuicio que nos hemos formado, para incorporar visiones alternativas y distintas a las que normalmente tenemos; en últimas, para aprehender más, para saber más, para formarnos progresivamente en orden a que nuestra propia actividad adquiera cada vez mayor sentido, mayor significación y mayor peso histórico-vital. Estas nuevas posibilidades existenciales abren las opciones para que el ser humano pueda optimizar su acción; esto es, lograr resolver aquellas falencias que se detectan dentro de la actividad propia, alcanzar progresivamente un nivel que haga que la actuación se encuentre cada vez más a la altura de cada situación, mejorar y perfeccionar los actos de tal manera que a través de ellos se obtengan los propósitos y los fines hacia los que tiende la acción.

Hablar de transformar y perfeccionar la propia práctica denota la importancia de optimizar ésta a través del cambio de dicha situación. Existe una interacción entre comprensión y cambio; la primera está orientada al cambio y éste incrementa aquélla; es la reflexión en acción (Juliao, 2002, p. 183).

En orden a la optimización y la transformación de la práctica, se encuentra un nivel aún más complejo de comprensión de la acción; se

trata de la reflexión crítica a través de la cual el ser humano es capaz de analizar sus propios actos, de examinarlos a profundidad, para descubrir su conveniencia o inconveniencia en relación con determinados valores o principios de acción, de establecer las condiciones bajo las cuales una acción se hace cada vez más sensata, cada vez más coherente, cada vez más humana; “(...) se trata de una autoconciencia crítica de la práctica reflexiva, de la praxis o, en otras palabras, de una praxeología” (Juliao, 2002, p. 183).

En este orden de ideas, la reflexión crítica sobre la práctica parte de un momento comprensivo complejo, pero su intencionalidad última es la transformación de la acción, lograr un cambio sustancial en la realidad, alcanzar a modificar aquellas situaciones que no contribuyen a los propósitos buscados. La reflexión crítica tiende, entonces, al cambio y mejora de la realidad apelando al carácter constitutivamente creativo y recreativo de la actividad humana. De allí que el enfoque praxeológico...

(...) Le apuesta al desarrollo del pensamiento crítico y a la práctica de una cultura del diálogo, propone una acción que reflexiona críticamente y una reflexión crítica moldeada por la práctica y validada en ella, para sensibilizar a los aprendices sobre sus roles y responsabilidades sociales, y así, incitarlos a comprometerse en un proyecto de sociedad que pretende la creación de un mundo de paz, justicia y solidaridad (Juliao, 2014b, p. 97).

La praxis humana es pensada críticamente para lograr modificaciones permanentes en su interior, de tal modo que la realidad personal y social posea ese dinamismo de mejoramiento continuo y perfectibilidad. La praxis humana se construye y se reconstruye a sí misma impulsada por la comprensión crítica que se le abre como posibilidad. El análisis comprensivo de la acción deja al descubierto inconsistencias, problemáticas e incoherencias que se manifiestan tanto en el nivel personal como social; sin embargo, el nivel de reflexión crítica posibilita no solo la constatación de tales situaciones sino, ante todo, la intencionalidad de

transformación de la actuación que busca, a la vez, una transformación de la realidad. La reflexión crítica que surge de la práctica y de la experiencia concreta vuelve sobre ellas mismas para generar cambios en las intencionalidades vitales y en los modos de ejecución de la actuación y de la actividad humana.

En síntesis, se puede afirmar que la apuesta que se hace por lo humano desde la praxeología, parte de considerarlo como la cualidad que define al individuo como ser de acción y relación, con la capacidad de comprender, interpretar y reflexionar críticamente sobre su práctica, es decir, sobre el conjunto de sus actos y acciones. Desde estas características la praxeología concibe que el hombre es un ser en realización de su proyecto existencial a partir de lo que hace, de las relaciones vitales que establece y de las intencionalidades que imprime a su actividad, en un proyecto abierto de realización que posibilita la perfectibilidad humana mediante un camino de transformación progresiva de la acción.

Una apuesta por lo social

El ser humano, según la concepción praxeológica, no es un ser aislado, no es un yo puro que pueda comprenderse sin los otros. Dado el carácter relacional de la existencia humana, su apertura óptica y dialéctica hacia fuera de sí, su dinamismo práctico mediante el cual sale de sí mismo y se descentra totalmente, el ser humano está abocado a relacionarse con aquel ser que le es semejante, con el otro humano y con el conjunto de otredades que configuran la humanidad. La existencia humana implica siempre una particular relación con otros seres humanos. “(...) Al ser del Dasein que a este le va en su mismo ser, le pertenece el coestar con otros”⁷ (Heidegger, 2009, p. 127, § 26). Estos *otros* no son objetos de la conciencia que se nos aparecen como distantes y ajenos, sino que son aquellos con los que compartimos mundo y compartimos existencia. “(...) El mundo es desde siempre el que yo

⁷ Para una mejor comprensión de la expresión *coestar*, se podrá entender como ‘co-ser’, ‘co-existir’, ‘con-vivir’, ‘ser con otros’.

comparto con los otros. El mundo del Dasein es un mundo en común –Mitwelt–” (Heidegger, 2009, p. 123, § 26). En nuestro vivir cotidiano, actuamos en relación con esos otros, nos comportamos en relación con los demás e interferimos recíprocamente en el concreto desarrollo de nuestras vidas entrecruzadas. “En las cosas que nos ocupan en el mundo circundante comparecen los otros como lo que son; y son lo que ellos hacen” (Heidegger, 2009, p. 130, § 27). Es mediante la dinámica de la acción que el ser humano se exterioriza y se distiende como ser fuera de sí y, por lo tanto, es a través de ella que se configura en su carácter personal y en su realización social. Es, entonces, sobre la base de la praxis humana que el ser humano construye socialidad y se hace a sí mismo como ser social.

Desde el punto de vista praxeológico, el ser humano es fundamentalmente alteridad, es decir, que en su ser fuera de sí, el hombre particular actuando se encuentra con el otro, descubre la otredad e incorpora su ser en el ser del otro y el ser del otro en su propio ser. Sobre esta dinámica dialéctica de relación con el *alter* en la actuación, se consolida también el *nosotros*, la dimensión social del existir y del actuar humano. Los otros son, por lo tanto, actores y agentes fundamentales de la vida de cada cual en la medida en que los demás se insertan en el horizonte de la praxis, otorgando sentido, significado, intencionalidad, interpretación y transformación permanente a nuestro propio actuar. “No hay yo solitario, hecho, listo de modo definitivo, fabricado. El sí-mismo se construye gracias a la interacción con los demás” (Juliao, 2002, p. 76). La acción humana, por lo tanto, no depende solo y exclusivamente del agente que realiza la acción en primera persona, sino que involucra un *tú* humano, un *él* particular, un *nosotros* grupal, colectivo y social, un *alter* personal e impersonal. Este carácter participativo del otro en la propia actividad hace que la praxis se modele permanentemente en el transcurso del actuar por la acción del otro que se entrelaza dialécticamente con la propia acción. “El carácter social de las acciones no está primariamente en que los otros se actualicen en los actos

que las integran, sino ante todo en que los demás intervienen sobre el transcurso mismo de la acción. En esto consiste precisamente el poder social: en que los demás pueden determinar el transcurso de mis acciones” (González, 1997, p. 96). En este sentido, podríamos decir que no se da una acción puramente subjetiva y unilateral, sino que toda acción auténticamente humana comporta la vinculación del otro y de los otros en uno u otro sentido, de tal modo que toda acción es hecha en común, en el sentido en que intervienen en ella dos o más agentes e, incluso, el conjunto de lo social como agente igualmente activo en la acción. De allí que la acción humana solo tenga sentido en la medida en que se direcciona expresamente o indirectamente como comunicación, relación y vínculo con los otros; por lo tanto, los otros están directamente insertos en la praxis particular humana, intervienen y tienen injerencia concreta y decisiva en ella.

Desde esta perspectiva, eminentemente comunicativa, participativa y vinculante de la praxis, se puede entender al hombre como perteneciente a todos los otros seres humanos, ya que la vida humana se vive con los demás. Ahora bien, estos otros no son necesariamente un contraste para mi identidad, para mi mismidad o para mi yo, no son simplemente algo fuera de mí y distinto a mí, sino que con los otros constituimos aquello que llamamos sociedad, esto es, la red de relaciones, de vivencias, de mundos compartidos, de tradiciones, de vínculos que nos determinan inevitablemente y de los que formamos parte activamente. La propia identidad no puede concebirse ingenuamente como un aspecto esencial o substancial propio de un sujeto en estado puro, sino que la identidad se construye y constituye socialmente, es decir, siempre mediada por los otros y por el entorno histórico, social y cultural en el que despliego mi ser existente;“(...) la identidad no consiste en una igualdad del sujeto consigo mismo, sino en un sentido sometido a determinaciones sociales” (González, 1997, p. 132).

Viviendo en sociedad, los otros no son simplemente los demás, de los que nos diferenciamos, sino aquellos con los que compartimos vida

y proyecto existencial. Así, la sociedad es una suerte de ampliación del sujeto, con plurales facetas y rostros, pero con elementos comunes que nos vinculan, nos entrelazan y nos permiten compartir significaciones.

Las actuaciones sociales en unidad de sistema constituyen lo que podemos llamar el sistema social o, simplemente, la sociedad. La sociedad, así entendida, es un sistema de actuaciones. En la sociedad, la intervención propia de las actuaciones cristaliza en estructuras sociales permanentes (González, 1997, p. 134).

El lenguaje, la ciencia, la cultura, la religión, el arte, la filosofía, la historia, lo político, el derecho, la ética, el conocimiento, los saberes, la educación, la organización social, las costumbres, las instituciones, las tendencias de conducta, los usos, las tradiciones, etc. son realidades sociales comunes y permanentes, y es precisamente por ello que el hombre no se encuentra a sí mismo, sin los otros; por el contrario, estas estructuras sociales muestran que la vida del ser humano se despliega con la intervención, la injerencia y la mediación de los otros. El hecho mismo de la vida biológica es ya un producto de interacción de otros y con otros en cuanto que se posibilita y desarrolla desde allí; por ello, el ser humano es con los otros, piensa con los otros, se comporta como los otros, actúa con y por los otros.

La representación que construimos de nosotros mismos y la comprensión que tenemos de nuestro propio ser, se construyen en relaciones de armonía y de tensión junto con los otros. La dimensión práctica de la existencia humana, que se ha presentado como fundamento de la comprensión del ser del ser humano, consiste precisamente en una ocupación fáctica que implica la presencia del otro, la inherente remisión a los otros, la esencial pertenencia a lo social. En efecto, la existencia humana se concreta en aquello que realiza, que necesita, que espera, que evita, que expresa, etc., es decir, en un conjunto de acciones y de salidas de sí mismo que tienden hacia los demás y que configuran lo más concreto y cotidiano de nuestro quehacer con otros.

Lo anterior ocurre en el ámbito de lo que ciertos pensadores han llamado el mundo de la vida cotidiana, que se constituye en función

de las interrelaciones que las personas establecen entre sí. Es el universo de la cotidianidad, el horizonte espacio-temporal, el campo actancial, en el que transcurren nuestras vivencias, pensamientos y acciones espontáneas, el mundo en el que nos limitamos a vivir, no a pensar que vivimos. Éste no es privado sino comunitario; es un espacio compartido que se caracteriza por la coexistencia, en el que el otro depende de mí y yo de él, aprende de mí y yo de él; es algo netamente social (Juliao, 2002, pp. 75-76).

Podría definirse la vida humana como un proyecto continuo de apertura y relacionalidad con los otros. Incluso en sus mostraciones negativas, cuando evitamos, cuando nos cerramos al otro, cuando nos distanciamos, permanece la tendencia vinculante hacia los demás. Así, lo concreto de la existencia humana no consiste primordialmente en un interiorismo o intimismo en el que el ser humano pasa su vida pensando en sí mismo, sino que el ser humano es un ser abierto a los otros, en la medida en que el despliegue de su existencia, es decir, su ocupación, sus vivencias, su hacer, implica siempre tener que ver con alguien, relacionarse con los demás, vincularse con otros, hasta el punto de que los otros determinan significativamente lo que somos, en la medida en que direccionan nuestro actuar, nuestro vivir, el modo práctico y comprensivo del darse existencial. En efecto, la vinculación con los demás estructura mis actuaciones sociales, en las que podemos hallar, ya no solamente una intencionalidad exclusivamente personal, sino un matiz intencional de carácter social que le da un particular sentido societario a cualquier actividad humana. De esta manera, las más simples y las más complejas dimensiones de la praxis del hombre se encuentran socialmente moldeadas. Nuestras percepciones, emociones y deseos, que parecerían ser niveles muy íntimos de la acción humana, responden, sin duda, a una serie de variables sociales que las determinan. De igual manera, en niveles más complejos, nuestra pertenencia a círculos étnicos, religiosos, políticos, de género, de edad o de otros caracteres socioculturales van forjando y direccionando el actuar particular, los modos de ser y de comprender la realidad y las formas de entender

a los demás y relacionarnos con ellos. Las intencionalidades construidas en común configuran y estructuran una de las realidades más caras dentro de la comprensión praxeológica de la fisonomía de lo humano y lo social. Se hace referencia aquí a la construcción de comunidad. La *comunidad* es, en efecto, uno de los niveles de configuración de lo social más concretos y dinámicos; esta puede entenderse como la adhesión de individuos que se reconocen entre sí, que intercambian y construyen significaciones comunes, que poseen un sentimiento de pertenencia y vinculación comunitaria, como una red de relaciones interpersonales y de interacciones sociales constantes a través de las cuales se realizan procesos de socialización, comunicación, reciprocidad, solidaridad y proyección común. La comunidad es una realidad social compleja que se configura a partir de las relaciones interpersonales que se dan en la cotidianidad de los individuos y que se consolida a través de una historia social vivida en común, de unos sentidos y vínculos de pertenencia que cohesionan a los distintos miembros en el presente y de la proyección de horizontes que tienden a alcanzar el bienestar de las personas y el desarrollo colectivo.

Por todo lo ya dicho, la praxeología parte de la convicción de que la realidad humana tiende a construir sentido comunitario y que es en estas redes comunitarias donde mejor y mayor sentido alcanza la comprensión de lo que es propiamente humano. En efecto, es en estas realidades comunitarias donde se interactúa, se organiza, se promueve, se atiende y se proyecta en orden a construir los propósitos de plenitud humana de las personas e ideales comunes tales como la justicia, el desarrollo común, el bienestar, el reconocimiento social y la felicidad, entre otras finalidades de la praxis conjunta.

No podemos olvidar, por tanto, que la comunidad tiene un punto de partida: la realidad de los hombres y mujeres que la forman, con sus circunstancias y concreciones, sus posibilidades y sus límites. Tiene también un punto de llegada: esos mismos seres en su vocación de plenitud humana, de colectividad de amor real. Y por eso, interactuar, intervenir, organizar, promover comunidades no es más, desde

el punto de vista antropológico, que atender el llamado urgente de lo que somos, cumplir nuestro destino de proyecto, lanzamiento hacia el futuro de justicia y felicidad. Nada más que eso, pero, también, nada menos (Juliao, 2002, pp. 33-34).

Para la praxeología es necesario insistir en que lo importante no es solo el momento de comprensión y reflexión individual sobre la propia acción sino que, igualmente, se debe intentar comprender e injerir en las realidades comunitarias a través de una reflexión explícita y consciente sobre lo que allí acontece y de una acción activa y proactiva, con el fin de propender por una praxis comunitaria más eficiente y acertada, que tienda a la promoción de cada persona y del *nosotros* colectivo, a partir de una mirada crítica sobre la propia realidad, de un discernimiento enriquecido y conjunto, de una toma de decisiones ajustada y pertinente, y de un examen constante de las posibilidades y de los límites que se presentan en lo concreto del acontecer común. Por ello, Juliao (2007) afirma que la educación en el concierto social...

(...) Deberá suscitar la iniciativa ciudadana y el desarrollo de la participación social en cada realidad y contexto concreto. Su quehacer, en los planos político, cultural, económico e institucional, es trabajar por incorporar la capacidad crítica y reflexiva de la sociedad civil a la toma de decisiones, implicando a los ciudadanos en diversas responsabilidades que van desde los autodiagnósticos sociales hasta la adopción de alternativas de cambio social (p. 98).

La praxeología, desde esta comprensión comunitaria y social, implica, por lo tanto, una opción ética y política que debe entenderse como un marco general en el que se inscribe la praxis humana y como una inspiración para que las realidades sociales sean cada vez más plenas, y no como una ideología cerrada y prefigurada que determine o delimite la dinámica propia de lo que es la acción individual y la actividad social. Se trata, más bien, de la convicción de que la acción social tiene como centro a la persona humana y al entorno en el cual se despliega el conjunto de relaciones que configuran sociedad y comunidad; junto a ello,

la convicción de que el crecimiento de la persona conlleva el desarrollo de la sociedad y, a la vez, de que la consolidación de la sociedad beneficia a la persona en particular, y, finalmente, la comprensión de que si cada persona progresa integralmente se obtienen comunidades plenas y que si se trabaja por el desarrollo y el bienestar comunitario se tiende hacia la plenitud humana.

Toda práctica comporta un proyecto u horizonte. Nunca interveniríamos si, después de juzgar la calidad de una situación, no quisiéramos consolidarla o transformarla. Es normal que, aunque sea a mediano o largo plazo, las prácticas humanas pretendan mejorar la calidad de vida. Entonces es necesario establecer a qué niveles se sitúa nuestra práctica frente a esta realidad y cuáles son los procesos éticos que ella privilegia: la calidad de vida deseada, los juicios de valor que sus actores tienen sobre el mundo o su propia experiencia y los comportamientos y actitudes que privilegian o rechazan; pero, sobre todo, la elaboración ética de la práctica misma, las responsabilidades y los procesos de decisión, de gestión y evaluación que ella propicia (Juliao, 2002, p. 257).

En síntesis, el enfoque praxeológico concibe la realidad humana como una construcción que se da desde el ámbito social. Solamente en la relación con los otros el ser humano puede consolidar su propia identidad, construir su propio ser personal y dar sentido y orientación clara a su praxis; por ello, podemos concluir con Juliao (2002) que:

(...) Una acción es social desde el momento en que las personas que intervienen en la interacción tienen una orientación biunívoca de sus acciones, de ahí que la intersubjetividad sea un elemento básico de la acción social. De tal manera que sólo el loco o el genio podrían vivir aislados en un universo dotado absolutamente de sentido, pues en la vida cotidiana éste surge en la interacción con los demás (p. 119).

Introducción

De algún modo, la actividad investigativa puede equipararse a la práctica de un arte o de un deporte. El buen artista o deportista observa (ve, siente, palpa, registra, etc.) las acciones que realiza y tiene que analizarlas en detalle (confrontarlas, interpretarlas, razonarlas, etc.) para mejorarlas y perfeccionar sus resultados (actuar más pertinente y eficazmente); asimismo, el investigador no puede desestimar el autoanálisis profesional, la reflexión praxeológica sobre el enfoque, eficacia y alcance de su trabajo investigativo, así como sobre los medios y ambientes, teóricos y metodológicos, que le facilitarían optimizar sus resultados e impactar realmente en el contexto. Como lo expresa claramente Bedoya (2005):

La actitud epistemológica del cambio debe estar precedida por la reflexión y la autorreflexión de que no sólo hay otras formas, tal vez más adecuadas de proceder, aunque no estemos aún convencidos de ellas porque todavía no las hemos practicado, sino porque comprendemos que como estamos procediendo actualmente estamos inhibiendo, reprimiendo y hasta atentando con las auténticas formas de acceder a investigar y producir conocimiento científico (p. 10).

En el fondo, esa reflexión no puede separarse del mismo quehacer investigativo, sobre todo en las ciencias humanas y sociales, donde las relaciones entre investigador y objeto de estudio son particulares, diferentes de las que existen en las ciencias biológicas y naturales; sin embargo, las bases epistemológicas de las investigaciones sociales no siempre se explicitan ni se analizan con la periodicidad conveniente. ¿Cómo evitar

los dos peligros de la obsesión epistemológica y del empirismo estrecho de modo que alejarse de uno no lleve a caer en el otro?

Desde hace varios años, como parte de nuestro trabajo en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, hemos venido reflexionando, investigando y actuando en torno a varios conceptos que se entrecruzan en diversas disciplinas y enfoques: *praxis*, *praxeología*, *filosofía*, *pedagogía*, *educación*, *didáctica*, *intervención*, *complejidad*, entre otros muchos, intentando dilucidar los fundamentos epistemológicos de nuestro quehacer investigativo. Fruto de ese trabajo a lo largo de los años, y como contribución a dos grupos de investigación institucional (“Innovaciones educativas y cambio social” de la Facultad de Educación, y “Pensamiento, filosofía y sociedad” de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales) se han ido publicando varios libros y artículos. Este texto recoge muchas de las ideas y experiencias trabajadas en ellos, e intenta integrar, desde una perspectiva filosófica, dichos conceptos con el fin de avanzar en la fundamentación epistemológica de nuestro enfoque educativo e investigativo.

Siguiendo los planteamientos de nuestros escritos anteriores⁸, se propone considerar la *educación* como aquella *praxis* o práctica que está en la base de toda dinámica humana compleja (sociedad) con miras al desarrollo humano y social integral. Se reconoce, de ese modo, que la educación existe en sí misma y en todas partes, distinguiéndose de la *pedagogía*, que se constituye como un campo de saber (como disciplina) en tiempos recientes, con el surgimiento de lo que Popper (1945) denominó las “sociedades abiertas”. La pedagogía nace, entonces, cuando se fragmenta el círculo práctico entre acción educativa y costumbre (tradicción), cuestionando la legitimidad y pertinencia de la *praxis* educativa misma y, sobre todo, de ciertas maneras de entenderla e implementarla. Todo esto

⁸ Sobre todo *Una pedagogía praxeológica* (2014), *Pedagogía praxeológica y social: hacia otra educación* (2014) y *La filosofía como praxis y la praxis de la filosofía* (2015)—en coautoría con José Alberto Castañeda y John Larry Rojas—; pero, también *La praxeología: una teoría de la práctica* (2002), *Educación social. El Minuto de Dios: una experiencia y un modelo* (2007) y *El enfoque praxeológico* (2011).

tiene que ver con la *cuestión epistemológica*⁹, es decir, se refiere a las circunstancias (históricas, psicológicas, praxeológicas y sociales) de la obtención y creación del conocimiento, y a los criterios que lo justifican o invalidan, así como al uso de los conceptos epistémicos más frecuentes, tales como *verdad, objetividad, realidad* o *justificación*. Para el contexto colombiano, Bedoya (2005) lo expresa así: “(...) Asistimos a una reivindicación de la pedagogía como crítica efectuada por los mismos sujetos participantes en el proceso pedagógico” (p. 19), lo que indica que este proceso pedagógico se ha comenzado a entender realmente en su dimensión fundamental, que necesariamente incluye la investigación.

Ahora bien, cuando se trata de la investigación situada y aplicada, de la investigación para el desarrollo humano y social, que es la que aquí concierne, hay que tener en cuenta el llamado “efecto Pirandello” en referencia al artificio admirablemente creado por Luigi Pirandello para eliminar la distinción entre personajes, actores, productores, autores y espectadores de una obra teatral. Sus obras, en las que los personajes debaten el posterior desarrollo del argumento, entre ellos, y con el autor y el público, provocan el desconcierto en los espectadores echando abajo la cómoda separación entre el escenario y la sala, forzando así la participación del público. Es que para Pirandello la obra no es un espectáculo sino una situación. Lo mismo ocurre, así lo entendemos nosotros, en la observación de la realidad humana y social. La persona y la sociedad no pueden ser un espectáculo; son situaciones para el investigador. En la deliberación sobre ideas, problemas o interpretaciones se contrae un compromiso y esta elección no es ni puede ser imparcial ni estar guiada solamente por criterios lógicos. Así, la ineludible participación (compromiso) del investigador en su sujeto (¿objeto?) de estudio vuelve ilegítima toda pretensión de la llamada “objetividad científica”. Aquí se trata de

⁹ Hay que recordar que en Grecia la *doxa* era el saber vulgar u ordinario (opinión) del ser humano, no sometido a una rigurosa reflexión crítica. La *episteme* era el conocimiento reflexivo elaborado con rigor. De ahí que el concepto epistemología se haya utilizado como equivalente a ‘ciencia o teoría del conocimiento’.

otra cosa totalmente diferente: la cuestión de la subjetividad y, más aún, de la intersubjetividad en la investigación adquiere una relevancia significativa; así como la cuestión de la interacción y la intervención, que justifican la idea de una investigación situada y aplicada.

Además, como resultado de los trabajos previos de investigación que hemos realizado, especialmente sobre el “oficio de maestro”, se ha venido resaltando la importancia de la reflexión en, durante y después de la acción. Se ha constatado que toda persona, cuando realiza sus acciones en la vida cotidiana, utiliza un tipo especial de conocimiento: su saber está en su actuar; saber por lo general tácito e implícito. Pues lo mismo ocurre con cualquier profesional: sus decisiones y juicios, su reconocimiento de las realidades a las que se enfrenta, las destrezas que implementa en su acción, todo eso revela un “conocimiento en acción”. Schön (1996) lo dice claramente:

Una vez que dejamos de lado la racionalidad técnica, renunciando así a nuestra visión de la práctica competente como una *aplicación* del conocimiento a decisiones instrumentales, nada hay de extraño en la idea de que existe un cierto tipo de conocimiento que es inherente a la acción inteligente. El sentido común admite la categoría del “saber cómo” (*know-how*), y sin forzar mucho ese sentido común se puede decir que el “saber cómo” está en la acción (...) No hay nada en el sentido común que nos lleve a decir que el “saber cómo” consiste en reglas o planes que tenemos en la mente antes de la acción (p. 197).

Ahora bien, no siempre las respuestas espontáneas a los problemas cotidianos o de la práctica profesional funcionan; a menudo se reacciona ante lo inesperado de las situaciones que casi siempre son complejas, con una *investigación sobre el terreno*, que Schön ha llamado “reflexión en acción”, en la que, a la manera de un proceso de ensayo y error, con una clara lógica interna, la reflexión sobre los imprevistos resultados de una acción previa influye sobre el diseño de la siguiente. Schön describe los momentos” de este proceso así:

- ◇ Una acción produce un resultado inesperado.
- ◇ El actor se sorprende ante eso inesperado que puede ser un error por corregir o una oportunidad por aprovechar.
- ◇ La sorpresa desencadena la reflexión, tanto sobre el resultado sorprendente como sobre el cómo se llegó a él.
- ◇ El actor reestructura su comprensión de la situación.
- ◇ Sobre ello, inventa una nueva estrategia de acción.
- ◇ Y pone a prueba su nueva estrategia (experimento sobre el terreno). Improvisa.

La enseñanza clave es que las mejores teorías son las que se construyen en la situación misma, durante la acción: cuando uno está estancado, puede ver que ha estado trabajando sobre el problema equivocado, y construir un nuevo modo de plantear el problema. Esto supone ser capaz de salir del “circulo de la experticia técnica” para introducirse en el de la incertidumbre y la creatividad propias de la compleja vida cotidiana. Todo esto está en el trasfondo de este texto.

En un primer capítulo se aborda una historia que ha tenido bastante movimiento: la de las relaciones entre epistemología, ciencias sociales, complejidades y praxeología. Se hace un rastreo de las diversas posiciones que ha ido asumiendo la epistemología de las ciencias humanas y sociales, centrado sobre todo en el ámbito francófono. En el segundo capítulo se trata la cuestión de las epistemologías de la pedagogía y su relación con los saberes y la didáctica, para abordar, en el tercer capítulo, la cuestión fundamental de los problemas teóricos y epistemológicos de la llamada “actitud crítica” en pedagogía. Los dos capítulos siguientes afrontan la cuestión de las “sombras y ambigüedades” de las teorías de la complejidad (cuarto), proponiendo una forma de entender la complejidad desde una investigación educativa centrada en la reflexión desde y sobre las prácticas (quinto), hasta plantear las opciones que la pedagogía y la didáctica tienen frente a los cambios de sentido que se generan en la modernidad compleja (sexto). Los dos últimos capítulos abordan dos cuestiones de importancia para la investigación situada y aplicada: el

concepto de *intervención* en las ciencias humanas y sociales (séptimo) y la utopía de los tiempos de la investigación (octavo). El libro termina con una conclusión (¿extraña?): las preguntas que la investigación en ciencias sociales puede hacerle a Maquiavelo. Como anexo se presentan, a manera de léxico, los conceptos fundamentales trabajados en el texto, reelaborados desde una perspectiva integradora.

Capítulo 1.

Epistemología, ciencias sociales, complejidades y praxeología: una historia que se mueve

La mayor parte de la historia de la epistemología es la historia de la lucha entre escuelas rivales que justifican la distancia existente entre episteme, por una parte, y doxa, el reino de la incertidumbre y del error, de la discusión fútil e inconcluyente, por la otra.

Imre Lakatos

Epistemología: un debate entre dos enfoques

Siempre ha existido la pregunta por los fundamentos del conocer, pero solo en los tiempos modernos, con Kant, surge la epistemología como disciplina que la responde. Ahora bien, la reflexión epistemológica tarda en consolidarse en las ciencias humanas y sociales; parece ser que durante el siglo XIX, cuando ciertos historiadores alemanes, subrayando la originalidad de su propia disciplina (que para ellos buscaba comprender más que explicar), se genera el *Methodenstreit*¹⁰, inicio de la reflexión sobre los fundamentos de las ciencias humanas y sociales.

¹⁰ El *Methodenstreit* (en español 'disputa sobre el método') se refiere a un hecho que tuvo repercusiones significativas más allá de la lengua alemana; en concreto, a una controversia en las

El problema fundamental se planteará en estos términos: ¿es la epistemología una súperdisciplina con fundamentos filosóficos, que indicaría cuáles enfoques adoptar, cómo proceder ante el trabajo de campo y cuándo y por qué construir una teoría?, ¿o es su propósito más modesto: observar lo que hacen los especialistas de una ciencia social, resumirlo y clarificarlo, mostrando las dificultades a las cuales se enfrentan los enfoques implementados, facilitando así la formación de los estudiantes?

En términos de Karl Popper (1979)¹¹, se trata del problema de la *inducción* y del de la *demarcación*. El primero se refiere a la validez de los enunciados llamados “universales” en las ciencias empíricas. Popper sostiene que afirmar que el principio de inducción es un juicio sintético *a priori* supone hacer una concesión al racionalismo: ¿pueden ser válidos universalmente los enunciados empíricos en que se basa la experiencia? Con “demarcación”, Popper se refiere a la pregunta de Kant acerca de los límites del conocimiento. Este problema es capital para las ciencias sociales que, por extensión, incluyen a la pedagogía: ¿desde dónde viene el asunto que nos interesa y hasta dónde va? La epistemología se convierte, entonces, ante la preocupación por cuestiones de validez y no de hecho, en una teoría general del método científico, entendiendo por *método* no la forma como algo se descubre sino el procedimiento mediante el cual algo se fundamenta.

En el primer caso, los investigadores se someten a los dictámenes de especialistas de mayor nivel, sean filósofos o actores de disciplinas consideradas más avanzadas que sirven como modelos: físicos, naturalistas,

ciencias económicas, alrededor de 1890, entre la Escuela Austriaca (Carl Menger) y la Escuela historicista alemana (Schmoller). La disputa, académicamente, se centraba en la cuestión de si cualquier ciencia (en contraste con la historia pura) sería capaz de explicar la dinámica de la acción humana; este debate, políticamente, reflejaba el conflicto entre el “minarquismo” de la Escuela Austriaca (Estado mínimo) y el “Estado benefactor” que la Escuela historicista sustentaba.

¹¹ Esta obra está basada en manuscritos de los años de 1930 a 1933 y forma una colección de los primeros trabajos filosóficos de Popper, algunos de los cuales, después de numerosas transformaciones y abreviaciones, fueron publicados en *Logik der forschung* (Lógica de la investigación científica) en 1934.

pero también sociólogos, lingüistas o especialistas del discurso. En el segundo caso, la epistemología evidencia lo que se practica en una disciplina, subraya la novedad de sus enfoques o modos de razonar, plantea los problemas que surgen, provoca debates sobre el tema y facilita el progreso de los conocimientos. El peligro de la primera interpretación es conferir a una minoría el poder intelectual, lo que podría ser excesivo, de denunciar los errores en los procesos de investigación; el de la segunda, es mostrarse insuficientemente crítica: sigue de cerca lo que se practica, pero no siempre dice lo que podría o debería ser la investigación.

Ahora bien, la reflexión epistemológica es realizada, a la vez, por filósofos y profesionales de diversas disciplinas. Los primeros plantean el problema del saber en términos generales: ¿existe la realidad?, ¿el ser humano puede conocerla?, ¿en qué condiciones? Los segundos tienen ambiciones más limitadas: ¿qué se puede saber de la realidad concreta, de la forma que reviste (sólida, líquida o gaseosa) y de sus propiedades?, ¿cuáles métodos emplear?, ¿la observación o la experimentación?, ¿qué medios invalidan los resultados?, ¿cómo implementar las experiencias?

La epistemología ha progresado gracias a la interacción, no siempre fácil, de esos dos grupos. En todo caso, en el siglo XVIII, con la revolución kantiana, la epistemología comienza a perder toda base metafísica, y es, gracias a los profesionales, que tienen sobre los filósofos la ventaja de afrontar directamente los problemas que plantea la construcción del conocimiento en su disciplina particular, que se generan cuestionamientos, reevaluaciones críticas y revoluciones científicas.¹²

Ahora bien, los modelos que escogen los investigadores varían con el tiempo. Por ejemplo: como investigadores, los geógrafos tomaron las ciencias exactas como modelo; hasta comienzos de la modernidad primaba la astronomía, que servía de guía a los geógrafos griegos o renacentistas, pero fue en ese momento cuando la física de Newton la relevó.

¹² Vale anotar que los grandes epistemólogos tienen una doble formación: son filósofos y físicos, como Bachelard, o filósofos y naturalistas, como Canguilhem, o filósofos y sociólogos, como Bourdieu.

El siglo XVIII añadirá las ciencias naturales y el XIX la biología. El darwinismo refuerza la influencia de esa visión naturalista y explica el nacimiento de la geografía humana como una ecología. Pero hay otras disciplinas naturales que sirven igualmente como modelos: la geología, que inspira a los geomorfólogos y a los especialistas en geografía regional; la botánica, que ayuda a aclarar las estructuras espaciales analizando lo que es una formación vegetal; y, finalmente, la ecología que, bajo sus sucesivas formas y su variante energética y, genética en particular, se constituirá en el nuevo modelo. Sin embargo, los geógrafos acuden igualmente a las ciencias humanas y sociales. ¿La sociología puede servir de modelo? La pregunta fue debatida con pasión en la época de Durkheim; la conclusión en ese momento fue negativa, pero una generación más tarde la actitud ya no sería la misma gracias a la sociología urbana de Park y Burgess. Una nueva serie de modelos comienza a imponerse después de la II Guerra Mundial: la influencia de la economía dará origen a la “nueva geografía” de los años cincuenta y sesenta; luego, con el auge del estructuralismo, los geógrafos se volverán hacia las nuevas formas de antropología –la de Lévi-Strauss (1987), por ejemplo–, de historia –la nueva historia griega, ampliamente influida por la antropología– y de filosofía –la fenomenología, gracias a la influencia de Heidegger, Bachelard, Merleau-Ponty y, luego, de escuelas como la genealogía del saber y la deconstrucción: Foucault, Derrida y Deleuze, entre otros–.

En este orden de cosas, hay que decir que la epistemología clásica intentaba comprender cómo un campo disciplinar podía ser explicado racionalmente. Ahora bien, la nueva idea de que la racionalidad científica se va construyendo (Bachelard) y progresa por fases sucesivas, interrumpidas por cuestionamientos y revoluciones científicas (Koyré, 2000), va a cambiar las percepciones a fines del siglo XIX, y la evolución de las matemáticas (y la elaboración de geometrías no euclidianas) llevará a cuestionar los planteamientos clásicos y, mucho más, la evolución de la física: la teoría de la relatividad y la substitución de la óptica ondulatoria por una óptica

corpuscular. Y si bien las ciencias sociales se unen inicialmente a la perspectiva de Kuhn (2004), adoptarán luego otra: los giros disciplinarios o transdisciplinarios; las revoluciones científicas ya no serán ahora el punto central del debate.

La epistemología de las ciencias sociales (y humanas): gran diversidad de enfoques

Las ciencias humanas y sociales son tardías y cambian sustancialmente el debate epistemológico; nacen o repiensen sus fundamentos en el último tercio del siglo XVIII (la economía y la geografía natural), en la primera mitad del siglo XIX (la historia, la sociología, el folklore, la lingüística), y en la segunda mitad (la etnología y la antropología, la geografía humana) o en las primeras décadas del siglo XX (las ciencias políticas). La reflexión pedagógica se desarrolla paralelamente e interfiere, a veces, con la epistemología, como lo muestra el impacto de las ideas de Rousseau y Pestalozzi. Igualmente, hay que tener en cuenta la evolución de otras disciplinas que surgen en el siglo XX: ciencias de la comunicación, estudios del discurso, estudios de género, praxeología, etc.; además, la fosa que separaba las ciencias sociales de las humanidades desaparece cuando estas últimas asumen una forma más sistemática (en parte bajo el impacto de la lingüística) a partir de los años treinta.

La pregunta fundamental: ¿qué es la sociedad?

La pregunta fundamental para las ciencias sociales es la definición de su objeto: *la sociedad*. En el mundo tradicional, esta aparece como una entidad que agrupa a los individuos, formándolos, guiándolos y permitiéndoles vivir gracias a la cultura que les proporciona, a las instituciones que estructuran la vida colectiva y a la solidaridad que se genera. Es claro que la sociedad hace, de algún modo, parte de la naturaleza.

Pero el siglo XVII rompe con esta concepción, cuando bajo la influencia del atomismo de Lucrecio, Hobbes (1980) plantea otra visión. El individuo ahora preexiste a la sociedad y no hay ninguna solidaridad natural (“el hombre es un lobo para el hombre”); de la inseguridad que de ahí se desprende resulta una decisión fundamental: renunciar a la violencia firmando un pacto, convenio o contrato social, que delega el uso de la fuerza al “Leviatán”, es decir al Estado. La sociedad es así una creación voluntaria, de naturaleza política y se organiza instaurando un espacio homogéneo y dotando al Leviatán, que la domina, de una soberanía absoluta sobre la población y el territorio que controla.¹³ El Estado es, entonces, la expresión política de la nación. Si bien esas representaciones fundan jurídicamente a las instituciones políticas, la Revolución Francesa mostrará los límites del enfoque: la impotencia de sucesivas asambleas para construir un nuevo orden republicano muestra que la sociedad no se erige por decreto; de ahí la aparición, en el siglo XIX, de una nueva reflexión sobre la naturaleza de la sociedad.

Este nuevo planteamiento hará dos constataciones: (a) la sociedad y la cultura preexisten al individuo, lo modelan y lo superan, y (b) la sociedad crea solidaridades sin las cuales la vida de los individuos sería imposible. La sociedad nace de un *querer-vivir en común* que se renueva de generación en generación, manteniendo vivo el lazo social y creando una solidaridad entre todos. Esta concepción se inspira en el cristianismo, porque ubica la caridad en primer plano, pero sin considerarla un asunto individual sino insistiendo ahora en su dimensión colectiva. Es así que se formula, entre 1800 y 1830, el ideal socialista, inseparable de la idea de solidaridad. La sociedad es, a la vez, una realidad (porque los hombres

¹³ Hay que recordar que el pensamiento de Hobbes es contemporáneo del triunfo del Estado westfaliano y de la geografía política que le está ligada. La Paz de Westfalia generó el primer congreso diplomático moderno e inició un nuevo orden en la Europa central basado en el concepto de *soberanía nacional*. En Westfalia se estableció el principio de que la integridad territorial es el fundamento de la existencia de los Estados, frente a la concepción feudal de que territorios y pueblos constituían un patrimonio hereditario; por esta razón, marcó el nacimiento del Estado-nación.

desde siempre viven en común) y una obligación (porque para ser eficaz, la solidaridad debe ser universal), y las ciencias sociales deben proponer herramientas para reformar lo defectuoso y reforzar el lazo social.

Los conceptos de *comunidad* y *sociedad*: una consecuencia de la revolución industrial

En el siglo XIX dos universos sociales se oponían, el de los grandes terratenientes y el de los jornaleros. Estos últimos eran mal remunerados, no siempre tenían empleo y vivían en la miseria; se trataba de un mundo que ignoraba la solidaridad. La cohesión social se observaba solo en las regiones donde los campesinos eran dueños de sus bienes, sea individual o colectivamente. Para fundar una comunidad (una sociedad en el sentido más profundo del término) es indispensable asegurar a la totalidad de sus miembros los medios para vivir decentemente, sea distribuyendo tierras nuevas (como Jefferson lo pensó en el caso de los Estados Unidos), sea manteniendo la propiedad colectiva de bienes inmuebles o un control colectivo de su uso. Así se instala el mito de la comunidad agraria primitiva.

Tönnies (1947) va más lejos con su concepto de “sociedad” aplicado a las comunidades propias de la revolución industrial y la modernidad: un aglomerado de individuos que están ligados por la división del trabajo y el intercambio. El mundo moderno deja de estar estructurado por valores compartidos, un querer-vivir en común y una fuerte solidaridad. Las relaciones entre personas, según se conocían, son ahora sustituidas por un comercio entre individuos anónimos. La expresión culmen de este tipo de organización es la *gran ciudad*, construcción social que ignora a los pobres y a quienes no llegan a obtener, de ese intercambio, con qué vivir decentemente; es una “comunidad” imperfecta. El mundo moderno no reposa sobre una solidaridad real y debe ser reformado. Esta es la idea que comparten los socialistas, la misma que animará a los creadores de la sociología, Durkheim (2001) en particular.

En ese panorama, la etnología y la antropología, que se consagraban casi exclusivamente a las sociedades primitivas o a los grupos

tradicionales, tendrán que trabajar, en el mundo industrial europeo, con los grupos campesinos y de artesanos que subsisten como pequeñas comunidades; pero, como tienen la impresión de tratar con realidades inmóviles (porque los grupos que estudian no poseen la escritura o no saben—o no quieren— darle un rol importante), se considera que ignoran la historia. Por eso, los investigadores perciben estos grupos como sistemas en equilibrio, en los que la formación es para que los individuos se inserten en las instituciones existentes (cada uno interioriza los roles que luego jugará), donde participarán compartiendo recursos y buscando que les reconozcan un estatus para insertarse simbólicamente en el cuerpo social. Esta es la imagen que dan las obras de la antropología social británica o de ciertos teóricos americanos como Linton. La comunidad funciona armoniosamente gracias a la adecuación de los roles aprendidos por los individuos, a los estatutos a los cuales acceden y a las instituciones que aseguran el funcionamiento del conjunto.

Estos presupuestos de la etnología y la antropología serán reexaminados por quienes estudian el paso de las sociedades holistas del mundo tradicional a las sociedades racionales e individualistas del mundo moderno, como Dumont (1966). Una consecuencia es que los antropólogos tendrán que adaptar las prácticas de campo, que habían imaginado para grupos tradicionales, a las sociedades urbanizadas del mundo industrializado.

La historia acentúa el rol de los individuos excepcionales y de las élites

El enfoque de los historiadores es diferente: hasta el siglo XVIII la historia versaba sobre los príncipes, grandes militares o santos; a partir de Voltaire, se añadirán los genios en el campo de las letras, las artes o las ciencias. La historia de comienzos del siglo XIX prolonga esta visión: una reflexión sobre las fuentes y su lectura, interpretación y conservación, pero ahora con otro objeto: las grandes entidades colectivas, las naciones y los Estados en los cuales se encarnan. Se trata de objetos complejos porque están compuestos de clases que colaboran, pero se

oponen. Lo esencial del trabajo de los historiadores será ahora consagrado a las historias nacionales.

Ahora bien, la nación se pensó a través de ensayistas, panfletarios o filósofos; gracias a los hombres de Estado se transformó en entidad política y se necesitaron militares para reunir a todos bajo la misma autoridad y fundir en una unidad común a grupos bastante disímiles. Al desaparecer los regímenes antiguos, se reconsideran los sistemas de representación, el espacio público donde se desarrollan los debates políticos y el juego electoral; pero, un rasgo permanece constante: la historia que se escribe sigue siendo aquella que forjan las élites, incluso si estas son ahora burguesas.

Por otra parte, la apertura social va dando origen a otros campos, como el de la historia social de pueblos rurales o masas obreras (o el de la historia económica), que se interesan en los líderes campesinos, los movimientos sindicales, las alianzas entre partidos y las masas sociales. El estudio histórico de la sociedad se enriquece, pero siendo aún muy político, sigue acentuando el rol de los dirigentes. La historia se interesa por las decisiones tomadas en la cabeza del cuerpo social; a diferencia de otras disciplinas, poco reflexiona en el fundamento de las sociedades, su problema es comprender cómo aquellas dieron nacimiento a entidades políticas y saber cómo se formaron.

La economía se basa en la hipótesis de que las decisiones humanas son racionales

Las ciencias económicas reposan sobre dos hipótesis simples; en primer lugar, las decisiones humanas son racionales, lo que tiene dos consecuencias: (a) no es necesario estudiarlas de modo empírico, y (b) pueden ser esquematizadas matemáticamente pues de lo que se trata es de maximizar los ingresos o satisfacciones logrados. En segundo lugar, los efectos de dichas decisiones racionales no corresponden siempre a las expectativas de quienes las toman, a causa de los dispositivos que las hacen compatibles.

Esos mecanismos son de dos tipos: (a) los mercados obligan a los actores a modificar sus proyectos para hacerlos realizables, y (b) los dispositivos globales aseguran el ajuste del gasto, del ahorro y de la inversión, y consideran el papel de la moneda. El estudio de esos mecanismos tiene en cuenta la diversidad de actores: la economía clásica distingue a los individuos según el rol que cumplen (propietarios, empresarios y asalariados) y la clase a la cual pertenecen; la economía marginalista opone a quienes buscan maximizar su utilidad (consumidores) y a quienes quieren maximizar sus ingresos (productores). Las variaciones en el margen de estas dimensiones motivan las decisiones, lo que evita las dificultades inherentes a la definición de variables como el *valor-trabajo*.

La macroeconomía va más lejos en dicho análisis porque diferencia las decisiones de consumo de las de producción y toma en cuenta las elecciones relativas al ahorro y a la inversión; además, recupera los agregados sociales que tenían un lugar esencial en la economía clásica, pero lo hace de modo diferente: su enfoque contable sigue los juegos del ahorro, la inversión y la creación monetaria. Diferencia entre las perspectivas *ex post* (que se dan para explicar la realidad tal como es observable) y las perspectivas *ex ante* (que toman en cuenta los deseos de los actores, incluyendo aquellos a los que el juego del mercado y de los ajustes globales no les permitirá concretarse).

Fundamentos epistemológicos de las ciencias humanas y sociales hasta los años sesenta

Como se ha visto, en una primera fase, la epistemología de las ciencias humanas y sociales reposa sobre hipótesis muy simples: (a) el economista supone que las decisiones que estudia son racionales, (b) el historiador atribuye las evoluciones que percibe a las decisiones tomadas por un individuo –monarca, presidente o primer ministro– o por las

élites, (c) los antropólogos ven en la innovación un proceso tan raro que el progreso reposa en amplia medida sobre los procesos de difusión, y (d) los geógrafos están persuadidos de que la influencia del medio determina los comportamientos humanos. Tales hipótesis son tan reductoras que van a ser rápidamente criticadas. Los esquemas explicativos simples serán sustituidos por otros mucho más complejos; estos son los fundamentales para el propósito de este texto.

La hipótesis funcionalista u organicista

Por lo general, las disciplinas humanas y sociales dan explicaciones de tipo funcionalista: los historiadores, al subrayar el rol de las instituciones y sus funciones; los sociólogos, cuando consideran que las sociedades son inmóviles; los etnólogos, al ver en los conjuntos que analizan solo los dientes de una organización funcional; los geógrafos, cuando imaginan la noción de género de vida para explicar cómo los grupos humanos aprovechan su ambiente y aseguran así su reproducción biológica, o los politólogos, al insistir en la lógica institucional que asegura la dirección y la regulación de la vida social. Ahora bien, una máquina que funciona es análoga a un organismo sano; en los dos casos hay funciones que cumplir y órganos (o instituciones) que lo deben hacer. Las ciencias sociales recurren entonces al organicismo, frecuentemente mezclado con el funcionalismo, para explicar sus procesos.

Así, para este enfoque las sociedades enfrentan muchos problemas: (a) algunos sobre su reproducción biológica –sus miembros deben ser correctamente nutridos, deben tener niños en número suficiente para el relevo generacional–, (b) otros relativos a su reproducción cultural –los saber-hacer, los saberes, las creencias deben ser transmitidas de una generación a otra–, (c) otros concernientes a su capacidad y propensión para innovar –los grupos deben imaginar combinaciones productivas para dominar más perfectamente su ambiente–, y (d) los últimos referidos a su vida relacional y a las técnicas que la hacen eficaz. De cualquier modo, se parte de un presupuesto: todas las sociedades investigadas

funcionan, porque en caso contrario, la competencia biológica y la concurrencia que se desarrolla entre ellas las habrían eliminado.

En esas condiciones, explicar las sociedades (pequeñas, tarea de etnólogos y antropólogos, o grandes, que incumben a los sociólogos), comprender su devenir (los historiadores), analizar su distribución espacial y su inserción en el ambiente (los geógrafos) y centrarse en los juegos de poder (los politólogos) no implican considerar todas las decisiones. Basta acentuar aquellas que aseguran su funcionamiento (Parsons, 1999). La atención se focaliza, entonces, en los siguientes puntos: (a) ¿cómo asegurar la reproducción biológica?, (b) ¿cómo realizar la transmisión cultural?, (c) ¿cómo distribuir el hábitat y la circulación para obtener parte de los recursos dispersos y llevar hasta los consumidores los productos obtenidos?, (d) ¿cómo la apertura a la innovación, las crisis y las revoluciones confieren al cuerpo social una plasticidad que lo haga evolucionar?, y (e) ¿cómo jerarquizar el poder y distribuirlo para resolver los problemas, mantener la estabilidad o asegurar la realización de equilibrios dinámicos?

Del descubrimiento de estructuras al estructuralismo

Las ciencias sociales constatan configuraciones estables explorando sus objetos de estudio; por ejemplo, centrándose en la fonología, la lingüística descubre la lógica que rige los sistemas de sonido, vocales y consonantes, y la manera como se definen los unos en referencia a los otros. Un análisis análogo puede desarrollarse a nivel de los signos, como lo hace la semiología. Esta orientación, iniciada por Saussure, progresa rápidamente entre las dos guerras mundiales gracias a los trabajos de investigadores rusos o a aquellos de Jakobson, en Praga. La lingüística comienza a hacer escuela durante la II Guerra mundial: Jakobson se refugia en Nueva York, Lévi-Strauss encuentra y descubre ahí lo que le permitirá aclarar las estructuras elementales del parentesco, y luego el rol y el significado del mito. Antes de él, otros etnólogos habían puesto

en evidencia las estructuras: Granet había señalado las lógicas del pensamiento chino, Dumézil había puesto el acento sobre la ideología trifuncional de los pueblos indo-europeos, y, centrándose en la primavera de las sociedades holísticas e individualistas, Dumont había abierto otra pista estructural en antropología.

El análisis de las estructuras es rápidamente emulado en otras disciplinas. Los historiadores, distinguiendo periodos en los que dominan los mismos rasgos (historia antigua, medieval, moderna, etc.) ponen en evidencia ciertas lógicas sociales, como las de la esclavitud o del feudalismo. Los especialistas en historia griega hacen comprender el rol del mito en la formación de la ciudad griega y en el nacimiento de la filosofía o la tragedia. La historia medieval se abre igualmente a la historia estructural: Bloch desmonta la lógica de la sociedad feudal. Ahora bien, las estructuras en las cuales se enfocan los historiadores del mundo moderno y contemporáneo son diferentes: es la división de clases lo que está en el centro de la dinámica social que pone fin al mundo feudal y da nacimiento a la sociedad industrial moderna. A partir de 1950 se analizan las culturas de clase; en este campo, los ingleses llegan más lejos que los franceses, como lo muestran los estudios de Thompson y Williams.

El rol de las masas, sus decisiones y la permanencia

Hay elementos normativos que retardan el uso del enfoque científico en ciertos campos de la vida social. Este es el caso del estudio del poder y de la organización de la vida política: en la escuela libre de ciencias políticas que Boutmy funda en 1881, la enseñanza reposaba sobre dos disciplinas, la historia y el derecho constitucional. Hacer política implica considerar eventos (rol de la historia) y tener en cuenta lo jurídico y normativo (rol del derecho constitucional). El análisis de los procesos políticos solo aparece antes de la I Guerra mundial, en un campo que parece marginal: el sistema electoral. Siegfried (1913) abrirá el camino con sus *Tablas de geografía política de la Francia del Oeste*. En todo caso,

habrá que esperar a los años treinta y la aparición, en los Estados Unidos, de la sociología política, para que la distancia entre la misión visualizada de las instituciones políticas y su funcionamiento real sea científicamente analizada. Las preocupaciones normativas son, entonces, bloqueos reales, aunque solo conciernan a una parte del campo social.

La historia nacional, como era practicada en el siglo XIX, se interesaba en el largo plazo, los proyectos estructurales y la implementación de instituciones eficaces, insistiendo en la racionalidad de las opciones tomadas por los regímenes modernizados más que en los excesos que a veces los acompañaban. Detrás del desorden de las revoluciones, se intentan implementar formas superiores de racionalidad y, apropiándose de Hegel, comienzan a interesar los *engaños de la razón*; pero, habrá que esperar a los genocidios del siglo XX para que surjan enfoques más críticos.

Ahora bien, algunas ciencias sociales se centran en las decisiones de todos, y no solamente en las de las élites; este es el caso de la geografía humana (Claval, 2001). El enfoque evolucionista de sus fundadores los lleva a interesarse en la influencia que el medio ejerce sobre los seres humanos. ¿Es esa influencia de naturaleza psicológica? Esta curiosidad que los geógrafos manifiestan viene de Hipócrates, retomado en el Renacimiento por Bodin y en la Ilustración por Montesquieu. La climatología progresa así rápidamente y subraya el impacto del sol, el calor y la lluvia sobre el crecimiento de las plantas y sobre la vida de los animales: habrá que imaginar nuevas técnicas de explotación para subsistir. Así, mediante el análisis de los géneros de vida, la geografía aborda las relaciones hombre-medio, liberándose del determinismo e interesándose en las decisiones de todos, porque todos participan en la valoración del medio-ambiente. Las actividades de caza, pesca, cultivo o pastoreo son repetitivas (se reproducen de año en año) pero el hecho de que sean así no les impide ser racionales: a través de un proceso de ensayo y error se han logrado soluciones satisfactorias a los desafíos que planteaba cada ambiente.

La geografía humana abre así una vía original y fecunda para el análisis de la acción humana. Las decisiones que estructuran los géneros de

vida son racionales, incluso si no fueron inventadas de golpe sino como fruto de múltiples ensayos, lo que atrae la atención sobre el rol de la permanencia en la construcción del saber-hacer colectivo. La atención se centra así en el rol de las masas, de aquellos que no saben ni leer ni escribir, y que no dejan rastro de su existencia, pero deben afrontar las dificultades de la vida cotidiana y ensayan por todos los medios cómo hacerlo. La geografía humana propone así, antes que otras ciencias humanas, un enfoque más democrático.

La etnología y la sociología asumen, al inicio, perspectivas diferentes. Estas disciplinas están lejos de considerar las decisiones de los grupos que estudian como racionales: los etnólogos hablan de “mentalidades pre-lógicas”; se centran en el pensamiento mágico, se maravillan de la existencia de tabúes, detallan los prejuicios dominantes. Las actitudes cambian cuando la etnología se convierte en una ciencia de campo: luego de la experiencia de Malinowski en las islas Trobriand, se considera que el investigador debe compartir con los grupos que estudia, aprender su lengua y analizar todas las facetas de sus comportamientos. Los antropólogos son así llevados a dar un lugar importante a las bases materiales de la existencia de los grupos con los que cohabitan, a sus técnicas de caza y pesca, y a las plantas que conocen y que recolectan o cultivan. Ciertos historiadores adoptan este enfoque. La historia social, aquella del mundo obrero en particular, acentúa los componentes populares de las sociedades modernas, y la historia económica se centra en el juego del mercado y el movimiento de los precios, descubriendo ciclos de diversa periodicidad. Febvre (1958) comprende lo que la geografía humana aporta con su análisis de las pequeñas decisiones y de la racionalidad que las caracteriza, y Bloch comparte esta sensibilidad frente a los logros de la geografía humana, y se interesa también en la historia económica. Fundando la Escuela de los Annales, estos dos historiadores llaman la atención sobre el fluir del tiempo y el largo plazo; Braudel será quien teorizará todo esto (Coutau-Bégarié, 1983).

El rol de las representaciones y los imaginarios: la fundación de lo social

Otra interpretación de las ciencias humanas y sociales surge a fines del siglo XIX y comienzos del XX, sobre todo en la etnología y la historia, con el estudio de las representaciones y mentalidades. La etnología de Durkheim, muy atento a las investigaciones de los antropólogos ingleses, se caracteriza por su dimensión reflexiva, y hay una razón para ello: no se financian investigaciones de campo en las colonias; solo quedan los misioneros para este trabajo, Leenhardt en Nueva-Caledonia por ejemplo. Esta orientación reflexiva se mantiene entre las dos guerras, con el ejemplo de Mauss, pero en África comienzan las investigaciones directas, como la misión Dakar-Djibouti, organizada por Griaule en 1931-1932 (Clifford, 1988).

Los trabajos realizados en Francia van tomando una orientación diferente de la que prevalecía en Inglaterra y Estados Unidos: los etnólogos franceses no se centran en las bases materiales de la vida grupal y se apasionan por las creencias religiosas y los rituales; analizan ampliamente las fiestas, ceremonias, máscaras o el culto a los muertos. Varias razones lo explican: quieren entender el lazo social, que se expresa, así lo piensan, en esas ocasiones: la fascinación por el arte negro, que acentúa el surrealismo, orienta su búsqueda hacia lo más profundo de la vida humana, como se percibe en Leiris; se busca entender la lógica de los mitos (Griaule y Caillois); las máscaras y estatuas permiten conocer los imaginarios de los grupos, y dan una idea de los sueños e inquietudes que poseen.

Lo que está al centro de esas etnografías es lo que fundamenta las sociedades y la manera cómo funcionan; lo mismo ocurre con la historia. Se sabía, desde los años sesenta del siglo XIX, que se trataba de comprender las trayectorias que reconstituían. En Francia, una eclosión de curiosidades análogas se produce entre las dos guerras mundiales. Centrándose en los reyes taumaturgos, Bloch explora el conjunto de creencias que singularizan la monarquía francesa del Antiguo Régimen. El tema es retomado y ampliado treinta años más tarde por Kantorowics (1957), en su célebre estudio sobre *Los dos cuerpos del rey*, en el que opone

el cuerpo mortal del rey a su cuerpo soberano, que nada puede hacer desaparecer, asegurando la continuidad monárquica y política.

Analizando a Rabelais y el problema de la incredulidad en el siglo XVI, Febvre (1942) abre una vía paralela: no se centra en los imaginarios fundadores de regímenes políticos y sociedades, sino en las mentalidades que caracterizan ciertas épocas y medios. Así, la Escuela de los Anales explora simultáneamente tres pistas (Coutau-Bégarié, 1983): la de la historia económica y los ciclos, la de la racionalidad de las pequeñas decisiones y su impacto a largo plazo, y la de los imaginarios e identidades, como, para los etnólogos, la exploración de los imaginarios evidencia los fundamentos sobre las cuales reposan las sociedades y los regímenes políticos.

Profesionales que buscan afianzarse en las epistemologías positivistas o neo-positivistas

A fines del siglo XIX y comienzos del XX, los que contribuyen al desarrollo de las ciencias sociales rara vez son teóricos; son personas que ejercen un oficio: aprenden cuáles fuentes y documentos utilizar y cuáles encuestas realizar; definen los procedimientos por seguir para explotarlos y obtener cuadros o relatos; estos últimos subrayan la yuxtaposición de hechos interesantes o su encadenamiento en secuencias causales. Habitualmente estos pioneros tienen dudas: buscan, entonces, una seguridad en los filósofos o científicos (físicos o naturales). A finales del siglo XIX, la visión dominante es netamente positivista. La realidad puede descomponerse en hechos que se pueden describir de modo objetivo e, incluso, medir. Así, la tarea del investigador es doble: recolectar datos y desprender, gracias a la observación o la experiencia, las relaciones causales que existen entre ellos. El progreso implica mucha paciencia y reposa sobre la acumulación indefinida de los hechos y los lazos que existen entre ellos.

Pero, los presupuestos del positivismo difícilmente se aplican a ciertos aspectos de las ciencias sociales: la observación no da acceso a los procesos mentales que condicionan las decisiones que toman los actores; las encuestas y las entrevistas superan la dificultad, pero sin que sus resultados

logren una objetividad igual a aquella de las ciencias físicas o naturales; pese a ello, múltiples esfuerzos se realizan para calcar las perspectivas de la sociedad sobre aquellas de la física o las ciencias naturales. Cuando Brunhes (1910) escribe, bajo el título *La geografía humana*, el primer tratado que precisa, en lengua francesa, los rasgos de esta nueva disciplina, le pone como subtítulo: “Ensayo de clasificación positiva”. La obra enumera, del modo más objetivo posible, los hechos esenciales de esta disciplina; distingue: (a) los hechos de ocupación improductiva del suelo, (b) los de conquista vegetal y animal y (c) los de ocupación destructiva –devastaciones vegetales y animales, explotaciones minerales–. La etapa siguiente consiste en continuar el estudio de las conexiones reales entre los hechos esenciales a través de monografías regionales. Al lado de hechos esenciales (la ruta por ejemplo), el trabajo evidencia hechos accesorios (los medios de transporte). Estos “(...) como que envuelven y visten los hechos materiales, de la misma manera que los vestidos acompañan y cubren la realidad viva del cuerpo viviente”(p. 265)¹⁴.

Deffontaines (1966) es fiel a las enseñanzas de Brunhes:

El geógrafo está (...) llamado a observar, frente a los hechos religiosos, una actitud de puro observador, no pretendiendo estudiar el fundamento, el comienzo o la evolución de los sistemas religiosos y su respectivo valor. Se limita a notar las repercusiones geográficas de los hechos religiosos sobre el paisaje, reduciendo así el punto de vista religioso a elementos exteriores y fisionómicos, dejando deliberadamente de lado el campo de la vida interior (pp. 17-18).¹⁵

Se comprenden, con este ejemplo, las críticas que suscita la concepción positivista de la ciencia. Los físicos, entre las dos guerras mundiales, imaginan una versión refinada del positivismo, siendo el Círculo de Viena quien dará la formulación más clara; y, como con la llegada del nazismo sus miembros se dispersan durante una generación, el

¹⁴ Traducción del autor.

¹⁵ Traducción del autor.

neo-positivismo lógico dominará la reflexión epistemológica; este es mucho más satisfactorio que los enfoques anteriores, porque reconoce el rol de la imaginación en la construcción de las hipótesis. Para los neopositivistas, este enfoque teórico es igualmente válido para las ciencias de la materia, de la vida y del hombre y de la sociedad.

El progreso que conocen al mismo tiempo las matemáticas aplicadas y la estadística contribuyen al éxito del neopositivismo lógico. Muchos investigadores se adhieren: etnólogos, sociólogos, politólogos. Las ideas del Círculo de Viena dan una base epistemológica y conducen a cierta unificación de las ciencias del hombre y la sociedad.

Del imperialismo intelectual de ciertas ciencias humanas a la idea de *pluridisciplinariedad*

Indudablemente, la sociedad es tan compleja, y sus manifestaciones tan diversas, que hay que estudiarla desde perspectivas muy variadas y no como un objeto único. La lingüística la aborda desde las lenguas habladas, la historia a través de los documentos que testifican el pasado, la geografía a través de la distribución de grupos humanos y las huellas que dejan en el paisaje, la prehistoria y la etnografía a través de los artefactos que rodean a los humanos, el folklore desde las actividades vernáculas y las tradiciones orales, y las ciencias políticas desde las instituciones del poder y los lugares donde este se encarna.

La sociología es la única disciplina que aborda de frente el hecho social; desde Comte, ha tenido la ambición de substituir a las ciencias que la habían precedido o que se desarrollaban paralelamente. A fines del siglo XIX trata aún de todas las sociedades, las actuales y aquellas del pasado, como lo muestran las obras de Durkheim en Francia o de Weber en Alemania. Pero no es sino progresivamente que se vuelve hacia las sociedades contemporáneas, para lo cual recurre a técnicas de investigación más eficaces. Tras Durkheim, el imperialismo intelectual de la sociología se afirma. Es vigorosamente criticado por la geografía y la historia (sobre todo por Febvre) entre comienzos del siglo XX y la II Guerra Mundial.

En la misma época, ciertos historiadores, Bloch en particular, consideran que su disciplina es el fundamento mismo de lo social y reivindican para ella una posición privilegiada.

Las actitudes cambian después de la II Guerra mundial. Los investigadores subrayan que las disciplinas que tratan de la vida colectiva difieren por sus perspectivas, los documentos que trabajan y los métodos que usan, pero reconocen que su finalidad es la misma: iluminar al hombre como ser social y explicar la diversidad, la lógica y el funcionamiento de los grupos que él crea y de las instituciones que los estructuran. Para dilucidar los problemas que encuentra una disciplina, los puntos de vista desarrollados por las otras se revelan normalmente fecundos porque permiten superar bloqueos y hacer surgir nuevas preguntas y formas de estudiarlas.

Este acercamiento de las ciencias humanas y sociales es un gran progreso: se comienza a hablar de pluridisciplinariedad, lo que permite explorar los ángulos muertos que subsisten entre las diversas ciencias humanas y sociales: profundizar la historia económica, conjugando las lecciones de la historia y la economía, o la geografía social, combinando la geografía y la sociología. La pluridisciplinariedad subraya así lo que aportan, en un campo de estudio, las teorías importadas de otros campos. La reflexión sobre la pluridisciplinariedad implica una toma de conciencia: la proximidad de las investigaciones sobre lo social y la vida en sociedad; pero, el acercamiento es limitado: no desemboca en una reflexión sobre el núcleo común a todas esas perspectivas.

Epistemología de las ciencias humanas y sociales: desde los años setenta

Será hasta finales de los años sesenta cuando el estudio de lo social se transforma profundamente. El racionalismo y la ciencia que engendra ya no tienen el mismo prestigio. Dos factores explican esto: (a) el progreso de tecnologías de destrucción masiva que conduce a los horrores

de la guerra moderna y a la amenaza de las armas nucleares o químicas y (b) una toma de conciencia en Occidente del lazo que existe entre el universalismo racionalista vigente desde el Renacimiento, el imperialismo practicado y la desintegración de muchas sociedades y culturas que ha generado. La idea que se tenía de la inteligencia está cambiando; la reflexión epistemológica ya no se desarrolla en el mismo contexto.

La epistemología como empresa de deconstrucción

La crítica filosófica del racionalismo surge en el siglo XIX y se expresa en las obras de Schopenhauer y de Nietzsche. El primero distingue el mundo de la representación, que es aquel de lo netamente delimitado, de lo racional y lo sensato (Ferry & Capelier, 2014), y el mundo de la voluntad, que es aquel de las fuerzas ciegas, las pulsiones profundas y los instintos; un conjunto inconsciente y vacío de sentido (p. 323). El mundo de la representación es tranquilizador, pero no es el que modela la realidad, que más bien es configurada por el conjunto de fuerzas que comprende el concepto de *voluntad*. El vocabulario empleado por Nietzsche es diferente: habla de “voluntad de poder”, o simplemente de “vida”, mientras que Schopenhauer, refiriéndose a lo mismo, hablaba de “voluntad” (p. 323). Critica radicalmente “(...) todos los ideales, cualesquiera que sean, metafísicos, religiosos o políticos, Dios, el progreso, la democracia, la revolución, el socialismo, los Derechos del hombre, la ciencia, la naturaleza, la república, etc.” (p. 350), y designa “(...) bajo el término de ‘nihilismo’ todas los pensamientos del ideal opuestos a lo real” (p. 351)¹⁶. La meta de Nietzsche es acabar con los ideales:

No basta oponerse a los argumentos de la razón, falta aún, y sobre todo, develar sus motivaciones ocultas más profundas, que se aferran a la voluntad de negar la vida; entonces hay que rehusar ubicarse en el campo de discusión que proponen los idealistas y buscar sobre

¹⁶ Traducción del autor.

todo, bajo su superficie, el odio de la vida que los anima, la guerra que generan y contra la cual la única respuesta a la altura es hacerle nosotros la guerra” (p. 352).¹⁷

¿Cómo implementar esta contra-ofensiva? Rastreado la genealogía de los ídolos:

(...) la anti-teoría del conocimiento que constituye el enfoque genealógico (...) presenta una doble cara: de un lado, impulsa una crítica radical de todas las certidumbres, dinamitando por ejemplo la convicción de que nuestra conciencia es transparente a sí misma, que las verdades objetivas de la ciencia ameritan que uno se someta a ellas porque están más allá de las pasiones humanas, que los valores morales deben imponerse a todos porque son universales; de otro lado, abre una nueva dimensión del conocimiento que consiste, de algún modo, en explorar el subsuelo de nuestras representaciones para descubrir las motivaciones profundas, ligadas a nuestras pulsiones y a estrategias inconscientes destinadas a legitimar nuestra relación, conquistadora y temerosa, con la vida (pp. 357-358).¹⁸

Nietzsche inicia así la llamada “deconstrucción”, planteándola en términos de genealogía y remontándose al comienzo de las creencias; pero no es el único en actuar así: Marx se centra en los procesos ocultos que ocurren en la economía, Freud analiza el inconsciente psíquico. La crítica de Nietzsche se dirige sobre todo a la religión, la moral y la filosofía; no está directamente focalizada en el enfoque científico. La idea de deconstruir la ciencia solo se precisará más tarde cuando las ciencias humanas y sociales afirmen su autoridad, a mediados del siglo XX. El movimiento animado por Foucault, Lyotard, Derrida y Deleuze, adquiere rápidamente amplitud (Cusset, 2003).

Foucault (1997) representa esta generación; para él, es a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX que por “(...) primera vez desde que

¹⁷ Traducción del autor.

¹⁸ Traducción del autor.

existen seres humanos que viven en sociedad, el hombre, aislado o en grupo, [se] convierte en objeto de ciencia: este es un acontecimiento en el orden del saber” (p. 356).

Y Foucault continúa:

Y ese acontecimiento es, él mismo, producto de una redistribución general de la *episteme*: cuando, abandonando el espacio de la representación, los seres vivos se ubican en la profundidad específica de la vida, las riquezas en la fuerza progresiva de las formas de producción, las palabras en el devenir de las lenguas. Era necesario en esas condiciones que el conocimiento del hombre apareciera, en el orden científico, como contemporáneo y de la misma magnitud que la biología, la economía y la filología, si bien se ve progreso en los más decisivos hechos, en la historia de la cultura europea, por la racionalidad empírica (p. 356).

Para Foucault, las ciencias humanas nacen de la triada constituida por los nuevos saberes científicos que se constituyen durante el paso del siglo XVIII al XIX: biología, economía y lingüística (estas dos últimas no siendo, para él, disciplinas del hombre y la sociedad). Las ciencias del hombre no merecen el título que reivindican: Foucault precisa, “(...) la palabra misma [de ciencias] es demasiado fuerte: digamos para ser más neutros, ese conjunto de discursos” (p. 355).

¿Cuál es, entonces, su estatus? Foucault lo analiza así:

De la triada epistemológica [biología, economía, lingüística], las ciencias humanas son excluidas (...). Pero uno puede decir también que ellas son incluidas por el intersticio de dichos saberes, más exactamente en el volumen definido por sus tres dimensiones, donde hayan su lugar. Esta situación (...) las pone en relación con todas las otras formas de saber (...); ellas tienen el proyecto (...) de darse una formalización matemática; proceden según modelos o conceptos que han prestado a la biología, la economía o las ciencias del lenguaje; se dirigen en fin al modo de ser del hombre que la filosofía piensa al

nivel de la finitud radical, mientras que ellas mismas quieren navegar por las manifestaciones empíricas (p. 358).

Los discursos que sobre el hombre en sociedad tienen las ciencias sociales son así deconstruidos: en tanto que inscritas en la triada de las tres disciplinas que exploran el inconsciente de la vida, de la economía y del lenguaje, esos campos son “condenados a una inestabilidad esencial”:

Lo que explica la dificultad de las ciencias humanas, su precariedad, su incertidumbre como ciencias, su peligrosa familiaridad con la filosofía, su apoyo mal definido sobre otros campos del saber, su carácter siempre secundario y derivado, pero también su pretensión a lo universal, lo que no es, como se dice frecuentemente, la extrema densidad de su objeto, no es el estatus metafísico, o la indeleble transcendencia de ese hombre del que ellas hablan, sino la complejidad de la configuración epistemológica donde están ubicadas, su relación constante con las tres dimensiones que le dan su espacio (p. 359).

Y Foucault concluye:

En efecto entre todas las mutaciones que han afectado el saber de las cosas y su orden, (...) en una sola, aquella que comenzó hace siglo y medio y que puede estar a punto de terminar, ha dejado aparecer la figura del hombre. Y no se trata de la liberación de una vieja inquietud, del paso a la conciencia luminosa de una preocupación milenaria, acceso a la objetividad de lo que desde hace tiempo estaba prisionero de creencias o filosofías: era el efecto de un cambio en las disposiciones fundamentales del saber. El hombre es una invención de la que la arqueología de nuestro pensamiento muestra fácilmente su juventud. Y puede ser su fin cercano (p. 398).

Las ciencias humanas y sociales no poseen un discurso en la misma perspectiva de los demás –a lo que Foucault se dedicará en *La Arqueología del saber* (2009)¹⁹–. Él mostrará luego (en *Vigilar y castigar*, 1976) la asociación que se hace, sobre todo en el siglo XVIII, entre los dos usos de la

¹⁹ La primera edición data de 1969.

mirada: es fuente de saber pero es también un instrumento de vigilancia indispensable para quien quiere disciplinar al hombre.

En esta empresa general de deconstrucción, Lyotard, Derrida y Deleuze (Deleuze & Guattari, 2004) exploran otros caminos. El último se centra, por ejemplo, en la profusión de rizomas, esas raíces múltiples que permiten a las construcciones sociales escapar a la tiranía unificadora de la mirada; sus raíces hablan de un universo que se resiste a toda centralización. Presentada de otro modo, la deconstrucción de las ciencias sociales subraya que una parte esencial de sus pretendidos resultados está compuesta de relatos de los que nada garantiza su validez, pero que proporcionan una interpretación de la evolución de la sociedad o del funcionamiento de sus instituciones. Lyotard (2006) señala la vanidad de esos discursos. En el campo científico, una de las tareas a las cuales la posmodernidad debe dedicarse es la de eliminar, de los saberes sobre el hombre y la sociedad, todas las escorias que los grandes relatos les dejaron.

Así, toda narración de un conjunto coherente se torna sospechosa: la explicación que ella pretende aportar no reposa sobre pruebas sólidas; frecuentemente no es sino una construcción ideológica. La crítica vale en particular para la historia, repleta de grandes relatos que cuentan la construcción de la nación, del territorio o del país.

La deconstrucción se inscribe en un movimiento filosófico que comienza en el siglo XIX y se amplía progresivamente a las ciencias humanas y sociales en la segunda mitad del siglo XX. A las técnicas de la arqueología del saber, que usan los filósofos, se añaden aquellas que subrayan el rol que juegan los mitos fundadores a los que los científicos sociales acuden habitualmente. El trabajo de deconstrucción supera, entonces, el de los filósofos; se inspira ahora en la reflexión sobre la construcción y la interpretación del mito que se desarrolla desde Caillois a Lévi-Strauss y Ricoeur. Lo que se le reprocha a Hobbes, Locke o Rousseau, es evocar sucesos ocurridos en un pasado muy lejano, en épocas de las que no se sabe nada (Claval, 1980). Las narraciones así propuestas se asemejan a aquellas que el mito ofrecía en las sociedades primitivas: no se refieren al

tiempo real histórico, sino a una duración prehistórica bastante cercana al tiempo mitológico. Si se quieren unas ciencias humanas y sociales más rigurosas, hay que evidenciar el rol de los relatos cortos en la construcción de las ideologías del mundo moderno. El rechazo de los grandes relatos se convierte así en un *leitmotiv* de la deconstrucción.

El impacto de las filosofías del inconsciente

Al comienzo las ciencias sociales acentuaban la existencia de determinismos para explicar la sucesión de fenómenos y se fundaban sobre una lógica de conjuntos y una lógica de la identidad (la lógica del *tercio excluido*); para ellas, la razón era el fundamento de la vida social: era lo que sostenía Hobbes en su teoría del contrato social (firmado para poner fin a la guerra de todos contra todos); era el caso de los funcionalistas que mostraban las condiciones en las que una sociedad podía florecer y aportar ventajas reales a sus miembros.

La crítica a todo esto se desarrolla a comienzos del siglo XIX. Las justificaciones funcionalistas u organicistas solo convencen si se acepta que, dentro de muchos grupos humanos, las solidaridades no siempre son manifiestas. Otras interpretaciones surgen y se expresan a partir de los años sesenta; frecuentemente inspiradas por el surrealismo y el psicoanálisis, ellas toman en cuenta el rol de lo imaginario (Castoriadis, 2013), o se centran en la forma particular de lo que constituye la utopía (Lefebvre 1958); se trata del interaccionismo simbólico. Para Castoriadis (2013), la sociedad no se explica mediante un juego de determinismos; al menos al comienzo, es una creación del imaginario colectivo.

Identificarse con el grupo y el territorio no es algo que surja de los sueños de la sociedad; es una experiencia primaria de los hombres. Para explicarlo, Castoriadis recurre al imaginario, no el imaginario vulgar que muestran los medios, sino aquel imaginario que nace en el trasfondo de cada ser y testifica su poder de creación. Castoriadis es, entre otras cosas, psicoanalista; para él, la verdad del hombre no se sitúa solamente (o esencialmente) en su razón, sino en lo que brota permanentemente de

él; así, profundiza la reflexión que, en las primeras décadas del siglo XX, proponía una interpretación no funcional de lo social que se nutría de la dimensión simbólica de la naturaleza humana. Esta orientación ya era visible en ciertos antropólogos, Caillois por ejemplo. Las investigaciones de la etnología francesa de entreguerras, como las de Leiris o Griaule, iban en esta dirección (Clifford, 1988). En esta perspectiva, la agenda de las ciencias humanas y sociales deja de limitarse al análisis funcional de las sociedades; el estudio de las representaciones, del pensamiento simbólico y de todas las manifestaciones que dan sentido a lo colectivo pasa al primer plano.

De la idea de revolución científica a la de giro disciplinar

Por otra parte, las investigaciones sobre la historia de la física se multiplican a partir de fines del siglo XIX: la epistemología asume un rostro moderno con los avances realizados para explicar el movimiento o la luz. La *razón* ya no domina más el panorama científico que acompaña los progresos de la investigación; se nutre de sus lecciones y supera errores del pensamiento vulgar a través de rupturas epistemológicas, como lo dice Bachelard (2000). Koyré (2000) describe la mutación que Galileo genera en la física y que condena las hipótesis sobre las cuales reposaba la de Aristóteles. En el siglo XX las transformaciones que sufre el estudio de la luz son del mismo orden: la teoría ondulatoria es cuestionada por el enfoque corpuscular, capaz de dar cuenta de las múltiples observaciones que se dan. La revolución termina cuando se impone la idea de la doble naturaleza del rayo luminoso: corpuscular, con el fotón, y ondulatoria en el rastro que deja.

En esos ejemplos Kuhn (2004) se inspira cuando propone, en 1962, su teoría de las revoluciones científicas. El éxito es total, pues en las ciencias sociales servirá para señalar el significado de las mutaciones; insiste así en las rupturas que nacen de este modo, hasta ahora inédito, de concebir la disciplina: ruptura con el propósito de base; ruptura de

enfoques, además, porque ahora se acude al instrumento matemático y estadístico.

La idea de revolución científica conduce también a distinguir dos niveles de investigación: (a) la de quienes acumulan observaciones y resultados sin ser capaces de adaptar el instrumento teórico a lo novedoso, y (b) la de los imaginativos, que formulan un nivel superior de hipótesis y crean nuevas herramientas teóricas; son ellos los que forjan los nuevos paradigmas. Evidenciar esos dos niveles tiene un efecto poderoso: nadie querrá ser lacayo de la ciencia. Lo que cuenta es iniciar revoluciones científicas y, entonces, ¡estas se multiplican rápidamente!

En las ciencias humanas y sociales, las revoluciones se entrecruzan: se percibe una ola fenomenológica asociada a la nueva curiosidad por el espíritu de los lugares, y un empuje radical y crítico que rechaza todo lo que ha precedido. Desde mediados de los años setenta, esta idea de revolución científica se usa con exceso cuando es aplicada a las ciencias humanas y sociales; estas evidentemente cambian, pero sin sufrir mutaciones fundamentales en su aparato conceptual y sus métodos de análisis. Lo que en realidad ocurre es diferente: el ángulo para abordar su campo ya no es el mismo. La historia conoce así un giro lingüístico, dando atención creciente a la evolución de las palabras y concepciones propias; la sociología pasa por un giro espacial que la conduce a considerar la dimensión material de las realidades que analiza, su extensión, permanencia o inestabilidad, y a cuestionar así la idea de *sociedad* como 'realidad primera'. Algunos años más tarde, los geógrafos toman conciencia del giro cultural que su disciplina atraviesa desde los años setenta, que los conduce a dar más atención a la diversidad de los grupos humanos, a sus proyectos, a las señas que dejan en el paisaje y a las ideas que los animan.

Si las ciencias humanas y sociales se transforman, no es porque sufran revoluciones en el sentido kuhniano del término, sino porque quienes las practican ya no perciben la realidad de la misma manera. Entre la geografía clásica y la nueva geografía hay un giro: focalizada, la primera, en la influencia que el medio ejerce en el hombre, se dirige ahora hacia la

aprehensión de todo lo que, en la organización de las sociedades humanas, refleja el juego de la distancia, la proximidad o el alejamiento. Hasta los años setenta, los geógrafos abordaban el análisis de la dimensión espacial de los mecanismos sociales y económicos usando las herramientas que les ofrecían la economía, la sociología o la antropología; estas eran funcionalistas y consideraban las sociedades como máquinas de las que había que explicar el funcionamiento. Lo que los giros que se evocan aportan es la idea de que el modelo mecanicista olvidaba ciertos componentes esenciales de la vida social: esta no se puede comprender si se ignora la subjetividad de las decisiones humanas y el rol del simbolismo y de los imaginarios que poseen los individuos y grupos. La idea de *giro* define entonces las modalidades particulares de la evolución de los saberes relativos a la sociedad y a la cultura.

El giro praxeológico

Todo el mundo es consciente del giro cultural que se ha señalado; pero, se habla menos del giro praxeológico que también afecta el conjunto de ciencias sociales (Montbrial, 2003; 2006). Las ciencias de la materia o de la naturaleza, como modelo para las sociales, explicaban la situación a través del juego de fuerzas presentes, o, en el caso de los mecanismos de retroacción, de la implementación casi instantánea de las mismas. En contexto, y para explicar las situaciones actuales, las ciencias sociales ponían naturalmente el acento sobre el peso de las herencias y el juego de limitantes impuestas del exterior, pero se olvidaban de uno de los rasgos esenciales de las realidades sociales: el estado que reviste la sociedad en el instante no depende solamente del estado de las fuerzas; resulta de las decisiones tomadas por actores cuyas elecciones son dictadas a la vez por su análisis de la situación en el instante y por la idea que se hacen de lo que ella debe ser en el futuro. Al momento de la elección, las imágenes que el individuo se hace del futuro entran en juego.

El giro praxeológico que conocen hoy las ciencias sociales proviene de ahí: el mundo social resulta de las decisiones de una pluralidad

de actores; al prepararlas, cada uno de ellos desearía disponer de una información perfecta sobre la situación en la que se encuentra, pero los medios que tiene para adquirirla son limitados; cada uno toma en cuenta el marco imperfecto que se hace de la situación y la imagen del futuro al cual aspira.

El mundo, tal como es, no resulta entonces de la elección hecha por un decisor único omnisciente y todopoderoso; es producto de una multitud de decisiones tomadas por actores mal informados y cuyas opciones son a la vez guiadas por las herencias recibidas, las dificultades sufridas, las imágenes del futuro y los horizontes que construyen; su elección no está condicionada por el futuro, sino por la idea que se hacen de él. Para ser aplicable, la investigación sobre el mundo social debe considerar esta dimensión; este es el objeto de la praxeología. En un texto anterior, Juliaio (2002) lo dice así:

Desde los planteamientos anteriores podemos decir que la praxeología se encuentra frente a tres niveles lógicos: la lógica de los actores (decisiones, hábitos, racionalidades), la lógica de las situaciones (interacciones, juegos, dramas) y la lógica de la explicación misma. Esta última trata de la praxis, entendida como la unidad dinámica y dialéctica entre la práctica social y su pertinente análisis y comprensión teórica, es decir, trata de la relación entre la práctica, la acción y la transformación y la teoría que ayuda a conducir la acción. Siempre analizando las lógicas de los actores concretos, la explicación praxeológica de la acción social pretende reconstruir objetivamente su compleja estructuración con el fin de predecir sus consecuencias globales. Reviste un carácter teleológico en la medida en que retrata las relaciones entre las actividades, los intereses humanos y las situaciones eco-sociales²⁰ (p. 56).

²⁰ Los actos sociales pueden ser explicados más ampliamente como el resultado de la aplicación de planes de conducta por parte de los actores; estos planes implican variables doxológicas (creencias, objetivos, metas) en las que los *episodios* tienen un poder explicativo frente a la conducta de los agentes. La explicación de los comportamientos puede obtenerse igualmente a partir de disposiciones actanciales, en la medida en que toda conducta sería una consecuencia probable de disposiciones sociosicológicas heredadas (hábitos).

Su desarrollo conduce a cambios en la formación: a las disciplinas universitarias clásicas se yuxtaponen campos aplicados que consideran las dimensiones propias de la acción humana. Esta se percibe, por ejemplo, en la geografía y, sobre todo, en la geografía política y luego, en la geopolítica (Claval, 2010). Lo mismo se puede decir de la influencia de la logística en la geografía de transportes y de la comunicación.

Dado que en la enseñanza superior hay que formar a los estudiantes para la acción, el lugar de la praxeología va creciendo. El logro de las profesiones dedicadas a los negocios, el turismo y la logística, viene de allá. En la medida en que las decisiones provienen de objetivos que mezclan lo social, lo económico, lo cultural y lo político, y se preocupan de su traducción espacial, la perspectiva praxeológica elimina las fronteras entre las disciplinas clásicas. La organización del espacio resulta de elecciones en las que los intereses tienen objetivos complejos; por eso, las mezclas y los híbridos están de moda en la investigación actual: se trata ahora de un análisis de realidades en el que varias lógicas están simultáneamente en curso, mientras que antes las disciplinas clásicas se consagraban a una lógica específica.

Los problemas actuales de las disciplinas sociales están ligados a este giro tanto como al giro cultural que les es propio: ¿cuál lugar les corresponde en los campos praxeológicos que constituyen el urbanismo, el manejo del territorio, los estudios sobre transporte y logística, la geopolítica, etc.? ¿Cómo deben combinarse con otras enseñanzas?

La nueva concepción de las humanidades

La cultura occidental ha reposado, desde la Antigüedad y de modo renovado a partir del Renacimiento, sobre el estudio de las humanidades. Normalmente, para iniciarse en ellas se leían y comentaban los grandes textos (filosóficos, literarios), se asistía a representaciones teatrales, musicales y culturales, admirando pinturas, esculturas y edificios; posteriormente, se aprendía a escribir, a imaginar piezas, a hacer música, pintar, esculpir y componer.

Gracias al acceso a las letras y a las artes se amplía la comprensión que se tiene del mundo, del hombre y de la sociedad; luego, se asegura el dominio de los modos de expresión literarios y artísticos que hacen a los hombres más profundamente humanos: aprendiendo a analizar y a expresar lo que sienten, desarrollando también su aptitud para ejercer una influencia sobre los demás. En la Antigüedad griega y romana, las humanidades siguen cercanas a los mitos que reemplazan; tratándose de actividades laicas, pero que hablan de la vida y de quienes la pierden, de la pasión y la libertad, de la belleza, la armonía o lo sublime, exploran la condición humana hasta sus límites, allá donde la existencia roza la muerte e invita a la reflexión religiosa. Tal como los eruditos del Renacimiento lo reviven, las humanidades conducen a lo que la Antigüedad proponía; permiten redescubrir formas de sabiduría y de filosofía que el cristianismo había olvidado y son el acceso a las letras y a las artes. No hay humanidades sin erudición, pero para ser plenamente eficaz, la formación humanística pide también una experiencia directa del mundo en el que vivían los antiguos y donde aparecieron sus sucesores modernos²¹.

Así entendidas, las humanidades se oponen a las ciencias por el lugar que dan a la tradición, por el uso que reservan a la escritura, al dibujo, a la pintura, a la música y a las artes, y por sus dimensiones filosóficas. Ellas hablan de cualidades, que hacen de las personas seres verdaderamente humanos, más que del volumen de lo que producen. Pero la situación cambia porque las humanidades evolucionan. Durante el siglo XIX se cargan de historia; ya no basta dar a los adolescentes los mejores textos: se les enseñan los géneros literarios y su evolución; la historia del arte se desarrolla paralelamente. La investigación que se realiza en el campo de humanidades se asemeja cada vez más a aquella que practica la historia de las ideas en particular. ¿No es gracias a literatos como Mesnard que se sabe cómo el pensamiento político se forma en el siglo XVI en un ambiente de conflicto entre católicos y protestantes? ¿No es

²¹ Para los aristócratas ingleses, la iniciación a las humanidades terminaba con el “Gran Tour”, que los hacía descubrir a Italia y, más tarde, a Grecia y al Oriente.

Mornet quien hace descubrir la aparición del sentimiento de la naturaleza en el siglo XVIII?

Ahora bien, a esta fase historicista sucede otra en la que la lingüística da una orientación estructuralista al trabajo de los humanistas, que se presentan ahora como especialistas del discurso. ¿Cómo no recordar el momento cuando se descubre que muchos trabajos de las ciencias sociales no son sino grandes relatos? Al mismo tiempo, las ciencias humanas y sociales conocen un giro cultural: su ambición ya no es solamente dar cuenta, en términos de causalidad, de las situaciones que analizan; es también comprender las representaciones que suscitan y sus efectos sobre la dinámica de los grupos observados. El lugar ocupado por los desarrollos narrativos aumenta: la barrera que existía entre humanidades y ciencias humanas y sociales desaparece y esto lo muestran ciertas obras: en aquella dirigida por Robertson y Richards, *Studying Cultural Landscapes* (2003), la mitad de los autores enseña inglés, literatura inglesa, estudios judíos o trabaja en institutos de humanidades.

De las epistemologías de la curiosidad a las epistemologías del deseo

El conocimiento, la curiosidad y el deseo

Ya desde finales del siglo XIX, los geógrafos habían subrayado el rol del trabajo de campo en su disciplina, si bien no profundizaron sobre cómo lo hacían. Habrá que esperar a los años setenta u ochenta para considerar “reductoras” las perspectivas exclusivamente intelectuales de la ciencia; ahora se consideran las “prácticas” sobre las cuales ella se apoya (Baudelle, 2001). Ello significa una evolución en la concepción del saber que conduce a una reflexión más fuerte sobre los fundamentos de la epistemología; se deja de privilegiar el “movimiento de las ideas”: ahora son considerados el aspecto concreto de las gestiones y sus condiciones materiales.

El movimiento se acentúa en los años noventa como signo del cambio de imagen de la ciencia y la naturaleza de la epistemología. Lo que desde siempre motivaba el pensamiento científico era la curiosidad. El término, aparecido en francés a fines del siglo XII, señalaba primero “el preocuparse por alguna cosa”; luego se aplica a la “tendencia que lleva a aprender, a conocer cosas nuevas” (Rey & Rey-Debove, 2001); es un “deseo de conocer”.

En esta perspectiva, la ciencia resulta de un movimiento del espíritu, que la lleva a explorar lo real para comprenderlo y explicarlo. A fines del Medioevo y en el Renacimiento, cuando la epistemología moderna comienza a constituirse, se nutre de la mirada sobre un mundo que se descubre porque está inundado de luz. Desde Bacon y Grosseteste, en el siglo XIII, una corriente del pensamiento cristiano se interesa en la luz, considerándola como la energía que Dios implementa para modelar el universo, como el vehículo de su Gracia.

En el siglo XV, la reflexión de los platónicos de Florencia va en el mismo sentido, como lo subraya Chastel (1982):

Los principios filosóficos de la perspectiva se reducen a la idea de que el espacio está totalmente atravesado por la luz (por eso es inteligible) y tiene estructura matemática (por eso es medible). Esos dos puntos, que se encontraban ya en ciertos investigadores del siglo XIII, ocupan un lugar central en la física del siglo XV y en la doctrina de Ficin. Uno de sus tratados de juventud, *Quaestiones de luce*, insiste en que la propagación de rayos no es un desplazamiento de elementos corporales. La luz es cosa espiritual y no puede engendrar sino efectos inteligibles. El comentario al Timeo consolidará esta intuición mediante la teoría del alma del mundo y la concepción matemática del espacio. Tal es el orden platónico que desarrolla la intuición del cosmos armonioso (pp. 305- 306).²²

²² Traducción del autor.

Este concepto del *saber* se modifica por la influencia del nominalismo, que impone, para discernir la verdad, la garantía de la experiencia personal de las cosas. El diálogo entre el espíritu del individuo y el mundo se efectúa gracias al juego de la mirada y de la luz. El cuerpo no está implicado en la construcción de la verdad sino a través de la visión que, porque es percibida como algo espiritual, escapa a los determinismos materiales. Esto trae consecuencias: (a) la cartografía ocupa un lugar esencial porque resume y pone a la vista de todos lo que el ojo del viajero descubre; (b) la geografía explora el mundo a través de la visión, lo que refuerza, a partir de Humboldt a comienzos del siglo XIX, el acento puesto sobre la experiencia directa del espacio estudiado y sobre los paisajes que el investigador descubre y que puede comunicar, y (c) como ciencias de la mirada, aparecen como un instrumento de vigilancia, como lo señalan los trabajos inspirados por *Vigilar y castigar* de Foucault (1976).

Las epistemologías críticas de campo

Esta transformación de las perspectivas epistemológicas resulta de un nuevo modo de analizar el enfoque investigativo. I. Lefort (2012) habla del “deseo de campo”:

Lo que mueve al geógrafo al campo, no es solamente el deseo de entrar en la carrera, es el deseo de apropiarse un poco del mundo y que ello le sea reconocido (...). Así experimentada y expresada, la relación con el campo no compromete solo el interés intelectual del geógrafo, sino toda su persona, en sus dimensiones psicológicas e íntimamente personales” (2012, p. 472).²³

En esta nueva perspectiva se está motivado más por el deseo que por la simple curiosidad. Toda la disciplina se modifica al recobrar ejes corporales mucho tiempo olvidados. Esto es lo que se comienza a hacer, en el mundo anglosajón:

²³ Traducción del autor.

Desde el comienzo de los años noventa, el trabajo de campo surge en la geografía anglófona bajo el doble impulso del desarrollo de una epistemología feminista (...) y de los estudios cualitativos, al lado de la tradición fenomenológica y del conjunto de corrientes post estructuralistas (Volvey, Calbéracy Houssay-Holschuch, 2012, p. 446).²⁴

Que la corriente de los estudios cualitativos esté implicada en esta reevaluación del rol del trabajo de campo es normal: con Humboldt, es de la observación visual directa que nace el aporte más precioso para la geografía. El rol de las geografías de género viene, en cambio, del nuevo lugar dado a la corporeidad del investigador. Lo que se cuestiona es el “(...) ‘régimen fluoroscópico’ de conocimiento de la geografía clásica –elaboración de datos producidos en la observación visual–. Se quiere reemplazarlo por un ‘régimen háptico’ de conocimiento –un régimen basado sobre la elaboración científica de datos pre-lingüísticos, sean hápticos o empáticos–” (Volvey et ál., pp. 453-454)²⁵. Otra práctica de trabajo de campo es concebible: dominada por el deseo del otro –el *care*, para emplear el término inglés– que caracteriza las actitudes femeninas:

La investigación de campo feminista (...), con una operación a escala reducida (micro-procedimientos) y fundada sobre la interlocución se colocó como fundamento de un proyecto político feminista disciplinar. [Este es] un proyecto de empoderamiento mutuo del tema buscado y del (o de los) tema(s) investigado(s) que hacen entender y representan sus voces (...) hasta participar de una estrategia de activismo político (Volvey et ál., p. 447).²⁶

²⁴ Traducción del autor.

²⁵ Traducción del autor.

²⁶ Traducción del autor.

Las epistemologías del deseo frente a las epistemologías de la curiosidad

El nuevo interés por el trabajo de campo resulta del cambio conceptual sobre la epistemología: el conocimiento deja de responder a la curiosidad, pasando a ser una necesidad intelectual, que obedece a una motivación más profunda y general, el deseo. Esta mutación se inscribe en un movimiento más amplio; el investigador ya no está aislado en su torre de marfil; sus reflexiones llevan la marca de su físico, de la formación recibida, del medio social e intelectual del que forma parte. El saber que construye ha de ser remitido a su contexto: el conocimiento que resulta entonces es “situado”, es decir, no universal.

Las epistemologías críticas insisten, desde hace tiempo, en que el trabajo científico refleja siempre la “posición” de aquel que lo conduce: era el caso del historicismo, de muchos de sociologismos o economicismos y de un cierto marxismo que pensaba que lo económico (el estado de fuerzas productivas y los modos de producción) decide siempre sobre todo en última instancia. Reemplazando un saber situado por su contrario, no se construye un saber universal. Los colegas francófonos que exploran esas nuevas pistas de investigación son conscientes de la fragilidad de ese tipo de saberes; por eso, se inspiran en Latour y su teoría del actor-red. En tanto, Volvey aprovecha las variantes del psicoanálisis que dan cuenta del rol de la subjetividad en las prácticas de campo. El universo platónico de las ideas no existe; el conocimiento se construye y sus resultados siempre son provisionales.

El cuestionamiento de la idea de sociedad

Las concepciones de la sociedad cambian: la mayoría de los grupos humanos no son ni comunidades, en el sentido de Tönnies (1974) –es decir grupos con solidaridad mecánica–, ni sociedades de solidaridad orgánica (en el sentido de Durkheim). Ellos están marcados por la presencia de muchos marginales y por la exclusión: las sociedades no son siempre construcciones solidarias; el lazo social no es universal. Así, problemas

ignorados hasta el momento cobran fuerza: aquel de la identidad, en primer lugar; pero, también aquel de la existencia de contra-sociedades, de contraculturas, de “anti-mundos”, según la expresión de Brunet, o de heterotopías, según aquella de Foucault.

Sociedad y solidaridad territorial

En el siglo XIX el pensamiento sociológico se desarrollaba en un marco simple: la sociedad existe antes que el individuo, que no podría sobrevivir sin ella. La realidad social combina tradición y evolución, permitiendo a personas de estatus, responsabilidades y ocupaciones diversas, cooperar en las tareas necesarias para la supervivencia de todos. Todo grupo debe asegurar la reproducción biológica de sus efectivos, la transmisión de su cultura, la producción de los bienes materiales y simbólicos necesarios, y la resolución de tensiones y conflictos inherentes a la diversidad; en esta regulación la religión y la ideología juegan un papel esencial. La idea de *sociedad* se convierte así en una reflexión sobre el papel del lazo social: ese conjunto de obligaciones, sentimientos y valores que aseguran la vida y la coherencia de los grupos.

En ese marco, la idea de que en un contexto o territorio dado todos comparten algo estaba ausente del mundo antiguo; en la ciudad griega, la solidaridad solo existía entre ciudadanos; no se extendía ni a los esclavos ni a los metecos (extranjeros que vivían en la ciudad). Este sentimiento de que un lazo unía a todas las personas residentes en un mismo lugar, región o nación aparece en la cristiandad medieval y se concreta durante el Renacimiento. El pensamiento social del siglo XIX retoma el tema e insiste sobre la solidaridad inherente a la vida en grupos. En Francia, Leroux encarna esta nueva corriente en 1830; el sociólogo Bourgeois y el economista Gide lo sistematizan a fines del siglo XIX. Esta inspiración se impone en todo Occidente en la primera mitad del siglo XX y motiva las políticas de bienestar social que aparecen desde 1900 y se afirman en los años treinta, durante la Segunda Guerra Mundial.

Modernización y sociedad nacional

Pero las sociedades cambiaron mucho durante el siglo XIX: antes eran rurales y locales; con la revolución industrial la situación se transforma. La migración de jornaleros y campesinos de zonas rurales hacia los nuevos centros industriales y las grandes ciudades da nacimiento a la sociedad moderna: es un cambio de escala y funcionamiento. Por eso, desde comienzos del siglo XIX, los especialistas de lo social piensan en las nuevas características de la vida colectiva; ello se puede verificar en la obra de Saint-Simon. Pero esta reflexión se precisa sobre todo con Tönnies (1947): la idea de sociedad no puede dissociarse de una definición de la modernidad. La obra de Tönnies, *Comunidad y sociedad* es la matriz de un discurso sobre la modernidad en el cual la sociedad es, en primer lugar, moderna. Tönnies plantea claramente el problema. Como lo dice Dubet:

La sociedad es moderna porque está dominada por la división del trabajo, por la complejidad creciente de estatutos, instituciones y organizaciones. La pregunta sociológica central va a ser: ¿cómo explicar el orden social más allá de la diferenciación continua de las prácticas sociales, de las desigualdades que genera y de la anomía que provoca? (2006, p. 1085).²⁷

Para Tönnies, el paso de la comunidad a la sociedad provoca un empobrecimiento del lazo social: en los pequeños grupos del mundo rural tradicional todos se conocían; cuando una familia tenía dificultades, las otras la ayudaban. En una sociedad, las relaciones son de cortesía, pero anónimas; el vendedor puede ser atento, pero ignora los problemas de quienes le compran y no le interesa conocerlos.

La mayoría de los sociólogos usan las categorías de Tönnies, pero desde una perspectiva menos pesimista. Durkheim (1983) sabe que las sociedades modernas están amenazadas por su falta de generosidad, pero piensa que la solidaridad orgánica sustituye a la solidaridad mecánica que presidía la vida de las comunidades. Si se logra suscitar una conciencia

²⁷ Traducción del autor.

más fuerte de los deberes de cada uno, su cohesión se mantendrá. Para otros sociólogos de la época, Weber por ejemplo, la característica esencial de las sociedades modernas es el rol, siempre más fuerte, que juega la racionalidad. Nuevas instituciones se desarrollan: burocracias públicas del Estado moderno, burocracias privadas de las empresas. Gracias a sus intervenciones, nuevas formas de solidaridad pueden ser imaginadas, por ejemplo, aquellas del bienestar social.

Muy frecuentemente, la sociedad se percibe como un sistema cuya integración es funcional antes de ser subjetiva y cultural. La sociedad aparece como un mundo organizado y coherente, en el cual cada mecanismo cultural y social tiene la propiedad de mantener el orden social:

Así concebida, la noción de sociedad puede ser considerada como una construcción analítica, como un conjunto de conceptos más o menos organizados gracias a los cuales los sociólogos ensayan combinar la pregunta por el orden social con aquella de su evolución (Dubet, 2006 p. 1086).²⁸

Esta noción de *sociedad* es más interesante porque es cercana a modelos económicos y pone el acento sobre las actividades productivas y la satisfacción de las necesidades materiales, prestándose así a la elaboración de perspectivas teóricas. Uno de sus caracteres más interesantes es su dimensión espacial, aquella del Estado-nación: “La sociología se construyó con discursos donde la sociedad era el personaje central. Pero el logro de esos discursos no venía de su valor intelectual (...). Ella resultaba de que la noción de sociedad se reportaba también a los Estados-naciones” (Dubet, 2006, p. 1086).²⁹

La crisis de la noción de sociedad

La globalización comenzó con los grandes descubrimientos; pero, hasta mediados del siglo XIX el alcance de la mayoría de flujos de bienes,

²⁸ Traducción del autor.

²⁹ Traducción del autor.

personas e informaciones era bastante limitado: lo esencial de la vida de los grupos humanos permanecía en un espacio finito de fronteras claras; por eso se podía hablar de sociedades, es decir, de entidades sociales cerradas en un territorio donde se aseguran el usufructo y la organización.

En el mundo tradicional esas unidades sociales eran pequeñas (algunas centenas o miles de personas viviendo en algunas decenas o centenas de kilómetros cuadrados). La situación cambia con la construcción del Estado moderno: la mayoría de las relaciones sociales se inscriben en las fronteras que reúnen un mismo pueblo. La realidad que los sociólogos y otros especialistas sociales estudian es ahora la de sociedades nacionales. Una fuerte solidaridad entre sus miembros parece natural y los investigadores no ven la necesidad de interrogarse sobre algo supuestamente evidente:

Como muchos animales, los hombres viven en sociedad: y sin embargo, así como las obras de biología no incluyen un artículo sobre 'la vida', la mayoría de enciclopedias y diccionarios de ciencias sociales no incluyen un artículo sobre 'la sociedad' (Dubet, 2006, p. 1084).³⁰

Pero, la movilidad creciente de los últimos cincuenta años modifica la situación (Dubet & Martuccelli, 1998; Martuccelli, 1999). Las fronteras dejan de estar claramente delimitadas: las relaciones económicas, sociales y culturales en las cuales cada uno se integra se superponen ahora. La gente manifiesta su solidaridad con las víctimas de una catástrofe al otro lado del mundo, pero no expresan ninguna compasión con los pobres que viven a su lado. ¿Se puede así hablar de una sociedad? ¡Seguramente, no!

La crisis de identidades

Cada uno tiene una identidad –o una serie de identidades jerarquizadas–, pero hasta hace cincuenta años los especialistas de las ciencias sociales no hablaban de identidad. Cada uno pertenecía a un grupo y

³⁰ Traducción del autor.

tenía conciencia de ello; el desarrollo de sentimientos de identidad resultaba de la experiencia vivida por cada cual. Los problemas de identidad solo importaban en dos circunstancias: (a) en caso de conversión de una religión a otra y (b) luego de la destrucción de un pueblo y su cultura por los conquistadores. La situación hoy es diferente (Zelinsky, 2001): muchos individuos no saben qué son (como en el caso de los inmigrantes); para muchos habitantes de la periferia de las grandes ciudades la duda también existe. La urbanización hace perder la fuerte identidad local o regional que consolidaba las identidades nacionales del pasado. La crisis de identidades es un problema general de las sociedades contemporáneas, que resulta, en gran parte, de la movilidad creciente y de las migraciones nacionales e internacionales.

De la noción de clase social a la de exclusión

Las sociedades no son homogéneas. Para dar cuenta de la diversidad de estatus, riqueza, ingresos o trabajo, en el siglo XIX los historiadores inventan la noción de *clase social*. Marx y los sociólogos le confieren un rol central en la interpretación que proponen de las sociedades en vía de modernización. Hasta mediados del siglo XX, la existencia de diferencias importantes dentro de las colectividades nacionales genera conflictos, pero no impide su funcionamiento: la dinámica social resulta de esas tensiones y de esfuerzos decididos para superarlos. La situación actual es diferente: la lucha de clases no ha desaparecido, pero el rol que tiene en el análisis social es ciertamente menor. Lefebvre (1968) subraya la diversidad creciente de movimientos sociales; sus reivindicaciones tenían que ver con el tiempo libre o un mejor acceso a la cultura –o a la ciudad– y no tanto sobre el aumento de salarios. Para aprehender esta nueva realidad hay que usar otras categorías; al respecto Hagel (2003) indica:

La clasificación en términos de exclusión sustituye efectivamente la percepción en términos de categorías sociales, dominantes mucho tiempo en la clasificación de la sociedad. Hablar en términos de exclusión implica asumir la representación de un mundo cortado en dos

y aceptar una visión de la sociedad como realidad construida sobre una oposición entre un exterior y un interior. Esta categorización se inscribe (...) en un proyecto normativo, porque esta ruptura existe sin que un responsable aparezca: el estado de exclusión remite generalmente a mecanismos invisibles, globales y complejos (p. 493).³¹

Los problemas de pobreza y miseria no han desaparecido; pero, lo nuevo y grave, es la aparición de grupos rechazados por todos; los problemas de exclusión no dejan de agravarse y los estudios sobre ello se multiplican (Paugam, 1996). Vivimos en sistemas donde la solidaridad ya no ocupa un rol central, fruto de los procesos de globalización.

El retroceso de la idea de sociedad

Hasta mediados del siglo XX, las ciencias sociales usaban los conceptos de *sociedad* elaborados en el siglo XIX. La perspectiva funcionalista era dominante (Parsons, 1999). La situación hoy es diferente:

La representación de la sociedad como un organismo funcional disminuye en la producción sociológica: los sistemas sociales ya no son concebidos como conjuntos dados con fronteras claras y pasan a ser pensados como efectos emergentes de comportamientos y elecciones más o menos racionales de actores colectivos o individuales (Dubet, 2006, p.1086).³²

La sociología de Giddens (1995) es un ejemplo de esta evolución; para él, la sociedad no existe como una realidad preformada y que se impondría a todos, sino que nace sobre escenarios locales (lo local) y resulta de la fusión de formas locales o regionales de sociabilidad. Como B. Anderson (1983) lo muestra, las sociedades nacionales solo toman la forma que hoy se conocen a comienzos del siglo XIX, como fruto de una larga acción ideológica y de políticas de enseñanza pública. La evolución de las ciencias sociales va más lejos:

³¹ Traducción del autor.

³² Traducción del autor.

(...) La mayoría de sociólogos contemporáneos observa una separación progresiva entre el actor y el sistema, (...) entre la subjetividad de los individuos y el sistema, entre la integración social y la integración sistémica. Las teorías de la acción social inspiradas, entre otras, por el individualismo metodológico, por el interaccionismo simbólico o por la etnometodología, rompen con una concepción de la acción concebida como un producto de la interiorización de modelos y de roles sociales. La cadena de causalidades parece haber sido reinvertida y (...) la idea de la sociedad ya no es tan indispensable para el pensamiento sociológico como lo fue durante tanto tiempo (Dubet, 2006, p. 1096).³³

Pero, muchos especialistas de las ciencias humanas y sociales no son aún conscientes de esta evolución; para ellos, la idea de que la vida social se inscribe normalmente en un espacio de fronteras claras –se trate de aquellas de la comunidad local tradicional o de aquellas del Estado nacional moderno– tenía un origen doble: (a) describía realidades que uno podía observar a fines del siglo XIX y comienzos del XX, y (b) respondía a una pregunta que parecía esencial en la época: ¿cuál era el comienzo del orden social?

El cambio es revolucionario: la idea de sociedad ya no se impone con la misma urgencia. La vida social y económica se inscribe en espacios de dimensiones variadas; las estructuras políticas buscan adaptarse a esta situación. La estructura social del mundo no se caracteriza por un mosaico de sociedades nacionales, sino que aparece como una mezcla de grupos más o menos superpuestos y ligados. La sociedad no es una realidad objetiva, resulta siempre de una toma de conciencia; su base es simbólica. En esta perspectiva, la integración de grupos humanos en una entidad más amplia supone la aceptación de un mismo marco de referencia simbólico.

³³ Traducción del autor.

El aprendizaje que se obtiene de estas observaciones es simple: la integración de individuos y grupos dentro de una sociedad no ha sido jamás automática; siempre resulta de una voluntad política y de la elaboración de marcos simbólicos capaces de superar la diversidad de tradiciones, fijando objetivos para compartir en el futuro. El pensamiento occidental entró en crisis en la segunda mitad del siglo XX: su universalismo estaba fundado sobre el poder de su racionalismo científico; hoy, esta idea es cada vez más criticada; ¿ello quiere decir que la situación no tiene salida?

Si no nos fiamos más del carácter innato de nociones que serían dadas de manera anticipada y si nos liberamos de toda definición de ‘el hombre’, pero sin abandonar por esta razón lo común de lo inteligible, una nueva perspectiva se abre al pensamiento (Jullien, 2008, p. 259).³⁴

La única solución para superar las diferencias entre las culturas es considerar lo que tienen en común, es decir, su manera de concebir y de construir lo humano:

Si, en lugar de valer como un test ideológico pesan [lo universal], sirve efectivamente de idea reguladora que guía la investigación: abriendo toda totalidad dada, él, de manera irrepreensible, no cesará de liberar de nuevo las condiciones de posibilidad de algo común siempre amenazado de reducirse y de retirarse: ahí el sentimiento de lo humano no conocerá límites (...) para crecer y desarrollarse (Jullien, 2008, p. 263).³⁵

La idea de sociedad ya no tiene la evidencia que se le reconocía hace un siglo. El modelo que se aceptaba describía una situación que prevalecía en las pequeñas células del mundo rural (comunidades) y que se impuso más recientemente a escala nacional. El mundo contemporáneo está estructurado de otro modo; se trata a la vez de sociedades,

³⁴ Traducción del autor.

³⁵ Traducción del autor.

contra-sociedades y contra-culturas, y de un *continuum* de situaciones intermediarias que hay que precisar.

Repensar la sociedad: ¿perspectivas críticas o fundación de una nueva sociología?

La deconstrucción y el cuestionamiento de estos conceptos de base, como el de *sociedad*, corresponden a una fase de duda e incertidumbre que no puede durar indefinidamente: las fases siguientes son las de la reforma y la refundación.

Las sociologías críticas: el ejemplo de Bourdieu

El ideal de un enfoque crítico nace en la Ilustración; para este movimiento, evidenciar las injusticias que sufre la sociedad conducirá a eliminarlas rápidamente; pero, esa esperanza desaparece con el fracaso de la Revolución Francesa. En todo caso, la ambición crítica del pensamiento social no desaparece: está presente en Hegel, para quien la carrera del espíritu orienta el devenir social; la “razón” progresa por vías desviadas, si bien quienes la implementan no tienen conciencia del alcance y del sentido de lo que hacen. Marx hace un trabajo análogo denunciando las dimensiones ocultas de los mecanismos económicos. Los anarquistas buscan cambiar el curso de la historia denunciando el rol del Estado y los males que engendra, la desigualdad, la opresión, la tiranía y la guerra, y las ciencias sociales toman la forma que hoy conocemos cuando se desarrollan esos enfoques críticos.

Entre las dos guerras mundiales y en torno a Horkheimer y Adorno, la Escuela de Frankfurt reaparece con la idea de la *crítica*. El exilio de sus miembros durante la época nazi facilita la difusión de sus ideas en el mundo anglosajón, con amplio despliegue a fines de los años sesenta. Denunciar los errores del universo social se convierte en una ardiente obligación moral para la mayoría de los investigadores, sean sociólogos, economistas, antropólogos, politólogos, historiadores o geógrafos. ¿A qué nivel aplicar esta crítica? “Conviene distinguir la crítica epistemológica de

la sociología de la crítica social de la sociedad, aunque una teoría crítica debe combinarlas tratando sistemáticamente las reificaciones y alienaciones” (Vandenberghe, 2006, p. 182).

Ciertos filósofos se interrogan sobre lo que confiere al saber una dimensión crítica; este es el caso de Bhaskar (1979), cuya obra, *The Possibility of Naturalism: A philosophical critique of the contemporary human sciences*, da nacimiento al movimiento del realismo crítico y justificado, y, en el campo epistemológico, al constructivismo radical. La idea central de Bhaskar es simple: lo real tiene profundidad porque está estratificado; es a partir de esta proposición ontológica que él desarrolla su reflexión. El investigador está condicionado por el ambiente en el cual vive (un tema que viene de la sociología alemana del conocimiento), pero no totalmente: él es capaz de ir más allá de la superficie de las cosas para poner al día los niveles ocultos de lo real, pero sin poder jamás llegar a los más profundos:

[Bhaskar distingue] las dimensiones ‘transitiva’ (epistémica) e ‘intransitiva’ (ontológica) del conocimiento (Bhaskar, 1979, p. 17). Aplicado a la naturaleza, el principio de no-transitividad existencial de los objetos de conocimiento plantea solamente que la naturaleza existe independientemente de las observaciones y descripciones que nos hacemos. (...) El principio de transitividad histórico-social del conocimiento social de los objetos reconoce que la naturaleza no puede ser conocida sino bajo ciertas descripciones y que éstas son social e históricamente validas (Vandenberghe, 2006, p. 42).³⁶

La naturaleza existe en el plano ontológico, pero en el plano epistemológico es construida por los seres humanos. Así, una ciencia crítica de lo social es posible: mientras que la sociedad nos parece evidente, como una cosa natural, es una realidad que hemos edificado.

Desde *The Possibility of Naturalism*, la proximidad entre los temas de Bhaskar y aquellos de Marx es evidente. Las siguientes obras

³⁶ Traducción del autor.

de Bhaskar lo ratifican, como lo muestra la publicación, en 1993, de *Dialectic: The Pulse of Freedom*. Bourdieu representa perfectamente esta corriente de reflexión epistemológica dentro de la sociología francesa; su obra se apoya sobre una teoría del conocimiento que desarrolla entre 1966 y 1972, en la que relaciona “sistemáticamente las nociones venerables de ‘campo’, ‘habitus’ y ‘violencia simbólica” (Vanderberghe, 2006, p. 185)³⁷. Los individuos se ubican en campos que condicionan las visiones que tienen sobre las posiciones que ocupan los unos y los otros; los *habitus* los conducen a interiorizar los valores ligados a la posición que ocupan:

Aplicando conscientemente el método estructural, el sociólogo puede objetivar la realidad social como un sistema de relaciones entre personas, y comprender la posición (y las tomas de posición) de cada persona al interior de una configuración que la pone en relación con todas las otras posiciones (y tomas de posición) y darle su sentido objetivo, permitiendo explicar así el sentido de las acciones a partir de la red completa de relaciones en y por las cuales las acciones se realizan (Vandenbergh, 2006, p. 186).³⁸

De ahí que las reacciones individuales son previsible en cuanto que están predeterminadas a la vez por el campo y por el *habitus*. Así, el sociólogo crítico está para comprender lo que hace actuar a los individuos: “Esta es la estructura de las relaciones constitutivas del espacio del campo que comanda la forma que pueden revestir las relaciones visibles de interacción y el contenido mismo de la experiencia que los agentes pueden tener” (Bourdieu, 1982, p. 42).³⁹

El enfoque estructural se apoya sobre la distinción de tres niveles en lo real: el de los comportamientos observables, el de las relaciones en las que se insertan, y el de las estructuras que dirigen el conjunto. Cuando

³⁷ Traducción del autor.

³⁸ Traducción del autor.

³⁹ Traducción del autor.

es capaz de descifrar el último nivel, el sociólogo aclara el mundo y puede denunciar sus errores; pero, si lo hace reduciendo los individuos que estudia al rol de simples peones no comprende nada. Sin embargo, algunos investigadores se rebelan contra tal actitud:

Dado que la teoría crítica de Bourdieu ataca a aquellos que hipostasian el substantivo en substancia y se apoya sobre una tradición hegeliano-marxista para denunciar las injusticias de la dominación de clase, Boltanski-Thévenot critican la teoría crítica por su arrogancia epistemológica y normativa... (Vandenberghé, 2006, p. 184).⁴⁰

La sociología pragmática, de Boltanski y Thévenot

Un segundo modo de reconstruir la sociología se desarrolla en Francia hacia 1980 con la obra de Boltanski y Thévenot (1991). Esta se centra en el análisis de las situaciones de conflicto (más en lo micro que en lo macro), de situaciones concretas, generando un marco detallado de actitudes, posiciones y decisiones de los actores. Cada uno expone y defiende la legitimidad de su posición y las ventajas que logrará, de modo que la resolución de conflictos no dependa de la fuerza relativa de los participantes sino del sentido de justicia que cada uno reclama y de las formas de justificación que hace suyas. La realidad que estudian Boltanski y Thévenot presenta dos niveles: situaciones analizadas y argumentos a los cuales los protagonistas recurren:

Para comprender las prácticas, se realiza un retorno hermenéutico por convenciones metafísicas que la gente normal invoca en situaciones de disputa. Son ellas las que orientan las prácticas y les dan un sentido. Rechazando mecanismos sociales y fuerzas inconscientes que determinan al actor, la sociología pragmática rompe con el 'paradigma de la revelación' de los maestros de la sospecha (Marx, Nietzsche, Freud) para unirse al paradigma de la interpretación de los hermeneutas y fenomenólogos. Insistiendo más en lo que el ser humano hace que en

⁴⁰ Traducción del autor.

lo que se hace de él, la sociología de la justificación aprehende al ser humano como un ser libre (...). A diferencia de la sociología crítica, ella toma los discursos, principios y valores legitimadores (sic) que dan un sentido a la acción, sin ver ahí ilusiones bien fundadas que habría que someter a la crítica en nombre de un conocimiento superior, en nombre de la Ciencia. Contrariamente al mundo tridimensional de la dominación, el mundo bidimensional de la justificación es un mundo sin estructuras profundas por develar y por ello sin ilusiones por diseñar (Vandenbergh, 2006, p. 195-196).⁴¹

En el vocabulario usado por la sociología pragmática de la justificación, los argumentos de apoyo a los cuales recurren los individuos que se oponen o apoyan mutuamente en una situación concreta se llaman “*Cités*”, en alusión a los valores de quienes justifican su causa en cuanto que ciudadanos⁴²:

Para configurar la acción y actuar en común, los actores deben ahora viajar por la cultura y buscar en el fondo común de las representaciones colectivas. Gracias a las *Cités*, uno supera los lugares comunes del empirismo, la etnometodología y la teoría de actores en red para desembocar en una construcción conceptual en dos pisos (individual/colectivo, particular/general) donde uno encuentra las entidades dentro de tres ontologías regionales, a saber, personas humanas (animadas) en interacción con objetos y cosas (inanimadas), así como con seres metafísicos (espíritus) que median las interacciones entre las personas y los objetos y, haciéndolo, permiten ponerlos en equivalencia y, entonces, calificarlos (...).

Esas ‘*Cités*’ reposan sobre principios comunes:

⁴¹ Traducción del autor.

⁴² La *cité* es un término que designa, desde la Antigüedad y la Edad Media, a un grupo de hombres libres que conforman una sociedad política independiente teniendo su gobierno, sus leyes, su religión y sus costumbres propias. Por extensión, el término se aplica al lugar (la ciudad) donde aquellos hombres se reúnen y tienen culto y territorios, es decir, tierras que les pertenecen y que constituyen aquella ciudad.

Concebidos como órdenes axiológicos contruidos alrededor de “principios superiores comunes” que sirven como referencias y directorios de legitimación, el modelo axiomático de *Cités* formula tres dificultades que toda filosofía política debe considerar: primero, nadie puede ser excluido de una ciudad –restricción de común humanidad–; segundo, cada uno puede acceder a todas las ciudades –restricción cosmopolítica–; tercero, cada miembro de una ciudad puede ser ordenado según un principio de grandeza y ser calificado de ‘gran’ o de ‘pequeño’ –restricción de orden– (Vandenberghé, 2006, p. 203).

Como la sociología crítica, la sociología pragmática acentúa los problemas de justicia social, pero sin deshumanizar sus perspectivas en nombre de un estructuralismo que ve a los individuos como peones. Lo que le cuesta justificar es la existencia de *cités*, el nivel cultural que rehúsan aquellos que se quieren perfectamente objetivos, como Latour.

Latour, teoría del actor-red, asociación y refundación de la sociología

Siempre se cita a Latour por los trabajos que lo han consagrado en ciencias naturales, pero poco por sus trabajos sobre la experiencia religiosa (*Jubiler ou les tourments de la parole religieuse*, 2002), el derecho (*Le Fabrique du droit: Une ethnographie du Conseil d’Etat*, 2002, 2004) o la sociología (*Reensamblar lo social*, 2008); y es que su proyecto epistemológico es mucho más vasto de lo que se piensa, como lo indica *Enquête sur les modes d’existence*, subtitulada *Une anthropologie des modernes*, publicada en 2007. Su gran proyecto ha suscitado muchos comentarios (por ejemplo: F.Vandenberghé (2006), *Complexités du post-humanisme: Trois essais dialectiques sur la sociologie de Bruno Latour*).

Al comienzo, Latour se limita a una sociología de la ciencia natural, pero su búsqueda se amplía progresivamente a las ciencias sociales; según él, estas fallan en su proyecto: su modo de aprehender su campo de estudio, que era útil en el siglo XIX, cuando se constituyó, no

permite ya dar cuenta del mundo que está naciendo. Para clasificar el conjunto de observaciones, hace siglo y medio, bastaban dos categorías, la sociedad y la naturaleza, que ya no son suficientes para ordenar una realidad más compleja.

Las ciencias sociales, tal como se practican comúnmente, usan un doble enfoque: observan lo que ocurre concretamente en tal o cual situación, y recurren a un cuerpo explicativo desarrollado externamente para interpretar y explicar. Latour rechaza este enfoque y, en su lugar, propone:

Existe otro enfoque, menos conocido, que rechaza el axioma fundamental del primero. En este nuevo modo de ver, uno afirma que el orden social no tiene nada de específico; que no existe ninguna especie de ‘dimensión social’, ningún ‘contexto social’, ningún campo distinto de la realidad al cual uno podría pegar la etiqueta ‘social’ o ‘sociedad’; que ninguna ‘fuerza social’ se ofrece para ‘explicar’ los fenómenos residuales que otros campos no pueden justificar; que los miembros de la sociedad saben muy bien lo que hacen incluso si no lo verbalicen de modo satisfactorio; que los actores no se inscriben nunca en un contexto social y por tanto, que son más que ‘simples informadores’; que es absurdo añadir ‘factores sociales’ a otras disciplinas científicas (Latour, 2008, p. 12).

El enfoque que Latour propone para suceder a la vieja sociología se llama la “sociología de las asociaciones” y reposa sobre otra manera de concebir la sociedad:

En la perspectiva alternativa presentada aquí, lo ‘social’ no es un pegamento capaz de unirlo todo, incluyendo lo que otros pegamentos no pueden unir, sino lo que es recogido por muchos otros tipos de conectores. Mientras que los sociólogos (...) toman los agregados sociales como un dato susceptible de iluminar los aspectos residuales de la economía, de la lingüística, de la psicología, de la gestión, etc., los investigadores que se afilian a esta segunda perspectiva consideran, al contrario, los agregados sociales como lo que

hay que explicar a partir de las asociaciones propias de la economía, la lingüística, la psicología, el derecho, la gestión, etc. (Latour, 2008, pp. 12-13).

Entonces, Latour se dirige a los “(...) investigadores que desean reagrupar lo social” (2008, p. 17), y propone un dispositivo que ha usado en sus investigaciones sobre la sociología de las ciencias: la teoría del actor-red:

Hay que remplazar el atajo conveniente de lo social por el camino largo, arduo y costoso de las asociaciones cambiando igualmente las tareas asignadas habitualmente a los sociólogos: ya no es posible seguir reduciendo los actores al rol de informadores que ilustran de modo ejemplar algo ya repertoriado; hay que restituirles la capacidad de producir sus propias teorías sobre lo social. Nuestro deber no consiste en imponer un orden, o limitar el espectro de entidades aceptables, o enseñar a los actores lo que son, o añadir reflexividad a su práctica ciega (...). Hay que seguir a los actores mismos. Lo que significa documentar sus innovaciones frecuentemente salvajes, para que nos enseñen a documentar aquello en lo que la existencia colectiva se ha convertido, cuáles métodos han elaborado para mantenerla, y cuáles relatos son los más adaptados para dar cuenta de las nuevas asociaciones que se han visto obligados a establecer (2008, p. 22).

Esta investigación conduce a centrarse en los seres vivos y las cosas con las cuales las personas se relacionan y por medio de las cuales se asocian con otros. Para poner en evidencia tales asociaciones, hay que analizar finamente las situaciones:

Ya lo he dicho, nuestro trabajo son las descripciones. Todo lo demás son clichés. Encuestas, sondeos, trabajo de campo, archivos documentarios, todos los medios son buenos –uno va, uno escucha, uno aprende, uno practica, uno llega a ser competente, uno modifica sus concepciones–. Esto es verdaderamente muy simple: se llama trabajo de campo. Un buen trabajo de campo produce siempre nuevas descripciones (2008, p. 213).

Latour, analizando el funcionamiento de los laboratorios experimentales, plantea, como lo hacen las ciencias sociales, que las preguntas y los debates a los cuales dan lugar las observaciones se hacen en otro momento, en otro contexto, fuera de la escritura:

En nuestra disciplina el texto no es una historia, una bella historia; es el equivalente funcional del laboratorio. Es allá donde uno hace test, experiencias y simulaciones. Según lo que ahí pase, hay actor o no, hay red o no. Y eso depende únicamente de la manera precisa como se escribe, y cada tema nuevo exige ser tratado de una manera nueva por un texto específico, completamente específico (2008, p. 217).

Estos son los fundamentos del enfoque que Latour propone para construir una nueva sociología, que ya no trata más de lo social, sino de esos conjuntos que ligan a los hombres, los seres no-humanos y las cosas; esos colectivos no dejan de tomar nuevas formas.

Lo social (...) tal como uno lo define habitualmente no es sino un momento particular en la larga historia de los colectivos, una forma transitoria en la búsqueda del cuerpo político y de la exploración del colectivo. El gran proyecto que da impulso a la sociología de lo social (...) está ahora al final. Pero no hay ninguna razón para desesperar. Al contrario, ello quiere decir simplemente que otro proyecto, tan ambicioso como el precedente, debe tomar el relevo. Porque la sociología de lo social no es sino un modo entre otros de llegar al colectivo, la sociología de las asociaciones retoma la misión de recolectar lo que la idea de lo social ha dejado en suspenso (p. 358).

El enfoque que propone Latour (2008) tiene una estructura ontológica singular: supone un mundo sin profundidad donde podrían jugar fuerzas que escapan al común de los mortales: "Recurriendo a una metáfora cartográfica, se podría decir que la sociología del actor-red se esfuerza por hacer el mundo social tan plano como sea posible, para asegurarse que el establecimiento de todo nuevo lazo sea claramente visible" (p. 29).

La razón que invoca Latour para rechazar toda profundidad, es la de focalizarse en lo esencial: el inventario de lazos que se tejen en el mundo y la multiplicidad de sus configuraciones y sus lógicas. Pero su propósito va más lejos:

Para localizar los valores múltiples y contradictorios de aquellos que se dicen modernos, hay que aceptar que hay varios regímenes de verdad, varios tipos de razón, varios modos de existencia de los que el investigador debe preparar cuidadosamente las condiciones de felicidad e infelicidad. Uno puede entonces revisitar el corazón de nuestra vida colectiva: las ciencias y técnicas, pero también el derecho, la religión, la política y, seguramente, la economía, la más extraña y la más etnocéntrica de las producciones. Y plantearse de otro modo estas preguntas: ¿Qué nos ha llegado? ¿Qué podemos heredar? ¿Qué tenemos propio? El problema no es menor en este momento cuando las crisis ecológicas obligan a todas las sociedades a repensar lo que ellas tienen en común (Latour, 2007a).⁴³

De la trans-disciplinariedad a la meta-disciplinariedad

Las ciencias humanas y sociales permiten captar, comprender y explicar el mundo, la naturaleza, la sociedad y el hombre; tienen como objeto estudiar un conjunto de conocimientos y técnicas que permiten transformar la naturaleza, modelar el ambiente y modificar el funcionamiento y el devenir de los grupos sociales. Hay varias maneras de concebir las relaciones entre las disciplinas humanas y sociales; algunos las ponen todas sobre el mismo plano y rechazan toda prioridad entre ellas. En esta perspectiva, las ciencias entran en contacto mediante ciertos puntos, ciertos aires en los que se superponen, como lo indican esos mixtos que son, por ejemplo, la economía social o la sociología económica.

⁴³ Traducción del autor.

Se trata de sectores frecuentemente olvidados, pero que pueden ser interesantes para trabajar. Esta es la idea que se impuso entre los años sesenta y setenta, y que explica los esfuerzos en favor de la pluri-disciplinariedad. Latour jerarquiza las disciplinas en el tiempo: la economía sería para él la primera, en la cual se insertaría la sociología, que no llegaba aún a la madurez. Para Bourdieu (1982), una jerarquía existía también, cuyo más bajo escalón estaba ocupado por la geografía. Así, la idea de que existe una disciplina reina de las ciencias sociales, que sería más noble, y que podría, de ser el caso, suplantarlas, aparece en diversos momentos. Eso explicaba el imperialismo de la sociología de Comte después de la de Durkheim; ciertos historiadores, como Bloch, ubicaban igualmente su disciplina a la cabeza de la clasificación.

Pero otra perspectiva se desarrolla entre los años cincuenta y sesenta, la de la existencia de una teoría de orden superior: las estructuras. Esta es la capacidad de tomar en cuenta lo que daría a la sociología crítica su poder de develación. La arrogancia epistemológica a la cual conduce tal interpretación basta para condenarla.

La concepción que se presenta aquí es diferente: las ciencias humanas y sociales se sitúan al mismo nivel, porque cada una corresponde a una perspectiva parcial sobre un mismo tema: el estudio de las asociaciones, colectividades, comunidades y sociedades en las cuales los hombres se insertan, y de las culturas que han imaginado para vivir; y esto, porque esas realidades solo se captan desde los trazos que dejan, que han sido abordados de modo fragmentario.

Ahora bien, todas esas disciplinas desarrollan visiones sobre lo que es el hombre como ser social, sobre la manera como es socializado y como él se construye, sobre las relaciones que teje con sus congéneres, sobre las instituciones que crea y sobre el orden que logra establecer y mantener. Más allá de la multiplicidad de puntos de vista, existe entonces un cuerpo de conocimientos de carácter general que las ciencias humanas y sociales pueden compartir: este es un espacio metadisciplinario, del que hay que tomar conciencia de su rol y de su fecundidad.

Cualquiera de dichas disciplinas se desarrolla necesariamente en un clima de concurrencia con otras disciplinas, lo que se traduce en incesantes conflictos de fronteras; pero, al mismo tiempo, ella comparte con las otras los puntos de vista y las herramientas de trabajo indispensables para tratar sobre la naturaleza, la sociedad y el hombre, y comporta aspectos metadisciplinarios: las ideas de *medio*, de *selección*, de *pirámide ecológica* y de *evolución*, en el mundo físico; y aquellas de *sociedad*, *individuo*, *decisión*, y mecanismo de *regulación* y de *poder* en la esfera humana.

Conclusión

¿Para qué sirve, entonces, la reflexión epistemológica?, ¿para impedir que las disciplinas científicas encerrarse en su torre de marfil y favorecer su apertura? Ciertamente; pero su efecto en el pasado fue también jerarquizar las ciencias: algunas (sociología, en el campo de las ciencias sociales) aparecen entonces como superiores a las otras y sirven de modelos. Todas deben desarrollarse según las mismas líneas. Pero transponer así los conceptos y los métodos de un sector al otro no deja de ser problemático: las ciencias humanas y sociales difieren de las ciencias físicas y naturales; las distribuciones y configuraciones que ellas aprehenden no resultan directamente del juego de fuerzas generales, sino que se expresan a través de las decisiones de actores que las consideran, pero acordando un peso que modula o del cual se quiere escapar. Frente a esas dificultades, la epistemología de las ciencias humanas y sociales se autonomiza entonces rápidamente. Esta autonomización se destaca de varias formas:

- ◇ Una reflexión sobre lo que es la sociedad y lo que uno puede calificar de social, sobre la conciencia que se tiene de la diversidad de formas que reviste la vida colectiva y sobre los efectos que supone la modernización.

- ◇ La evidencia sobre la diversidad de mecanismos usados en los sociedades: reproducción idéntica de las células cerradas de los primeros mundos, o inscripción en una historia que va en el sentido de una racionalización progresiva, impuesta por los dirigentes y élites que guían el movimiento o fruto de pequeñas decisiones de gentes modestas, responsables de las lentas dinámicas de amplia duración.

Al mismo tiempo, los préstamos que las ciencias humanas y sociales hacen a las ciencias físicas y naturales explican el auge que tienen las interpretaciones funcionalistas u organicistas; son progresivamente remplazadas por perspectivas más directamente enraizadas en la investigación social, que ponen a la vez el acento sobre la existencia de estructuras, y el rol que ellas juegan, y sobre la influencia de las representaciones y los símbolos en las dinámicas de la vida colectiva.

En total, y hasta los años sesenta, la reflexión epistemológica señalaba un doble deseo: ceñirse a las especificidades de lo social y mostrar un gran rigor, lo que lleva a mirar permanentemente hacia las ciencias duras, proceso recurrente, cuyo último episodio es el éxito del neopositivismo lógico.

Después de década del sesenta, el debilitamiento del racionalismo modifica radicalmente la reflexión epistemológica; la evolución estaba ya en germen en los trabajos de Bachelard, prolongados por Kuhn (2004); la convicción de que ella constituía un trasfondo permanente, un universo de ideas al estilo platónico, desaparece. Esto explica el nuevo acento dado a las prácticas y contextos, del que la teoría del actor-red constituye el ejemplo más emblemático.

La historización del racionalismo abre la vía a la deconstrucción de las ciencias sociales, que ocupa la escena de 1960 a 1980, y que transpone al campo de la vida colectiva un movimiento que Schopenhauer y Nietzsche habían esbozado a nivel filosófico. Esta deconstrucción subraya el carácter situado de las investigaciones sociales y de los conocimientos que generan; antepone la parte de inconsciente y lo irracional

que caracteriza los comportamientos humanos, instala la sospecha en el pensamiento social, que ya no puede ser solamente analítico (descriptivo y explicativo) sino que debe volverse crítico (normativo y prescriptivo).

La obra de deconstrucción permite terminar con la idea de que la evolución de las ciencias sociales reproduce, pero con un cierto retardo, aquella de las ciencias físicas y naturales; ello provocará el acercamiento entre ciencias sociales y humanidades, y conducirá, también, a la aparición de las disciplinas praxeológicas, que tienen en cuenta características hasta entonces olvidadas de la acción humana: (a) el imperfecto conocimiento de las situaciones en las cuales las personas toman decisiones, y (b) la voluntad que manifiestan de delinear un futuro que preserve sus intereses y refleje sus sueños y valores.

Pero la deconstrucción va más lejos: cuestiona las epistemologías de la curiosidad y de la razón porque son epistemologías de la mirada, lo que explica que desemboquen en la vigilancia y la dominación. Las nuevas corrientes hacen del *deseo* la verdadera motivación de muchos conocimientos, lo que permite considerar la corporeidad de los investigadores y de aquellos que estudian; es ahora en el conjunto del sentido donde todo se centra, y en su sensualidad. Los estudios *queer* siguen esta vía.

La deconstrucción conduce, en fin, al cuestionamiento de la idea de *sociedad* bajo las dos variantes que había revestido: el modelo de la comunidad y el de la sociedad. Más allá, aparece la duda sobre la idea, dominante desde comienzos del siglo XIX, de que las ciencias sociales tenían por objeto el lazo social (frecuentemente inexistente) y los procedimientos e instituciones que aseguraban el orden social. Este cuestionamiento afecta más directamente a las disciplinas centradas sobre el lazo colectivo: la sociología y la etnología-antropología (que se redefine como una metodología de perspectivas microsociales más que como una ciencia de las comunidades primitivas o tradicionales).

La deconstrucción es solo un momento e implica necesariamente una reconstrucción, lo que corresponde en parte a la reflexión epistemológica contemporánea. En la sociología francesa, que se toma como

ejemplo por la influencia que han tenido en nuestra construcción del “enfoque praxeológico” (Juliao, 2011), tres vías fueron ensayadas para realizar esta refundación: la sociología crítica, la sociología pragmática de la justificación y la teoría del actor-red.

Las perspectivas críticas conocen un inmenso logro en todas las disciplinas, pero sufren generalmente, como la sociología de Bourdieu, el reposar sobre una jerarquía de instancias de verdad, que conduce a atribuir al investigador poderes exorbitantes. La sociología pragmática de la justificación presenta mucha similitud con el enfoque cultural: ambos tienen la convicción de que los individuos estudiados muestran independencia; e investigan las representaciones o los repertorios de justificaciones que usan. La historia, acentuando las mentalidades y representaciones, sigue vías análogas.

La teoría del actor-red presenta una estructura más simple que las dos concepciones precedentes, porque pone a los hombres, los seres animados y las cosas que analiza sobre el mismo plano y rechaza ver en lo real una estructura prefijada. Es más ambiciosa, pues quiere una reconstrucción completa de la realidad aprehendida a la vez en sus dimensiones social, natural y física, pero, también es más modesta, en la medida en que observa y constata pero no supone.

Considerar el conjunto de elementos implicados por la vida colectiva (hombres, animales y marco natural o construido) no puede sino convenir al interesado en la materialidad de las situaciones. Tener en cuenta las redes es para él una causa de satisfacción mayor, porque conduce a aferrarse, desde el comienzo, a la dimensión espacial de las realidades sociales, lo que ignoraba la sociología clásica. La pregunta que surge, entonces, es si la perspectiva de no profundidad de Latour podría sostenerse en el largo plazo; él concibe su proyecto como primera fase de un proceso de reconstrucción que permitirá definir el objeto y los contenidos de un nuevo saber. La teoría del actor-red se presenta así como una utopía científica: el saber que ella produce es provisorio y no alcanzará todo su sentido sino cuando se pueda razonar sobre el

conjunto del tema finalmente delimitado. ¿El que constituya una teoría científica en gestación bastará para motivar a los investigadores? ¿No tendrían necesidad, ellos también, de considerar el plan de representaciones, que es también aquel de los sueños, del imaginario, de la utopía, así como de las religiones e ideologías? Se comprende la dificultad a la cual se ve enfrentado quien, como Latour, quiere respetar las normas de objetividad científica: ¿el investigador tiene verdaderamente acceso al plan de representaciones? Considerar el trasfondo de las imágenes y sueños transforma el enfoque que uno tiene del mundo, porque para dar un juicio sobre lo real observable aquí y ahora, hay que compararlo con lo que pasa en otras partes; es gracias a este enfoque que ciertos valores son introducidos y que la acción humana puede revestir una dimensión normativa.

Los filósofos hablan de trascendencia o de inmanencia para designar el cambio de plano que hace pasar del mundo real a aquel de las representaciones, pero han olvidado que esos términos designan transformaciones espaciales. Hay que recordar que estas operaciones mentales siempre han existido y que nacen de la experiencia; bajo su primera forma, nacen, en efecto, de la curiosidad que los hombres manifiestan por lo que ocurre más allá del horizonte y de su aptitud para imaginarlo; crean así topologías, cercanas o lejanas, pasadas o futuras, trascendentes o inmanentes, conscientes o inconscientes; con sus representaciones, dan un sentido a su existencia individual, a los destinos colectivos que comparten y al cosmos.

La reflexión epistemológica de las ciencias humanas y sociales ha variado rápidamente desde hace medio siglo, subrayando que las investigaciones se desarrollan en dos niveles:

- ◇ Se refieren a los métodos y los conceptos que cada disciplina movilice según la perspectiva que le es propia: la geografía para explicar la distribución de las realidades sociales en el espacio, la historia para comprender su sucesión en el tiempo, la sociología para poner en evidencia su organización, la economía

para analizar el circuito de riquezas y las ciencias políticas para re-trazar las formas y el camino del poder. En esta fase, cada disciplina se distingue netamente de las otras.

- ◇ En una segunda fase, los investigadores se preocupan de la naturaleza y de los mecanismos de la sociedad; se reencuentran sobre un campo que todos comparten: el conocimiento del hombre social y de las realidades colectivas que construye.

En Colombia la reflexión epistemológica no ha experimentado un desarrollo permanente y propio como disciplina, pues ha estado supe-
ditada a la influencia de las reflexiones europeas y norteamericanas. De hecho, ella no se particulariza totalmente en ningún país, si bien, en ocasiones, algunos grupos y tendencias locales hacen aportes significativos que alcanzan influencia mundial, como sucedió con el Círculo de Viena o con el estructuralismo francés (Vargas, 2000).

En Colombia la reflexión epistemológica ha variado con los cambios operados en las ciencias naturales, sociales y humanas. El país se integró tardíamente al pensamiento moderno y, por ende, a las disciplinas y las reflexiones epistemológicas modernas, si bien todo el proceso reseñado en este capítulo ha ido impactando a los pensadores colombianos. En consecuencia, en el país se cultivaron las ciencias modernas solo hasta finales del siglo XIX, en las universidades públicas, y algo más tarde, casi hasta mediados del siglo XX, en el resto de las academias. En ese momento el positivismo científico fue el trasfondo epistemológico sobre el que se desarrollaron las ciencias naturales, sociales y humanas. Esa influencia ha permanecido tanto, que incluso aún es el enfoque epistemológico más fuerte y que más ha marcado el desarrollo del conocimiento en el país.

Un cambio importante solo ocurre con la influencia de los enfoques epistemológicos contemporáneos posteriores a la década de los sesenta, como los aportes de la escuela de Frankfurt, la sistémica y el estructuralismo francés, sobre todo en las ciencias sociales y humanas; luego, en la década de los setenta, de manera muy parcial, con los aportes de la

nueva filosofía de la ciencia kuhniana y postkuhniana. Sin embargo, el desarrollo de la reflexión epistemológica en Colombia depende de modo importante del fortalecimiento del quehacer filosófico y teórico, y esto solo ocurre desde hace poco menos de cuarenta años en las universidades de mayor tradición del país⁴⁴.

Con base en todo lo anteriormente dicho, se puede afirmar que la evolución contemporánea de la epistemología de las ciencias sociales y humanas conduce al desarrollo de un campo metadisciplinario; todo deja presagiar que su conocimiento se consolidará en los años que vienen.

⁴⁴ Si bien la mayoría de las IES se esmeran por ofrecer una actualización epistemológica en la formación de los profesionales, en Colombia falta mucho camino por recorrer en otras acciones que crearían una tradición propia, como son la conformación de asociaciones, congresos, publicaciones, etc., permanentes en el campo de la epistemología, la teoría del conocimiento y la filosofía de la ciencia.

Capítulo 2:

Epistemologías de la pedagogía, relación con los saberes y la didáctica

Nunca enseñe a mis pupilos, solo intento proveer las condiciones en las que pueden aprender.

Albert Einstein

La publicación que hizo Meirieu (en agosto 2009) de un informe crítico sobre la obra de Bautier y Rayou (2009)⁴⁵ dio lugar a un debate realizado en junio de 2010, entre estos dos últimos teóricos, que permitió ahondar en algo esencial y siempre actual para la pedagogía: el impacto social de las prácticas educativas, de las metodologías de investigación pedagógica, y sus consecuencias, y de la relación existente entre las actividades de aprendizaje y la adquisición de saberes (Robbes, 2012). En este texto se profundiza en dos temas que surgen de este intercambio: el

⁴⁵ Este libro de Bautier y Rayou constituye la síntesis de una serie de trabajos sobre los “fenómenos de aprendizaje diferenciados” en los que muestran la coherencia y la pertinencia para el análisis de los procesos sociales mediante los cuales los estudiantes aprenden o no según las normas escolares. La obra plantea tres propósitos: (a) cubrir todo el espectro del sistema educativo francés, señalando procesos transversales en las escolaridades “defectuosas”, desde preescolar a la universidad; (b) una atención particular dada a las dimensiones socio-lingüísticas –discurso pedagógico, uso de la lengua en las clases, alfabetización amplia, etc.– como analizador de la relación de aprendizaje, y (c) una perspectiva a la vez histórica, sociológica y psicológica que, en el análisis de las desigualdades y dificultades de aprendizaje, articula el efecto de las transformaciones generales de la escuela, sus consecuencias sobre la relación pedagógica y las prácticas de aula, y la cuestión de las pruebas “subjetivas” que las situaciones escolares constituyen para los estudiantes.

del estatuto epistemológico de la pedagogía y el de los discursos, actuales y convergentes, sobre la urgencia de superar la oposición entre saber, didáctica y pedagogía. Se resaltan las preguntas que surgen en términos de investigación, de formación y de prácticas educativas.

La pedagogía no es una ciencia, sino una teoría práctica; Meirieu y Rayou comparten esta posición. Sin embargo, la pedagogía sigue siendo un “concepto abierto” (Marchive, 2008), plenamente polisémico⁴⁶. Ahora bien, es claro que...

Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el saber educar, implícito e intuitivo en toda sociedad (y que puede desarrollarse, como lo muestra la historia, de modo artesanal) se convierte en un “saber sobre y desde la educación” (sobre sus ¿para qué y por qué?, sus ¿cómo?, sus ¿cuándo?, sus ¿con quién?, sus ¿hacia dónde?). El desarrollo de la pedagogía implica la sistematización de dicho saber, de sus modelos, métodos y procedimientos, y la delimitación de su objetivo concreto; dicho de otro modo, su configuración como campo disciplinar teórico-práctico, como teoría de la práctica educativa y como teoría práctica de la educación (Juliao, 2014b, p. 135).

Al preguntarse por su estatuto epistemológico, las seis orientaciones que siguen muestran que la cuestión de las relaciones entre pedagogía e investigación no está aún clausurada.

La pedagogía: una teoría-práctica de la acción

Comentando a Durkheim (1992), Fabre (2009) recuerda que este define la pedagogía como “la reflexión aplicada lo más metódicamente

⁴⁶ Marchive (2008), distingue el discurso general sobre la educación –los cursos de pedagogía universitaria–, la simple manera de enseñar –la pedagogía del profesor–, y una forma intermedia –reflexión sobre la acción– (p. 9).

posible a las cosas de la educación...” (p. 10). Pero para Durkheim, ella no se confunde con las ciencias de la educación. Así lo dice Fabre:

Las ciencias de la educación esclarecen el acto pedagógico pero los problemas pedagógicos no son reducibles a problemas científicos: son problemas de la práctica, aquí y ahora en este contexto singular y lo más probable, problemas urgentes, ¡que comprometen decisiones a la vez técnicas y éticas! En otros textos, Durkheim hará de la pedagogía una disciplina “praxeológica” (...). Eso significa que la pedagogía es para él del orden de la teoría, no de la práctica, es una teoría de la práctica (...). La pedagogía es entonces para Durkheim una reflexión del actor sobre su práctica con miras a mejorarla (p. 4)⁴⁷.

La pedagogía es un modo de reflexionar sobre lo educativo, y estas reflexiones toman forma de teorías, que son combinaciones de ideas, con el objeto de encauzar la acción. Zuluaga lo expresa de este modo:

La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura (Zuluaga et ál., 2011, p. 36).

Además, como tiene que ver a la vez con la teoría y la práctica, la cuestión del estatuto epistemológico de la pedagogía permanece siempre abierta.

La pedagogía: un patrimonio discursivo para la práctica actual

Hay dos obras de Meirieu significativas para esta reflexión, *La pédagogie entre le dire et le faire* (1995) y *Faire l'école, faire la classe* (2004). En el prefacio de la segunda, titulado “Para una epistemología

⁴⁷ Traducción del autor.

de la pedagogía”, él muestra lo que llama el “momento pedagógico”, cuando el educador descubre la resistencia del educando a su quehacer educativo. Separándose de una pedagogía científica, considera que “(...) la actividad pedagógica no puede seguir siendo pensada de manera aplicacionista” (p. 13). Propone, entonces, explorarla a partir de las “(...) tensiones que estructuran los discursos pedagógicos” (p. 13), tensiones polémicas pero también fecundas, que permiten la creatividad de un educador que quiere construir equilibrios. La actividad pedagógica pasa a ser “(...) el ejercicio del juicio pedagógico, combinando obtención de pruebas en una situación, exploración de escenarios posibles en su ‘memoria pedagógica’ y construcción de la unidad del acto en una estructuración narrativa” (p. 13)⁴⁸.

A nivel epistemológico, Meirieu (2005) sostiene que los discursos pedagógicos comprenden tres polos siempre articulados: el polo axiológico –dimensión de los valores–, el polo científico –dimensión de los conocimientos psicológicos, sociológicos, lingüísticos, epistemológicos, etc. –, y el polo praxeológico –dimensión de las herramientas e instrumentos utilizados para la acción– (p. 632)⁴⁹.

La pedagogía es, entonces, un discurso construido pero heterogéneo, a veces contestable, que ha de ser estudiado como tal para intentar comprender su constitución, alcance y aportes (2004, pp. 13-14). Meirieu sostiene que el conjunto de los discursos pedagógicos debe comprenderse como un género literario particular que revela, lo más probable sin saberlo, las contradicciones fundadoras a las cuales son confrontadas las personas cuando quieren educarse (p. 14).

Pero, ¿la pedagogía es reducible a un discurso? ¿Los problemas de la práctica no son también problemas científicos? ¿Ciertas pedagogías no requieren de enfoques científicos? ¿No producen resultados objetivables?

⁴⁸ Traducción del autor.

⁴⁹ Traducción del autor.

Todas estas preguntas muestran que la cuestión del estatuto epistemológico de la pedagogía no es algo obvio.

La pedagogía: entre teoría y práctica

De 1880 a 1930 se fue construyendo una pedagogía científica, de la cual Marchive (2008) ha trazado su historia. Desde esta época, aparecen dos conceptos de la investigación educativa: “Una investigación pedagógica que fundamenta su legitimidad sobre el lazo teoría-práctica y una investigación científica para la cual la ruptura con la práctica constituye una necesidad epistemológica” (p. 16)⁵⁰. Esta segunda concepción, denominada “ciencias de la educación”, es realizada por universitarios que se apoyan sobre disciplinas reconocidas: filosofía, psicología y sociología. Marchive cuestiona entonces la posibilidad de un discurso pedagógico autónomo y hace hincapié en las interrelaciones sobre las que la definición de Durkheim va a limitar de forma permanente a la pedagogía; pero, el deseo de promover una pedagogía científica no se abandona y Marchive evoca tres autores representativos de esta tentativa: Montessori, Buyse y Mialaret (p. 27), y subraya la tentativa de este último por relacionar investigación y práctica⁵¹.

La creación de las ciencias de la educación como disciplina universitaria, en Francia a fines de los años sesenta, inaugura un nuevo periodo. Se genera un discurso pedagógico científico con vocación prescriptiva, pero sin real anclaje en la práctica. Habrá que esperar a los años ochenta, cuando la integración de numerosos maestros de oficio en el colectivo de los maestros-investigadores en educación llevará al desarrollo de estudios sobre las prácticas pedagógicas, usando la investigación-acción y más tarde, la etnografía escolar.

⁵⁰ Traducción del autor.

⁵¹ Para Mialaret (1954), el investigador es ante todo un profesional experto: “Es imposible concebir un investigador pedagógico, que no conociera el oficio de educador, es decir, que fuera incapaz de conducir él mismo una clase en buenas condiciones” (pp. 18-19 –Traducción del autor–).

Pero, poniéndose al servicio de la promoción de modos de organización y de acciones pedagógicas específicas, el investigador asume un doble riesgo: de una parte, aquel del sojuzgamiento de la práctica al orden de la ciencia, y el rechazo de la investigación científica en nombre de la primacía de la práctica, de otra parte.

Dado que el investigador no puede sustituir al pedagogo, Marchive tranza la cuestión de la articulación entre ciencia y pedagogía, afirmando que la pedagogía logra su unidad por “(...) su posición (...) *entre* teoría y práctica” (p. 57) y, por ende, que ella “(...) pasa a ser objeto de ciencia” para quienes llama los “investigadores pedagogos” (p. 52)⁵². Se justifica resaltando la ambigüedad del concepto de investigación pedagógica y hace una diferencia de naturaleza entre los trabajos de los pedagogos y los de los investigadores:

[Los primeros] son realizados *en o a partir de* la práctica de la enseñanza; conducen a la realización de herramientas para la enseñanza y/o a la elaboración de un cuerpo de conocimientos empíricos que puedan estructurar como doctrina pedagógica. [Los segundos] surgen (...) de las investigaciones *sobre* las prácticas pedagógicas o *sobre* los pedagogos y los textos pedagógicos, buscando elaborar un cuerpo de conocimientos científicos, que se puedan organizar *in fine* como modelo teórico. En el primer caso se puede hablar de investigación *para* la acción; en el otro se podría hablar de investigación *sobre* la acción (p. 61).⁵³

Al final, dos aspectos determinan la naturaleza de la investigación: el lugar del investigador y los métodos usados: “El pedagogo es el sujeto de la investigación y procede de manera empírica; el investigador no es el objeto de la investigación y sus métodos son validados científicamente” (p. 61). Marchive distingue incluso dos campos en los que el investigador podría ubicar sus objetos de estudio: “El que tiene que ver con el estudio de las

⁵² Traducción del autor.

⁵³ Traducción del autor.

prácticas de enseñanza –la **praxis** del maestro–, y el que implica el análisis del discurso sobre la enseñanza –el **logos** del pedagogo–” (p. 87)⁵⁴.

Esta posición conduce a interrogar la postura epistemológica de los “investigadores pedagogos” y la utilidad social de sus investigaciones: (a) ¿están ellos, en una postura en exceso distanciada, describiendo y explicando las disfuncionalidades de las prácticas enseñantes, mostrando las distancias con las normas o las “buenas prácticas” no siempre explícitas, prescribiendo o al contrario prohibiendo prescribir, con el riesgo de que sus trabajos sean inaccesibles y no sean apropiados por los profesionales?; o (b) ¿están, al contrario, tan identificados con los pedagogos que les falta la distancia requerida para analizar la actividad, con el riesgo de que desarrollen un discurso militante substitutivo de un discurso científico?; o (c) ¿están, en un trabajo a la vez implicado y distanciado, cuando las cuestiones y los objetos de investigación recogen las preocupaciones de los profesionales –incluso parten de ellas–, cuando la distancia entre la actividad prescrita –presente *en* el imaginario del maestro y en el suyo propio– y la actividad real es un objeto de la investigación, cuando él se dedica a describir y a comprender precisamente lo que ocurre en la relación educativa, a fin de hacerla inteligible y de apreciar sus efectos, para poder luego cuestionarla y eventualmente mejorarla con los maestros? Esta tercera orientación ha conocido nuevos desarrollos a través, por una parte, de las colaboraciones entre investigadores y pedagogos realizadas en clases o establecimientos alternativos, experimentales o propios de las nuevas pedagogías; y por otra parte, gracias a las investigaciones referentes al análisis del trabajo del maestro llamadas “ergonomía cognitiva” (Ria, 2008).

De otra parte, esta posición interroga también la científicidad de las metodologías usadas, con sus consecuencias sobre la validez de los resultados producidos. Aquí, los debates se concretan en la investigación-acción (o colaborativa), enfoque preferido por los pedagogos y ciertos “investigadores pedagogos”, siempre considerado como válido. ¿El pedagogo

⁵⁴ Traducción del autor.

produce saberes? De ser así, ¿de qué naturaleza? ¿Estos en qué se articulan o no con los saberes producidos por el investigador? Los pedagogos y otros maestros-investigadores son, sin embargo, grandes lectores, incluso de los vulgarizadores de los saberes científicos. Cuando Bautier y Rayou (2009) denuncian las prácticas pedagógicas que parecen más vulgatas y *doxas* porque no se apoyan sobre resultados de investigaciones válidas, se trata del problema de la difusión de estos resultados en las prácticas que ellos plantean. Sin embargo, sin ir hasta asociar a los pedagogos a la producción de esos resultados, Rayou remite finalmente a una pedagogía que fundamentaría con rigor sus prácticas sobre las investigaciones científicas. El autor plantea que hacer que la pedagogía esté constituida por discursos de naturaleza epistemológica diferentes no permite sino responder parcialmente a esta pregunta. Una forma de lograr la colaboración entre pedagogos e investigadores podría ser impulsar las orientaciones metodológicas ya existentes en las que el estudio de las prácticas pedagógicas ocupa un amplio espacio, tales como los enfoques etnográficos, monográficos y las entrevistas de explicitación o autoconfrontación. Igualmente, es necesario interrogarse sobre la especificidad de los saberes producidos por los pedagogos y los “investigadores pedagogos”, y continuar el trabajo de análisis sobre los constituyentes del discurso pedagógico. Por eso, las reflexiones de Houssaye (2004), Fabre (2002) y Vergnioux (2009) van a retener ahora toda la atención.

La pedagogía: envoltura mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica educativa hecha *por o sobre* la misma persona

La postura de Houssaye (1997) reúne aquellas de Durkheim y Meirieu, pero también la de Marchive, si bien desconcierta por su radicalidad. El autor define la pedagogía como “(...) la envoltura mutua y dialéctica de la teoría y la práctica educativas realizada por la misma persona, sobre

la misma persona” (p. 90), y al pedagogo como “(...) un profesional-teórico de la acción educativa, (...) aquel que busca reunir la teoría y la práctica a partir de su propia acción” (p. 90). Añade que “(...) es en esta producción específica de la relación teoría-práctica en educación que se origina, se crea, se inventa y se renueva la pedagogía (p. 91)”, según un enfoque que tiene cuatro características: “La acción, el enraizamiento, las rupturas, la mediocridad” (p. 91). Hay una especificidad en la postura del pedagogo y del saber pedagógico surgido de esta investigación: tiene que ver con “la acción sensata”, con “la praxis”, con teorías cuya función es orientar, regular la práctica; en este sentido, “(...) difieren radicalmente de un saber de tipo científico”(p. 92)⁵⁵. Así, para Houssaye, si el investigador puede realizar investigaciones sobre la pedagogía, el pedagogo es el único que puede producir saberes pedagógicos.

El problema pedagógico sostiene la negación de esta especificidad y, en consecuencia, la recusación de la validez del saber que produce; esta negación no es nueva⁵⁶ y ha tomado formas sutiles en un periodo reciente. Houssaye (1997) cita cuatro: a) hablar de “saber práctico” es un rechazo del saber pedagógico como teoría de la práctica; b) los saberes de acción limitan el saber pedagógico a una experiencia práctica (la actividad del pedagogo al reflexionar durante la acción y sobre la acción); c) el hecho de considerar la pedagogía como un discurso, reduciendo sus ideas y prácticas a un género literario, en lugar de buscar la verdad; y d) las tentativas por hacer de las ciencias de la educación “(...) el lugar riguroso donde se organiza la confrontación de los saberes, de las prácticas y de las finalidades” (p. 95)⁵⁷ la ponen en posición de paliar las insuficiencias de la pedagogía borrando su especificidad e, incluso, promoviendo su desaparición. Es esta idea directriz de la especificidad de la pedagogía y de los saberes que produce la que inspira el “(...) manifiesto por los pedagogos” (Houssaye,

⁵⁵ Traducción del autor.

⁵⁶ Houssaye (2002) menciona tres enfoques en este sentido: la filosofía, las tentativas de comienzos del siglo XX para afirmar la pedagogía sobre la ciencia y la didáctica.

⁵⁷ Traducción del autor.

Hameline, Soëtard, Fabre, 2002). Esto obliga a preguntarse cuáles saberes científicos podrían contribuir a clarificar la práctica pedagógica, en qué podrían y si permitirían al pedagogo producir saberes pedagógicos.

De la especificidad de los saberes pedagógicos y de su relación con los saberes científicos

Dado que la desvalorización de la pedagogía conduce al cientisimo, Fabre cuestiona “(...) la existencia de un espacio intermediario entre teoría científica y reflexión en la acción” (p. 100), y se pregunta si existe un saber pedagógico a la vez “(...) irreductible al saber científico y sin embargo distinto de un simple saber-hacer”, y, de ser así, si este saber es “(...) bastante consistente para satisfacer los cánones de la investigación universitaria” (Houssaye et ál., 2002, p. 100)⁵⁸.

Muestra que Durkheim nunca redujo la pedagogía a una práctica sino que la consideró como una teoría no científica sino praxeológica. Así, contrariamente a la ciencia que quiere conocer, comprender y explicar las acciones pasadas, la pedagogía no puede dejar de emitir un juicio, pues su objeto es la transformación de la acción (política) y sus consecuencias (ética)⁵⁹; ella es, entonces, una disciplina que, como la política, la medicina o la estrategia, aprende de la ciencia, de la investigación, de la exactitud y de la prudencia, pero sin deducir. Nadie reprocha al político, al médico o al estratega por ejercer esta “razón práctica” en la acción y constituir así un saber reconocido por ser necesario, saber frágil pero real, sin confundirse con los saberes sabios que él utiliza. Lo mismo para el pedagogo: “(...) Un saber pedagógico es (...) un saber de experiencia, en el sentido pleno de la palabra, el saber de quién ha resuelto un proble-

⁵⁸ Traducción del autor.

⁵⁹ Ver también Beillerot (1997, p. 79) y Houssaye et. al (1997, p. 92).

ma superando una prueba” (p. 111)⁶⁰. Este problema aparece cuando al menos una de las tres cuestiones siguientes no tiene respuesta evidente: ¿Cómo hacer que el saber enseñado llegue a ser una cultura viva para el estudiante –entre significación y expresión–?, ¿cómo articular desarrollo personal y adaptación social –entre expresión y referencia–?; en fin, ¿cómo conciliar el valor del saber y su utilidad para la vida –entre significación y referencia–? Así, la pedagogía produce saberes heterogéneos: saberes pragmáticos, políticos, hermenéuticos y crítico.

Fabre identifica, entonces, tres criterios que permiten reconocer a los investigadores de la pedagogía. El investigador pedagogo, en primer lugar, debe aceptar un cambio de postura que consiste, más allá de la búsqueda de soluciones, en formular una problemática, en explicitar los presupuestos teóricos y discutirlos; se trata de dejar una actitud militante para comprometerse con un enfoque de investigador. En segundo lugar, debe saber discernir entre los diversos componentes de lo pedagógico (valores, descripción, narración). En fin, los esquemas de análisis, los modelos de comprensión que produce quieren, por encima del contexto original, dar acceso a la generalidad. En toda investigación pedagógica se hallan, entonces, esos tres niveles de comprensión que son: “1) El análisis de una experiencia pedagógica personal, 2) apoyado por la historia de las pedagogías, 3) dando lugar a una formalización” (p. 118).

Sin contestar la legitimidad de las ciencias de la educación, Fabre quiere solamente “(...) hacer reconocer aquella de la pedagogía como instancia productora de saberes, incluso en un marco universitario” (p. 120)⁶¹. Para ello, retoma sistemáticamente las diferencias entre disciplinas praxeológicas y científicas desde el punto de vista del origen de los saberes producidos, del tipo de trabajo que suponen, de sus características epistemológicas y de la validación de sus saberes. Pero, si bien ciencias de la educación y pedagogía interactúan, se constata que la dificultad de clarificar la práctica para los

⁶⁰ Traducción del autor.

⁶¹ Traducción del autor.

saberes surgidos de la investigación es ampliamente compartida. Fabre la atribuye a la ausencia de instancias intermediarias cuando los problemas de los maestros son de interés para los investigadores, por una parte, y, por otra, a la ausencia de reconocimiento del estatuto epistemológico de la pedagogía. Lo que es seguro para el autor, es que bajo las condiciones que enuncia, maestros e investigadores pedagogos producen saberes específicos que él llama “pedagógicos”. Hechos de modelos, conceptos y acercamientos críticos, esos saberes son portadores de cientificidad: su pertinencia y su validez pueden ser testificados por una comunidad científica y profesional; por ello, deberían tener su plaza en el terreno de la investigación educativa, al lado de los saberes científicos. Lo que hace la diferencia en los dos campos es la producción de un verdadero saber y el rigor del enfoque empleado.

Para una epistemología de la teorización pedagógica

Planteando la hipótesis de que toda pedagogía contiene en sí misma elementos de teorización, Vergnoux (2009) propone, por una parte, abordar las racionalidades pedagógicas desde un modelo de análisis crítico inspirado en las “multiplicidades discursivas” (Foucault, 2009) y, por otra, formalizar sus resultados a través de una tipología de los enunciados pedagógicos. Pone en evidencia “(...) los tipos de argumentación, los procedimientos retóricos, los conocimientos o los modelos teóricos usados, en síntesis, la organización intelectual de los discursos pedagógicos” (Vergnoux, 2009, pp. 8-9)⁶². Partiendo del análisis de las formas discursivas contenidas en los escritos de diversos pedagogos (Comenius, Diderot, Compayré, Durkheim, Dewey y Freinet), el autor muestra que el esfuerzo de racionalización de la pedagogía pasa por cuatro tipos de enunciados:

⁶² Traducción del autor.

De los enunciados 1 “teóricos” surgidos de saberes constituidos (psicología, sociología, etc.); de los enunciados 2 “empíricos” surgidos de la observación del campo educativo, de la experiencia o de la sabiduría del maestro; de los enunciados 3 que ensayan, en un discurso construido *ad hoc*, unificar los enunciados precedentes(...); de los enunciados 4 (...) “reguladores” (...) principios generales de organización del conjunto discursivo; (...) fundamento último para su coherencia; (...) puntos de escape frente a los cuales se organizan y toman sentido los enunciados de tipo 2 y 3 (Vergnioux, 2009, pp. 49-50)⁶³.

Así, las teorías pedagógicas se organizan “(...) alrededor y a partir de algunos conceptos mayores, que constituyen sus principios” (p. 143). Esos conjuntos teóricos delimitan un espacio donde “(...) todos los tipos de racionalización son posibles” (p. 143). Su fuerza radica en ser “(...) constantemente susceptibles de ajustes, de reordenamientos, por integración y asimilación de nuevas problemáticas o por deseo de demarcación” (p.143), de donde surge la idea de *multiplicidad*. Si una teoría pedagógica es validada cuando produce los efectos esperados, la articulación de los saberes constituidos, de las técnicas pedagógicas y de los enunciados empíricos, es decir, los principios de unión o enunciados de tipo 3, debe ser estudiada en particular, pues “(...) es por la mediación de técnicas (herramientas, métodos) pedagógicas que la relación (imposible) entre teoría y práctica puede efectuarse; es a ese nivel también que la fuerza de renovación de la pedagogía, su inventiva, encuentra sus condiciones” (p. 145).⁶⁴

De este enfoque metodológico, se retiene que busca reducir la distinción de Marchive entre objetos de investigación referidos a la *praxis* y al *logos*⁶⁵, permitiendo evidenciar en los discursos pedagógicos diferentes tipos de enunciados de naturaleza científica: prestados a los saberes

⁶³ Traducción del autor.

⁶⁴ Traducción del autor.

⁶⁵ Si bien intenta superar la aporía durkhemiana para crear las condiciones de posibilidad de una investigación sobre las situaciones de enseñanza, Marchive (2008) sigue estudiando separadamente *praxis* y *logos*. El enfoque de Vergnioux (2009) parece más audaz.

teóricos constituidos (enunciados 1); formulación y tentativa de validación de hipótesis –como un enfoque científico– a partir de la observación de las prácticas y de los problemas que plantean (enunciados 2 y 3); enunciado de principios unificadores (enunciados 3) y reguladores (enunciados 4) surgidos de esta *praxis*, la cual permanece abierta a nuevos cuestionamientos.

Más generalmente, las reflexiones de Houssaye, Vergnioux y Fabre, que conducen a ver cómo la pedagogía articula diferentes tipos de saberes, terminan interpellando la investigación educativa. ¿Estamos en presencia de un enfoque original que impactaría las condiciones de la producción científica? ¿La oposición entre saber teórico y saber práctico sigue teniendo sentido? ¿Si un saber científico sobre la escuela no puede ser producido *ex-nihilo* sin estudiar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, si los pedagogos elaboran continuamente saberes sobre sus prácticas, es posible interrogar esta *praxis* sin ellos? ¿Cuál coproducción de saberes y qué aportes de los investigadores hay que considerar? Pero; también, ¿cómo pensar las tensiones que surgen de la postura de militante-profesional-investigador? Se trata, entonces, de ayudar a actualizar y formalizar con metodologías rigurosas los saberes utilizados y producidos por los pedagogos, y de cuestionar también las prácticas, sobre todo la distancia entre el decir y el hacer.

De los discursos sobre la superación de la oposición entre saber, didáctica y pedagogía

Autores de horizontes diferentes, como Meirieu y Rayou, sostienen que la oposición existente entre saber, didáctica y pedagogía es superable. Numerosos estudios relatan evoluciones en el aprendizaje de estudiantes, supuestamente con dificultades, sorprendentes desde un punto de vista estrictamente didáctico. Se puede deducir que

el ambiente didáctico no es condición única ni suficiente para que un estudiante adquiera el saber. Ciertas pedagogías críticas plantean la hipótesis de la influencia preponderante del medio o ambiente de aprendizaje, estructurado, coordinado por el maestro, basado sobre el deseo de saber del estudiante a fin de que él cumpla, según su ritmo propio de adquisición, con “verdaderos” trabajos a los cuales pueda darles sentido.

Y sin embargo, el pedagogo no puede privarse de las investigaciones didácticas cuando ellas le permiten mejorar la calidad de las situaciones de enseñanza, en especial aquellas sobre los interrogantes que están en el origen de la constitución de los saberes (Boimare, 2001, 2008; Frapin, 2004). En ese sentido, Connac (2009) muestra cómo integra ciertos aportes didácticos en sus prácticas, siempre afirmando que la complejidad de los saberes no puede ser completamente aprehendida mediante un desglose en las destrezas o competencias básicas. A propósito de herramientas como las fichas de trabajo personalizado, señala que ellas relacionan “(...) la vía didáctica que se apoya sobre una presentación organizada del saber por adquirir y la vía heurística que consiste en adquirir por sí mismo el objeto de los aprendizajes” (p. 81). El problema reside en su capacidad para aumentar el tiempo de exposición al saber (noción retomada de Rochex) y el tiempo de actividad intelectual intensiva de los estudiantes, condiciones no suficientes pero indispensables para el aprendizaje. Connac retoma también la noción de *situaciones a-didácticas* (Brousseau, Marchive) concebidas para hacer evolucionar al estudiante “a su propio ritmo”, independientemente de toda enseñanza⁶⁶. Se evocan, finalmente, los trabajos del Grupo Francés de Educación Nueva (GFEN), que pretenden articular, con buenos resultados, la historia, las preocupaciones y la actividad de los estudiantes en su relación con el saber, la explicitación de los problemas y del sentido del trabajo en la

⁶⁶ Apoyándose sobre los trabajos de neurociencias y ciencias cognitivas concernientes a la memoria, Sylvain Connac (2009) señala incluso las relaciones entre la actividad del estudiante y sus capacidades para tratar la información, sus capacidades de almacenamiento y la evaluación inmediata de sus *performancias* por alguien competente, entre modalidades de tratamiento de la información y mejor integración en la memoria a largo plazo.

escuela, los objetivos de las situaciones pedagógicas en términos de procedimientos, de etapas y de contenidos de aprendizaje (Passerieux, como se citó en Brun, 2010).

De los hallazgos de los didácticos e investigadores

En el marco de un coloquio titulado “*Las didácticas en cuestión: estado del arte y perspectivas para la investigación y la formación*” (2010) realizado en la Universidad de Cergy-Pontoise (Elalouf, Robert, Belhadjin & Bishop, 2012), diversos participantes convergieron sobre la necesidad de superar la oposición entre saberes, didáctica y pedagogía. Yves Reuter (2011) definió las didácticas como “disciplinas autónomas”, pero que ponen a interactuar otras disciplinas por necesidad estructural. Igualmente insistió en que la hipótesis didáctica –la enseñanza y los aprendizajes dependen de los contenidos– era una hipótesis real, no un prepensamiento. Desde ahí, Reuter considera que hay lugar para hipótesis complementarias, sobre todo para la hipótesis pedagógica, lo que confirma Delcambre (2010):

Puede parecer artificial (...) confinar una (las didácticas) a centrarse sobre los saberes (a transmitir o a hacer construir) y la otra (la pedagogía) a centrarse sobre la enseñanza o el aprendizaje, cuando en la realidad del aula las dos dimensiones están estrechamente imbricadas. Tanto como la pedagogía, las didácticas interrogan igualmente los valores vehiculados explícita o implícitamente por los saberes escolares y los modos de organización del trabajo de los estudiantes. (...) Igualmente, (...) una reflexión pedagógica que se desarrolle sin tener en cuenta la naturaleza de los saberes sería vacía (p. 163).⁶⁷

Esos hallazgos no tienen nada de sorprendente para Houssaye quien plantea cuatro argumentos. Primero: la pedagogía y la didáctica

⁶⁷ Traducción del autor.

se confunden en el plano histórico y definicional, “(...) su campo y su proyecto (...) son similares” (Houssaye et ál., 2002, p. 21)⁶⁸. Segundo: es por un mecanismo de sustitución de términos que la didáctica recubre la pedagogía; esto es, centrarse sobre los contenidos *versus* centrarse sobre las relaciones; aprendizajes *versus* práctica de enseñanza tradicional; lo pensado (teoría) *versus* la obra (práctica); la instrucción, como tal, *versus* lo que se juega fuera de ella. Tercero: como para la pedagogía, los conceptos de la didáctica son ampliamente prestados a otros campos: la transposición didáctica a la sociología, el contrato a la filosofía, la mediación a la psicología, la situación-problema a la psicología cognitiva, la representación a la psicología social y la devolución al derecho, entre otros. Houssaye subraya, finalmente, que los mismos debates existen tratándose de los enfoques científicos, entre experimentación y experiencia, experimental y clínico, teoría o práctica, etc.; esto explica que, al final, las relaciones entre pedagogía y didácticas parezcan tan fáciles.

Más allá de las polémicas que tal demostración puede suscitar, los esfuerzos actuales para especificar el enfoque didáctico no se oponen sobre el fondo. Reuter (2011) considera que, focalizado “(...) sobre los contenidos y sobre sus relaciones con la enseñanza y con los aprendizajes” (p. 36), el enfoque didáctico examina las articulaciones entre las dimensiones disciplinaria –organización de los contenidos, modalidades de trabajo–, pedagógica –formas de la enseñanza, de los aprendizajes, y sus relaciones– y escolar, forma escolar. A propósito de lo pedagógico, el autor discute la cuestión de sus fronteras con lo disciplinar y de sus modalidades de aprehensión para un experto didáctico. Sobre el primer punto, los lazos que unen lo disciplinar y lo pedagógico son calificados de “solidaridad estructural”; sobre el segundo, Reuter aísla tres niveles de interés didáctico: el primero concierne a los “modos de trabajo pedagógico”, en tanto que ellos formatean una disciplina; el segundo se refiere a los efectos diferenciadores, para el éxito o fracaso de los estudiantes, de

⁶⁸ Traducción del autor.

los “dispositivos secuencializados” comunes; el tercero se interesa por las “situaciones, ejercicios, prácticas que contribuyen a actualizar las disciplinas” (p. 42). Para concluir, el autor sostiene que considerar la dimensión pedagógica es “(...) incontornable en una perspectiva didáctica” (p. 43)⁶⁹ y visualiza cuatro intereses: pensar al tiempo las relaciones entre lo disciplinario y lo pedagógico, considerar que la pedagogía es una manera de pensar el trabajo del maestro, discutir con los teóricos de la pedagogía y dialogar con los movimientos pedagógicos. Se trata de admitir que los avances didácticos se dan siempre en continuidad con las perspectivas abiertas por la pedagogía, evitando los riesgos de desviaciones “didacticistas” o “pedagocistas”⁷⁰; en fin, replantear que la perspectiva didáctica tanto como la perspectiva pedagógica deben ser consideradas como hipótesis de trabajo.

Estos propósitos invitan a preguntarse cómo construir un diálogo entre dos enfoques que tienen como objeto común estudiar la enseñanza y los aprendizajes; sin duda, es considerando a la vez la especificidad y la complementariedad de los puntos de vista, como muchos lo proponen. Parece también útil estudiar si las perspectivas de investigación diseñadas para los investigadores se articulan con los enfoques de producción de saberes de los pedagogos. Este punto remite a los objetivos y finalidades de la investigación, a las opciones sobre los objetos y cuestiones por estudiar, y, también, a las condiciones de realización de la investigación, a las modalidades de colaboración y a los compromisos respectivos entre investigadores y pedagogos. Surgen así cuestiones sobre las opciones metodológicas en términos de lugar de los protagonistas, de proceso de la investigación, de modos de validación de los resultados y de su difusión. Si para el investigador el punto clave consiste en conciliar reconocimiento

⁶⁹ Traducción del autor.

⁷⁰ Ver J-F. Halté (1988); pero también Avanzini (1997) y Hameline (2002) que llaman la atención sobre el riesgo del pedagogicismo y la legitimidad de la crítica “pedagocista”. Para Guy Avanzini por ejemplo, “*la pedagogía debe articularse con el dominio de los saberes, para ayudar a hacerlos más accesibles*”. Y añade: “*La verdadera pedagogía traza su ruta entre el cientismo y un empirismo regresivo*” (p. 23).

científico y utilidad social de la investigación, su legitimidad, a los ojos del pedagogo, se debe sobre todo a la potencial ganancia de capital que sería capaz de darle.

Conclusión

El examen de estas orientaciones significativas relativas al estatuto epistemológico de la pedagogía ha permitido aquí reabrir la cuestión de sus relaciones con la investigación e indicar una diversidad de modelos de análisis utilizables. Tres enfoques son posibles, pero no equivalentes desde el punto de vista de la utilidad social y de las investigaciones: la pedagogía puede ser objeto de ciencia, aplicación de saberes científicos o productora de saberes pedagógicos. Las dos últimas posiciones son compatibles entre sí, pero no necesariamente con la primera. Además, si saberes científicos y saberes pedagógicos se diferencian por sus condiciones de producción, la naturaleza del saber que produce y su modo de validación, se debe retener, con Fabre (2009), que la apreciación de una científicidad pasa primero por la producción efectiva de un saber y el rigor de un enfoque. Las investigaciones pedagógicas llevan así a interrogar la postura epistemológica, las opciones metodológicas, su científicidad y su validez, y a apreciar el cambio de postura, el discernimiento entre los componentes de lo pedagógico, la producción de una formalización con valor de generalidad. Finalmente, la colaboración entre pedagogos e investigadores comienza con el interés de estos últimos por el trabajo de los primeros, buscadores de una mirada exterior más comprensiva que prescriptiva, que reclama igualmente de condiciones deontológicas y metodológicas (Robbes, 2011), la definición de preguntas, objetos y preocupaciones comunes que, en un mismo movimiento, buscan articular teorías y prácticas (Vergnioux, 2009), con una doble intención de producción de saberes y de comprensión e, incluso, de mejora de las prácticas.

En cuanto a los discursos sobre la superación de la oposición entre saber, didáctica y pedagogía, ellos testifican la “solidaridad estructural”, según la expresión de Reuter, de los enfoques didácticos y pedagógicos. La relación entre pedagogía y didáctica abre perspectivas en términos de investigaciones sobre la enseñanza en su multidimensionalidad, al servicio de una comprensión de los procesos de aprendizaje (se puede también decir de adquisición de saberes) de los estudiantes. Son nuevamente interrogadas las condiciones de posibilidad de una colaboración entre investigadores y pedagogos, y el tipo de investigación practicada y todo esto, con mayor razón, cuando

(...) Se requiere revalorizar el discurso pedagógico, discurso donde desembocan dejando sus huellas los proyectos políticos, las condiciones sociales, los sistemas filosóficos, los modelos curriculares, en fin, todos los componentes de esa compleja trama social que configura el fenómeno educativo. Y para ello hay que articular el quehacer educativo, la construcción de la realidad y las descripciones epistemológicas (Juliao, 2014b, p. 51).

Retomando, en fin, con Beillerot (1997), que las cuestiones abordadas aquí son constitutivas de las relaciones entre ciencias de la educación y pedagogía, que quieren incluso afrontar los modelos de cientificidad positivista y comprensivo, puesto que ellos tienen en común “(...) el proyecto de una nueva forma de pensar la educación rechazando una división dicotómica entre lo pensado y la acción (...) que afirma la necesidad de enfoques diferentes, pero también racionales los unos y los otros” (p. 80)⁷¹. ¿No surge aquí un principio para orientar colaboraciones futuras entre equipos de pedagogos y equipos de investigadores?

⁷¹ Traducción del autor.

Capítulo 3:

La actitud crítica en pedagogía: problemas teóricos y epistemológicos

La crítica convertida en sistema es la negación del conocimiento

Henri Amiel

Introducción

Este capítulo resulta de una reflexión exploratoria sobre los referentes que codeterminan el modo de concebir la noción de *actitud crítica* en pedagogía y en las prácticas que le corresponden; se propone distinguir e ilustrar tres grupos de factores determinantes cuando se quiere desarrollar una mirada “crítica” en educación (justificaciones, fundamentos y recursos). Se apoya sobre un corpus de investigación que desarrolla un discurso crítico sobre las prácticas o teorías pedagógicas consideradas dominantes, y que establece una teorización de los procesos inherentes al desarrollo de una actitud crítica. En lengua inglesa se puede hablar de corrientes como *critical thinking*, *transformative learning*, *critical/radical pedagogies*, *critical feminist pedagogy*, *critical multiculturalist pedagogy* o de posturas posmodernas, los trabajos sobre la ciudadanía (*citizenship*) o incluso las corrientes emergentes inspiradas por los *gay/lesbian studies*.

Por otra parte, la intención crítica aparece en tradiciones francófonas y españolas incluso si no recurren a la etiqueta “crítica”: pedagogías críticas de inspiración freireana, autoformación, educación para la ciudadanía, educación para el desarrollo, educación para la comunicación, psiquiatría y pedagogía institucionales, análisis institucional, psicología, historias de vida, enfoque multirreferencial, etnometodología, etc.)⁷². La presencia simultánea de esos aportes teóricos y de las prácticas subyacentes, así como el grado más o menos explícito de su dimensión crítica, permite que surjan preguntas aún poco desarrolladas en la investigación pedagógica; hay que comenzar una reflexión sobre el porqué de tal déficit de conceptualización. Este fenómeno condujo a adoptar una postura compleja y multirreferencial, tal como las definidas por Morin (entre 1977 y 2004) en sus *antropologías del conocimiento* (1988) o Ardoino (1993) en *filosofías de la educación*, privilegiando una perspectiva que pretende hacer inteligible la naturaleza de las relaciones antagónicas, contradictorias y complementarias que animan un campo como el de la educación y la pedagogía, percibido como fundamentalmente heterogéneo.

Heterogeneidad de la actitud crítica

Heterogeneidad de las justificaciones de la crítica

¿Cómo se justifica una postura crítica en un contexto educativo? Si bien a veces se pretenden “justificados por sí mismos”, los discursos pedagógicos sobre la actitud crítica siempre van acompañados de una argumentación legitimadora de un enfoque de investigación, enseñanza o aprendizaje, cuya finalidad es cierto tipo de problematización o de emancipación. Actualmente, esta legitimación reposa sobre una representación de los cambios y problemas que afectan al mundo contemporáneo

⁷² Ver Alhadeff-Jones, 2007; Brookfield, 2000; Dominicé, 2000; Evans, 1987; Finger & Asún, 2001; Gore, 1993; Luke & Gore, 1992; Lynn, 2004; Resweber, 1999; Taylor, 1998; Usher, Bryant & Johnston, 1997; Walter, 1994.

(evolución de los contextos profesionales, desarrollo de una sociedad del conocimiento, cambios culturales y tecnológicos, nuevas formas de participación colectiva, etc.) Explícitamente o no, esta concepción de la actitud crítica supone siempre lo que se podría llamar, con Lyotard (2006), un “gran relato”, susceptible de legitimar; como, por ejemplo, el desarrollo económico, la emancipación del ciudadano, la realización de sí mismo, los derechos humanos, la formación permanente, la aparición de un mundo conectado, etc. En la medida en que cada uno de esos “grandes relatos” surge de una relación particular con el mundo, exigiendo elegir ciertos valores, es fácil pensar que ellos nunca se justifican en sí mismos y que siempre recurren a enfoques potencialmente conflictuales. En la perspectiva propuesta por la sociología de la crítica (Boltanski & Thévenot, 1991), sería pertinente considerar todo discurso sobre la actitud crítica en educación a partir de los “principios superiores comunes” que supone y que, en una perspectiva pragmática, se organizan en función de los contextos y dispositivos específicos de la investigación y la enseñanza.

Si lo propio de los movimientos pedagógicos críticos es denunciar los fundamentos de la educación tradicional (denunciar las injusticias sociales, étnicas, culturales o de género, evidenciar relaciones de poder, mostrar la prevalencia de ciertas modalidades de argumentación—racionales, universalizantes— que sirven de fundamento educativo, etc.), las justificaciones legitimadoras de esas críticas, si bien reconocidas, no han sido objeto de una real problematización. Existe una perspectiva que relativiza y sitúa los discursos sobre la crítica educativa, pero de manera modesta y muy delimitada. Un ejemplo es la *critical pedagogy*, que cuestiona el carácter sistemático de la denuncia sobre las relaciones sociales de dominación (Gore, 1993); igualmente, la crítica del primado racionalizante, masculino, de las teorías asociadas al desarrollo de la lógica informal (*critical thinking*). Destacar esta heterogeneidad de los principios de una mirada crítica en educación tiene un límite: que ella alimenta una forma de relativismo, cuestionada por quienes condenan los abusos atribuidos al debilitamiento de la racionalidad científica.

Considerar todo esto invita a plantear los riesgos de un eclecticismo primitivo y, al mismo tiempo, evitar la negación de los conflictos como justificaciones para legitimar las teorías críticas. Esto esboza dos problemas; primero, entender que lo que legitima un discurso sobre la actitud crítica supone preguntarse por las implicaciones morales e ideológicas de toda investigación o práctica educativa. Pensar la naturaleza ideológica de una postura considerada “crítica” interfiere, sin embargo, en los debates científicos, con la organización académica y las luchas tácitas de posicionamiento entre investigadores, si bien no reconocer la implicación del investigador es defendido por razones supuestamente científicas y no ideológicas. La segunda dificultad reside en los medios de que se dispone para considerar la naturaleza de tales problemas de investigación y comprender los efectos del cruce de posturas ideológicas y epistemológicas heterogéneas dentro de un mismo campo disciplinar. Se acerca esto a lo que Morin (2011) llama una “ciencia de la ciencia”, que supone, a su vez, el desarrollo de una nueva forma de crítica (Alhadeff-Jones, 2010).

Heterogeneidad de los fundamentos de la crítica

Si bien el posicionamiento de los profesionales de la educación reposa sobre su posición ideológica y moral, implica igualmente presupuestos de orden filosófico, psicológico, social, cultural e histórico. Es importante preguntarse sobre la manera como se representan, en el campo científico, tales conexiones. En otros términos, ¿en qué se basan los escritos “críticos” en pedagogía y cómo abordarlos? Una revisión de la literatura francófona y anglosajona invita a considerar, de una parte, el recurso a posturas epistemológicas y teorías específicas, relacionadas con la historia del conocimiento, y, de otra, su afiliación a enfoques disciplinarios y praxeológicos que surgen de la organización social e institucional de las prácticas educativas y de investigación.

Fundamentos epistemológicos y teóricos

Desde un punto de vista epistemológico y teórico, es clara la primacía de ciertas tradiciones investigativas: el marxismo y la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, algunos enfoques psicoanalíticos y psicoterapéuticos, la filosofía analítica y la lógica informal, el constructivismo pragmático, la hermenéutica, el feminismo; pero también los escritos post-estructuralistas, posmodernos, o incluso post-colonialistas tales como se desarrollaron desde fines de los años setenta, por no citar sino algunos. Cada una de esas “etiquetas” reenvía a ciertas posturas críticas en el campo educativo, con todos los matices que caracterizan a diversas posiciones dentro de cada una de estas “corrientes”. Desde el punto de vista teórico y praxeológico, la presencia de concepciones alternativas, a la vez complementarias y antagónicas, cuestiona las modalidades desde las cuales se conciben sus relaciones mutuas y la manera como sirven. Actualmente, hay que admitir que la reflexión se sitúa generalmente entre el reconocimiento de un eclecticismo poco formalizado o una negación mutua de las alternativas.

Fundamentos disciplinarios

Desde el punto de vista disciplinar, la organización de los saberes impuesta por el academicismo ha dado lugar a múltiples desarrollos sobre enfoques para abordar lo que implica la actitud crítica. Según el tipo de comprensión de la realidad que se adopte (centrado sobre una mirada filosófica o sobre la psicología del individuo o de un colectivo, o sobre la dinámica social, étnica o cultural, o sobre el funcionamiento político, o hasta una mirada histórica o, incluso, también literaria), se concebirá en términos muy diversos lo que supone una concepción crítica de la educación. Teniendo en cuenta la naturaleza fundamentalmente interdisciplinaria de su objeto de estudio y de sus propias condiciones de surgimiento, las investigaciones pedagógicas condujeron a elaboraciones teóricas en las disciplinas conexas para definir la naturaleza de una mirada crítica del aprendizaje y de la formación. Por eso, las concepciones usadas en educación pueden tener una coloración filosofante, psicologizante, sociologizante, política,

histórica o literaria, según las inspiraciones que influyen en quienes las desarrollan. Desde el punto de vista teórico, tal diversidad contribuye, a la vez, a la riqueza y, quizás, a la especificidad de los aportes críticos surgidos de las disciplinas educativas, al mismo tiempo que problematiza la existencia simultánea de concepciones susceptibles de completarse y excluirse al mismo tiempo.

Fundamentos praxeológicos

Finalmente, el terreno educativo mismo supone recurrir a una concepción específica de la actitud crítica. Así, una misma herencia teórica condujo a prácticas y conceptualizaciones diferentes en función del ambiente donde ella se despliega; por ejemplo, los aportes de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y del marxismo generaron interpretaciones diversas en el campo escolar, en la enseñanza académica, en un contexto de animación sociocultural, de formación profesional, de acompañamiento institucional o, incluso, en el campo de la formación asociado a la gestión del talento humano. La diversidad de campos educativos cuestiona a la vez el modo como se representan los lazos que les acercan o, al contrario, las diferencias que les distinguen y que hacen necesario elaborar formas específicas de educación crítica propias del ambiente al que se dirigen. Algunos estimaron así que el aprendizaje de una reflexividad crítica es lo propio del adulto (*transformative learning*), mientras que otros impulsaron el desarrollo de políticas educativas, sea desde la filosofía para niños y las formas de pensamiento crítico que ella supone (*critical thinking movement*), o desde la denuncia de los problemas de dominación social y cultural que alienan la escuela (*critical pedagogy*). Aquí incluso, la división académica y el cerramiento praxeológico impiden el desarrollo de esos problemas transversales.

Así, sea que se trate de algo heredado de la historia del conocimiento, de una compartimentación promovida por la institución universitaria o de la ruptura social asociada a los desarrollos de las prácticas educativas, la noción de *crítica* sufre de un reduccionismo patente, por ser el fruto de

un eclecticismo epistemológico, disciplinario y praxeológico que tiende a la yuxtaposición o a la oposición, frecuentemente estéril y generalmente no teorizada, de conceptos sobre la actitud crítica, o por ser el resultado de una negación de las distinciones sobre el conocimiento, el objeto de estudio y las prácticas que fundan la educación, frecuentemente tácitas.

Heterogeneidad de los recursos de la actitud crítica

Querer aprehender la dimensión crítica de un enfoque educativo, interesándose en sus justificaciones y fundamentos, implica, finalmente, que se mire el ambiente, en particular el cultural y el histórico, que autoriza, estimula o eventualmente impide su desarrollo. Conviene interrogarse sobre el rol jugado por los recursos inherentes al ambiente de la investigación y de la educación, y su influencia en el modo de concebir los problemas de la crítica.

En este sentido, son importantes los desplazamientos que diferencian dos espacios lingüísticos heterogéneos que recurren a la etiqueta “crítica”: los campos educativos francófono y anglosajón, al ser comparados desde la perspectiva crítica, son distintos y asombra la diferencia manifiesta en muchas publicaciones (Alhadeff-Jones, 2007). Al menos tres grupos de hipótesis pueden considerarse sobre esto: la evolución histórica del contexto sociopolítico y cultural en el que surgen, a la vez, la universidad y las prácticas educativas; el desarrollo organizacional de las instituciones científicas en función de las lógicas internas que las caracterizan, y la evolución de los medios de difusión del conocimiento dentro y fuera del campo científico.

Evolución del ambiente socio-político

El desarrollo de las teorías y prácticas que fundan los enfoques críticos en educación depende claramente del contexto histórico. En Francia, por ejemplo, la cercanía entre crítica, civismo y ciudadanía en el campo escolar es herencia de la Revolución Francesa, la construcción de una educación republicana y las protestas institucionales y sociales de Mayo del 68. Ocurre lo mismo en la formación de adultos, con la aparición de los

enfoques institucionales, legado de las protestas de 1968, o con ciertas concepciones contemporáneas de la crítica (entrenamiento mental, autoformación, etc.) ligadas a las especificidades de la educación popular y de la animación sociocultural como fueron desarrolladas desde comienzos del siglo XX. En Estados Unidos, la historia reciente de las pedagogías críticas (neomarxistas, feministas, multiculturalistas, etc.) se enraíza en la metamorfosis de los discursos contestatarios desde finales de los años sesenta. Como lo ilustra Cusset (2003), las represiones brutales a un activismo militante, coloreado por problemas cívicos asociados a la emancipación de los afroamericanos, da lugar a una evolución diferente de los conflictos durante las dos décadas siguientes. Los años setenta viven así un cambio de óptica en la manera como la crítica es concebida en las universidades (brecha ideológica, desplazamiento de las luchas sobre el campo de los discursos, etc.). Entre la década de los sesenta y la de los ochenta, la contestación social se orienta así hacia un comunitarismo radicalizado que conduce a una fragmentación de las luchas sociales y permite la aparición, durante los años del gobierno de Reagan, de reivindicaciones identitarias asociadas al multiculturalismo y a la importancia del reconocimiento de las minorías (género, raza, sexualidad, etc.). En América Latina el surgimiento de estas pedagogías críticas “(...) hay que asociarlo a la trayectoria de la educación popular, que en su origen fue de corte contestatario y alternativo tanto social como políticamente” (Juliao 2014, p. 48), pero, igualmente a ciertas teorías conexas, como la teología de la liberación y el marxismo, e, indudablemente, al principal autor de este paradigma educativo en el continente latinoamericano, Paulo Freire, de quien “(...) su praxis y su compromiso al lado de aquellos que llama los *oprimidos*, con el objetivo de conquistar la libertad, lo volvieron imprescindible para el conjunto de la investigación sobre educación popular” (p. 79).

Evolución de los ambientes académicos

El rol central jugado por la transformación de las universidades en relación con la actitud crítica lleva a interrogarse sobre la influencia de

su posicionamiento y sus modalidades organizativas. Si las universidades francesas ocupan un lugar en el centro del espacio social, influyendo directamente en el tono de los debates públicos, la especialización y la separación de los campus americanos contribuye a una relación distinta con la sociedad. Las diferencias en la manera de abordar los problemas de la crítica, igualmente, pueden ser consideradas desde las especificidades de su relación con la tradición académica y de su impacto sobre los desarrollos de las instituciones universitarias. Por ejemplo, en Francia, si la tradición filosófica, exige un cierto respeto por las filiaciones del pensamiento de un autor, la acogida reservada a ciertos aportes filosóficos diverge en el mundo anglosajón. Se puede así observar en Estados Unidos, desde hace treinta años, cómo se recurre crecientemente a los escritos de ciertos filósofos franceses (Foucault, Derrida, Lyotard, Baudrillard, etc.) y alemanes (Habermas, Horkheimer, Benjamin, etc.), en una óptica que descontextualiza sus aportes, para adaptarlos al paisaje político e intelectual americano (Cusset, 2003). Así, los cambios que afectan a los departamentos de literatura de las universidades americanas, desde comienzos de los años ochenta, han contribuido a difuminar los términos de un vocabulario crítico específico. Esto, unido ahora a las luchas de identidad que emergen durante los años ochenta, finalmente contribuye, en el marco de un “conflicto de las facultades”, a rehacer los términos en función de los cuales otras disciplinas académicas (pero también los medios) consideran la idea misma de crítica (por ejemplo la dominación del concepto de *deconstrucción* prestado de Derrida y la referencia recurrente a la “postmodernidad”). Parece así determinante subrayar que la mayoría de los escritos críticos contemporáneos en pedagogía de lengua inglesa son deudores de los términos de un debate correspondiente a las formas específicas de la institucionalización reciente de tales aportes filosóficos y literarios (a través, sobre todo, de la aparición de los estudios culturales, los estudios de género y los estudios multiculturales); esto, incluso cuando las dinámicas de reunión, de selección, de marca, de reorganización y de

redistribución de los conceptos que están al origen permanecen tácitas e ignoradas por quienes hoy recurren a ellos (Alhadeff-Jones, 2010).

Evolución de los ambientes informáticos

Estas diferencias históricas, sociales y culturales, así como las especificidades locales de la organización académica, no permiten dar total cuenta de las distancias observadas en el campo editorial educativo, tomado en su conjunto, en materia de actitud crítica. Para captar esta cuestión, es necesario considerar el rol y la evolución de los medios que facilitan la difusión de las teorías críticas. Conviene así subrayar que la difusión de la *french theory* (reinterpretaciones americanas de ciertos filósofos franceses), de los “estudios culturales”, la “teoría crítica”, los “estudios de género”, y otros escritos posmodernos, a la base de muchos escritos “críticos” en pedagogía, se han beneficiado del rol preponderante jugado por la lengua inglesa y de la influencia cultural americana y británica en la difusión de los conocimientos científicos a nivel internacional; tal fenómeno fue acentuado por el desarrollo simultáneo de Internet, durante los últimos años, como medio privilegiado de acceso y socialización del conocimiento. Así, el rol que juega la difusión editorial de revistas y libros científicos de lengua inglesa (sobre todo de obras introductorias o de vulgarización), al mismo tiempo que los desafíos planteados por la acumulación y la puesta en red de los conocimientos, constituyen dos problemas que determinan la forma en que los términos del debate sobre la actitud crítica en educación deben hoy ser planteados.

Las dimensiones tácitas de la actitud crítica en pedagogía

Pensar la actitud crítica en educación supone, entonces, situar los discursos que la justifican, los fundamentos (epistemológicos, teóricos, disciplinarios y praxeológicos) que le dan una base, y los recursos (sociales,

culturales, históricos, pero también institucionales y tecnológicos) que influyen en su desarrollo. En el contexto actual, hay que admitir la ausencia relativa de reflexiones pedagógicas que permitan integrar esos problemas en una perspectiva que no reduzca la complejidad. Hay que preguntarse, en la problemática que interesa en particular, la ausencia de consideración sistemática de las contradicciones, antagonismos y complementariedades que animan simultáneamente los determinantes de la crítica, como fueron antes considerados –problemas morales, epistemológicos, disciplinarios, praxeológicos, societales, académicos e informáticos, etc.– (Alhadeff-Jones, 2010). Con todo, hay que resaltar que el pensamiento crítico ha sido concebido por la llamada pedagogía crítica y por los estudios sociales y culturales latinoamericanos. Freire (2009) es uno de los referentes importantes en la apropiación de la crítica a la pedagogía como punto de partida para la transformación social y política en América Latina. Desde los estudios sociales y culturales latinoamericanos, para Walsh (2004) aún es vigente la pregunta por la teoría crítica, los planteamientos de Horkheimer, de Adorno y su importancia en el pensamiento latinoamericano. En este planteamiento, el pensamiento crítico latinoamericano es asumido como un proyecto político, como (re)pensamiento crítico, capaz de generar interrogantes que surgen a escala global, en relaciones de interculturalidad que generen posiciones subjetivas y situadas.

Estos referentes representan un encadenamiento complejo de dimensiones que no pueden aislarse unas de otras ni tampoco ser reducidas unas a otras. Ellos determinan la manera como se concibe la idea de *actitud crítica*, al mismo tiempo que su comprensión está determinada por nuestra propia relación con el saber y la crítica (incluyendo las dimensiones moral, psicológica, social, cultural, política, epistemológica, praxeológica, institucional, organizacional, informática, etc.). Así, La crítica se sitúa en el centro de un bucle donde se autoalimenta lo que determina la comprensión, al tiempo que los procesos de los que participa.

Frente a esta constatación pueden ser planteadas dos alternativas en relación con la complejidad; la más común es intentar reducirla, sea

valorizando una forma específica de organización, implicando la negación de otras alternativas y la fragmentación de su inteligibilidad, o privilegiando un desorden constitutivo de lo que es percibido como “complicado”, valorizando una forma u otra de relativismo o eclecticismo, por ejemplo. De este modo, se puede suponer que existan enfoques más pertinentes que otros, considerar su fragmentación como un mal necesario y no elegir profundizar qué depende de otros sin preocuparse por el costo de esta operación. Se puede, igualmente, postular que existen simultáneamente varios modos de concebir la emancipación o el aprendizaje como cuestionamiento, y la investigación que les corresponde, afirmando que todos tienen el mismo valor o bien que es posible que coexistan sin importar en cuales condiciones. Hay, en los dos casos, mutilación de la complejidad de la crítica en la medida en que se niega la heterogeneidad de los referentes que la constituyen y determinan (Alhadeff-Jones, 2008a).

Una segunda alternativa sería reconocer la complejidad de la noción de *crítica* y, a través de ella, del espacio en el que se despliega. En la perspectiva propuesta por Morin, se puede considerar cómo las modalidades en función de las cuales se organiza, en una perspectiva dialógica que recoge los antagonismos, contradicciones y complementariedades que relacionan, de modo desordenado y ordenado a la vez, sus dimensiones y su ambiente. Tal perspectiva, sin embargo, no se justifica en sí misma, en la medida en que supone una relación con el saber que cuestiona los fundamentos tradicionales del pensamiento científico (objetivo, lineal y compartimentado).

Tal “inteligencia de la complejidad” (Morin & Le Moigne, 1999), pese al trabajo de los pioneros que contribuyeron a su fundamentación epistemológica y metodológica, hoy más que nunca, tiene que ser reelaborada desde los cuestionamientos y formas de emancipación que privilegia. En una perspectiva educativa, invita, finalmente, a considerar las formas de conceptualizar un aprendizaje situado en el centro del bucle

que relaciona la complejidad de la crítica y la crítica de lo que es percibido como complejo.

En síntesis, en este texto se ha problematizado el modo como la actitud crítica es fragmentada hoy en el campo educativo; se distinguieron e ilustraron tres grupos de factores que intervienen cuando se pretende desarrollar una mirada “crítica” en educación (sus justificaciones, sus fundamentos y sus recursos). La posición asumida, finalmente, es un enfoque complejo y multirreferencial que pretende hacer inteligible la naturaleza de las relaciones antagónicas, contradictorias y complementarias que existen en un campo percibido siempre como algo heterogéneo.

Capítulo 4:

Teorías de la complejidad: sombras y ambigüedades

*(Lo que es complejo) no puede resumirse en la palabra complejidad,
ser reducido a una ley de complejidad, reducirse a la idea de complejidad.*

*La complejidad no puede ser cualquier cosa que se definiría
de modo simple y tomaría el lugar de la simplicidad.*

La complejidad es un concepto problema y no un concepto solución.

Edgar Morin

Introducción: complejidad versus complejidades

En 2002, el Departamento Americano de Educación solicitó al *Washington Center for Complexity and Public Policy* realizar un estudio para describir cómo las agencias gubernamentales, las fundaciones privadas, las universidades y los centros de investigación y de formación habían recurrido a las llamadas “ciencias de la complejidad”. Este informe (2003) ofrece una mirada de conjunto de las investigaciones realizadas al respecto en Estados Unidos; difunde una visión parcial, representativa de una tendencia más general: la noción de *complejidad* como algo unificado

o cosificado. Esa reducción a una forma singular (*complexity theory*) olvida la heterogeneidad de las teorías inherentes al desarrollo de la idea de *complejidad*.

Con la convicción de que esta noción es un aporte significativo al desarrollo contemporáneo de la pedagogía (Morin, 2000), aquí se quiere subrayar la necesidad de una idea más matizada del término, es decir, evitar su simplificación, porque el estudio de los problemas de *complejidad organizada* ha sido preocupación central en diversas teorías de complejidad formuladas en el marco de diversas disciplinas, como la sistémica, cibernética, biología, termodinámica, epistemología, antropología e investigación social de segundo orden, entre otras; así se consideran las ambivalencias fundamentales de la noción de complejidad. En esta perspectiva, un enfoque histórico es pertinente, a la vez, para enriquecer los debates sobre la legitimidad de esta noción, pero también para resituar los significados asociados a un ambiente cultural más amplio, que incluya las posiciones latinas (generalmente ignoradas en los textos de lengua inglesa).

Así, siguiendo una exposición cronológica, se proponen tres momentos constructivos de las teorías de la complejidad (Le Moigne, 2001), evidenciando sus raíces epistémicas y socioculturales, y luego se pasa del enfoque histórico a una perspectiva epistemológica y antropológica, que subraya la presencia de diversas interpretaciones subyacentes a la idea de complejidad. Este enfoque contribuye, finalmente, a considerar el quehacer científico como un proceso de aprendizaje exigente, que considera los aportes y los límites que caracterizan su propia complejidad.

Todo esto es importante porque, como lo señalan Rodríguez y Aguirre (2011):

La “complejidad” constituye una perspectiva novedosa y marginal en la ciencia contemporánea; su carácter de novedad radica en que el estudio de la complejidad implica, en buena medida, un quiebre o discontinuidad en la historia de la ciencia o, dicho más precisamente, en la racionalidad científica occidental. La complejidad introduce, en

el terreno de las ciencias, una racionalidad post-clásica que habilita e incorpora problemas ignorados o vedados por el pensamiento científico moderno. Estos problemas involucran, en un sentido no exhaustivo, cuestiones relativas al desorden, el caos, la no-linealidad, el no-equilibrio, la indecibilidad, la incertidumbre, la contradicción, el azar, la temporalidad, la emergencia, la auto-organización. La complejidad puede entenderse, por lo tanto, como un paradigma científico emergente que involucra un nuevo modo de hacer y entender la ciencia, extendiendo los límites y criterios de científicidad, más allá de las fronteras de la ciencia moderna, ancladas sobre los principios rectores mecanicistas, reduccionistas y deterministas (p. 2).

En general, lo que hoy se denomina “teoría de la complejidad” (en singular), o “teorías de la complejidad”(en plural), corresponde a un campo disciplinar con límites borrosos que abarca, en su enunciación científica, a las teorías de los sistemas complejos en sentido amplio (sistemas dinámicos, sistemas no lineales, sistemas adaptativos), la teoría del caos y los fractales, entre otras cosas, pues no existe aún, una teoría unificada de la complejidad, que sintetice y sistematice de modo explícito los aspectos fundamentales de las distintas y variadas teorías, métodos y algoritmos de complejidad construidos en el marco de ciencias y disciplinas bastante disímiles. Este hecho es reconocido por muchos; Reynoso (2006) lo expresa así: “No existe nada que se asemeje a una teoría unificada o a un conjunto de acuerdos sustanciales, y al lado de hallazgos espectaculares subsisten fuertes dudas sobre la practicabilidad de buena parte del proyecto” (p.12). Sin embargo, pese a estos pronósticos, y reconociendo la diversidad de formulaciones teóricas y técnicas especializadas en fenómenos complejos, se puede subrayar el trabajo del colombiano Carlos Maldonado (2007), quien, desde una óptica de filosofía de la ciencia, se arriesga a plantear el problema de una teoría general de la complejidad, determinando la clase de disciplinas que son las ciencias de la complejidad, identificando y caracterizando el problema mismo de una teoría de la complejidad, y esbozando cuál podría ser dicha teoría.

Raíz etimológica del concepto

Lo primero que se puede señalar es que el uso del término *complejo*, y más frecuentemente *compleción*, data siglo XIV y proviene del latín *complexus* (participio pasado de *complexi*, ‘enlazar’), derivado de *cum* y de *plecti*, *plexi*, *plectere*, *plexum* que significa ‘girar’ o ‘enrollar el cabello, rizar, entrelazar, trenzar’; y después ‘abrazar, contener’. La palabra es retomada en el siglo XVI como un adjetivo para cualificar todo lo que está compuesto de elementos heterogéneos. Como adjetivo, remite a un compuesto de elementos que mantienen relaciones intrincadas, diversificadas, difíciles de comprender; se hablará así de una personalidad, sociedad, sentimiento o pensamiento complejo. El término *complejidad* (*complectere*: sustantivo femenino) aparece más tardíamente, en 1755, para nombrar aquello que es complejo. El agregado del prefijo *com*, al *plectere*, que significa ‘trenzar, enlazar’, añade el sentido dual de dos elementos opuestos que se enlazan íntimamente, pero sin anular su dualidad. De allí que *complectere* se use tanto para referirse al combate entre dos guerreros como al entrelazamiento de dos amantes (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française, 2005).

En siglos pasados, recurrir al calificativo *complejo*, expresando algo plural en cantidad o calidad, produjo significados más específicos, sobre todo en lingüística (sujeto o atributo complejo), semiótica (término complejo), matemáticas (número complejo) o música (sonido complejo). Como sustantivo masculino, el término *complejo* remite a un conjunto de elementos diversos, con frecuencia abstractos, que, dada su interdependencia, constituyen un todo relativamente coherente. Substantivado en el sentido de “conjunto” en fisiología (evocando la traducción del latín *complexus* ‘masas musculares pares’), pasa a la economía, química (que remite a ‘un cierto tipo de molécula’), biología (complejo de Golgi) y geometría (complejo lineal). A comienzos del siglo XX, aparece en el psicoanálisis para dar cuenta de un “(...) conjunto de representaciones y de recuerdos con fuerte valor afectivo, contradictorios, parcial o totalmente inconscientes, y que condicionan en parte el comportamiento de un individuo” –complejo

de Edipo, complejo de inferioridad, etc. – (ATILF, 2005, “complexe”). Se usa igualmente en psicología (Teoría de la forma o Gestalt), medicina (complejo ganglio-pulmonar) y electroencefalografía (complejo de ondas anormal o aberrante). Finalmente, la idea de complejo remite a la idea de algo ‘compuesto’, usado como sinónimo de *composición*, *variedad*, *mixto*, o incluso *bastardo*.

Como lo muestra Ardoino (2000) en sus diferentes usos, el término *complejidad* se opone siempre al de *simplicidad*: “(...) A veces lo que incluye su definición es el carácter “molar”; “holístico”, global, “no linear” de su inteligibilidad; a veces es el carácter patológico, como mínimo denso, enredado, rebelde frente al orden normal de conocimiento que parece predominar” (p. 65)⁷³. Tal oposición está así asociada a una confusión usual (Ardoino recuerda que es considerada abusiva por casi todos los diccionarios), entre “complicado” (etimología *plicare*: ‘plegar’) y “complejo”.

Recordar este ambiente semántico y conceptual asociado a la idea de *complejidad* es necesario si se quieren evitar los riesgos inherentes a la comprensión del concepto. Así, se exploran los significados asociados, sabiendo que se inscriben en un conjunto semántico en el que las filiaciones son más ricas que la suma de sus constituyentes.

Génesis contemporánea del concepto

Cuando Bachelard formula en 1934 un enfoque no cartesiano de la ciencia, legitima el rol de la complejidad, como ideal para las ciencias contemporáneas (Le Moigne, 1996). Si una epistemología cartesiana reduce un fenómeno complejo al análisis de sus componentes, comprendidos como simples, absolutos y objetivos, una epistemología no cartesiana privilegia un enfoque dialéctico que entiende los fenómenos como tejido de relaciones: “(...) No hay ideas simples, porque una idea simple (...) debe insertarse, para ser comprendida, en un sistema complejo de pensamientos y de experiencias” (Bachelard, 1985, p. 152). El reconocimiento

⁷³ Traducción del autor.

de la complejidad está ahora en el centro de un nuevo tipo de explicación científica que percibe la simplicidad como un fenómeno provisorio. En esa perspectiva, si lo complicado remite a la idea de una situación enredada que espera ser desenredada, la complejidad supone una no simplicidad de los fenómenos estudiados (Ardoino, 2000).

La apropiación del concepto de complejidad por la comunidad científica ocurre una década más tarde. En “Science and complexity”, un artículo de referencia sobre la transformación de las ciencias después del siglo XVII, Weaver (1948) identifica la aparición sucesiva de tres modos de concebir la complejidad de los problemas científicos. La primera, llamada más tarde “paradigma de la simplicidad” (Morin, 1981), que aparece entre los siglos XVII y XIX supeditada a los modelos de la física clásica, valoriza la objetividad, la explicación causal, los datos cuantitativos y la certeza. Siguiendo este paradigma, una situación reconocida como compleja debe ser aprehendida desde su reducción en problemas simples que pueden ser explicados de modo independiente y sucesivo. A partir de la segunda mitad del siglo XIX, el descubrimiento de tres fenómenos “desordenados” (el principio de entropía en termodinámica, la descripción de los fenómenos de discontinuidad en física cuántica y el descubrimiento de los fenómenos estelares que mostraron la naturaleza explosiva y catastrófica del cosmos) contribuye a cuestionar la legitimidad de una epistemología de tipo cartesiano. Así, cuestionando el paradigma mecánico racional, que privilegia el estudio de un objeto desde su estructura, considerada como permanente (racionalidad cartesiana y positivismo comtiano), emerge el paradigma de la mecánica estadística o paradigma evolucionista. El segundo paradigma científico, identificado por Weaver como el que abordará problemas de “complejidad desorganizada”, contribuye a asumir el desorden como componente fundamental de los fenómenos naturales. Weaver observa que el marco propuesto por esta nueva concepción científica no permite resolver cuestiones a las que siempre estará confrontado el campo científico. Los problemas contemporáneos de la biología, la medicina, la psicología, la economía

o las ciencias políticas, son muy complicados para ser interpretados a partir de los modelos de la mecánica racional y no lo suficientemente desordenados para ser aprehendidos desde la mecánica estadística; por eso Weaver propone identificarlos como problemas de “complejidad organizada”, reagrupando en esta expresión: “(...) Todos los problemas que implican enfrentar simultáneamente un número importante de factores interrelacionados al interior de un todo orgánico” (Weaver, 1948, p. 5)⁷⁴.

La distinción realizada por Weaver permite situar el origen de ciertos elementos de las “ciencias de la complejidad”, a saber: un corpus de investigaciones, a la vez original y difuso, desarrollado a lo largo del siglo XX. De 1940 a hoy, se pueden distinguir tres generaciones de disciplinas que contribuyen, durante la segunda mitad del siglo XX, al surgimiento de teorías sobre fenómenos percibidos como complejos. Esto lleva a pasar del estudio de una “complejidad organizada” a los problemas inherentes a una “complejidad organizante” (Le Moigne, 1996), reintroduciendo así las incertidumbres fundamentales del investigador, tal como Bachelard las planteaba en los años treinta⁷⁵.

Primera generación de teorías de la complejidad

Las reflexiones de Weaver en 1948 lo llevan a reconocer el valor de dos corrientes científicas surgidas durante la Segunda Guerra Mundial: los estudios sobre calculadoras electrónicas y la investigación llamada “análisis operacional”. En el origen de estos estudios están una serie de

⁷⁴ Traducción del autor.

⁷⁵ Hay que tener en cuenta que en la historia y la filosofía de la ciencia se distingue entre el origen teórico de una ciencia y el origen institucional de la misma, o también, en términos de I. Lakatos (1983), entre el origen de la historia intrínseca y el de la historia extrínseca de la disciplina; pero no siempre ambos orígenes coinciden.

enfoques emergentes: las teorías de la información y de la comunicación, las teorías de los autómatas, la cibernética y el análisis operacional.

Teoría matemática de la comunicación

Las teorías de la información y la comunicación surgen con la teoría matemática de la comunicación, formulada en 1948 por Shannon. Para resolver problemas prácticos sobre el desarrollo de estándares telefónicos, y apoyándose sobre sus trabajos anteriores en criptografía, Shannon desarrolla una teoría de la comunicación con la idea de que la información (definida como dígito binario o *bit*) podría observarse y medirse estadísticamente. Apoyándose en las nociones de *ruido* y *redundancia*, evalúa la eficacia de las transferencias de información teniendo en cuenta los desórdenes que afectan los canales de comunicación. Las teorías de la información y la comunicación dan cuenta así de fenómenos de complejidad organizada, describiéndolos a partir de la reducción de la entropía (desorden) observada cuando un sistema, vivo o artificial, absorbe energía externa y la convierte en organización o estructura (orden).

Teorías de autómatas y de redes de neuronas

Basada en trabajos de lógica formal y simbólica, y en las investigaciones dirigidas por Turing durante los años treinta, la teoría de autómatas surge de un corpus de principios físicos y lógicos que dan cuenta de las operaciones propias de los dispositivos electromecánicos de la información en función de un procedimiento definido. Los autómatas son dirigidos por operaciones cuyos principios pueden ser percibidos como una secuencia de estados considerados como una serie de entradas (*inputs*), salidas (*outputs*) y reglas operativas. Enriquecida por los trabajos de McCulloch y Pitts (1943), sobre las redes de neuronas, y los de Von Neumann (1966), sobre la auto-producción, la teoría de los autómatas ayuda a desarrollar una nueva percepción de la complejidad organizada. Basados en investigaciones sobre neurofisiología, los trabajos de McCulloch y Pitts contribuirán así a elaborar una descripción matemática de ciertas características

del sistema nervioso. Permitiendo dar cuenta de las operaciones realizadas por un autómata, el concepto de *red de neuronas* ofrece un instrumento conceptual poderoso para representar la complejidad organizada.

Cibernética

En 1948, a partir de investigaciones de la Armada de los Estados Unidos sobre el manejo de la artillería antiaérea, surge la cibernética (del griego *kubernetes*: ‘el arte del gobierno’) como un campo relativamente vasto de investigaciones sobre el control y la comunicación entre el animal y la máquina (Wiener, 1961); estas, ancladas en el desarrollo de las teorías de la información y la comunicación, aporta el concepto de “*feedback*” para describir el modo como un sistema puede seguir una finalidad predefinida, adaptándose a su ambiente. Relacionando esta noción con el concepto de *información*, teorizado por Shannon (1948), la cibernética desarrolla una representación de los procesos con los cuales la información es asimilada y utilizada por un organismo para orientar y controlar sus propias acciones. A partir de 1949, una serie de diez conferencias sucesivas, conocidas bajo el nombre de “Conferencias Macy”, fue iniciada por Von Foerster, Wiener, Von Neumann, Savage, McCulloch, Bateson, Mead y Lewin. Pese a la poca profundización epistemológica, esos encuentros contribuyeron a legitimar la idea de *complejidad* desde un fundamento pragmático sólido.

Análisis de operaciones e investigación operacional

El desarrollo de equipos pluridisciplinarios, llamados “grupos de análisis operacional”, que iniciaron los británicos durante la II Guerra Mundial para enfrentar problemas tácticos y estratégicos, tiene un rol importante:

Pese al hecho de que la presencia de matemáticos, físicos e ingenieros era esencial, los mejores grupos incluían igualmente fisiólogos, bioquímicos, sicólogos, y representantes de otros campos de investigación de las ciencias sociales. (...) Bajo la presión de la guerra, esos

equipos mixtos comparten sus recursos y centran sus contribuciones (*insights*) en problemas comunes. (...) Se muestra que tales grupos podían manejar problemas de complejidad organizada obteniendo respuestas útiles (Weaver, 1948, p. 4).⁷⁶

Institucionalizada a finales de la Guerra como “investigación operacional”, contribuye al surgimiento de un campo específico de estudio, centrado en el desarrollo de algoritmos para resolver procesos de decisión multidimensionales e inciertos. Siguiendo esta perspectiva, los problemas de complejidad organizada, que implican centenas o millares de variables, son transformados y reducidos a fórmulas matemáticas manejables con computadoras.

Segunda generación de teorías de la complejidad

Los desafíos planteados por la II Guerra Mundial aceleran la aparición e institucionalización de un primer grupo de investigaciones sobre el concepto de complejidad. A comienzos de los años 1960, la noción había sido introducida en una revista americana de epistemología. Durante las décadas siguientes, el desarrollo de grandes compañías, los progresos tecnológicos y el contexto de la Guerra Fría contribuyen a generar un ambiente socio-cultural que favorece la aparición de nuevas teorías que contribuirán al desarrollo del concepto de complejidad.

Ciencias informáticas e ingenierías

Desde los años cincuenta, las ingenierías y las ciencias informáticas, confrontadas por las dificultades de los sistemas percibidos como complejos, tales como la extensión de redes telefónicas o el desarrollo de compañías de seguros, desarrollaron modelos matemáticos que llevaron a formular la noción de “complejidad algorítmica” (Knuth, 1968). Estos

⁷⁶ Traducción del autor.

trabajos contribuyen a reforzar una comprensión de la complejidad desde una evaluación cuantitativa que considera, por ejemplo, la longitud de las formulas, antes de ser producidas, para llegar a la descripción adecuada de un sistema (complejidad descriptiva); la longitud de las series de instrucciones, antes de ser dadas, para obtener una fórmula que permita reproducir un sistema (complejidad generativa), o, incluso, el tiempo y el esfuerzo requeridos para resolver un problema (complejidad computacional). Comparando el grado de complejidad de diversos sistemas, a partir de una medida matemática, estos enfoques ayudan a generar definiciones instrumentales de la complejidad y plantean la cuestión de su legitimidad epistemológica (Le Moigne, 2001).

Ciencias de la gestión e inteligencia artificial

A la par de esos desarrollos, y junto a la institucionalización de la “investigación operacional” y los desarrollos de la cibernética en el campo de la gestión, el estudio de los problemas de complejidad organizada se enraíza en la aparición de los procesos de decisión operacional. Incorporando la teoría de los juegos, formulada por Von Neumann y Morgenstern (1944), los trabajos de Simon (1947) sobre los procesos de toma de decisión dentro de organizaciones administrativas, y la cuestión de la resolución de problemas heurísticos, contribuyen a la aparición de una investigación novedosa: la “inteligencia artificial”, que, situada en la frontera entre economía, informática, psicología y lógica, aparece fundamentada en métodos heurísticos de investigación (ensayo y error); esta ofrece representaciones aproximativas de situaciones reales, más precisas que las calculadas a partir de los algoritmos de la investigación operacional. Abordando cualquier situación susceptible de ser representada simbólicamente (verbal o matemáticamente, o a partir de diagramas), la inteligencia artificial extiende el uso de las calculadoras a problemas más complejos y menos estructurados, incluyendo formas más elaboradas de razonamiento hasta ahora reservadas al juicio humano (Simon, 2006). Además, la inteligencia artificial tiene que ver con la

aparición de una reflexión epistemológica sobre su propia legitimidad. Movido por el deseo de definir la especificidad de las ingenierías y privilegiando las disciplinas del diseño, por oposición a enfoques analíticos tradicionales, Simon inicia una epistemología constructivista de la complejidad (Le Moigne, 2001).

Ciencias de sistemas

La metáfora del sistema fue muy usada en el siglo XVIII y luego criticada en el XIX; pero, reaparece progresivamente en el XX gracias a los aportes de nuevas disciplinas que surgen con la cibernética en los años cuarenta. En 1945, Von Bertalanffy (1976) desarrolla la idea según la cual todo conjunto organizado podría ser descrito y, en cierta medida, explicado, recurriendo a las mismas categorías, incluso al mismo aparato conceptual. Su *Teoría general de sistemas* y las contribuciones de Boulding, Gerard y Rapoport, generan un movimiento para identificar las estructuras y mecanismos invariantes de los conjuntos organizados. Durante las décadas siguientes, lo anterior lleva a elaborar e implementar dispositivos metodológicos para representar fenómenos de complejidad organizada, permitiendo a la vez anticipar sus conductas y las consecuentes intervenciones. Desde los años setenta, la teoría de sistemas sigue dos vías distintas, antagónicas epistemológicamente. La primera, característica por ejemplo de los trabajos de Forrester (1971) sobre la dinámica de sistemas o aquellos de Churchman (1979) sobre el enfoque sistémico, subraya la aparición de técnicas que reducen la complejidad de un sistema al estudio de sus componentes y relaciones, entendidos como fenómenos objetivos. Con los aportes de Piaget, Bateson, Simon, Von Foerster y Morin, una segunda vía privilegia la definición de sistemas complejos desde su naturaleza constructivista; tal perspectiva promueve una comprensión de la complejidad que reconoce el papel de la relación entre el observador y el fenómeno que intenta describir (Le Moigne, 2001).

Teorías de la auto-organización

Utilizado en los años treinta por Von Bertalanffy (1938) para designar lo central del desarrollo orgánico, así como por los psicólogos de la Gestalt para describir el modo como los humanos abordan su experiencia, el concepto de *auto-organización* se populariza a comienzos de los años cincuenta; a ello contribuyen los trabajos de Von Neumann (1966) sobre los autómatas autorreproductores –la idea de una máquina artificial capaz de reproducirse ella misma–; las investigaciones de Ashby (1958) sobre la variedad cibernética –correspondencias entre las conductas de un sistema y las relaciones entre sus componentes–; la invención, hecha por Rosenblatt, del “perceptron” –dispositivo donde las conexiones, de tipo neuronal, permiten percibir, reconocer e identificar el entorno sin intervención o control humano–, y, finalmente, los aportes de Von Foerster (1996) sobre los “sistemas no triviales” –organizaciones autónomas, en cuanto que sistemas, en los que los *inputs* no son totalmente dependientes de *feedbacks* producidos por los *outputs*–. Todos esos trabajos cambian la investigación en cibernética; se hablara de cibernética de “segundo orden”.

A partir de esta época, las organizaciones complejas se conciben como sistemas autónomos en los que la evolución es, a la vez, función del ambiente y de las relaciones entre sus propios componentes. Con las investigaciones de Atlan (1972), esta concepción renovada de la auto-organización lleva a redefinir los fenómenos de complejidad organizada como “emergencias” producidas no solo por el orden que los constituye, sino también a partir del desorden (ruido o fluctuación) que caracteriza las relaciones de sus componentes internos.

Estudio de las dinámicas no lineales: estructuras disipativas, catástrofe, caos y teoría de fractales

Al mismo tiempo, la cuestión de los fenómenos auto-organizados trajo consecuencias para el estudio de las dinámicas no lineales. En 1969, el descubrimiento de las “estructuras disipativas”, realizado por

Prigogine, marca un cambio en la termodinámica que lleva a revisar la noción de *entropía*. Su equipo demuestra que un proceso irreversible (dipación de energía), lejos de un estado de equilibrio, puede constituir una fuente de orden. La descripción de las estructuras disipativas permite ver cómo el desorden molecular termina en una zona de equilibrio, y las fluctuaciones se amplifican a sí mismas (bifurcación) para llevar un sistema a un nuevo estado con una estabilidad específica (Prigogine & Stengers, 1984). Categorizando los sistemas no lineales en función de su comportamiento, la teoría de las catástrofes, elaborada por Thom, ayuda a comprender las relaciones entre los estados estacionarios, los cambios que caracterizan las transformaciones de fenómenos físicos regulares en manifestaciones discontinuas y singulares.

A comienzos de los años setenta, la teoría del caos dará cuenta del comportamiento de los sistemas deterministas, en sentido matemático, donde la sensibilidad a las condiciones iniciales de emergencia contribuye a hacerles evolucionar de modo imprevisible, de tal modo que no pueden ser distinguidos de procesos aleatorios. Finalmente, el concepto de *fractal*, introducido en 1975 por Mandelbrot, trata las características geométricas de los fenómenos naturales similares a ellas mismas desde un punto de vista estadístico (el crecimiento de una fracción de una muestra o parte del conjunto, considerado a una escala diferente); tal teoría ayuda a percibir un orden geométrico en fenómenos aparentemente desordenados. Desde esos diferentes desarrollos, el estudio de las dinámicas no lineales cambia de modo drástico la comprensión de las relaciones entre fluctuación y estabilidad, linealidad y no linealidad, o, incluso, entre procesos aleatorios y no aleatorios, contribuyendo al desarrollo de elementos teóricos para concebir la complejidad de los fenómenos morfogénéticos (Morin, 1981).

Biología evolutiva

Durante los años sesenta los progresos tecnológicos y los desarrollos asociados a la cibernética y a las teorías de la auto-organización

cuestionan las concepciones biológicas tradicionales. De un lado, con el descubrimiento del ADN, se formulan nuevas hipótesis sobre la aparición de la vida, como fenómeno predecible, si bien improbable; estas aparecen como la consecuencia de leyes físicas y químicas caracterizadas por la presencia del desorden (Monod, 1970). Así, se revisan las concepciones de la evolución de la vida a partir de modelos estadísticos, evidenciando su naturaleza caótica. De otro lado, las teorías elaboradas para relacionar el desarrollo de la vida y la aparición de fenómenos cognitivos, entre ellos los aportes de Bateson (1973) o el trabajo de Maturana y Varela (2003), centrado en las investigaciones iniciales de Maturana sobre la *autopoiesis*, una organización como unidad autónoma, constituida por procesos productores de sus propios componentes. Así, nuevas nociones como *adaptación*, *evolución*, *sí (self)*, *autonomía*, o *emergencia*, aportan al estudio de la evolución de la vida como centro de futuros desarrollos sobre los fenómenos complejos.

Tercera generación de teorías de la complejidad

Durante los años ochenta, las contribuciones a la noción de *complejidad* se dieron en dos vías distintas. La primera, particularmente fuerte en el campo anglosajón gracias al estudio de los “sistemas adaptativos complejos” (CAS), se sitúa en la frontera entre el investigación de las dinámicas no lineares, las teorías contemporáneas en biología evolutiva y las exploraciones en ciencias de lo artificial. Una segunda vía, desarrollada principalmente en Europa y América Latina, más reflexiva que la primera, se caracteriza por explorar nuevas formas de representar las complejidades múltiples, sobre todo acentuando la necesidad de promover y desarrollar una epistemología que permita a los científicos determinar, concebir y construir las reglas de sus propias acciones, en particular en el plano ético.

Sistemas adaptativos complejos

La noción de *sistemas adaptativos complejos* (CAS) surge con la creación, a comienzos de los años ochenta, del *Instituto Santa Fe* de Nuevo México, cuyo proyecto puede ser descrito así: “Poniendo un acento multidisciplinario en la comprensión de temas característicos de los sistemas naturales, artificiales y sociales, esta empresa científica quiere descubrir los mecanismos subyacentes a la profunda simplicidad presente en nuestro mundo complejo” (s. f., “Mission”, párr. 1)⁷⁷. La noción de *sistemas adaptativos complejos* reenvía así a varias teorías: los trabajos de Holland (1992) sobre los “algoritmos genéticos”—tentativa para modelizar fenómenos de variación, combinación y selección subyacentes a los procesos evolutivos y adaptativos—; las investigaciones de Kaufmann (1993) sobre las “redes booleanas”—fundadas en el estudio de las propiedades de las redes de genes o de reacciones químicas en una perspectiva evolutiva y auto-organizativa—; las investigaciones de Bak, Tang y Wiesenfeld, (1987) sobre la “criticalidad auto-organizada”—la evolución de fenómenos físicos o vivos hacia estados críticos situados en la frontera entre estabilidad y caos—; el trabajo de Wolfram (1986) sobre los “autómatas celulares” (modelos matemáticos y simulaciones informáticas usados para describir la evolución de fenómenos caóticos). Como lo muestran los trabajos de Langton (1995) sobre la “vida artificial” (maquinas creadas para reproducir comportamientos similares a los de los sistemas naturales o vivientes), el estudio de los sistemas adaptativos complejos contribuyó a reforzar cierta lógica investigativa. Intentando modelizar y simular comportamientos análogos a fenómenos orgánicos, ecológicos o sociales de naturaleza compleja, esta corriente investigativa refuerza una comprensión de la complejidad que exige crear y organizar las reglas para concebirla, más que deducirlas de observaciones basadas sobre fenómenos reales.

⁷⁷ Traducción de autor.

Inteligencia de la complejidad

Pese a esta proliferación de teorías, las reflexiones epistemológicas sobre la complejidad son relativamente recientes; entre 1945 y 1975 su legitimidad epistemológica fue poco cuestionada; el mismo término *complejidad* era poco usado (Le Moigne, 1996). La publicación, a finales de los años setenta, de varios libros considerados hoy como clásicos, contribuyó a dar un nuevo impulso a la investigación conceptual y epistemológica sobre la complejidad. En Francia, el enfoque adoptado por Morin se sitúa en el centro de esos aportes⁷⁸. Durante los años sesenta, en sus trabajos de antropología del conocimiento, se plantea una reorganización de los conceptos de complejidad que venían de los años cuarenta. Formulando una crítica epistemológica significativa y proponiendo ir más allá de los dualismos tradicionales (positivismo y realismo versus constructivismo; posturas cartesiana versus no cartesianas, etc.), propone partir de dichos aportes para repensar los límites del proceso contemporáneo de producción del conocimiento. Situada en la frontera entre filosofía, física, biología y ciencias humanas y sociales, su reflexión contribuye a crear un bucle epistémico que relaciona la aparición de los conocimientos organizados (disciplinas) y la creación de los conocimientos organizantes (Le Moigne, 1996).

Con su paradigma de la auto-eco-re-organización, Morin desarrolla una crítica de las ciencias y filosofías contemporáneas, denunciando su fragmentación epistemológica e institucional, y defendiendo una nueva forma de investigación científica que privilegia un proceso en-ciclo-pédico (poner literalmente en ciclo el conocimiento, más que acumularlo), elabora un enfoque que relaciona los campos científicos fragmentados. Basado en una red abierta de conceptos y principios de pensamiento, Morin propone una concepción de la complejidad que considera los antagonismos, las contradicciones y las complementariedades.

⁷⁸ Pese a que las investigaciones de Morin han sido traducidas a varias lenguas, las referencias a su trabajo son aún modestas en países anglófonos.

Consciente de su propio anclaje biológico, físico y antropológico, el pensamiento complejo implica considerar lo que constituye a la vez la complejidad de nuestra identidad humana (Morin, 2001) y la de las cuestiones éticas propias de un concepto de *ciencia* que reconoce sus propias incertidumbres (Morin, 2004). Reinterpretando la naturaleza epistemológica y política de las teorías de la complejidad, el trabajo de Morin legitima las corrientes de investigación comprometidas éticamente con la construcción de otros modos de producir conocimientos.

La tabla 1 permite sintetizar, para complementar el recorrido anterior, los principales autores y fuentes de trabajo sobre el origen, las lógicas y los clásicos de la complejidad:

Tabla 1. Origen, lógicas y clásicos de la teoría de la complejidad

Origen de la complejidad	H. Poincaré (análisis combinatorio), K. Gödel (incompletitud), A. Turing (indecibilidad), S. Smale (topología), E. Lorenz y D. Ruelle (caos), I. Prigogine (termodinámica del no equilibrio), B. Mandelbrot (fractales), R. Thom (catástrofes), Shannon (teoría de la información), Zurek (termodinámica y teoría de la información), G. Chaitin (matemáticas).
Lógicas no clásicas	N. Da Costa, N. Belnap y Pinter (lógica paraconsistente), Ackermann, Anderson y Belnap (lógica de la relevancia), Prior (lógica temporal), Lukasiewicz, Post, Kleene y Bochvar (lógicas polivalentes), Rescher y Zadeh (lógica difusa), Goldblatt (lógica cuántica).
Clásicos de la complejidad	H. Pagels (física), K. Arrow (economía), D. Pines (física), S. Kauffman (biología), J. Holland (algoritmos genéticos), M. Gell-Mann (física), Y. Bar-Yam (física), P. Anderson (economía), Ch. Langton (sistemas computacionales), R. Solé (biología), B. Goodwin (biología), H. Maturana y F. Varela (biología: recursividad y autopoiesis).

Fuente: Adaptado de "El problema de una teoría general de la complejidad". En C. E. Maldonado (Ed.), *Complejidad: Ciencia, pensamiento y aplicación* (pp. 101-132). Universidad Externado de Colombia.

Se ve claro, entonces, que, dada la dificultad para definir la *complejidad* en general, la mejor forma de caracterizar a las diversas ciencias de la complejidad es de forma descriptiva, concretamente, refiriéndose a las características o propiedades de un sistema, fenómeno o comportamiento complejo. Y estas, de acuerdo con el recorrido que se ha realizado hasta aquí, son: no linealidad, auto-organización, emergencia, caos, aleatoriedad, adaptación, evolución y flexibilidad-robustez, si bien la lista puede variar, como se vio, de un autor a otro. Por eso, es claro que el más discutido de los problemas en complejidad es, obviamente, identificar qué hace a un fenómeno o sistema complejo y ello depende de la definición que se adopte de *complejidad*. No existe una única respuesta.

Según Maldonado (2007) existe otra dificultad, más compleja, de orden filosófico, que tiene que ver con las relaciones entre teoría y práctica, o entre investigación situada y aplicada y problemas de interpretación; finalmente, con las relaciones entre ciencia y filosofía. Se sabe que la ciencia normal duda o guarda silencio sobre los temas y los problemas relativos a la interpretación de las investigaciones (por definición, teóricas o filosóficas), modelos, demostraciones, pruebas o mediciones, y que su objeto es el problema de las relaciones entre demostración e interpretación como “tensión esencial”⁷⁹. De ahí que la conclusión de todo el anterior recorrido por las ciencias de la complejidad es que hay que superar los dualismos; sobre todo, el dualismo entre descripción y significación, o entre demostración e interpretación; en fin, entre ciencias naturales, exactas y físicas, y ciencias sociales y humanas.

⁷⁹ El concepto de “tensión esencial” es kuhniano; T. Kuhn lo acuña para mostrar la tensión entre lo que él llama ciencia (o pensamiento) divergente y ciencia (o pensamiento) convergente. Así, la tensión entre ambos tipos de ciencia apunta al problema de establecer cómo progresa la ciencia y en qué consiste, exactamente, el progreso en el conocimiento. La tensión entre ambos tipos de ciencia (o de pensamiento) es, simplemente, la tensión entre ciencia e investigación normal e investigación revolucionaria. El centro de todo el problema es “la innovación”, donde se cruza la historia y la filosofía de la ciencia, y la historia y la historia de la ciencia. Ver: T. Kuhn (1996).

Preservar la complejidad de lo que es complejo

Ahora bien, la historia planteada puede llevar a pensar que el desarrollo de la noción de *complejidad* ha seguido un curso lineal; sin embargo, la heterogeneidad de significados y la multiplicidad de definiciones, corrientes y campos de estudio muestran el desorden de su evolución. Para clarificar esta noción es necesario asumir tal ambigüedad, y para hacerlo, hay que considerar las variantes epistemológicas y las ambivalencias subyacentes a las teorías de la complejidad.

Variaciones epistemológicas

Epistemológicamente, la ambigüedad del desarrollo de las teorías de la complejidad está ligada al hecho de que estas evolucionaron en un espacio de representaciones constituido por posturas a la vez antagonistas, contradictorias y complementarias.

De un lado, la complejidad puede ser considerada una dimensión ontológica del objeto de estudio, reducible a ciertas características y representada con ayuda de expresiones algebraicas; sus comportamientos pueden así ser descritos y calculados con certeza. En esa perspectiva, el cambio puede ser predicho con cierta precisión a partir de algoritmos programables. Los “posibles” son así considerados como “conocibles”; los comportamientos observados son explicables y, obviamente, previsibles a partir de una teoría, una regla o una estructura invariante. Si la capacidad de cálculo del observador, en la práctica, puede limitar esas predicciones, el desarrollo de las computadoras ayuda a creer en el potencial de esta postura (Le Moigne, 1996).

Históricamente, esta concepción se sitúa en una comprensión de la complejidad organizada, como Weaver (1948) la predijo; hoy, subyace a diferentes enfoques de investigación, llamados “reduccionistas” por referirse a una “complejidad restringida”, asociada a las nociones de *complicación* o *hipercomplicación*.

De otro lado, con la difusión desde los años setenta de muchas obras sobre la noción de *complejidad*, surge una posición más amplia: considerando los conceptos asociados a la complejidad como metáforas para describir o comprender fenómenos socioculturales, se divulga un vocabulario original y propicio a nuevas interpretaciones de la realidad. Reconociendo las particularidades y las similitudes de diferentes niveles de organización (físico, biológico, social, etc.), tal postura desarrolla analogías para relacionarlos; pero su legitimidad epistemológica queda corta al faltar una reflexión sobre la validez de estos enfoques, hasta calificarlos de “pseudocientíficos” (Le Moigne, 2001).

Paralelamente a esas dos posturas, hay una tercera posición. Por contraste con la hipercomplicación, se sugiere que la complejidad tiene que ver con situaciones en las que el observador es consciente de la imposibilidad de definir estados potenciales de un sistema dado o formas de programarlos; se invita a dejar de ver la complejidad como algo explicable o predecible, pues hay que concebirla como una interpretación, una característica atribuida por el observador a los fenómenos que estudia, ya no es necesariamente una característica ontológica del objeto de estudio (Le Moigne, 1996). Frente a un enfoque pseudocientífico, esta posición constructivista implica cuestionar sistemáticamente el proceso que fundamenta los sistemas de representaciones creadas o manipuladas; su legitimidad supone recurrir a una metodología que ayude a reflexionar sobre el modo de elaborar tales sistemas y, al mismo tiempo, entender los modos como las representaciones construidas afectan la fenomenología de la “realidad” estudiada (Le Moigne, 2003).

Las anteriores posiciones son evidentemente prototípicas e invitan a considerar al menos tres aspectos sobre la complejidad; el primero, respecto al grado de clausura (o apertura) de la definición de lo que es complejo: si se refiere a unas características identificadas y predefinidas, la complejidad se reduce a la (híper) complicación; pero, si incorpora una lista de características abierta al infinito, su definición pierde toda especificidad. Entre esos dos extremos, definir la complejidad implica

negociación de significados, añadiendo así otro grado de ambigüedad. La segunda cuestión se refiere al tipo de representación que se privilegia para describir lo que es complejo; el éxito de esta noción es inherente al poder de las metáforas y a la eficacia de los algoritmos asociados: para ser representado y discutido, lo que es complejo implica traducciones entre lenguajes simbólicos, formales e informales, lo que añade, necesariamente, una incertidumbre suplementaria a la noción. Finalmente, una comprensión científica de la complejidad implica un proceso reflexivo que cuestione sus postulados fundamentales, y dado que tal proceso puede ser considerado, a la vez, como independiente de la fenomenología del objeto de estudio o como un factor determinante de la percepción de lo que es complejo, esa exigencia de reflexividad induce finalmente otra fuente de ambigüedad.

Ambivalencias socioculturales

En razón a esta ambivalencia epistemológica, las teorías sobre la complejidad son también socioculturalmente ambivalentes; estas poseen un potencial emancipador pero también pueden ser alienantes.

Conceptos como *control*, *autonomía*, *organización* o *sí mismo* (*self*) son susceptibles de replanteamientos. Se pueden así enriquecer las representaciones de procesos considerados como alienantes o emancipadores en cuanto que procesos complejos, y, por eso, estas teorías pueden conducir a replantear el sentido de una crítica social o filosófica. El desarrollo de las teorías de la complejidad está igualmente asociado a la aparición de nuevas lógicas (Morin, 1992) y relaciones con el saber, contribuyendo a la promoción de formas no dualistas, no jerárquicas y no lineares, que favorezcan la reformulación de cuestiones sociales contemporáneas; invitan a reconsiderar la pluralidad de las (antiguas y nuevas) disciplinas académicas, cuestionando el modo de legitimarlas epistemológicamente; de la multirreferencialidad a la transdisciplinariedad, esas corrientes generan una crítica de los modos tradicionales de organizar el conocimiento. Surgen, entonces, enfoques transversales

que llevan a renegociar la conexión de los referentes heterogéneos del conocimiento y a superar la fragmentación institucional, sin caer en el eclecticismo o el relativismo.

De otro lado, las teorías de la complejidad implican formas intelectuales y sociales de alienación (Lafontaine, 2004); por la importancia que dan al desarrollo tecnológico y a los conceptos y metáforas que utilizan, contribuyen a difundir un sistema de valores, un vocabulario e, incluso, una ideología, susceptibles de perpetuar formas de dominación⁸⁰; como sistemas de pensamiento, pueden contribuir a eternizar la reducción de la comprensión de fenómenos a series de ecuaciones matemáticas y a modelos abstractos, y, de otra parte, pueden alimentar el desarrollo de analogías pseudocientíficas para desarrollar teorías y prácticas desde marcos interpretativos ilegítimos; en ese orden, se corre el riesgo de reducirse a una concepción limitada del mundo, para nada social ni culturalmente neutra⁸¹. Las teorías de la complejidad pueden llevar a un cambio epistémico significativo y a la reconfiguración de las dinámicas del poder entre campos académicos. Esto debería ser interpretado como el resultado de su contribución a lo intelectual y, a la vez, como la consecuencia de lógicas sociales inherentes a las reconfiguraciones disciplinarias constitutivas de un campo científico en mutación.

⁸⁰ Ver por ejemplo el enfoque histórico adoptado por Musso (2003), como crítica del concepto de red, o el de Boltanski y Chiapello (1999) sobre el modo como la introducción, en el campo de la gestión, de conceptos asociados a la complejidad afecta y refuerza un discurso que legitima los cambios del capitalismo y redefine el modo de negociar el poder y la crítica social; ver, finalmente, el de Lafontaine (2004) que subraya la naturaleza del ambiente social en el que se desarrollan teorías como la cibernética.

⁸¹ Es pertinente retener el hecho de que varias teorías que aclaran la idea de *complejidad* tienen sus raíces en las investigaciones militares de la II Guerra Mundial y la Guerra Fría (Lafontaine, 2004); así como en cierta visión del desarrollo económico. Igualmente, algunos desarrollos contemporáneos, como el de la “vida artificial”, aparecen anclados en un marco de valores característico de un modo de pensamiento masculino y occidental, que perpetua representaciones de la realidad muy específicos (Helmreich, 2004).

A modo de conclusión pedagógica: ¿hacia una nueva forma de crítica?

La hipótesis que queda de estas observaciones es que recurrir a las teorías de la complejidad no siempre constituye un progreso sistemático, general o lineal de la investigación pedagógica, en particular desde un punto de vista ético y social; porque, como lo dice Maldonado (2007), “(...) una teoría general de la complejidad posee al mismo tiempo estas características: incompletud, indecibilidad, apertura, incertidumbre e inacabamiento” (p. 28); es una teoría abierta.

Como la ciencia está conformada por procesos complejos, los aportes planteados no pueden ser considerados siempre como logros. Para superar el efecto de la moda de “nuevos” conceptos, hay que considerar, primero, la forma como pueden llevarnos a repensar las teorías pedagógicas, siendo conscientes de los aportes y, a la vez, de los límites que implican. Las consideraciones críticas inherentes a la aparición de las teorías de la complejidad, como las críticas sobre su legitimidad epistemológica y ética, deben ser consideradas desde sus dinámicas constitutivas (Alhadeff, 2005). El desafío para los teóricos de la educación, probablemente, es el de ser capaces de trabajar simultáneamente sobre (a) el aprendizaje que implica elaborar una crítica capaz de afrontar fenómenos complejos, y (b) la elaboración de una crítica capaz de dialogar con un cuerpo teórico ya no desde los referenciales epistémicos tradicionales. La complejidad aparece como una “palabra-problema” y no como una “palabra-solución” (Morin, 2011); en pedagogía, ella debería llevarnos a considerar las cuestiones planteadas por su irreductibilidad a marcos de pensamiento pre-existentes. Usar la noción de *complejidad*, finalmente, debería invitarnos a cuestionar tanto nuestra relación con la ciencia y la filosofía como nuestra relación con el mundo; pero sin olvidar que...

Existen dos grandes comprensiones de complejidad, usualmente diferentes entre sí, distantes incluso, y quizás radicalmente distintas.

De un lado, la complejidad como ciencia, y de la otra, la complejidad

como método. Resulta más apropiado referirnos a la primera como las ciencias de la complejidad o también, más prudentemente, como el estudio de los sistemas complejos adaptativos. En cuanto a la segunda concepción, es conocida genéricamente como el pensamiento complejo. Mientras que la primera hace referencia a diversos, incluso numerosos, autores y líneas de trabajo e investigación, en el segundo caso se trata prioritariamente de la obra de un solo autor, aunque sean numerosos sus seguidores y epígonos (Maldonado, 2007, p. 19).

Así, un nuevo tipo de aprendizaje surge: la capacidad de los investigadores y los maestros para elaborar sistemas de representaciones que les permitan confrontar, de modo más sistemático, su propia transformación y los cambios requeridos en su práctica pedagógica, mientras intentan conceptualizar las transformaciones educativas que estudian.

Capítulo 5:

Entender la complejidad: hacia una investigación educativa centrada en la reflexión desde y sobre las prácticas

Pero entre más atrapados estamos por el mundo más difícil nos es atraparlo.

En la época de las telecomunicaciones, de la información, de la Internet,

estamos sumergidos por la complejidad del mundo

y las innumerables informaciones sobre el mundo

abogan nuestras posibilidades de inteligibilidad.

Edgar Morín

Introducción

La educación y la reflexión sobre las prácticas educativas, que sistematizada conforma la pedagogía, reafirman hoy su importancia: la de un quehacer, sobre todo doméstico, subordinado a otros fines; ella reencontra hoy enfoques y finalidades propias que ya habían sido planteadas

por Kant (1991)⁸². La concepción kantiana de la “perfectibilidad del ser humano” y, con ella, la idea del “progreso de las instituciones sociales”, posible a través del desarrollo de los procesos educativos, constituye, para este pensador, el principio primordial del quehacer pedagógico. En continuidad con ello, hoy se trata de adquirir nuevas miradas, reflexivas y sistemáticas, sobre hechos, prácticas, situaciones, agentes, actores, autores, programas, proyectos, sistemas, organizaciones o instituciones educativas, y todo ello, indudablemente, tiene que ver con las ciencias humanas y sociales, mucho más desde una perspectiva praxeológica⁸³.

La educación en una perspectiva de complejidad

La idea de *educación* siempre ha sido exuberante, y poco adecuada para la “transparencia” que supone el trabajo científico, porque es ambigua, equívoca y polisémica, ya desde su origen. Cuando se habla de *educación*, se puede estar haciendo alusión tanto a la institución como a la acción realizada, a los contenidos como a los efectos o resultados. En ese sentido, no podría haber, estrictamente hablando, una “educación científica” en sí misma; no obstante, el análisis sistemático de los hechos, estructuras, sistemas, y de sus agentes, situaciones y actores o autores, así como de las prácticas educativas, es siempre necesario y posible. La educación, como quehacer, constantemente implica la relación entre teoría,

⁸² Sus reflexiones sobre educación y, más concretamente, sobre pedagogía, son realmente poco conocidas y su libro *Pedagogía* (1991), poco leído. En este libro, breve y repleto de conceptos, hay tantas ideas que resulta difícil tratar de resumirlas. Casi como aforismos, el autor expresa ideas profundas sobre educación, pedagogía, ética, política, psicología, sociología y, principalmente, sobre la vida diaria, la cotidianidad sencilla y normal que la mayoría lleva y donde realmente, como único y exclusivo lugar, la educación ocurre y se expresa.

⁸³ Una perspectiva praxeológica es vital y activa; permite generar en cada uno un aprendizaje significativo y le proporciona los instrumentos para analizar y transformar la realidad a partir de sus propias prácticas.

práctica e investigación, en un proceso crítico, reflexivo y praxeológico, que no privilegia ninguno de los tres componentes. Por eso, la educación como campo de estudio, está constituida por y en la teoría, la práctica y la investigación, dando así origen a la pedagogía⁸⁴.

Actualmente, la educación no se refiere únicamente a edades de la vida (infancia y adolescencia) o a territorios institucionales determinados (familia, escuela y universidad) o a temáticas restringidas (lectura, aprendizaje, delincuencia, etc.). La aparición progresiva de la formación continua (“educación a lo largo de la vida”) cambia radicalmente las concepciones tradicionales. Hablar hoy de educación ya no implica restringirse a tiempos determinados, reservados para ella, que es ahora vista bajo el signo de lo inacabado y de lo complejo, tanto en el tiempo como en los contenidos. Por eso, hay acuerdo sobre el hecho de que la educación supera ampliamente las nociones de *enseñanza*, *instrucción* y *aprendizaje*, y, por ende, de *escuela*; Y, precisamente porque gana en complejidad, ella es, al mismo tiempo, más diversa y múltiple. La evolución afectiva, los ritmos biológicos, la corporalidad y la temporalidad, las dimensiones de lo vivido y de la historia, ocupan un papel mucho más importante de lo que se había planteado la psicopedagogía, la pedagogía experimental o las didácticas disciplinares, mucho más ligadas a la instrucción y al aprendizaje. La educación deberá conjugar dimensiones voluntaristas, normativas, ideales y políticas, entre otras.

La complejidad contemporánea de la problemática educativa se incrementa aún más por la importancia adquirida por lo que hoy se conoce como “problemas de la sociedad” que, por su visibilidad social, no pueden ser ignorados, pero tampoco pueden ser tratados eficazmente en el marco estrecho y ya excesivamente sobrecargado de lo educativo.

⁸⁴ La pedagogía es entendida aquí como el proceso de racionalización del quehacer educativo que pretende, al construir teoría desde y sobre las prácticas educativas, hacerlas comprensibles, mejorarlas y, en lo posible, modelizarlas de forma que puedan ser replicadas en otros contextos o circunstancias. “A veces (las teorías pedagógicas) se distinguen de las prácticas en uso hasta el punto de oponerse. La pedagogía de Rabelais, de Rousseau o Pestalozzi, estaban en oposición a la educación de su tiempo” (Durkheim 1973, pp. 69-70).

Las soluciones a tales problemas han de ser pensadas globalmente pues requieren de una acción educativa de largo alcance.

Todo este carácter polimórfico de la noción de *educación* conduce a entenderla como:

- ◇ “Campo” (terreno) de prácticas sociales, que pueden ser definidas estrechamente, como sistema educativo, educación familiar, etc., o, más ampliamente, englobando la formación inicial y permanente, el desarrollo del sujeto, la educación para la ciudadanía, la formación profesional, la acción de los medios masivos, la educación de la calle, etc.
- ◇ “Función social”, que comprende tanto las instancias institucionales (familia, escuela, formación profesional, universidad, etc.) como las otras acciones educativas, más difusas, ejercidas por los medios masivos, la calle, el deporte, el compromiso político o sindical, etc.
- ◇ “Discurso”, a la vez ético, normativo, político, que traduce una visión del mundo, o como representación cultural del quehacer educativo.
- ◇ “Oficio o profesión”, que supone agentes o profesionales de la educación.
- ◇ “Procesos, situaciones o prácticas educativas”, como objeto de estudio y de reflexión praxeológica que permite tomar opciones estratégicas susceptibles de optimización, buscando ante todo el cambio y la innovación.
- ◇ “Objeto de investigación”, del que se espera principalmente la producción de saberes innovadores y pertinentes (pedagogía).

En tal conjunto se descubre claramente el papel de las prácticas sociales que pasan a ser el objeto primordial de las disciplinas educativas, y que por su riqueza y complejidad, no pueden reducirse a hechos simplificables. Pero, esa complejidad obligará a encontrar una relativa precisión a nivel de los lenguajes usados; por eso, cuando se hable de investigación, habrá que distinguir entre “investigación sobre

la educación” e “investigación educativa”. La primera corresponde a disciplinas como fisiología, psicología, sociología, economía, etnología, antropología, medicina, etc., que tratarían sobre lo educativo desde sus perspectivas. En cuanto a la “investigación educativa”, es la efectuada propiamente dentro de los procesos educativos, estando determinada, tanto en su lógica interna como en sus temáticas, por dichos procesos. La investigación que trata de las prácticas educativas (investigación praxeológica) es de este orden.

Hay que señalar, también, que la *educación* es una noción que implica un punto de vista metaeducativo (reflexión crítica filosófica), es decir, una teorización de las prácticas educativas en general con miras a su optimización; otro, pedagógico, que se ocuparía más especialmente de las condiciones óptimas para la creación y la transmisión de saberes, competencias e, incluso, de actitudes; y otro, didáctico, que se interesaría ante todo por las condiciones de dicha creación o transmisión dentro de una disciplina dada, privilegiando, esta vez, la lógica propia de dicha disciplina.

De todo lo anterior se desprenden varias consecuencias para la investigación educativa:

- (a). Una estrecha relación entre investigación y reflexión epistemológica: Es necesario, en efecto, resaltar hoy una de las características esenciales de la investigación en educación. Durante mucho tiempo, las cuestiones metodológicas dejaron en la sombra, incluso eclipsaron, lo epistemológico. Normalmente, incluso hoy, se trabaja con la idea de buscar e implementar nuevos métodos (lo cual es necesario) olvidando el análisis crítico de esos métodos y de su validez. La investigación debe situarse a un doble nivel; operatorio, que produce conocimiento, y metacrítico, de reflexión sobre las condiciones de dicha producción. En otros términos, las preguntas del investigador no se refieren solo a la validez y la pertinencia de sus resultados sino también a sus significados; a la validez y a la pertinencia de los métodos de investigación.

- (b). Los niveles de la investigación educativa son numerosos y variados, y no distinguirlos es condenarse a discusiones estériles. Según sean los niveles, las metodologías y técnicas varían; no se aplica la misma metodología para una monografía en un enfoque etnológico que para organizar una experiencia de laboratorio. Desde los ensayos pedagógicos de un maestro en su clase hasta la investigación realizada con un enfoque especializado, las técnicas difieren, pero tienen en común la misma actitud científica de sistematización.
- (c). Los campos de la investigación en educación ya no se reducen, como ocurría hace medio siglo, a los problemas escolares cotidianos. El desarrollo de las disciplinas educativas responde a la extensión de los campos de investigación que van de la filosofía al análisis de lo que ocurre en una clase, pasando por todos los tipos de investigación: histórica, sociológica, demográfica, económica, etc. Cada uno de esos campos ha introducido sus propios métodos de investigación; sin embargo, hay que subrayar la importancia creciente de los enfoques cualitativos. La articulación de lo psíquico y lo social es un problema que no puede ser abordado como una mera yuxtaposición disciplinaria, pues requiere de la creación de nuevos territorios, dispositivos, proyectos y formas, necesariamente entremezclados.
- (d). La investigación cuyo objeto es la educación, sea que se trate de sus prácticas específicas o de situaciones dentro de las cuales ocurre tal función social, siempre será tributaria de la epistemología de las ciencias humanas y sociales. Pero esto no basta para resolver el problema. Como lo señalan los historiadores y los filósofos de la ciencia, las ciencias humanas y sociales, al constituirse, dudan y, finalmente, se dividen entre paradigmas muy diferentes.

La aparición de un nuevo modelo, bien definido por la escuela hermenéutica y la teoría crítica, la oposición entre comprensión y expli-

cación, y el desarrollo de las ciencias de la complejidad, han dado un lugar a la implicación, lo imaginario, la temporalidad, la fenomenología y el psicoanálisis, que de otra forma quedarían limitados a los campos de la literatura o la filosofía, precisamente en el momento en que las ciencias exactas o duras, que confiaban en la racionalidad de sus enfoques y métodos, viven una crisis en su determinismo (el “principio de incertidumbre” de Heisenberg, por ejemplo) y no dudan en apelar, a veces, a nociones en el límite de lo irracional. Las ciencias de la educación no escapan a dicho proceso.

Por último, hay que recordar una antigua distinción, aun pertinente, entre el cuestionarse, es decir, el hecho de plantearse cuestiones sobre algo, y la acción, ya más sistemática, de cuestionar lo que se consideraba como evidente. Es el caso del hombre cultivado, del filósofo, pero también del profesional cuando se interroga sobre sus prácticas o cuando otros las cuestionan. El maestro usa el cuestionamiento como herramienta pedagógica; ahí puede originarse la investigación, pero ella lo supera ampliamente, sobre todo cuando hay que tomar una decisión, u optimizar praxeológicamente la acción, y cuando se trata de producir nuevos conocimientos, es decir, de innovar. Las posturas del experto y del investigador no deben confundirse; se pueden asumir alternativamente, pero no simultáneamente. Un profesional que trabaja con sujetos, individuales o colectivos, buscando un cambio u optimización de sus prácticas, no necesariamente es un investigador; para hacerlo, debe crear un dispositivo *ad hoc* y replantear, en consecuencia, sus datos, pues, como experto es prescriptivo y su intervención es puntual, pero como investigador busca ante todo producir nuevos saberes, más o menos generalizables.

El análisis de las prácticas educativas y del conocimiento científico

Léon (1980) propone un análisis histórico de los hechos educativos, sobre todo cuando se trata de comprender los problemas actuales, las conductas de las personas y el funcionamiento de las instituciones, restituyéndoles su dimensión temporal. El conocimiento de estas prácticas puede ser realizado desde dos perspectivas diferentes, o bien buscando una explicación, o pretendiendo la comprensión (explicitación). En el primer caso se usan dispositivos adecuados para producir los resultados esperados: cuadros, test y cuestionarios, entre otros, buscando fidelidad y prueba en el sentido habitual y científico. En el segundo caso se usan los testimonios de los observadores y actores. La fidelidad, ahora, está en la corroboración de los testimonios; es claro que lo que se gana en precisión y riqueza de connotaciones, se puede perder en fiabilidad del testimonio. El investigador debe, entonces, ser metodológicamente precavido.

El concepto de *análisis* también está llamado a cambiar de sentido según los paradigmas que se usen. Etimológicamente, *analizar* es ‘descomponer’. Lalande (1947) distingue la idea de *descomposición* (sea natural o ideal), y la de *resolución*: determinar una cadena de proposiciones que permitan ver lo que se quiere demostrar como establecido, a partir del momento en que es consecuencia de una proposición ya admitida. Ahora bien, en el proceso científico predomina la idea de *descomposición-recomposición* de un todo en sus partes y de las partes en un todo.

La definición de un concepto es el producto de su análisis. Así, *Análisis* se opone a *síntesis* y supone siempre un orden estable de fenómenos (de estados más que de movimientos) propio de una combinatoria. La confusión tiene un estatuto provisorio y residual que solo adquiere sentido con el análisis; desaparece en el momento en que este reduce la dificultad en elementos cada vez más simples (Descartes, 1981). En las ciencias modernas, ya a partir de Leibniz, el análisis tiene el carácter

de un enfoque regresivo, pero puede integrar el tiempo, la historia, la duración, la vivencia, el movimiento, el cambio: el análisis de procesos o situaciones.

Es este último caso el que interesa, pues el análisis comprensivo es un análisis de acompañamiento, de familiaridad entre el analista y los fenómenos, los procesos, la situación estudiada; se podría casi hablar de “cohabitación”, como ocurre con el trabajo del etnólogo. Cuando se emplean los términos de *psicoanálisis*, *análisis institucional* o *análisis sistémico*, se hace referencia mucho más a este último paradigma. Igualmente, hay que ver así el análisis de las prácticas y las situaciones educativas. En este caso, la complejidad espera descomposición o resolución; su inteligibilidad depende justamente de la actitud comprensiva.

Por ejemplo, el análisis de un texto literario o de un cuadro no consiste únicamente en distinguir las diferentes partes de la obra, sino en establecer las relaciones que existen entre ellas, su necesidad, la importancia del lugar, de su contigüidad y su coherencia. La descripción inicial (descripción ingenua) sigue siendo siempre necesaria, pero no es sino uno de los momentos de la búsqueda del sentido y solo adquiere real significado por referencia al sentido general que surge de su propio análisis; existen relaciones dialécticas entre esos tiempos del análisis, permitiendo que cada etapa dé una nueva significación a la precedente y a la siguiente.

Esto es lo esencial del análisis de las situaciones educativas, en las cuales cualquier elemento solo adquiere su significado puntual por referencia al conjunto de la situación, y recíprocamente. El análisis de una situación educativa que solo diera cuenta de los aspectos exteriores, como sería el caso de una grabación, sean cuales fueran la calidad y la cantidad de los mensajes captados, sería una amputación deformante y empobrecedora de dicha situación; así, se explica y justifica la necesidad de abordar los hechos y situaciones educativas desde muchas y diferentes perspectivas. El sentido no se descubre automáticamente, como si se tratara de resolver una ecuación algebraica; el instrumental ideológico del investigador (conocimiento de teorías psicológicas, sociológicas, pedagógicas,

etc.) es un requerimiento fundamental que le permite dar fuerza, riqueza y pertinencia a su búsqueda del sentido de una situación determinada.

Ahora bien, otra cuestión es la idea de *verdad* que comporta algo imposible pero, a la vez, indispensable, porque toda definición metodológica, toda afirmación, remite a ella. La investigación científica se ha presentado como un aporte al descubrimiento de la verdad; pero, ¿qué idea se tiene de la *verdad*? Dada la complejidad de la cuestión, esta reflexión se limitará a evocar ciertos aspectos, más cuestionamientos que respuestas, que parecen pertinentes para la problemática de fondo que se trata: ¿existe la verdad revelada?, ¿será que no hay verdad sino por referencia a lo que existe fuera de nosotros (una concepción realista de la verdad)?, ¿la verdad reside en la relación que se logra establecer con un objeto, él mismo irremediabilmente inescrutable (solo habría verdad en las relaciones que se logran establecer con los objetos)?, ¿la verdad es lo comúnmente compartido?; para Garfinkel (1967) sería el criterio de la objetividad: ¿el acuerdo de todos sería un criterio válido de la verdad?, ¿qué pensar, entonces, de los movimientos de masa y de la creencia en una ideología?, ¿la verdad preexiste, trasciende la experiencia, o se inventa, se construye, siendo producida poco a poco, en y por la historia? O, como Habermas (1999) lo sostiene, ¿la verdad científica es el producto del consenso negociado, comunicativo, dentro de la comunidad científica que puede ser cuestionada, rectificada, matizada, etc.?

¿Qué decir, en definitiva, de la científicidad de un proceso investigativo? En esta reflexión se parte de la creencia de que reside más en la mirada dada a los fenómenos y en la actitud frente al conocimiento que en el tipo de datos o en el método aplicado para recogerlos o tratarlos, aunque estos sean importantes. Hay que añadir que, no hace mucho, se pedía, sobre todo a los investigadores, mostrar su producto final, y el control de calidad del mismo estaba dado por el modelo de verdad (coherencia, relación entre hipótesis y resultados, etc.). En cambio, ahora se pide a los investigadores hacer el análisis crítico del dispositivo usado, del andamiaje que permitió la búsqueda o, dicho de otro modo, justificar

su manera de investigar (sus opciones políticas, estratégicas y tácticas) en función de las hipótesis planteadas y de las dificultades encontradas. En otros términos, la ciencia procede por un doble movimiento, uno para aclarar una primera opacidad, y otro para descubrir una segunda opacidad que resulta de un mejor conocimiento de nuestros límites. Basta con recordar todos los modelos que han presentado los físicos desde el descubrimiento del átomo.

Acción, pragmatismo, praxeología⁸⁵ y conocimiento científico

Si remontarse muy lejos en la historia de la filosofía, se debe recordar que Blondel (1996), en 1893, señalaba ya que la acción “es una realidad” que supera el simple fenómeno, un hecho al cual nadie puede sustraerse, y del cual su análisis integral lleva necesariamente a pasar del problema científico al problema metafísico y religioso. Sea que se piense, se quiera o se ejecute, tanto en la actividad más especulativa como en la más material, siempre hay un hecho *sui generis*, el acto, en el que se unen la iniciativa del agente, sus competencias y las reacciones que sufre, de un modo tal que el agente humano se halla orgánicamente modificado y forjado por su acción en tanto que ella es efectuada. Por eso mismo, Blondel rehusó emplear la noción de *praxeología*, entendida hasta ese momento como estudio utilitario de la tecnología, prefiriendo la palabra *pragmatismo*.

Ahora bien, es evidente que la naturaleza de la acción educativa es praxeológica porque busca constantemente (o debería hacerlo) una optimización de la acción con miras al objetivo esperado (el aprendizaje), y

⁸⁵ La noción de *praxeología* se elabora a fines del siglo XIX, tanto por Bourdeau (1882), que quería hacer una ciencia integral oponiéndose a la clasificación de Auguste Comte, como por Espinas (1897), que la asocia preferentemente a la *técnica*; y, aunque no emplea el término, Blondel (1996) plantea, por su parte, los fundamentos de una ciencia de la práctica, aunque en una perspectiva epistemológica bastante diferente.

definir una estrategia (método pedagógico general) y tácticas a nivel de la ejecución cotidiana de la acción educativa. El esfuerzo por racionalizar los medios asociados tanto a la acción educativa como a la problemática política, si bien no conduce necesariamente a la producción de conocimientos científicos (en el sentido habitual del término), si genera un conocimiento, a nivel de la experiencia vivida, que adquiere todo su valor en el marco mismo en que ha sido producido; es un conocimiento directamente ligado a la situación y a los agentes que la animan; aquí, toda tentativa de generalización pierde pertinencia.

La praxeología –la palabra reaparece en la Unión Soviética (Slucki, 1926) y, sobre todo, en Austria, hacia 1940, tomando una nueva consistencia con los escritos del economista von Mises (1986) – quiere ser la ciencia de las decisiones racionales y de la acción humana. Se basa en el estudio matemático de la teoría de las probabilidades y de los juegos; implica, aun aspecto normativo y, la vez, un aspecto descriptivo; este último forma parte de los estudios psicológicos, sociológicos y económicos. Kotarbinski (1955) los desarrollará a partir de ideas que retoma, en 1955, en su *Tratado del buen trabajo*, como principios de una “metodología general” preocupada por la eficacia de la acción. En ciertos campos (derecho, organización del trabajo, estrategia militar o industrial) ya existía cierta sistematización de las reglas de acción y de las condiciones de su optimización. Se trata, entonces, en esta nueva perspectiva, de reunir esos datos dispersos, y reagruparlos con muchos otros, para construir una ciencia general de la acción eficaz. Así, a partir de una tipología, de una gramática de las formas de acción posibles, Kotarbinski intentará determinar los principios generales (economía, instrumentación, organización), válidos para todas las situaciones y para todos los tipos de acción, y los principios particulares, pertinentes solo para ciertas familias de acción.

Por otra parte, las investigaciones de Moles (1986), en su perspectiva de la “creación científica” plantean que el hombre decide siempre en función del deseo de alcanzar un fin. Todos los comportamientos

humanos se rigen, entonces, por este esquema medios-fines, y, para ser eficaz, la acción debe necesariamente ser consciente, intencional y sistematizada; ella constituirá, de hecho, una respuesta a los estímulos del medio, entre los cuales hay que tener en cuenta el sentimiento de una insatisfacción, incluso relativa, y, más aún, la hipótesis de una optimización siempre posible. La praxeología tomará por objeto la forma de la acción humana; la tarea que se propone es determinar *a priori* las condiciones de la acción en general.

La inteligencia de la complejidad de una formación que no se deja reducir ni a los modelos más mecanicistas del aprendizaje ni a la racionalidad de las enseñanzas disciplinares o las didácticas, es decir, que supone considerar bien los procesos, la afectividad, incluso el inconsciente, los efectos de fuerza y efectos de sentido, las dimensiones sociales e institucionales, así como las estrategias organizacionales, articulando saberes, saber-hacer y saber-ser, requiere de muchas lecturas distintas respetando esta heterogeneidad, en lugar de esperar una homogeneidad multidimensional englobante; esto es lo que se llama una “perspectiva multirreferencial”.

Conclusión

El problema fundamental que se encuentra consiste, entonces, en saber cómo pueden coexistir esos dos modelos (praxeológico, incluido lo político⁸⁶, y lo científico), ¿cuáles son las relaciones que existen entre ellos, cómo se articulan y cómo los aportes de uno pueden enriquecer al

⁸⁶ No se puede, en el marco limitado de este texto, desarrollar las relaciones entre lo educativo y lo político. Hay que recordar, solamente, que las ciencias humanas y sociales no pueden jamás eliminarlo. El carácter definitivo de la acción constituye el problema fundamental. Cuando se usa el término *política*, hay que distinguir entre *las políticas* –noción más organizacional que institucional que según Fayol (1916) tiene el sentido de ‘funciones’ (de la empresa, de la educación, de la administración, etc.); por ejemplo, la política de personal, la política de investigación, la política comercial, etc.– y la *política* (vida política, ciencia política); lo político (representación de la capacidad de todo ciudadano para participar en la elaboración

otro? En otros términos, reconociendo la originalidad de cada uno de los campos (reflexión pragmática sobre la acción educativa, resultados de la búsqueda sistemática), ¿qué se puede hacer para que se fecunden mutuamente conservando sus características propias? Más allá de instrumentos, de dispositivos, de métodos, esas son las problemáticas que permitirán distinguir, para luego poder relacionar y rearticular. Hay que asumir la necesaria intercomunicación entre investigación y transformación de la realidad, entre teoría y práctica, entre consciencia e intencionalidad:

(...) Significa aceptar que todo proceso de investigación educativa se convierte en un proceso de aprendizaje que le dará a la práctica nuevas posibilidades de superar sus dificultades, de recrearse constantemente, de auto-evaluarse y así, modificar su propio objeto de estudio (Juliao, 2014b, p. 132).

de la decisión y en el funcionamiento de las instituciones en una democracia directa). Los anglosajones distinguen *politics* y *policies*.

Capítulo 6:

Pedagogía y didáctica frente a los cambios de sentido que se generan en la modernidad compleja

La mejor forma de aprender es hacer, la peor forma de enseñar es hablar

P. Halmos

Introducción

La relación entre pedagogía y didáctica ha suscitado polémicas hasta oponerlas y plantear su exclusión mutua. Lo que es más incierto, de cara al campo educativo y a la diversidad de saberes, es que la pedagogía clásica es cuestionada en su ambición histórica de pensar y legitimar las prácticas de enseñanza; sin embargo, esta es una representación reductora de la pedagogía que olvida la dimensión praxeológica, que le es propia, limitándose a un enfoque cientista o puramente técnico de la enseñanza y la educación: el lazo que establece la pedagogía con las disciplinas consagradas al estudio y comprensión racional de las prácticas de enseñanza, tal como las ciencias de la educación y las didácticas disciplinares, es mucho más complejo.

Por eso, hay que examinar la relación entre pedagogía y didáctica en la perspectiva de los cambios que se generan en la modernidad. Más

precisamente, hay que mostrar cómo la pedagogía, en cuanto inteligencia praxeológica de la acción educativa, y la didáctica, como estudio sobre la enseñabilidad de los saberes y sus modos de su apropiación (aprendizaje), logran sus referentes racionales en la modernidad. Suponiendo que racionalizar las cosmovisiones es un proceso de especialización de la actividad humana, que ha dado nacimiento tanto a las pedagogías modernas como a las didácticas disciplinares, ¿qué diferencias existen en el modo en que cada una de ellas pretende racionalizar las prácticas educativas? ¿Esas diferencias no reflejan la tensión entre una racionalidad cognitiva-instrumental y la racionalidad práctica?

Tales son las preguntas que se plantean aquí. En un primer tiempo, se abordarán la pedagogía y la didáctica bajo el ángulo de la modernidad, y, al hacerlo, se analizará el proceso de racionalización moderna de la educación en el cual se enraízan a la vez las pedagogías actuales y la didáctica. Se formulará, con este propósito, la siguiente hipótesis: si bien pedagogías modernas y didácticas se inscriben en un proceso de racionalización de la educación, consubstancial a la modernidad, cada uno de esos dos enfoques plantea su propia racionalidad, a saber: la racionalidad praxeológica para la pedagogía y la racionalidad cognitiva para la didáctica. Ello conducirá a interrogar los modos como esos dos enfoques abordan la cuestión del sentido.

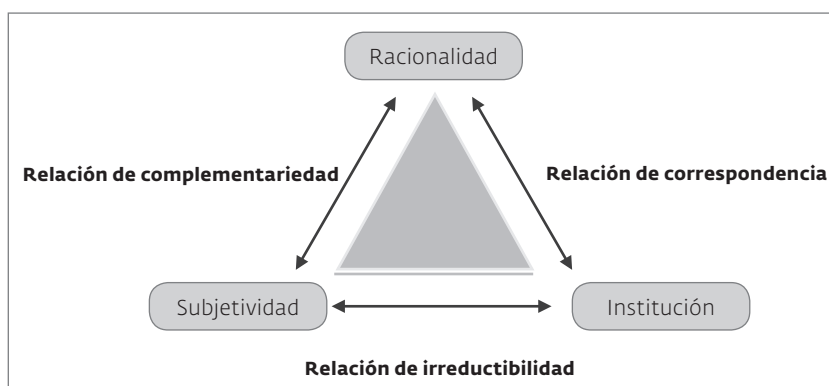
La modernidad como trasfondo común de la pedagogía y la didáctica

La racionalización pedagógica

Aquí se llama *modernidad* a “(...) la articulación plural y diferenciada de la razón, el sujeto y la institución, articulación que responde a un complejo proceso de ruptura y continuidad frente a la tradición” (Zouari,

2000, p. 162)⁸⁷. En la medida en que razón, sujeto e institución están a la base de las concepciones del mundo, de los valores, de las instituciones y de los modos de vida modernas, asumen el estatuto de principios fundadores de la modernidad, constituyendo una estructura triangular (ver figura 1). La modernidad es la compleja implicación de los procesos de racionalización, subjetivización e institucionalización en la conciencia de los individuos y su vida colectiva.

Figura 1. La modernidad como implicación de los procesos de racionalización, subjetivización e institucionalización



Fuente: creación del autor

Ahora bien, la modernidad educativa nace con el reconocimiento del principio de *educabilidad*, con el “surgimiento psicopedagógico de la infancia” y con la institucionalización de la escolaridad gratuita y obligatoria. En esta perspectiva, se puede interpretar la obra de los pedagogos modernos como racionalización de la acción educativa y concentración de la situación pedagógica en los estudiantes, con miras a suscitar en ellos el deseo de aprender. El nacimiento del pedagogo moderno significó que la actividad educativa se convirtiera en objeto de investigación del “practicante-teórico” de la educación y que la inteligibilidad de la acción

⁸⁷ Traducción del autor.

educativa ya no dependiera más de un principio metafísico o teológico. Desde entonces, la pedagogía encuentra su razón de ser en el “principio de educabilidad”⁸⁸, en virtud del cual el pedagogo postula la posibilidad del quehacer educativo pese a los determinismos naturales y sociales que pesan sobre los sujetos de la educación. La autonomía relativa de la pedagogía y su surgimiento como saber producto de la “(...) envoltura mutua y dialéctica de la teoría y la práctica educativas por la misma persona, sobre la misma persona” (Houssaye, 1994, p.11)⁸⁹ se sitúa en el marco del proceso de racionalización pedagógica que varía de un pedagogo al otro, según se trate de una racionalización cognitiva-metódica o de una racionalización practico-intersubjetiva. Así como Cousinet y Dewey elaboran una pedagogía de la socialización en la cual priman las prácticas intersubjetivas y una concepción pragmática de la relación con el saber, otros, como Makarenko y Freinet, fundan su acción educativa sobre una concepción emancipadora de la técnica y del progreso. Montessori y Decroly, por otra parte, intentan racionalizar el acto educativo dándose como modelo la razón existente en las ciencias experimentales y médicas, y substituyendo el discurso del experto por la experiencia de las cosas⁹⁰:

Una educación científica debía ser aquella que, apoyada sobre una búsqueda objetiva, sobre los fundamentos de la psicología, también tenía que transformar a los niños normales. Indudablemente, elevándolos más allá del nivel común, haciendo de ellos hombres mejores. Tales serán las conclusiones. No se trataría solamente de

⁸⁸ Como condición de posibilidad ética del acto educativo, la educabilidad requiere tanto de una ética de responsabilidad del educador ante los estudiantes, como de una ética de convicción frente a su vida y profesión.

⁸⁹ Traducción del autor.

⁹⁰ En ese sentido, elaborar una pedagogía científica lleva, para Montessori (1966), a ajustar la práctica educativa al orden natural del cosmos, y, la teoría educativa, a la racionalidad presente en las ciencias médicas, en psicología experimental y en antropología: “Finalmente, los problemas de la educación deben ser resueltos según las leyes del orden cósmico, leyes que van desde las que rigen la construcción psíquica de la persona humana, que son eternas, cambiantes, guiando la sociedad sobre las vías de su evolución terrestre” (p.21–La primera edición de este texto es de 1949–).

observar, sino de “transformar”... Sólo una ciencia experimental podía indicar una nueva práctica educativa (Montessori, 1995, p.30⁹¹)⁹².

El surgimiento del pedagogo moderno expresa la secularización del campo pedagógico como esfera de acción y pensamiento más o menos autónoma⁹³. Es en función de esta secularización que la subjetividad del estudiante pasa a ser finalidad educativa. Antes, la legitimación del acto educativo era metafísica, religiosa o teológica; desde entonces, ella se inscribe en un proyecto humano, aquel de hacer advenir la razón en el hombre, de acompañar su desarrollo y de perfeccionar sus facultades. Este es el camino de una racionalidad pedagógica cuyos criterios serán: (a) la autonomía relativa de la teoría educativa y su anclaje en investigaciones psicológicas y médicas; (b) el nuevo estatuto atribuido al estudiante como sujeto de la educación, y (c) la coherencia intrínseca del quehacer pedagógico que, además de rechazar la verborrea, procede ajustando los contenidos escolares al proceso del desarrollo cognitivo y afectivo del educando. Claparède (1924) sugiere:

Una educación respetuosa de las leyes del desarrollo natural del niño debe entonces atraer: la materia a enseñar debe interesar al estudiante; y la actividad que desplegará para adquirirla, el trabajo que realizará para asimilarla y convertirse en experto revestirá entonces naturalmente la forma de un juego (p.488).⁹⁴

⁹¹ La primera edición de este texto es de 1958.

⁹² Traducción del autor.

⁹³ En ese sentido, la pedagogía moderna está en deuda con Rousseau (2005) por haber fundamentado el acto educativo sobre una nueva concepción de la infancia:

“No sabemos nada de la infancia: sobre las falsas ideas que se tienen, cuanto más se anda, más vamos por mal camino. Los más sabios se aferran a lo que importa a los hombres de saber, sin considerar lo que los niños están en condición de aprender. Buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que él es antes de ser hombre. (...) Comiencen entonces por estudiar mejor a sus estudiantes; porque seguramente ustedes casi no los conocen” (p. 32 –traducción del autor–).

⁹⁴ Traducción del autor.

La pedagogía se erige, entonces, como saber elaborado desde una reflexión sobre la acción educativa, saber situado aquí y ahora que atribuye a la educación fines humanistas, sociales y políticos: desarrollo natural, eficacia social, “(...) cultura o enriquecimiento mental personal” (Dewey, 2004, p. 161), integración social y profesional, y entrada a la vida activa y a la sociedad:

La escuela de mañana estará centrada en el niño miembro de la comunidad. Es de sus necesidades esenciales, en función de las propias de la sociedad a la cual pertenece, que resultarán las técnicas –manuales e intelectuales– que hay que dominar, la materia a enseñar, el sistema para adquirirla, las modalidades de la educación. Se trata de una verdadera recuperación pedagógica racional, eficiente y humana, que debe permitir al niño acceder con potencia máxima a su destino como ser humano adulto (Freinet, 1994 p. 44).⁹⁵

Esta racionalización del acto educativo emprendida por los pedagogos de la modernidad se caracteriza por considerar la compleja complementariedad de las dimensiones cognitiva, axiológica, praxeológica e intersubjetiva del quehacer pedagógico. ¿Qué ocurre, entonces, con la racionalización del acto de enseñar pretendido por los didactas?

La racionalización didáctica

En la medida en que el saber académico o científico no se presta, de forma evidente, para la enseñanza, la didáctica se define como la búsqueda de las condiciones de posibilidad epistemológica y cognitiva para la comunicación de los saberes y su apropiación por los aprendientes, incluso como estudio de su enseñabilidad. El objeto de la didáctica es el sistema didáctico, que consiste en las relaciones que se generan entre maestro, aprendices y contenidos (saber), llamada la “relación didáctica”;

⁹⁵ Traducción del autor.

se trata de un “(...) objeto tecno-cultural, cuya conformación se inscribe en la historia” (Chevallard & Joshua, 1991)⁹⁶.

El enfoque didáctico busca la científicidad centrándose en la problemática del saber y, más precisamente, cuestionando las relaciones y las diferencias entre el “saber enseñado” y el “saber científico”. La didactización de un saber consiste en extraerle los mecanismos de su elaboración científica para insertarlo en una estructura escolar. Esta actividad es un proceso de mediación caracterizado por la deformación, la descontextualización de los saberes científicos y, a la vez, por su recontextualización a lo escolar. Es que el “saber por enseñar” debe su legitimidad al saber científico, reconocido como tal por la comunidad de investigadores; de ahí la importancia de la base epistemológica de las didácticas. A este propósito, el concepto de *transposición didáctica* ilustra la particularidad del enfoque didáctico y la ruptura que debe operar para constituirse como campo propio, pero, igualmente, la paradoja inherente al proceso didáctico dada la distancia existente entre “saber por enseñar” y “saber enseñado”, que a veces es negada en beneficio de una “ficción de identidad” que pretende legitimar la enseñanza:

El saber tal como es enseñado, el saber enseñado, es necesariamente diferente al saber inicialmente designado como “el que debe” ser enseñado, el saber a enseñar. He ahí el terrible secreto que el concepto de transposición didáctica pone en peligro. No es suficiente que una brecha se ensanche: es necesario que esta distancia sea negada, y eliminada de las consciencias como problema, y si subsiste puede ser como hecho contingente (pp. 15-16).⁹⁷

Centrada sobre esta distancia que separa el “saber por enseñar” del “saber científico”, el enfoque didáctico tiene el mérito de construir puentes de inteligibilidad entre las epistemologías de los saberes científicos y los modos de comunicación escolar que le convienen. Las didácticas

⁹⁶ Traducción del autor.

⁹⁷ Traducción del autor.

disciplinares emprenden una racionalización de los saberes por enseñar consistente en fundamentar su enseñabilidad: transposición didáctica, localización de los obstáculos para la apropiación de los conceptos, búsqueda de las situaciones favorables a los aprendizajes escolares. Es una racionalidad cognitiva, entonces, la que existe en el enfoque didáctico de la educación.

Como lo señala Vergnaud (1992):

Lo que caracteriza entonces a la didáctica en relación a las diversas ciencias de la educación, es su responsabilidad frente a los contenidos de la disciplina. Se trata sin duda no tanto “de vestirse” los contenidos, sino de “trabajarlos”, de adaptarlos, incluso de inventarlos. Porque no se reduce a una simplificación atrayente de los saberes universitarios. Hay una distancia, de la cual sólo se ha medido su amplitud recientemente y que constituye el primero de los “problemas fundadores” de la didáctica (p. 20).

Entre las fuentes epistemológicas de las didácticas disciplinares están la tradición cartesiana centrada sobre la idea de método, la reflexión sobre las ciencias emprendida por los filósofos de la Ilustración y el deseo de exponer los conocimientos humanos propio del pensamiento pedagógico de Comenio y los enciclopedistas. En el plano institucional, fueron las actividades de búsqueda, realizadas en los años setenta sobre la enseñanza de las matemáticas, las que favorecieron el nacimiento de la didáctica de las matemáticas y aportaron los primeros conceptos didácticos (transposición didáctica, contrato didáctico, situación didáctica); después fueron apareciendo las didácticas de las otras disciplinas científicas, técnicas y sociales. Pese a la diversidad de las didácticas disciplinares y del desarrollo independiente de unas y de otras, hoy disponen de una base conceptual común y mantienen relaciones entre sí, lo que permite hablar de un “campo didáctico” o “de lo didáctico” (Raisky & Caillot, 1996), consistente en un conjunto de conceptos y un marco teórico basado en la psicología cognitiva, la epistemología y la teoría de la transposición didáctica.

Las didácticas disciplinares se refieren al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje; por eso, son el resultado de diferenciar los saberes existentes sobre la educación dentro del proceso de racionalización de las cosmovisiones propio de la modernidad. Según Weber (2012), esta racionalización es un proceso de transformaciones y de evoluciones históricas en virtud del cual las actividades humanas se diferencian y se constituyen en esferas culturales autónomas, como la ciencia, el derecho, la economía, la medicina, el arte, las pedagogías y las didácticas disciplinares. Esas diferentes esferas se separaron del universo religioso y metafísico que las englobaba; en ese sentido, la racionalización significa el desencantamiento del mundo:

La intelectualización y la racionalización crecientes no significan un creciente conocimiento general de las condiciones en las que vivimos. Significan más que sabemos o creemos que podríamos, solamente porque lo deseamos, probarnos que no existe en principio ningún poder misterioso e imprevisible que interfiera en el curso de la vida; en síntesis, que podemos dominar todas las cosas por la previsión. Y ello significa desencantar el mundo (1959, p. 70).

Si el conjunto de esas transformaciones conduce, según Weber, al triunfo de la racionalidad instrumental (búsqueda de la adecuación de los medios a los fines), conviene precisar que la diferenciación de esferas culturales y su especialización en discursos autónomos contribuye al desarrollo de la facultad crítica, favoreciendo el progreso de los saberes y reforzando la capacidad humana para actuar sobre el ambiente natural y social, como lo muestra la profesionalización de los oficios y el avance de la investigación científica.

Siendo así, el proceso de racionalización origina las tres figuras siguientes: (a) la racionalidad cognitiva o teórica caracterizada por el progreso de la coherencia lógica de los sistemas intelectuales y su especialización, tal como la ciencia; (b) la racionalidad instrumental orientada a la elaboración de un método sistemático y al cálculo de los medios más adecuados para lograr un objetivo, como la racionalización económica y burocrática,

y (c) la racionalidad praxeológica de la cual depende la acción educativa. Todavía hay que constatar, si se quieren comprender los cambios que llevaron a incrementar la racionalidad cognitiva en la educación, que la modernización de lo educativo ha conocido diversos estadios, partiendo de la búsqueda de la autonomía pedagógica y concluyendo en la racionalización didáctica del enseñar, pasando por el deseo de fundamentar científicamente a la pedagogía en un contexto complejo de modernidad.

En las fuentes de las pedagogías modernas y de la didáctica

La pedagogía y la racionalización de la acción educativa

La organización metódica de la enseñanza y la reflexión sobre los saberes que se deben enseñar no son extrañas a ciertos pedagogos modernos. En efecto, el proceso de secularización educativo comienza después del Renacimiento y se consolida en el siglo XVIII con la relativa autonomía adquirida por la pedagogía. En esta perspectiva, Erasmo, Rabelais, Montaigne y Lutero rechazan la enseñanza escolástica y las especulaciones estériles, y valoran la experiencia real de las cosas. ¿Cómo no citar igualmente la *Didáctica Magna Universal* en la que Comenio (1999) elabora un proyecto de reforma escolar, en el que prevalece una didáctica naturalista centrada en la idea de método natural, que restituye el rol fundamental de los sentidos y la experiencia concreta en la adquisición del saber legitimado y, por tanto, la posibilidad de una educación graduada? Buscando eficacia y adecuándose al principio del desarrollo racional natural en el niño, Comenio pretende reorganizar las estructuras escolares y racionalizar la enseñanza de las ciencias, las artes y las lenguas instituyendo programas graduales y coherentes. La *Didáctica Magna* establece, para la práctica educativa, su propio discurso

del método: explicitación de las leyes generales de la enseñanza, búsqueda de los métodos de enseñanza más eficaces, y definición de las reglas fundamentales para facilitar el aprendizaje y acelerarlo. Así, Comenio es el autor de una didáctica general o...

(...) De un arte universal para enseñar todo a todos, seguro, rápido, sólido, es decir cierto en cuanto al resultado, bastante divertido para evitar el aburrimiento de los estudiantes y los maestros, durable en cuanto a la adquisición de las verdaderas letras, de las buenas costumbres y de la piedad sincera. Todo lo contrario a un saber superficial (p. 30).

Por paradójico que parezca, las ideas pedagógicas de Comenio forman parte de un sistema de pensamiento metafísico-teológico. La idea de generalizar la instrucción se justifica desde finalidades humanistas (reforma del ser humano y de los sistemas educativos) y religiosas en la medida en que la finalidad del ser humano (el más allá) requiere de la acción educativa acá: siendo el hombre “la más excelente” criatura divina o el “animal educable”, se realiza en y por la educación. Sin confundir la didáctica actual con el pensamiento educativo de Comenio se reconoce, al menos siguiendo a Piaget (1957), que es uno de los precursores de la idea genética, en psicología del desarrollo, y el creador de una didáctica progresiva diferenciada en función de los escalones de este desarrollo.

Las ideas de *método* y de *eficacia*, por una parte, ocupan un lugar preponderante en el pensamiento pedagógico de Comenio y caracterizan, por otra, la racionalidad cognitiva propia de la ciencia moderna (la revolución astronómica y física de los siglos XVI y XVII).

La pedagogía y la búsqueda de la científicidad

Desde comienzos del siglo XX, los esfuerzos de dar carácter científico a la pedagogía se multiplican. Con este propósito, Durkheim (1991) distingue entre la educación, como “(...) la acción ejercida sobre los niños por los padres y maestros” (p. 99) para adaptar a los primeros a la vida social, y la pedagogía, que es una reflexión praxeológica sobre la acción

educativa. La pedagogía, no siendo ni un saber-hacer del educador ni una “práctica pura sin teoría”, ocupa, desde este punto de vista, un estatuto intermedio entre ciencia (ciencia de la educación) y arte; es una “(...) teoría práctica [que] no estudia científicamente los sistemas educativos, sino que reflexiona con miras a dotar la actividad del educador de las ideas que lo dirijan” (p. 79). No obstante, la pedagogía, presente hasta ese momento bajo las formas de doctrinas contemplativas, especulaciones o formas de literatura utópica, orientada al estudio de lo que debe ser y disociada de todo análisis histórico y sociológico de los hechos educativos, y contentándose con prescribir “(...) un código abstracto de reglas metodológicas” (p. 130), debe, según Durkheim, apoyarse sobre una ciencia constituida desde las nociones teóricas de la sociología y la psicología. A falta de una ciencia de la educación, la pedagogía podría desarrollar una variedad de métodos y fundamentar científicamente reglas pedagógicas susceptibles de orientar a los educadores, si se apoya sobre la historia de la enseñanza, la sociología y la psicología⁹⁸. Aunque esas últimas disciplinas no hayan logrado aún su madurez científica, tienen, al menos, el mérito de dotar a la práctica educativa de una eficacia, y a la pedagogía de una fuerza reflexiva sobre la educación, que podría movilizar contra la rutina y las prácticas mecánicas; es así que podría erigirse como “teoría práctica”, es decir, aplicando teorías científicas, tal como la química aplicada frente a la química teórica o pura. De este modo, como los hechos educativos constituyen datos objetivos separados de la subjetividad del investigador e inscritos en el determinismo social, el sistema escolar es “una verdadera institución social”⁹⁹ y, en cuanto tal, se presta a la observación metódica, a la evaluación cuantitativa y a la búsqueda causal. Ciertamente, Durkheim tuvo el mérito de realzar la cuestión del estatuto epistemológico de la pedagogía; pero eso no impide que, en fidelidad al

⁹⁸ Durkheim (1991) atribuye a la historia de la educación y a la sociología la determinación de los fines, y a la psicología, la de los métodos adaptados para la realización de esos fines.

⁹⁹ Desde ese punto de vista, la educación debe transmitir a las nuevas generaciones la “fuerza imperativa” y moral de las reglas y normas sociales.

espíritu positivista, la redujera a una simple aplicación de los descubrimientos de la sociología y la psicología.

En una perspectiva cercana se sitúa la actitud de Debesse y Mialaret (1969) para quienes la pedagogía necesita de la psicología, la sociología y la historia, a fin de poder constituirse como “ciencia pedagógica” y fundamentar científicamente la práctica de los educadores. En síntesis, las ciencias pedagógicas tienen el estatuto de ciencias aplicadas (Mialaret, 1954) y la pedagogía experimental requiere de un enfoque científico de los hechos escolares, de sus condiciones, leyes y efectos, recurriendo a la estadística y a aplicaciones experimentales. La explicación causal y el tratamiento descriptivo de una situación educativa se consideran los únicos susceptibles de permitir un estudio científico de los hechos educativos, así como de favorecer la evolución de la institución escolar. Lévêque y Best (citados en Debesse y Mialaret, 1969) confirman:

La biología, la psicología genética, el psicoanálisis y la psiquiatría infantil, la sociología, la historia de las instituciones escolares son ciencias bastante seguras desde entonces para constituir un saber cuyo objeto sea la educación. De otra parte, es relativamente fácil deducir de los hechos científicos y de los resultados de las ciencias humanas una tecnología que permita la práctica educativa (p. 83)¹⁰⁰.

Las semejanzas entre este punto de vista y aquel defendido por ciertos didactas contemporáneos que proponen una “didaxología”, es decir, una didáctica distinta de la deductiva y filosófica que representa la pedagogía, son evidentes. Concebida como una ciencia de la acción “(...) que quiere la optimización de la práctica existente –la realidad didáctica– [que] implica diferentes situaciones educativas, tanto al interior como al exterior de la escuela” (De Corte, Geerlings, Peters, Lagerweij y Vandenberghe, 1990, p. 344), la “didaxología” construye su campo de investigación alrededor de la racionalización científica de la práctica enseñante, elaborando, a través de una búsqueda empírica, “(...) un sistema

¹⁰⁰ Traducción del autor.

coherente de prescripciones verificables sobre la optimización de la acción didáctica” (p. 18)¹⁰¹.

Hay que constatar, entonces, que el enfoque positivista de la educación desemboca en la reducción de la pedagogía a una teoría tradicional y general condenada a ser substituida por la ciencia de la educación o por la “didaxología”; esto refuerza el aplicacionismo en nombre de la fundamentación científica de la acción educativa y del determinismo que caracteriza los hechos educativos. Desde entonces, la determinación de los fines de la educación asume un enfoque sociológico descriptivo y el sentido de la práctica educativa tiende a la aplicación de las teorías científicas. Pero, en tanto que se supone prescriptiva y reduce la práctica educativa a aplicar las teorías científicas, ¿en qué esta acepción cientista se diferencia de la pedagogía tradicional, normativa y prescriptiva? ¿No es simplificador el rechazo de las pedagogías modernas que son expresiones de los procesos de racionalización y subjetivización del acto educativo? ¿El enfoque didáctico es una ruptura comparable al nacimiento de una ciencia, si bien todo lo que la precede, sobre todo la pedagogía, constituye el momento pre-científico de la educación? De negar la originalidad de las pedagogías modernas, al reducirlas a un enfoque especulativo del acto educativo y considerarlas faltas de racionalidad, la pretensión crítica de científicidad corre el riesgo de transformarse en dogmatismo positivista. Vaciar el enfoque pedagógico de su especificidad en nombre de una racionalización científico-técnica del acto educativo puede ocultar la dimensión praxeológica que la caracteriza.

Esa ambición totalizante de la ciencia, consistente en hacer de ella “el modelo educativo”, el fundamento de la praxis pedagógica y de la cultura, determinando tanto los medios como los fines y valores educativos, es atacada, si bien la apertura a los saberes y su inacabamiento develan la ilusión de “(...) buscar la unidad educativa en la imposible unificación

¹⁰¹ Traducción del autor.

totalizante de los conocimientos” (Kerlan, 1998, p. 309)¹⁰². Habermas (1973) llama la atención contra el dominio de la racionalidad instrumental (racionalidad fines-medios) y su desconexión frente a la racionalidad crítica y axiológica (racionalidad de los valores), que puede erigir a la ciencia y a la técnica como modelos exclusivo de la razón, instrumentalizar la praxis y *reificar* al sujeto humano en lugar de hacerlo experto en sí mismo. Es así que, estableciendo “(...) el absolutismo de una pura metodología el positivismo reduce el conocimiento y refuerza la negación de la reflexión” (Habermas, 1992, p. 31).

Didáctica y racionalidad cognitiva

Todo es diferente con el enfoque didáctico que quiere renovar las prácticas de enseñanza a partir de los saberes. Su marco referencial son las epistemologías bachelardiana, piagetiana y neopiagetiana. Esta racionalidad cognitiva en educación nace de la idea piagetiana de la relación entre pedagogía y ciencias humanas. A este propósito, Piaget (2001) destaca la desproporción entre las investigaciones sobre psicología infantil y la pedagogía en la que el quehacer empírico constituye un obstáculo a la cientificidad; deplora, además, la carencia de investigaciones pedagógicas sobre el análisis cuantitativo y cualitativo de los hechos educativos, la evaluación del rendimiento efectivo de los métodos y los programas escolares, el estudio de sus efectos imprevistos sobre la formación de los estudiantes y el examen del valor formativo de una disciplina escolar. Ahora bien, son esos análisis los que dan lugar a un saber para fundamentar racionalmente la pedagogía, apoyándola más sobre la experiencia metódica que sobre la opinión. Piaget quiere promover la pedagogía de innovadores como Comenio, Rousseau, Fröbel, Dewey, Montessori, Decroly y Claparède, que proporcione a los maestros una “disciplina imparcial y objetiva”; incluso, una ciencia de la educación que oriente las enseñanzas y las políticas educativas sobre las decisiones

¹⁰² Traducción del autor.

que se deben tomar, dando respuestas probadas a los problemas que encuentren. En la medida en que la complejidad de la pedagogía tiende a entrelazar lo teórico y lo experimental, es conducida a desarrollar investigaciones y a “constituir su cuerpo de conocimientos específicos”, como la psicología pedagógica y la didáctica experimental; es así que se convierte en el dominio exclusivo de expertos que poseen los saberes pedagógicos en beneficio de los maestros: desarrollo del sentido del descubrimiento pedagógico, liberación de la actitud transmisible y del aplicacionismo en los programas, exaltación del oficio de enseñante al rango profesional. Piaget (2001) señala la importancia de vincular la formación pedagógica profesional de los maestros a la investigación universitaria, de la que se espera surja una ciencia de la educación que apoye este proyecto y traduzca la revolución pedagógica encarnada hasta entonces por los métodos activos¹⁰³:

En una palabra es, en y por la investigación, que el oficio de experto deja de ser un simple oficio y supera el nivel de una vocación afectiva para adquirir la dignidad de toda profesión dentro del arte y la ciencia, porque las ciencias del niño y de su formación constituyen más que nunca dominios inagotables (p. 177).

¿Cómo no captar aquí el entrelazamiento del modelo formativo con la investigación cuya pertinencia depende tanto de la mejora de las investigaciones pedagógicas como de la formación de los maestros para examinar metódicamente los hechos educativos y su interpretación a la luz de los conceptos de las ciencias humanas y sociales, sobre todo la psicología del desarrollo? Ciertamente, dedicándose al estudio de la enseñabilidad de los saberes y de las prácticas sociales correspondientes, las didácticas elaboran un enfoque constructivista de la enseñanza, que lleva a optimizar la relación con el saber de los aprendientes y a la profesionalización del oficio de enseñar. Sin negar la originalidad epistemológica del

¹⁰³ Recapitulando el aporte de las nuevas pedagogías, Piaget (2001) muestra cómo la pedagogía ha sabido abrirse a la ciencia y cómo los nuevos métodos se desarrollaron en estrecha y compleja relación con la psicología.

enfoque didáctico, este sigue inscrito en un proceso de racionalización teórica caracterizado por la conceptualización y la problematización de los saberes¹⁰⁴ por enseñar. La pretensión de científicidad será entendida, entonces, en un sentido constructivista que esclarezca la acción enseñante pero no la prescriba. Desde entonces, el que las didácticas estén centradas en el estudio de los saberes por enseñar deja de ser percibido como una ruptura frente a la pedagogía o como un agotamiento de la legitimidad de esta última, captando la diferenciación efectuada dentro de la dimensión teórica de la pedagogía (planificación, anticipación reflexiva de los contenidos y métodos) y entendiendo que no se le puede separar, por deseo de especialización y según el proceso de racionalización de las actividades humanas y esferas de conocimiento que caracteriza a la modernidad, de las dimensiones praxeológica y axiológica que le son indisolubles en cuanto acción educativa y reflexión sobre dicha acción. Es que todo actuar pedagógico reenvía a una articulación compleja del saber, del experto y de los estudiantes, en las dimensiones cognitiva, axiológica, praxeológica e intersubjetiva. En esta perspectiva, el enfoque didáctico de la enseñanza encuentra sus fuentes en la racionalidad cognitiva que aportan Claparède (1924), Piaget (2001) y Vygotski (2010).

La racionalidad cognitiva se despliega en la actividad investigativa que consiste en conocer los hechos naturales o comprender los hechos humanos construyendo modelos de explicación; ella se caracteriza por la objetividad, el deseo de método y eficacia, lo que en la ciencia moderna

¹⁰⁴ Sobre esto Chevallard (1991) precisa que el concepto de transposición didáctica constituye para el didacta...

(..) Una herramienta que permite tomar distancia, interrogar las evidencias, erosionar las ideas simples, desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio. En síntesis, ejercer la vigilancia epistemológica. Es uno de los instrumentos de ruptura que la didáctica usa para constituirse en su propio campo; esto porque la entrada del saber en la problemática de la didáctica pasa del poder al acto: porque el "saber" se torna problemático, pudiendo figurar, desde entonces, como un término en el enunciado de problemas –nuevos, o simplemente reformulados–, y en su solución (p. 15 –traducción del autor–).

es el cálculo o la *ratio*¹⁰⁵ en cuanto facultad de organización. Así como la pedagogía logró su autonomía en la época moderna, separándose de la pedagogía tradicional, la didáctica puede ser interpretada como la expresión de la racionalización de la teoría pedagógica, en lo que concierne a la reflexión sobre los contenidos que se deben enseñar y sobre los procedimientos apropiados para su adquisición. Ella se diferencia, así, del enfoque pedagógico para centrarse en el estudio de la enseñabilidad de los saberes y privilegiar la perspectiva de su cuestionamiento epistemológico. Pero, como lo recuerda Martinand (1991):

Ello no significa, sin embargo, que la didáctica rechace las investigaciones y resultados de la pedagogía; lo que sorprende, al contrario, es que ensaye hacer fructificar la herencia invirtiendo más investigación en el análisis de contenido de los conocimientos, con miras a comprender mejor cómo resolver los problemas que plantea su aprendizaje y su enseñanza (p. 34).¹⁰⁶

Todo ocurre como si la didáctica hubiera nacido de la racionalización del polo teórico de la pedagogía, desde la nueva epistemología bachelardiana, la historia de las disciplinas escolares y las ciencias humanas, como la psicología del desarrollo y la psicología cognitiva. En este sentido, las didácticas disciplinares constituyen una respuesta, pretendidamente científica, al proceso de diferenciación de los saberes en el campo de la educación. Se confirma, así, la hipótesis según la cual la modernidad parece ser el fondo común de la pedagogía y la didáctica, desde el que surgen expresiones como “modernización”, “racionalización”, “optimización de la relación con el saber” y “lucha contra el fracaso escolar”.

Siempre es el proceso de especialización y diferenciación de los saberes sobre educación el que explica, en buena parte, que el nacimiento

¹⁰⁵ Weber designa la acción ligada a esta forma de razón como “(...) *la acción racional con relación a un fin*”. Habermas (1992) la define como “(...) la aplicación no-comunicativa de un saber proposicional de las acciones dirigidas hacia un objetivo” (t.1, p. 26).

¹⁰⁶ Traducción del autor.

de las didácticas como disciplinas investigativas significa a la vez el fortalecimiento de los saberes sobre la educación y la reducción del campo educativo; porque, privilegiando los contenidos, las didácticas deben asumir, como lo constata Astolfi (1997a):

1) Una reducción de campo frente a las preocupaciones pedagógicas, y 2) la elaboración y el uso de conceptos específicos. La reducción de campo es una condición para escapar al carácter inmanente de la práctica. Toda disciplina selecciona necesariamente unas características de una situación empírica y olvida otras, pero casi siempre se confunde este olvido con negación. Es que el conocimiento científico no es un reflejo del mundo, sino el esfuerzo por construir los “*grains discrets*” de conocimiento, debiendo permanecer cada uno lúcido sobre su “*punto ciego*” y asumirlo (p. 70).¹⁰⁷

¿Se podría deducir, siguiendo a Altet (1994), la complementariedad de esos dos enfoques en cuanto a las funciones que asumen: agenciar los saberes por enseñar y estudiar las condiciones de su apropiación por los estudiantes (para la didáctica), y “la acción del enseñante en situación” que transforma las informaciones en saberes mediante la adaptación, la práctica relacional y la toma de decisiones, para lo que se refiere a la pedagogía? Sin cuestionar la complementariedad entre didáctica y pedagogía frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que contentarse con matizar esta delimitación por dos razones. De una parte, el que las didácticas disciplinares se centren en el estudio de los saberes no impide a ciertos didactas abordar la cuestión del sentido, que corresponde más a la pedagogía y la filosofía de la educación. De otra parte, ciertas corrientes pedagógicas contemporáneas, como la pedagogía de proyectos y las pedagogías diferenciadas, se centran en la apropiación de los saberes y las competencias por los estudiantes. Lejos de reducirse a una práctica relacional o a la gestión de las relaciones interpersonales, esas pedagogías responden, igualmente, al deseo de estructurar los saberes;

¹⁰⁷ Traducción del autor.

es decir, la pedagogía dispone de una mirada teórica irreductible a los saberes de acción. Así, retomando la oposición aristotélica entre ciencia y prudencia, que caracteriza las relaciones entre teoría y práctica, Fabre postula la existencia de un espacio intermedio entre teoría científica y reflexión en la acción (Houssaye et ál., 2002) al cual corresponden los saberes pedagógicos; estos se distinguen de los saber-hacer y, a la vez, de los saberes científicos; ellos se acercan a las disciplinas praxeológicas, como la medicina, la política o la estrategia, y se organizan principalmente en tres categorías: saberes pragmáticos, saberes políticos (sobre las alternativas) y saberes hermenéuticos o críticos. Así, si la pedagogía se define como “(...) reflexión prudente, no científica, sobre las prácticas educativas, con miras a mejorarlas [y es en] este hiatus entre razón teórica y razón práctica que el estatuto epistemológico de la pedagogía puede construirse” (p. 108)¹⁰⁸.

Después de este examen del proceso moderno y complejo de racionalización de la educación, del que se derivan las figuras que sostienen el enfoque pedagógico y el didáctico, se abordará, ahora, su divergencia en cuanto al modo de aprehender el sentido de los saberes y las prácticas escolares.

La didáctica frente a la cuestión del sentido

Dado que las didácticas se centran en los saberes por enseñar¹⁰⁹ es comprensible su dimensión epistemológica y una cierta neutralidad axiológica. Siendo una reflexión sobre los saberes y las condiciones epistemológicas de su transposición, la didáctica considera el

¹⁰⁸ Traducción del autor.

¹⁰⁹ Sí es verdadero que ese elemento forma parte de la esfera teórica de la pedagogía, hay que constatar que el anclaje epistemológico del enfoque didáctico es una característica que lo especifica.

movimiento perpetuo de los saberes científicos y su inestabilidad¹¹⁰. Esta orientación objetivista conduce siempre al enfoque didáctico a una paradoja en la medida en que pretende asumir la cientificidad y, a la vez, el desafío del sentido de las prácticas de enseñanza. De ahí la siguiente cuestión: ¿se puede, en nombre de la especialización de las didácticas y de su dimensión epistemológica, pretender la neutralidad axiológica de los currículos escolares y ocultar los intereses y valores que vehiculan? La apertura reciente de ciertos didactas a la cuestión del sentido muestra cómo esta neutralidad es imposible. Como lo recuerda Fourez (1985), los valores, las representaciones del mundo y las ideologías dominantes deben explicitarse y confrontarse con otras opciones de valores posibles. Sin duda, la toma de conciencia de los valores y de las opciones ideológicas implícitas contribuye a rehabilitar la función crítica de la enseñanza de las ciencias y a liberarla del dogmatismo positivista y de la ideología tecnocrática. Por otra parte, si el concepto de *transposición didáctica*, tal como lo elaboran Chevallard y Joshua (1991), no responde a la complejidad de la constitución de los saberes escolares es, entre otras cosas, porque oculta la dimensión teleológica de los saberes por enseñar (finalidades, intereses) y los aspectos normativos sobre la escogencia de los programas escolares. En una mirada crítica al concepto, Caillot señala que los contenidos escolares no resultan solo de la transposición didáctica de un saber académico (Raisky & Caillot, 1996), lo que significa que las didácticas disciplinares no logran su razón de ser exclusivamente en una referencia académica sino, también, en los problemas industriales, las opciones económico-políticas y los intereses diversos¹¹¹; estos últimos varían según se trate de intereses

¹¹⁰ Weber (1959) anota:

(...) Pero en las ciencias, lo repito, no solamente nuestro destino, sino aun nuestro objetivo es vernos un día superados. No podemos realizar un trabajo sin esperar al mismo tiempo que otros irán más lejos que nosotros. En principio este progreso se prolonga al infinito (p. 68).

¹¹¹ Es así que, como lo constata Martinand (1991), la introducción, en los colegios franceses, del tema de la energía, en los años 70, se justificaba por la actualidad política y económica de la crisis de la energía, tanto que en 1985, el fin de esta crisis explica la supresión de este tema.

técnicos (industriales), teórico-científicos (investigadores) o de intereses interpretativos orientados hacia la búsqueda del sentido y la diversidad de juicios sobre los hechos. En realidad, las prácticas sociales, que Martinand¹¹² (1991) llama “prácticas sociales de referencia”, como las prácticas lingüísticas, culturales, profesionales y tecnológicas legitiman los contenidos de enseñanza, si bien que esos últimos...

(...) son de hecho el fruto de demandas sociales y son el resultado de compromisos donde la Universidad, con los saberes que produce, no es sino uno de los actores potenciales en el juego de la definición de los contenidos de enseñanza. Otros actores, cuya influencia ha sido subestimada en la teoría de Chevallard, también tienen que ver, como aparece claramente en el campo de la enseñanza profesional y tecnológica, donde los representantes de las profesiones están presentes, o de modo más sutil en el campo de las ciencias experimentales (pp. 22-23).¹¹³

Es importante, por otra parte, constatar que la cuestión del sentido no se plantea de la misma manera para el didacta que para el pedagogo. Para los didactas, el sentido tiene que ver con la dimensión cognitiva de la situación educativa, la cual es determinante para las otras variables, como la relación o contrato didáctico; se trata, precisamente, del sentido que fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje para el maestro, incluso de su capacidad de transferir los aprendizajes didácticos adquiridos y del sentido de los aprendizajes escolares para el aprendiente. A este propósito, centrarse en el estudio de las condiciones cognitivas y epistemológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje consiste, para el didacta, en interrogar los saberes escolares sobre el sentido que tienen tanto para los maestros y los académicos como para los aprendientes. El proceso de creación del sentido de los saberes escolares es indisoluble de aquel de su legitimación científica.

¹¹² Traducción del autor.

¹¹³ Traducción del autor.

Crear sentido pedagógico es apelar a la subjetividad del educando y llevarlo, por medio del maestro, los saberes y los instrumentos culturales como el lenguaje, a descubrir el mundo, a construir aprendizajes y a conocerse a sí mismo. En este contexto, actuar consiste en decidirse por la formación del educando, incluso por su transformación, en la medida en que el educador anticipa el desarrollo del estudiante (Vygotski, 2010), lo orienta hacia una relación reflexiva y crítica con los saberes y el mundo, e instrumenta “(..) la voluntad –el querer devenir del educando– en el respeto de su libertad” (Soëtard, 2001, p. 106)¹¹⁴. El pedagogo concibe el problema del sentido como unido a la reflexión sobre la práctica educativa la cual remite, a la vez, a la intención de enseñar, a la contextualización de saberes y métodos, a la anticipación, a la gestión de lo relacional y lo aleatorio, de los medios que favorecen la realización de sí mismo del estudiante, de opciones y decisiones que comprometen éticamente a los educadores. Por más que la acción pedagógica se presta a la racionalización, también se ve confrontada a la contingencia de lo pedagógico cuyos indicadores marcan la brecha entre el actuar y el pensar, el poder de lo implícito y lo oculto (Perrenoud, 1996) y la resistencia del educando. La praxis educativa está marcada, ontológicamente, por la levedad y, epistemológicamente, por la incertidumbre. A este propósito, Meirieu (1995) desarrolla la tesis de que la tensión entre el decir y el hacer, tensión inherente a la pedagogía, constituye el verdadero valor pedagógico que no se podría negar sin transformarla en una dificultad mortífera; construye la noción de *momento pedagógico* y subraya su importancia como concepto que elucida la resistencia del estudiante frente al quehacer del educador. Lejos de significar impotencia del educador, el momento pedagógico ilustra el proyecto educativo tal como puede ser interpelado por la alteridad del estudiante¹¹⁵, pero, igualmente, las

¹¹⁴ Traducción del autor.

¹¹⁵ En este sentido, como lo confirman los constructivistas, aprender depende de una decisión del aprendiente, de su iniciativa y de su inversión cognitiva:

perspectivas de creatividad que esta resistencia requiere del educador. La tensión entre el decir y el hacer es...

La infinita fragilidad y el inmenso mérito de la pedagogía: esto porque “ella invita al niño a crecer”. Ella lo “invita” solamente, porque nada, en este campo, se puede hacer sin la decisión del otro. Pero ella lo invita “a crecer”, es decir, a comprender el mundo y a comprenderse en el mundo para encontrar en él un lugar que tenga sentido (p. 34).¹¹⁶

Estas son las características de una praxis pedagógica significativa y, a la vez, de sus límites y del desafío que implica la racionalidad cognitiva presente en las investigaciones didácticas y educativas. El hecho de que el acto educativo escape a la racionalización total es revelador de la libertad que caracteriza a los sujetos de la educación¹¹⁷ y de la profesionalización del oficio de enseñar, que no puede alinearse con el modelo empresarial o el de la racionalidad técnico-instrumental. En este sentido, el actuar pedagógico se inscribe en lo que Weber (1993) llama la “actividad social”, es decir, “(...) la actividad que, de acuerdo al sentido buscado por el agente o los agentes, se refiere al comportamiento de otro, por relación al cual se orienta su desarrollo” (p. 28).

Lenoir (1993) ha alertado contra la acepción restrictiva y positivista de la didáctica en cuanto investigación sobre los objetos por enseñar (objetos de saber); para él es insuficiente porque se inscribe...

(...) En un pensamiento de tipo positivista, en el que prima el deseo, sea de la transmisión de un “saber verificado”, sea del desarrollo de un saber-hacer tecno-instrumental y de la eficacia práctica; la didáctica, en nombre de la objetividad, reprime la cuestión del sentido y oculta

La formación de los conceptos se efectúa todas las veces en el proceso de resolución de un problema que se plantea al pensamiento del adolescente. Es, solamente en tanto que resulta de la resolución de un problema que un concepto aparece (Vygotski, 1997, p.268).

¹¹⁶ Traducción del autor.

¹¹⁷ Hay que recordar, a este propósito, que el principio de *educabilidad* implica siempre la idea de *libertad*.

toda posibilidad de reflexionar sobre uno u otro de los términos y sobre sus interacciones, tales como son efectivamente establecidas (p. 74).

Así, propone la articulación del sentido epistemológico en juego en el momento cartesiano de la filosofía (el método cartesiano) y del sentido praxeológico que impulsa la dialéctica hegeliana, los cuales constituyen las raíces epistemológicas de la didáctica. En lugar de limitarse a los objetos que se deben enseñar, las didácticas disciplinares deben integrar el nivel de la acción didáctica, aquel de la “(...) relación de objetivación que se establece entre un sujeto anclado en lo real y un objeto de saber” (p. 87). Es con esta condición que la didáctica puede convertirse en fuente de sentido para los aprendizajes: “(...) la didáctica entendida en sentido amplio busca el sentido de la praxis humana finalizada en tanto que intervención mediadora dirigida al proceso de objetivación ejercido por un sujeto aprendiente” (p. 87).

El interés de esta interpretación es que se libere la didáctica de una dependencia exclusiva de la relación sujeto-objeto; esto no impide que, pese a optar por una acepción amplia que considera la acción del enseñante y la actividad del aprendiente, la cuestión del sentido no se pueda reducir al criterio de la objetivación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues debe interpelar a las didácticas en sus límites y a la pedagogía en su relación con la filosofía de la educación. ¿La didáctica, no obstante el límite que le impone su campo cognitivo, debe abrirse a otras formas de racionalidad, como la razón praxeológica y la razón filosófica post-metafísica, aptas para captar la praxis educativa en su complejidad y elucidar sus paradojas? Admitiendo esto, los límites de la didáctica provienen sobre todo de la praxis enseñante pues, como los métodos pedagógicos, las teorías didácticas se exponen a las reacciones del aprendiente así como a las múltiples variables que interfieren a nivel de la contextualización de los saberes. En este sentido, la práctica educativa es tan compleja que no se reduce a la variable cognitiva de la situación de aprendizaje y a la dimensión epistémica del sujeto aprendiente, porque la ciencia no tiene poder sobre la práctica educativa, en el sentido en que

ella no logra prescribir la actividad enseñante sin sucumbir en una pretensión dogmática de cientificidad, ya que la objetivación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, también indispensable para comprender las prácticas educativas, no dispensa a la pedagogía de pensar las prácticas de enseñanza y renovarlas.

Pero, sí el enfoque pedagógico es tan indispensable como el enfoque didáctico, se distingue por una forma de racionalidad praxeológica fundada sobre el postulado de la educabilidad y sobre la inteligencia de la acción educativa intencional, transformadora, en cuanto que tiene que ver con el devenir del educando y tiende a asumir, por la búsqueda de una coherencia práctica posible y por la movilización de métodos apropiados, la levedad del ser pedagógico, lo imprevisto y la opacidad. La pedagogía corresponde, ante todo, a un interés praxeológico (decisiones sobre las finalidades, contextualización de saberes, invención de métodos) y a exigencias éticas (educabilidad, libertad del aprendiente, equidad, responsabilidad, etc.); ella combina racionalidad en su finalidad y racionalidad en su valor, a la vez que ética de responsabilidad y ética de convicción.

Más allá de este límite, las investigaciones en didácticas disciplinares abren la formación de los maestros a perspectivas de análisis de prácticas escolares y de regulación de su propia actividad, y dotan a los profesionales de la educación de conceptos y herramientas de análisis que hacen posible la aprehensión de los obstáculos encontrados por los aprendientes y el nuevo enfoque sobre los errores de los estudiantes en cuanto que “(...) verdadero analizador de las prácticas pedagógicas y de sus transformaciones” (Astolfi, 1997b, p. 100)¹¹⁸, la evaluación de las situaciones educativas y la concepción de soluciones adaptadas. Desde este punto de vista, saberes pedagógicos y saberes didácticos constituyen lo que Schön (1998) llama “el repertorio familiar” (p. 321) del profesional reflexivo o el referente del cual los profesionales de la enseñanza se sirven

¹¹⁸ Traducción del autor.

para reflexionar durante la acción, analizar una situación pedagógica y pensar cómo mejorarla; contribuyen así a la concientización de las prácticas de enseñanza.

Conclusión

Al término de este análisis, hay que constatar que racionalizar la enseñanza requiere, además de la racionalidad cognitiva (objetivación de los procesos de enseñanza-aprendizaje), una racionalidad praxeológica o práctico-comunicacional apta para captar la praxis educativa en toda su complejidad. Esta tiene que ver con “(...) el razonamiento práctico o deliberativo que no nos dice cómo hacer algo sino qué debe hacerse y que depende por completo de tener o adquirir lo que Aristóteles llama *phronesis* que se podría traducir como ‘sabiduría práctica’” (Juliao, 2014b, p.317). Así como la razón cognitiva permite a las prácticas escolares ganar en inteligibilidad teórica, y a las investigaciones didácticas, en rigor conceptual, la racionalidad práctico-comunicacional es obligatoria para actuar y legitimar la praxis educativa, dar cuenta de la dimensión axiológica de la educación y pensar el sentido de las situaciones pedagógicas. Así como los saberes pedagógicos (de orden pragmático), para elevarse al rango de saberes surgidos de la investigación, deben adoptar los métodos y las estrategias de conceptualización y de validación en las ciencias humanas, la inteligencia teórica de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que hace posible el enfoque didáctico, no logra esquivar la reflexión filosófica sobre el porqué de la educación y la construcción pedagógica del sentido de las situaciones pedagógicas vividas. Que esas dos formas de racionalidad sean consideradas en su complementariedad y, a la vez, en su tensión, es lo que surge del cuestionamiento de las relaciones entre pedagogía y didáctica en la perspectiva de la modernidad compleja; se trata, más allá de los riesgos de exclusión mutua y del tribalismo identitario, de una tensión

significativa de la complejidad de la praxis educativa, de su irreductibilidad y de su “insostenible levedad”.

Con toda conciencia de los límites propios de los enfoques pedagógico y didáctico de la educación, se reconoce que sus relaciones no dependen de una delimitación de los territorios, porque ellas, pedagogía y didáctica, remiten a dos posturas diferentes, a dos registros diferentes que se enriquecen mutuamente (Astolfi, 1997a) más que descalificarse, porque son sostenidas por dos representaciones diferentes de la racionalidad.

Capítulo 7:

El concepto de *intervención*: un rastreo desde las ciencias humanas y sociales

*La intervención social debe poseer un carácter pedagógico,
sin renunciar a su intervención crítica transformadora.*

Antonio Petrus

Introducción

*I*ntervención es un concepto usado cotidianamente; por eso, se cree saber lo que significa, pero así como la vida cotidiana es muy compleja, lo es también esta noción, que se caracteriza por su diversidad de connotaciones y, por ende, por la multiplicidad de sentidos que abarca. Por otra parte, este es un concepto que usualmente se prefiere no utilizar, dada una supuesta connotación negativa según la cual *intervenir* significaría ‘entrometerse, interferir o imponerse’; por eso, a veces, en su lugar se utiliza *interacción*¹¹⁹. Todo esto es de importancia pues hoy a los investigadores sociales se les solicita, cada vez más, intervenir y comprometerse con el contexto, con las personas, las comunidades y las

¹¹⁹ En el sentido de *acción recíproca*: el intercambio que concierne a las intervenciones, verbales o actitudinales, que son la causa específica del cambio.

organizaciones con quienes realizan sus procesos de investigación, lo que ha llevado a que se estén generando diversos enfoques y modelos para asegurar la eficiencia de dichas intervenciones; además, la necesidad de generar cambios sociales y los intereses en juego por los cuales se los invita a convertirse en investigadores-actores han ido configurando nuevas prácticas investigativas. Ese hecho, si bien pleno de oportunidades, plantea nuevos desafíos a las disciplinas emergentes de las ciencias humanas y sociales.

Más allá de establecer los fundamentos, teorías, marcos conceptuales y finalidades, el punto esencial del debate está en el concepto mismo de *intervención*; al ser también una palabra de uso en el lenguaje corriente, como tal, es polisémica. Así, el objetivo de este capítulo es contribuir a clarificar la noción de *intervención*, lo que se hará en tres momentos. En el primero se filtra el concepto desde un punto de vista semántico; luego, se lo sitúa en el universo epistemológico y metodológico de las ciencias humanas y sociales, y, finalmente, se elabora una síntesis comprensiva seguida de algunas observaciones generales.

Rastreo semántico

Como la noción *intervención* es polisémica y fuente de malentendidos, hay que ver primero el uso habitual de tres términos: *interviniente*, *intervenir* e *intervención*; *grosso modo*, los tres designan operaciones o acciones organizadas para alcanzar, provocar o facilitar cambios mediante uno o varios agentes reconocidos o habilitados para ello. Más allá de esta convergencia de sentido, cada término tiene sus propias especificidades.

Interviniente

La definición de interviniente en el DRAE¹²⁰ es ‘el que interviene’¹²¹. Específicamente el término remite a la persona que interviene: aquel que tiene cualidades para intervenir y que es aceptado para ello (Guilbert, Lagane & Niobey, 1975, p. 2777)¹²². En un uso general y amplio, la palabra se puede aplicar para designar a aquel que interviene en algo, un evento, una tarea, una actividad, entre otras posibilidades; es un asistente profesional, un especialista que tiene la competencia adecuada para intervenir, busca modificar o influir el comportamiento para hacer evolucionar una situación, interviene en un proceso (Rey & Rey-Debove, 1992, p. 696) y en una instancia; se presenta como un tercero, “(...) toma la palabra” (Rey & Rey-Debove, 2001 p. 314), “(...) interviene en un debate” (Imbs & Quemada, 1983, p. 467), y puede ser externo o interno a la instancia solicitante (Legendre, 1993).

Intervenir

Por su parte, el término *intervenir* es un verbo que refleja una acción: como intransitivo, “tomar parte en un asunto” y, como transitivo, “someter a control o examen” (RAE, 2005, p. 372)¹²³. El verbo latino *intervenire* está compuesto de *inter* (‘entre’) y de *venir* (‘llegar’). *Intervenir* significa ‘ubicarse entre, mezclarse con’, en el sentido de tener un rol que jugar; puede asumir dos formas (pasiva y coercitiva, o bien activa y ayudante): tiene forma pasiva cuando el sujeto experimenta o sufre la acción coercitiva (impersonal) del agente; la forma activa se da cuando el sujeto participa voluntariamente en un proyecto de cambio deliberado. En su

¹²⁰ Diccionario de la Real Academia Española o Diccionario de la Lengua Española.

¹²¹ Es de resaltar que es muy difícil encontrar una definición de alguno de estos tres conceptos en diccionarios especializados, al menos en lengua española.

¹²² Traducción del autor.

¹²³ Así lo plantea el Diccionario Panhispánico de Dudas de la DRAE, en el que, además, se señala que el adjetivo correspondiente es *interviniente* (aquel que interviene) que se usa normalmente como sustantivo.

forma activa, *intervenir* significa ‘tomar parte en una acción con la intención de influir en su desarrollo’, lo que significa actuar, operar, emplearse en, ocuparse, hacer valer su autoridad de experto entre las partes. Así, *intervenir* es un acto que se fundamenta en la existencia de un derecho o estatuto, del ejercicio de una competencia, de una posición de poder o de una relación de fuerzas favorables al agente (Legendre, 1993). Más allá de la ayuda o coerción, *intervenir* siempre será un modo de entrar en relación, en acción o escena, de jugar un rol activo, directo y eficaz; significa también ‘actuar para modificar o interrumpir la evolución de una situación o estado considerado no deseable’; por tanto, sea que se trate de una acción activa o pasiva, intervenir siempre contiene un germen de violencia (Dubost, 1985)¹²⁴.

Intervención

En cuanto al término *intervención*, este designa específicamente el acto de un tercero por el cual se genera un resultado; acto de quien, por petición de o imponiéndose a una instancia dada, se mezcla mediante la palabra o los gestos en la resolución de un problema, lo que puede plantear la cuestión de la legitimidad de ciertas intervenciones. El acto del tercero “profesional” consiste en actuar, consciente y voluntariamente, en situaciones problemáticas precisas con el fin de modificarlas. “(...) Cuando se recurre al término intervención (...) se está indicando, en cualquier caso, un tipo de influencia intencional a través de secuencias de acción sistematizadas, esto es, acotadas espacial y temporalmente y elaboradas partiendo de los saberes necesarios” (Gil, 1997, p. 18).

La intervención se convierte en objeto de estudio sistemático para las ciencias humanas y sociales a partir de 1950, sobre todo en Francia, ya que ciertos profesionales (psicosociólogos y sociólogos) buscaban diferenciar su competencia específica de otras formas de experticia. Conceptos como *intervención*, *consultoría* e *investigación-acción* ayudaron a precisar

¹²⁴ Ver capítulo 4 : “Des usages du terme a la délimitation d’un concept” (pp. 151-183).

lo propio de esta competencia profesional, así como su intención: el cambio (Champy & Étévé, 1998).

Como se dijo, la intervención remite a un conjunto de actividades; mejor aún, ella es una práctica estructurada en función de una situación dada, en la que una persona o un colectivo, confrontados a un problema, consideran que para resolverlo se requiere del concurso de un tercero.

Diversos campos responden a ese tipo de práctica: administración pública, derecho, economía política y social, finanzas, empresas, medicina, psicología, enfermería, política, diplomacia, fuerzas armadas, trabajo social, deportes, informática y medios de comunicación, entre otros. Por otra parte, el campo de la intervención puede ser disciplinario, interdisciplinario o transdisciplinario. Tres enfoques distinguen una intervención: el enfoque clínico¹²⁵, centrado en la práctica profesional; el enfoque científico, centrado en el método de investigación, y el enfoque mixto, centrado en la práctica profesional y, a la vez, en el método científico.

Rastreando el uso habitual se descubren modalidades de intervención que añaden precisión al concepto: la intervención puede ser asistida, planificada, urgente o no, individual, colectiva, institucional o en red, consentida o impuesta, de corta, mediana o larga duración, concertada o dirigida, directa o indirecta, inmediata o diferida, abierta o cerrada, injustificada o justificada, ilícita o lícita, preventiva o curativa, de placebo o terapéutica, local o global, fácil o difícil, simple, complicada o compleja, intempestiva o reflexiva, efímera o durable, privada o pública, didáctica o pedagógica, de confrontación o de sostenimiento, de estimulación, formación o concientización.

Con todo este rastreo semántico, además de la convergencia entre los términos *interviniente*, *intervenir* e *intervención*, se percibe la riqueza de

¹²⁵ El término *clínico* remite a la idea de sufrimiento, de conflicto, de malestar que se manifiesta en situaciones problemáticas. El profesional es un experto que da información y herramientas para solucionar el problema; en concreto, tiende a ayudar a comprender mejor la situación y afrontar de modo menos doloroso y patológico los conflictos.

sentido y significado que ellos encierran. Hay así una claridad semántica que, si bien necesaria, es insuficiente: falta la iluminación metodológica.

El concepto de *intervención* en los textos de metodología de las ciencias humanas y sociales

Ahora, se situará el concepto *intervención* en el universo metodológico propio de las ciencias humanas y sociales; esta especificidad se aborda planteando las características de esta noción a partir de las tres escuelas de pensamiento que contribuyeron a hacer del concepto de *intervención* un método particular de investigación.

Topografía del concepto de *intervención*

Indisociable de una práctica profesional¹²⁶ (Boutinet, 1985¹²⁷; Le Boterf, 1983), el concepto de intervención remite a un método de investigación activa: *action research* en Estados Unidos, *intervención psicosociológica* en Europa (Grawitz, 1996, p. 746) y *praxeología ampliada* en Quebec (St-Arnaud, 1999¹²⁸; Tessier, 1996, & Nelisse, 1997). Es una investigación al servicio de la acción: surge de ella y retorna a ella¹²⁹. Los tres pertenecen a la familia de la investigación situada y aplicada¹³⁰ propia de las

¹²⁶ Los métodos de intervención surgen de la toma de conciencia de los lazos existentes entre teoría y práctica. Esto les da un carácter propio: tienden a reducir la división del trabajo entre los teóricos y los prácticos (ver Boutinet, 1985, el capítulo “Entre théorie y pratique, le travail de l’art” (pp. 11-26), y Le Boterf, 1983).

¹²⁷ Ver el capítulo “Entre théorie y pratique, le travail de l’art” (p. 11-26).

¹²⁸ Ver pp. 200-218.

¹²⁹ La realidad es más matizada pero aquí se plantea así aquí resaltar las fortalezas del concepto de *intervención*.

¹³⁰ Esta afirmación no es unánime.; algunos investigadores, sobre todo del movimiento de la praxeología, juzgan que la investigación aplicada es un esquema de investigación inadecuado para estudiar la acción en proceso; pero, como el debate está aún abierto, se mantendrá en ese marco, mucho más después de la clarificación de D. A. Schön (1994) que lleva a pensar que el

ciencias humanas y sociales, que tienen en común la tradición humanista y su finalidad de servicio; una finalidad, en últimas, comprometida con la causa de la democracia y del desarrollo de la autonomía de las personas.

El objetivo principal de ese tipo de investigación es aportar soluciones a problemas humanos o sociales, concretos, ordinarios, urgentes e importantes. El resultado esperado es la transformación de una situación problemática o, más modestamente, ofrecer recomendaciones que, ejecutadas, cambiarían la situación; por eso, se evalúa en función de su rendimiento y utilidad.

Más allá de la diversidad metodológica propia de la investigación situada y aplicada, esta se encuentra estrechamente relacionada con la investigación básica o fundamental. Ciertamente, la ciencia fundamental y la ciencia aplicada difieren por la naturaleza del objeto que estudian, pues...

El objeto de una ciencia aplicada es más preciso, más limitado, más concreto. La ciencia aplicada se desarrolla en general como una prolongación de la ciencia fundamental y se beneficia de su aporte teórico. Pero la ciencia aplicada precede normalmente al conocimiento científico. En ese caso, como la investigación concreta, de la que ella representa un aspecto, es la que aporta a la investigación fundamental sus elementos (Tremblay, 1968, pp. 54-57).¹³¹

El método de intervención, entonces, tiene algo de particular: relaciona la práctica y la teoría en función de un cambio deseado y pretende un conocimiento sensible de una experiencia humana o social problemática, un conocimiento práctico de tipo clínico y un conocimiento teórico de tipo científico (ver figura 2). Es eso lo que la noción de *praxis* esconde bajo la expresión: “Hacer en la medida en que se actúa” (Mayer y Ouellet, 1991, p. 13-15).

Por otra parte, un método de intervención remite siempre a teorías generales y particulares; generales desde la aplicación de grandes principios

problema está menos en el método de investigación en sí mismo que en la postura epistemológica adoptada: enfoque positivista –que supone una jerarquía del saber teórico sobre el saber práctico– vs el constructivismo como co-construcción de saber teórico y práctico– (Ver el capítulo “De la science appliquée à la démarche réflexive de l’agir professionnel”, pp. 45-102).

¹³¹ Traducción del autor.

metodológicos, pero particulares dada la naturaleza del problema experimentado y por resolver. En consecuencia, las teorías implicadas pueden pertenecer a uno o diversos campos de estudio de una misma disciplina o de diversas disciplinas; estas, a su vez, remiten a técnicas, procedimientos y herramientas específicas, mientras estén direccionadas por un enfoque coherente; es decir, según un proceso intelectual que ejecuta armoniosamente la finalidad de servicio con el o los propósitos buscados y los objetivos específicos por realizar.

Como ya se dijo, todos los métodos de intervención tienen como objeto el cambio¹³². El rol del interviniente, entonces, es el de un agente de cambio. Pero el ejercicio del rol cambiará según se trate de un investigador, un profesional¹³³ o, incluso, un investigador-profesional (St-Arnaud, 1992)¹³⁴, o según su anclaje institucional o su contrato laboral. Pero, no obstante su posición, la intervención debe estar precedida de estudios que preparan la acción sobre la realidad. No basta con querer suscitar cambios en una situación: hay que conocer adecuadamente la realidad para estar en capacidad de elegir las técnicas más apropiadas y para prever la naturaleza (cantidad y cualidades) de las repercusiones que estos cambios van a tener sobre la realidad total (Tremblay, 1968, p.56).

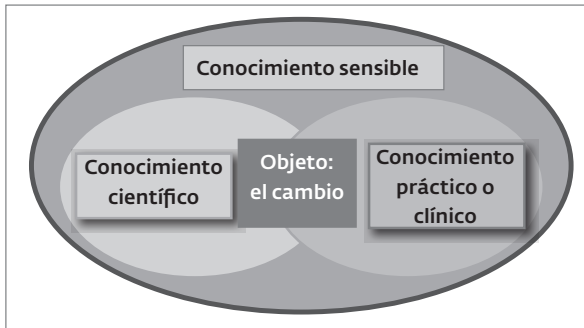
Además, en función de la finalidad de servicio y de su razón de ser democrática, que es contribuir al desarrollo de la autonomía de las personas, “(...) el interviniente debe intentar evitar la relación de dependencia jerárquica, como la relación paternalista, la relación mercantil de prestación de servicio y la violencia simbólica” (Grawitz, 1996, p. 748). En síntesis, la intervención y el interviniente deben responder a ciertas normas para ser legítimos (Nelisse, 1997).

¹³² Ocurre lo mismo con las intervenciones militar, técnica, económica, etc., con la diferencia de que estas no comparten ni el ideal democrático ni la tradición humanista de la investigación-acción o de la intervención psicosociológica.

¹³³ Se entiende como aquel que interviene desde su práctica profesional. Ver C. Nelisse (1997), pp. 17-43.

¹³⁴ Ver el artículo “Praticien ou chercheur?” del documento citado (pp. 85-106).

Figura 2. Topografía del método de intervención en investigación situada y aplicada



Fuente: creación del autor

Tres escuelas de pensamiento: la investigación-acción, la intervención psicosociológica y la praxeología ampliada

Ahora, se identificarán las características comunes de estas tres escuelas de pensamiento con el fin de demostrar su base consensual; luego, en un segundo tiempo, se hará un retrato general de cada una de ellas.

Las características comunes a las tres escuelas

Las tres comparten un núcleo, alrededor del cual cada una de ellas se construyó, con estas características:

- (a). Las acciones y los conocimientos son interdependientes y están relacionados para generar un cambio social voluntario.
- (b). La interacción entre las personas y el interviniente, y la meta del cambio son los elementos esenciales del proceso.
- (c). Las personas implicadas por la petición de ayuda son consideradas como participantes.
- (d). Se requiere de la cooperación de quienes piden la intervención.
- (e). Considerado como proyecto colectivo, el proceso se refiere al modelo sistémico y comprende aspectos diacrónicos y sincrónicos.

- (f). El punto de partida es la identificación de la necesidad subyacente a la petición de ayuda.
- (g). Las actitudes del interviniente son las de un observador-participante y de un analista-crítico.
- (h). Las competencias del interviniente: un gestor de procesos y un experto en contenidos.
- (i). El nicho paradigmático es la comunicación.
- (j). La orientación epistemológica es el socio-constructivismo.
- (k). Un valor fuerte del proceso es la democracia participativa.
- (l). Se supone un alcance sociopolítico importante.
- (m). Siempre está presente una visión ética del proceso¹³⁵, así esté poco formalizada.

A la luz de estas características compartidas, las tres escuelas son bastante próximas; pero, como se verá ahora, las distinguen grandes diferencias.

La investigación-acción (I-A)

La expresión *investigación-acción* se escribe con un guión (Dubost, 1983); eso no significa la oposición entre la investigación y la acción sino, ante todo, su complementariedad y relación¹³⁶. Esta complementariedad se realiza mediante un relacionamiento dialéctico entre la investigación y la acción, con el bucle recursivo de la complejidad (Bataille, 1983), y

¹³⁵ Se encuentran dos referencias a la ética de la intervención; una en V. Guienne-Bossavit (1994), en la que se hace alusión al fundamento de la ética de la relación de consultoría, que insiste en la autonomía y la democracia sobre estos principios: (a) no considerar al otro ni dejarse considerar como un medio, así como no tomar una decisión por el otro, (b) el deber de colaborar, de soportar el proceso de aprendizaje y de evaluar el progreso desde el valor privilegiado (ver pp. 35-42, 67-70 y 228); la otra, en Lescarbeau, Payette y St-Arnaud (1996) en la que se plantean los principios del consultor subyacentes al modelo integral preconizado por los autores (ver pp. 345-357).

¹³⁶ Según Henri Desroche, el guion entre investigación y acción puede comprenderse de tres maneras: a) una investigación *sobre* la acción con sus actores, de naturaleza explicativa; b) una investigación *para* la acción con sus actores, de naturaleza aplicada; o c) una investigación *por* la acción con sus actores, que es entonces de naturaleza implicada. Ver: Goyette y Lessard-Hébert (1987).

es la condición de la transformación social por la acción y, a la vez, de la generación de conocimiento por la investigación.

La investigación-acción se apoya en la idea central de que generar saber se desarrolla en y por la acción de los grupos sociales (Boutinet, 1985, p. 50-68). En esta perspectiva, no hay que limitarse a utilizar un saber existente: se crea un cambio en una situación y se estudian las condiciones y los resultados de la experiencia compartida, lo que lleva a perfeccionar el saber existente (Bruyne, Herman & Schoutheete, 1974); es decir, la participación es una condición para la generación de acciones y de saber.

La investigación-acción tiene como función explicar, aplicar e implicar, que asume generando conocimiento, siendo eficaz en la acción transformadora y comprometiendo responsablemente a las personas concernidas; por eso, se define como “(...) una acción deliberada que pretende un cambio en el mundo real, comprometida a una escala restringida, englobada en un proyecto más general y sometiéndose a ciertas disciplinas para obtener efectos de conocimiento o de sentido” (Grawitz, 1996, p. 747)¹³⁷.

Desde estas funciones, el rol del interviniente es el de un “investigador-en-acción” que, en colaboración con sus pares, produce informaciones validas susceptibles de responder a las necesidades legítimas de las personas o del sistema donde interviene. Se trata, entonces, mediante la colaboración entre los participantes y el investigador, de aportarles conocimientos metodológicos, científicos y técnicos para esclarecer sus problemas y ayudarles a resolverlos (Rifai, 1996¹³⁸). El trabajo del interviniente es práctico y, a la vez, intelectual; su objeto de estudio es un problema concreto, su instrumento es una problemática, es decir, un conocimiento adquirido; mientras que su producto es una acción planificada que quiere establecer un servicio, un grupo, una operación de lucha, una acción concertada, etc.

¹³⁷ Traducción del autor.

¹³⁸ Ver el capítulo : “L’intervention y le recherche-action” (pp. 14-16).

Este tipo de investigación ha evolucionado mucho desde su origen; surgió en el horizonte del paradigma humanista con las teorías de las relaciones humanas, luego, amplió su horizonte paradigmático añadiendo la sistémica (una forma de pensamiento estructural-funcionalista) en torno a la teoría general de sistemas de Bertalanffy (1976) o a la teoría de la modelización de un sistema de Le Moigne (1977). Pero sea cual sea el paradigma y la teoría privilegiada, la investigación-acción se adhiere a la teoría del cambio planificado voluntario, pues la finalidad de la investigación-acción es el cambio¹³⁹.

Desde un punto de vista histórico, la investigación-acción entra en el mundo científico a finales de los años treinta, en Estados Unidos, como fruto de dos experiencias prácticas realizadas en contexto de guerra: una referida a los tres tipos de autoridad (la autocrática, la democrática y el *laisser-faire*); la otra, al cambio de los hábitos alimenticios. Esta última investigación se hizo para responder a problemas concretos de comportamientos sociales frente a los nuevos hábitos que había que adquirir para contrarrestar la escasez de ciertos alimentos (Dionne, 1998, pp. 14-16)¹⁴⁰. En ese contexto de eficacia, la investigación-acción nace en ruptura con el behaviorismo y la ideología tecnocrática; pero, incluso en ese contexto que mostraba cómo una democracia podía degenerar en “totalitarismo fascista”, la investigación-acción se erige sobre los valores de la democracia participativa y la igualdad; de hecho, su pretensión inicial era el cambio cultural usando la estrategia de formar para el liderazgo democrático, porque, para ellos, la sociedad solo puede transformarse mediante el cambio de los valores y las actitudes de las personas y transformando el clima en los subgrupos que la conforman. En esta época (1940-1950) la relación entre el interviniente y las personas, o el grupo

¹³⁹ Cambio cuyo alcance democrático puede ser: (a) operacional, con el objetivo de que una transformación dure; (b) estratégico, buscando la adaptación mediante la regulación social –cambio en el mismo marco de razonamiento–, y (c) paradigmático con la función de la transformación radical –cambio de marco– (Goyette y Lessard-Hébert, 1987, pp. 72-86).

¹⁴⁰ Traducción del autor.

en el que interviene, es directa y busca compartir democráticamente el conocimiento, tanto a nivel teórico como práctico. La atención del interviniente se centra en la experiencia emergente del colectivo a través del compromiso personal en el proceso mismo de la intervención.

Si bien el concepto de *investigación-acción* viene de Kurt Lewin (1946)¹⁴¹, se remonta a John Dewey quien concibió un modelo lógico para relacionar el proceso científico con el de la práctica. Lewin tuvo el mérito de elaborar las fases de la “*action research*” que, en la época, constituyeron un verdadero plan de acción social que responde al cambio voluntario eficaz de un comportamiento social dado; para ello, desarrolla un proceso lineal de cambio en tres tiempos: la de-cristalización, la experimentación del cambio y, de nuevo, la cristalización; se trata de un proceso resolutorio que es eficaz si las personas concernidas participan en la búsqueda de soluciones. Favoreciendo la implicación de los sujetos en la resolución de problemas, Lewin pudo observar modificaciones rápidas de sus comportamientos, más que en un contexto de no-implicación; de ahí, deduce que el éxito del cambio reposa sobre una transformación de las cogniciones: los sujetos ayudados por el agente de cambio aprenden a dominar cada vez mejor sus decisiones, sus acciones y su futuro (Hess, 1981)¹⁴².

¹⁴¹ Kurt Lewin (1890-1947), psicólogo, de origen judío-alemán, inmigró a Norte América en 1933; se centró en la psicología experimental y la psicología de la forma (*Gestalt*), y se interesó por fenómenos nuevos proponiendo que solo se pudrían conocer interviniendo sobre personas comprometidas con producir cambios sociales. Inaugura la psicociología a fin de observar, medir y comprender mejor procesos que permanecían inaccesibles. Lewin se puso al servicio de la “acción” (política, económica y militante). Buscando introducir la investigación en el proceso de la acción, quiso avanzar hacia una “ciencia de la práctica”; a través de sus investigaciones científicas, facilitó la posibilidad de construir una teoría de la práctica que le daba los medios al hombre de acción para evaluar la relación entre los esfuerzos y los efectos para conseguir con éxito sus propósitos. En su momento, el término *investigación-acción* comprendía (a) estudios de control de los efectos de la acción, (b) estudios sobre cómo elegir los modos de acción apropiados en ciertas situaciones concretas, y (c) otras investigaciones para determinar estrategias de acción global a nivel de un programa político o de un problema de cambio social (Hess, 1983, pp. 9-16). Funda en Ann Arbor el *Research center for group dynamics*. Entre sus obras se pueden contar: *A dynamic theory of personality* (1935, traducida en 1967), *Principles of topological psychology* (1936), *Resolving social conflict* (1948, *Op. posth*), *Field theory in social sciences* (1951, *Op. posth*).

¹⁴² Ver el artículo “Lewin et la recherche-action” del documento citado.

La concepción lewiniana de la *investigación-acción* se enraíza en la teoría psicológica de la forma (*Gestalttheorie*). La *Gestalt* reposa sobre dos nociones fundamentales: las *relaciones dinámicas* y la *globalidad*. El concepto de *relaciones dinámicas* remite a las propiedades estructurales (*patterns*) de un grupo, que se organizan como un campo de fuerzas. La noción de *globalidad* hace referencia al sistema de relaciones e interacciones del grupo: una constelación tomada como un todo. Lewin aplica esto al campo social: usa (a) el enfoque sistémico –inspirado en L. Von Bertalanffy–, (b) el método de reconstrucción dinámica y (c) el principio de la aproximación gradual a un fenómeno complejo. Estos tres elementos marcarán el método de experimentación social para estudiar las relaciones entre los individuos y lo que los rodea en términos de campos de fuerzas psicológicas (Liu, 1997)¹⁴³. En un grupo, un campo de fuerzas comprende dos componentes: las fuerzas que facilitan el cambio y las fuerzas que se le oponen; el conjunto de ellas constituye la estructura psicológica del grupo. El estudio de ese fenómeno lleva a Lewin y a su equipo a interesarse en la dinámica grupal; esta fue la primera intervención de la escuela de la investigación-acción.

En síntesis, la primera etapa de formalización de la práctica de la investigación-acción (1940-1950) se refiere simultáneamente, a partir de un principio de explicación dinámica y de una elaboración teórico multidisciplinaria, a dos dimensiones: (a) la clarificación de los valores de participación y democracia concernientes al por qué intervenir, en vista de qué, en nombre de qué, y (b) la elaboración del marco epistemológico apropiado para dar cuenta de un hecho social complejo, siempre singular y que aparece al comienzo como indeterminado.

De 1950 a 1970¹⁴⁴ la formalización de la investigación-acción tendrá que ver con la dinámica de grupos y la formación para las relaciones

¹⁴³ Ver el capítulo “Les origines de le recherche-action” (pp. 23-32) del texto citado.

¹⁴⁴ Hess nota una amplia difusión de la investigación-acción durante este periodo fuera de las fronteras americanas, en científicos comprometidos como Danilo Dolci en Italia, Paulo Freire en Brasil y Heinz Moser en Alemania. La investigación-acción sirve, incluso, de marco

humanas. Esta etapa pasa por un cuestionamiento sobre las mediaciones requeridas para crecer en democracia participativa; para esto se experimentará y sistematizará¹⁴⁵ el laboratorio de formación (T-group¹⁴⁶), con el que se busca elucidar los procesos grupales, desde la participación lúcida de todos. El rol del interviniente se amplía, ahora, con la dimensión del monitoreo; las funciones del monitor son la animación y la capacitación en diagnóstico de procesos grupales e interpersonales. En esta perspectiva, el laboratorio de formación es como la matriz fundamental de la práctica en relaciones humanas. Este método pretende crear una nueva institución educativa, porque, “(...) contrariamente a las instituciones educativas tradicionales, los participantes son corresponsables de un aprendizaje cuyo objeto principal es su propio funcionamiento como grupo, estudiados en el ‘aquí y ahora’” (Tessier & Tellier, 1992, p. 98)¹⁴⁷.

De 1970 a 1990 la formalización de la investigación-acción se realiza desde el crecimiento personal y en referencia al desarrollo de las

epistemológico a varias investigaciones sobre problemas urbanos en Inglaterra. Liu (1979) añade que en Inglaterra sirvió de trampolín al *Tavistock Institute of Human Relations*, y fue el punto de partida del análisis institucional en Francia, así como el marco teórico de base del movimiento de democracia industrial iniciado en Noruega, que tuvo por la misión modificar la política industrial del país. En todos estos casos, los investigadores ubicados en un contexto de cambio radical de condiciones de vida han sido confrontados a un problema que, para ellos y sus pares, implicó un nivel de compromiso muy elevado. No disponiendo de solución conocida, utilizaron sus saberes para inventar, para resolver los problemas, descubriendo posteriormente que la ejecución de la acción para solucionarlos les abrió perspectivas desconocidas y les permitió elaborar nuevos conocimientos (p. 22). Liu identifica tres tipos de conocimientos generados por la *I-A*: conocimientos sobre problemáticas de situación, sobre los parámetros críticos de una intervención y sobre las actitudes cognitivas, afectivas y conativas por desarrollar en el interviniente.

¹⁴⁵ No por Lewin, quien muere en 1947, sino, primero, por su equipo—quienes crean el *Research Center for Group Dynamics* y el *National Training Laboratory in Group Development*—, y luego por sus discípulos—Benne, Bradford, Lippitt— (Hess, 1983, p. 13).

¹⁴⁶ El T-Group o *training group* es una invención pedagógica que consiste en constituir un grupo a la vez como sujeto y objeto de experiencia: cada uno “se forma”, aprende a “diagnosticar” el funcionamiento del pequeño grupo—del que forma parte—observando en vivo los mecanismos que caracterizan su vida. La metodología del TGroup está fundada sobre las ideas de *modelo* y *transferencia de aprendizaje*. De hecho los participantes aprenden sobre ellos mismos y sobre los grupos sociales en general (Hess, 1983, pp. 105-106).

¹⁴⁷ Traducción del autor.

organizaciones. El desarrollo polarizado de esta etapa se hace mediante el cuestionamiento de los contextos de intervención, es decir, en el lugar donde se efectúa la intervención mediante el laboratorio de formación (dispositivo de experimentación-ensayo).

La atención que se da ahora al crecimiento personal lleva al límite el análisis metodológico que antes solo tomaba los aspectos estrictamente cognitivos de la resolución de problemas en grupo. Apoyándose en las teorías psicológicas del crecimiento personal, la dimensión emotiva y afectiva de los participantes irrumpe en la teoría de la intervención. Al valor de la democracia participativa se añaden ahora los valores de una relación humana de calidad, lo que va a implicar la promoción de la autenticidad¹⁴⁸, ya que la actualización del potencial humano supone y promete la autonomía¹⁴⁹. La dimensión de ayudante-educador se añade ahora al rol de interviniente; la nueva función será la de guiar activamente la estructura de la experiencia del encuentro intrapersonal e interpersonal o la de descubrir los recursos de la persona así como el asumir su optimización.

De otro lado, apoyándose en las ciencias cognitivas y las teorías sistémicas, la investigación-acción pasa del laboratorio de formación en grupo a la organización como laboratorio de formación en la vida cotidiana. Al valor de la democracia participativa se añade ahora el de la eficacia de la tarea por cumplir para lograr el cambio planificado, que es el de organizar y coordinar para resolver el problema social diagnosticado. Una nueva dimensión se añade al rol del interviniente: la *consultoría*¹⁵⁰, en la

¹⁴⁸ La noción de *autenticidad interpersonal* fue primero elaborada por Rogers y retomada luego por Argyris.

¹⁴⁹ La actualización del potencial humano que lleva a la autonomía fue primero elaborada por Maslow (1954), y luego retomada por St-Arnaud (1974).

¹⁵⁰ De hecho, la I-A en Estados Unidos se convirtió progresivamente en desarrollo organizacional a partir de las investigaciones y experiencias de Mayo, seguidas de las de Coch y French (1947), Lippitt y White (1965) inspiradas por Lewin (ver: Grawitz, 1996 p. 751). La relación de consulta en una lógica de colaboración recíproca por los investigadores de la corriente del cambio planificado contribuyó a conformar el oficio de consultor.

que la tarea consiste en elaborar un plan de acción con los miembros del sistema-cliente.

En síntesis, desde 1940 la investigación-acción ha conocido un desarrollo continuo cuyo resultado fundamental fue una innovación científica en el contexto de la institucionalización de una nueva práctica educativa. Ahora bien, este aprender unos de otros, trabajando juntos para resolver un problema social, tuvo poco impacto en las estructuras y la política social dado que la perspectiva adoptada fue la de la psicología de las relaciones humanas. Además, la moda del desacondicionamiento social en grupo, a través de experiencias corporales y esotéricas, y otras desviaciones, como el enfoque de relaciones humanas aplicado para mejorar la productividad empresarial, condujeron a ciertos abusos. Si las primeras desviaciones hacen sonreír, las segundas son más serias porque pueden instrumentalizar la intervención al servicio de la ideología dominante.

La intervención psicosociológica

La intervención psicosociológica comienza en Francia hacia 1970 con Lapassade y Lourau (Grawitz, 1996); forma parte de la contracultura surgida de los acontecimientos de Mayo del 68. Como el enfoque lewiniano consiste en lograr una relación de apoyo entre la investigación y la acción para zanjar un problema social, su objeto es también el cambio social.

Los dos enfoques tienen la misma finalidad: acabar la separación entre la investigación y la práctica social, entre el investigador-profesional¹⁵¹ y el sistema-cliente, y entre los diversos campos de la práctica social. Pero, en la perspectiva europea, la intervención busca también la apertura interna en el investigador-profesional; además, incluso si permanece la meta de avanzar en democracia y autonomía, el cambio buscado es ahora más del orden de la transformación que del de la regulación social.

¹⁵¹ El término *investigador-profesional* aparece en Europa con Pagès en los años setenta, pero fue usado antes en Estados Unidos por Schön y Argyris a fines de 1960. Si bien es todavía desconocido e incluso rechazado por los medios conservadores, ha ido adquiriendo legitimidad. Se volverá a él en el capítulo sobre la praxeología ampliada.

Dicho de otro modo, en vez de reacondicionar el marco de pensamiento, la perspectiva europea de la intervención propone cambiar el marco resolutorio del cambio; sin embargo, así como la intervención americana, la intervención psicosociológica europea es una metodología general del cambio humano, solo que la europea tiene que ver simultáneamente con la transformación y la explicación; de hecho, se trata de un proceso metodológico que consiste en convertir la acción humana en un lenguaje más explícito y claro. En ese marco, que asume la forma de un diálogo reflexivo, el rol del investigador-profesional es facilitar el proceso colectivo de transformación-explicación con miras a una intercomprensión. Por otra parte, el investigador-profesional es, como parte integrante del proceso colectivo, un instrumento facilitador del diálogo permanente del sistema-cliente consigo mismo (Pagès, 1984)¹⁵². Además, así como en el enfoque americano, la intervención psicosociológica es respuesta a un solicitante que espera ciertamente un diagnóstico, pero sobre todo un comienzo de solución, un cambio.

Sin embargo, hay una diferencia mayor entre los dos enfoques: la mirada del interviniente. Para Pagès se trata de una puesta en escena más sociológica¹⁵³ que psicológica, sin impedir que se haya adoptado, con algunas reservas, el marco conceptual de la psicología de la forma, propio de Lewin y los americanos. En lugar de limitarse a la cartografía de las relaciones dinámicas de un sistema estructurado para comprender mejor un fenómeno social complejo, los americanos se remontan hasta la génesis de su propia estructura, considerando su historia para poder explicarlo. Igualmente, como juzgaban primitiva y reductora la perspectiva de la psicología de las relaciones humanas, la completan con una sociología crítica enraizada en la historia de la situación, a modo de constructo comunicacional; enfoque analítico no solo de la dinámica y de la estructura del grupo, sino también de las tensiones, conflictos y crisis que

¹⁵² Ver el capítulo “Les options fondamentales de l’intervention psychosociologique” (pp. 243-249) del texto citado.

¹⁵³ La sociología de la acción de Touraine (1973 y 1978) influyó fuertemente en esta escenificación.

lo atraviesan, y de la organización y la institución en referencia al modo social de producción y desde un método dialéctico¹⁵⁴.

La intervención psicosociológica europea reenvía al análisis institucional (Liu, 1997)¹⁵⁵, que reagrupa varias escuelas de pensamiento tales como la psicoterapia institucional, el análisis social, el socioanálisis, la pedagogía institucional¹⁵⁶, el sociopsicoanálisis, etc.; todas ellas facilitan una crítica política y psicoanalítica de la investigación-acción, si bien todas reconocen referirse a la psicosociología americana y más particularmente a la investigación-acción lewiniana; solo que ahora el lugar de intervención psicosociológica es la institución más que el grupo. La intervención institucional se define como un trabajo con colectivos sociales ya constituidos por su actividad propia; sin embargo, su campo de estudio es más vasto que aquel de la investigación-acción: va del inconsciente individual, develando las fuerzas políticas que rigen una sociedad, hasta el conjunto de los fenómenos de organización e institucionalidad. De hecho, el análisis se sitúa en el marco de una sociología crítica o de una contrasociología. La intervención institucional es, entonces, una investigación-acción, pero radicalizada en su alcance: pretende la toma de conciencia de los problemas sociales y, desde ahí, la autonomización responsable.

Por otra parte, todas estas escuelas de análisis institucional practican un enfoque clínico estructurado en torno a seis principios: (a) el análisis de la oferta y la demanda, (b) la autogestión de la intervención y del pago de los analistas por la institución cliente, (c) la regla de “decirlo todo”, (d) el esclarecimiento de la transversalidad de las personas, los grupos, las organizaciones y las instituciones que atraviesan el dispositivo de intervención,

¹⁵⁴ Ver también la crítica a la dinámica de grupo de Lewin realizada por Sartre (Lapassade & Lourau, 1971, pp. 123-129).

¹⁵⁵ Ver el capítulo “Les origines de le recherche-action” del texto citado (pp. 35-38).

¹⁵⁶ Inspirada inicialmente por el método Freinet antes de ser retomado por Oury para la corriente psicoanalítica y por Lourau para la corriente sociológica impulsada por el movimiento político autogestionario.

(e) el análisis del grado de implicación de las personas en la intervención –y de los intervinientes¹⁵⁷–, y (f) la construcción y elucidación de analizadores¹⁵⁸. Este enfoque clínico resulta de la mediación entre la teoría y el método psicoanalítico freudiano, de una parte, y, de otra, la teoría y el método de análisis marxista del modo de producción política de las relaciones sociales.

De hecho, la teoría de la cura psicoanalítica sirvió para elaborar el enfoque clínico del análisis institucional, en particular, la reflexión de Freud sobre el dispositivo de consulta, que consiste en estudiar la relación de poder pasando del inconsciente al consciente, entre el analista y el analizado, en cuanto a los juegos de resistencia y contrarresistencia, de *transfer* y *contra-transfer* vividos de parte y parte; es un juego relacional en el que “(...) la regla invita al analizado a decir todo lo que piensa y resiente sin elegir nada y sin omitir nada de lo que le viene a la mente, incluso si eso le parece desagradable para comunicar, ridículo, sin interés o sin propósito” (Hess, 1981, p. 83)¹⁵⁹. Este juego, que revela la dificultad del sujeto para estar en una relación intersubjetiva, ha permitido demostrar “(...) la necesidad de establecer una regla de trabajo que permita que emerjan las resistencias y soportar la naturaleza relacional de la intervención que induce la situación *transferencial* y *contra transferencial*” (p. 93). Desde esta perspectiva teórica, el psicólogo conserva el “(...) objetivo de mostrar al cliente que tiene un poder por tomar, que es él quien debe construirse un poder y que el interviniente no está ahí sino para facilitar el proceso de empoderamiento del cliente por sí mismo” (p. 95).

En cuanto a la teoría del cambio político, esta sirvió para la elaboración del enfoque clínico de análisis institucional, refiriéndose a la

¹⁵⁷ El nivel de implicación y compromiso de los interventores europeos es superior al pretendido por los americanos.

¹⁵⁸ Los *analizadores naturales* son los acontecimientos imprevistos que surgen durante la intervención y que permiten actualizar la estructura oculta del establecimiento analizado. El psicólogo puede también construir analizadores para conducir a hablar, a analizarse (Hess, 1981, p. 193).

¹⁵⁹ Ver el artículo “Lewin et la recherche-action” del documento citado.

reflexión de Marx sobre el poder y sobre la organización como relación dialéctica de conocimiento entre la práctica y la teoría, que ahora es enfocada a transformar la realidad política resolviendo las contradicciones sociales.

Sin embargo, la intervención psicosociológica europea se diferencia de las teorías y los métodos freudiano y marxista por el lugar de introducción del cambio, que no es ni individual (como en el caso de la cura) ni macrosocial (como en el caso de la revolución). En efecto, la intervención psicosociológica se sitúa en la junción de los dos. El lugar para organizar y coordinar el movimiento de cambio social es la institución; esta “(...) designa la producción y la reproducción de las relaciones sociales dominantes tanto en los pequeños grupos como en la estructura de la organización” (Lapassade & Lourau, 1971, p. 18); ella es el producto de la lucha permanente entre lo instituyente y lo instituido, que desemboca en la institucionalización, que integra, superándola, la contradicción inicial entre lo instituyente y lo instituido. Frecuentemente, la intervención funciona como movimiento instituyente que termina en una nueva institucionalización. La institución es, por tanto, el lugar de la lucha entre lo instituyente y lo instituido, y está en perpetuo cambio (Hess, 1981¹⁶⁰). En la óptica de la intervención, se trata, para la institución, de institucionalizarse de otro modo. Al respecto, Lapassade y Lourau (1971) recuerdan que:

Institucionalizarse, es adquirir una forma material, es retornar hacia lo que era negado por las fuerzas instituyentes del grupo o del movimiento, usar las formas y normas instituidas para existir como institución. Pero ese retorno, ese préstamo, no es necesariamente regresión o traición del proyecto: se trata de un replanteamiento de lo instituido. Esta dialéctica de tres momentos¹⁶¹ del concepto institución no sirve sino en la medida en que el juego social, las claves

¹⁶⁰ Ver el artículo “Lewin et la recherche-action” del documento citado (p. 197).

¹⁶¹ Estos tres momentos se asemejan a los tres momentos del cambio de Lewin (1946) : de-cristalización, cambio y re-cristalización.

políticas, son relativamente “abiertas” (...) a la introducción de una contra-institución como alternativa al sistema institucional existente, a la ideología dominante y a las relaciones sociales impuestas por un modo de producción (pp. 181-182)¹⁶².

La institución se define como la organización de las relaciones sociales entre individuos, o, incluso, como el conjunto de normas que la rigen; su naturaleza dialéctica comprende los niveles de lo instituyente y lo instituido. Lo instituido incluye la ideología, los sistemas de normas y los valores estables; es lo rígido, lo fijo, lo establecido. Lo instituyente comprende el deseo y las necesidades de los actores concernidos que piden nuevas normas innovadoras, cuestionando las antiguas.

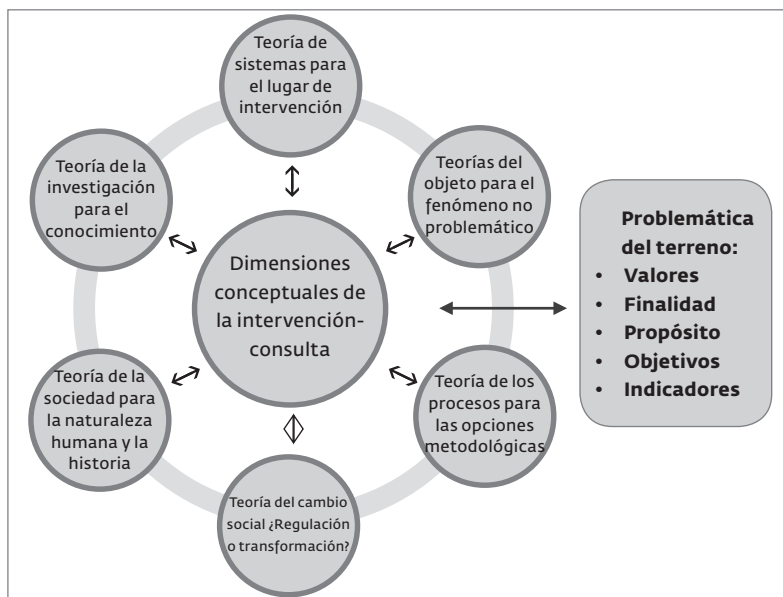
Ahora bien, la institución no escapa jamás a la observación inmediata; de ahí el trabajo de actualización de la realidad institucional que se pide al analista. Ese trabajo consiste en construir un dispositivo de análisis del movimiento de institucionalización que permita actualizar las contradicciones vividas por ella. El análisis tiene como objeto hacer que emerja, en la realidad concreta (en la palabra de los actores y no en una racionalización extraña a su lenguaje), el carácter dialéctico, a la vez positivo y negativo, de todo agrupamiento organizado. La función de ese trabajo es relevar y hacer hablar la dicotomía institucional, a saber: la lucha entre las fuerzas instituidas e instituyentes; esto, posibilita que lo no-dicho emerja de la institución, permitiendo aproximarse al inconsciente político de la organización. En esta óptica, la tarea del interviniente es escuchar la palabra liberada y enviar a los actores el reflejo de la imagen o del cliché que ellos se forman de sí mismos y de la sociedad. Ese intercambio de palabras e imágenes es el motor del cambio en la práctica social, que permite pasar del no saber al saber social. En cada una de las etapas, el interviniente comunica a todos el progreso del diagnóstico; esta información es renovadora, pues comienza a modificar la comunicación entre los miembros.

¹⁶² Traducción del autor.

Mediante la técnica del *feedback*, el interviniente sirve de mediador entre la acción del grupo y el movimiento social más amplio¹⁶³, lo que supone que se compromete personalmente tomando el riesgo de hacer avanzar un movimiento muy distante de la situación actual. En síntesis, en el acto explicativo e interpretativo de lo que es, en referencia a lo que podría ser, así como en el acto de vislumbrar alternativas, plantea el problema de la autodeterminación del grupo frente a la transformación que ocurre.

Con los años, esta corriente del análisis institucional se centró más en el nivel organizacional de instituciones como empresas industriales y comerciales, como también en el dominio sanitario y social, educativo (privado y público), el sector agrícola y rural, el campo urbano, así como en los movimientos sociales y culturales. El que la intervención haya sido planteada sobre todo como un trabajo de investigación analítica fue importante para la concientización; pero con límites, porque el cambio social que genera la toma de conciencia no tuvo el efecto deseado en el mediano y largo plazo: se mostró insuficiente para sostener el movimiento de acción concreta de la transformación institucional. Y es que la comprensión de las causas de un problema social dado en una institución, la lucidez adquirida por los actores, conduce a un problema mayor: la dificultad concreta del cambio de la organización del trabajo; esto lleva también, de una parte, a la elaboración teórica de la sociología de la empresa y las organizaciones, estimulando la aparición de nuevos enfoques como la psicodinámica y la ergología, y, de otra, replantea el interrogante conceptual de la intervención como actividad de investigación colaborativa, no solamente con el medio, sino también en los equipos de interventores procedentes de diferentes horizontes. El esquema, que se presenta en la figura 3, ilustra esta interrogación:

¹⁶³ Hess (1981) define el movimiento social como el camino colectivo organizado de un actor de clase luchando contra su adversario de clase por la dirección social de la historicidad en una colectividad concreta (p. 143).

Figura 3. Método de intervención y psicología

Fuente: creación del autor

La praxeología¹⁶⁴ ampliada canadiense

La tercera escuela de pensamiento que ha contribuido al desarrollo del método de intervención es la praxeología ampliada, la cual pretende, desde una reflexión epistemológica, construir una ciencia de la intervención¹⁶⁵. El propósito es que, con la acumulación de datos rigurosamente controlados, se logre enmarcar científicamente la gestión del proceso de intervención. Dicho así, la praxeología está surgiendo en todas partes del mundo, si bien encuentra una expresión muy particular en Quebec. Esta situación se debe, entre otras cosas, a que en esta ciudad confluyen las culturas científicas americana y europea.

¹⁶⁴ La noción de *praxeología* significa verificación científica de la práctica profesional (St-Arnaud, 1982 –ver el capítulo “Questions méthodologiques”,).

¹⁶⁵ St-Arnaud (1999) precisa que para llegar a una ciencia de la intervención digna de ese nombre, probablemente habrá que esperar a que las ciencias humanas asimilen mejor los nuevos postulados de las ciencias de la complejidad y de la incertidumbre (p. 218).

En su base, la praxeología es esencialmente un proceso de intervención como también de investigación (intervención-investigación). Remite al concepto de *praxis*: es un “hacer haciéndose”; resolver un problema social y, a la vez, generar conocimientos.

Ahora bien, en razón del horizonte del cambio social donde la acción humana adquiere sentido, la praxis es de naturaleza transdisciplinaria; tiene un marco teórico pluralista que da cuenta de la acción humana en virtud del autopoicionamiento de los actores y de la naturaleza singular de las situaciones sociales (Herman, 1983¹⁶⁶). Este pluralismo contiene elementos de la sistémica, del estructuralismo gestáltico o genético, de la dialéctica, del positivismo relativista, del pragmatismo e, incluso, del interaccionismo; sin embargo, en su centro está la noción de *interacción*. Así, la interacción es central para articular de modo coherente las teorías con lo vivido, el pensamiento con la acción, el saber-ser, el saber-vivir, el saber-decir y el saber-hacer, las dimensiones individual y colectiva de la acción, las condiciones psicológicas, sociales y morales del actuar humano. Por otra parte, la función de control del proceso de la interacción va unida a la función de utilidad dado que la finalidad de la acción es el cambio social voluntario.

La praxeología, como proceso de intervención-investigación, reposa sobre un modelo profesional de investigador (praxeólogo) y es ejecutado por el investigador-practicante (praxeólogo) para lograr una mejor mirada sobre su acción profesional, sirve para controlar su investigación desde la construcción de un plan de intervención que le permita el logro óptimo de los objetivos deseados (cambio voluntario). Se trata del uso del *saber* para lograr un mejor *poder para hacer*, es decir, la mejora del nivel de la eficacia; sobre todo, porque es un hecho establecido científicamente que la intervención es responsable del nivel de calidad del cambio. El proceso de intervención-investigación es como un movimiento arquitectónico (Herman 1983)¹⁶⁷ alimentado por los

¹⁶⁶ Ver el artículo “La praxéologie” (pp. 101-126) en el documento citado.

¹⁶⁷ Ver el artículo “La praxéologie” en el documento citado.

tres momentos de la investigación¹⁶⁸: (a) la descripción de lo real, en la cual la operacionalización de los conceptos sirve para precisar los referentes empíricos; (b) la explicación de lo real en la que la prueba de las hipótesis busca una relación rigurosa de las variables, y (c) el control de lo real, porque la fuerza de predicción de las proposiciones tiene como objetivo la verificación estricta (Goyette & Lessard-Hébert, 1987).

Prolongando la tradición iniciada por Lewin, la actual praxeología¹⁶⁹ aparece en Estados Unidos a fines de los años setenta bajo el nombre de “ciencia de la acción” (*science-action*)¹⁷⁰. Los fundadores son Schön y Argyris (1999); fue introducida en Quebec y adaptada a la *profesión de consultor* por St-Arnaud en colaboración con Lescarbeau y Payette (1996) en los años noventa; después, fue retomada e impulsada por Tessier, encaminándola hacia una ciencia de la intervención¹⁷¹. Los trabajos de sus autores han conocido una amplia difusión en la Europa francófona.

Hay que señalar que en el origen de la praxeología está la corriente del aprendizaje experiencial¹⁷²: los seguidores de la praxeología afirman que la acción, si es reflexiva, se convierte en fuente de conocimientos. Esta

¹⁶⁸ Los tres momentos de la investigación son también tres niveles de control; participan de la organización sistemática de una sola estrategia controlada para que la práctica sea eficaz. Esta estrategia de control científico del proceso de investigación-intervención se llama *ortopraxis*, que es la acción válida desde el punto de vista científico. Ella certifica la actitud científica, entre el logos y la praxis para construir un proceso praxeológico (Tremblay R.B., 1974, citado por St-Arnaud, Y., 1982, p. 140).

¹⁶⁹ Es importante mencionar que otra corriente marcó el desarrollo de la praxeología ampliada: la etnometodología, desde la escuela de Chicago fundada por H. Garfinkel (inspirado por la obra de A. Schütz, entre fenomenología y sociología weberiana, por la tradición pragmática y por la filosofía analítica de L. Wittgenstein).

¹⁷⁰ O “*ciencia de las particularidades: otro modo de definir la praxeología*” St-Arnaud (1999, p. 210).

¹⁷¹ Estos autores participan del desarrollo organizacional, sea en la perspectiva de la psicología de las relaciones humanas, sea en aquella de una construcción comunicacional; de modo indicativo, en una perspectiva educacional hay que mencionar a Fernand Serre; y en una perspectiva de servicio social a Ricardo Zúñiga y Guylaine Racine.

¹⁷² El aprendizaje experiencial plantea que el aprendizaje se logra por y en la acción, que es un proceso por el cual el conocimiento es creado desde la transformación de la experiencia. El modelo del aprendizaje experiencial ha sido desarrollado por Kolb D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

afirmación presupone que la acción precede al saber, y que la investigación se hace durante la acción. La investigación reflexiva, durante y sobre la acción como aprendizaje de la práctica reflexiva, es la piedra angular de una práctica profesional eficaz, entendida en el sentido de la exigencia de una intervención conducida científicamente. En este marco, toda intervención es una investigación (St-Arnaud, 1992) y responde al modelo científico del profesional que se ve como investigador-practicante. En este modelo, se analiza la acción y, a la vez, la situación en la que se origina; sobre todo, la relación entre el interviniente y la situación, el retorno reflexivo (devolución creativa) asegura la relación con su práctica así como la distancia crítica y la teorización, que hacen posible el ajuste de las situaciones. Este modelo conceptualizado por Schön y Argyris (1999) se apoya en la teoría de la atribución causal¹⁷³ y los trabajos de Lewin.

El objeto central de análisis es, así, el proceso de investigación-intervención del investigador-practicante, es decir, su práctica profesional. Tres elementos son tomados en cuenta en este modelo de análisis reflexivo: la intención subyacente a la acción, los efectos esperados y la estrategia implementada. El análisis reflexivo permite identificar la distancia entre la teoría profesada y la teoría practicada (y así identificar las causas de la poca eficacia) y, sobre la base de una información más clara, corregir la trayectoria de la intervención (St-Arnaud, 1992).

Frente a las dos corrientes anteriores, la originalidad y la especificidad del modelo praxeológico se sitúa en la integración de lo teórico y lo práctico, para formar un solo sistema, pero compuesto de dos estadios o momentos: la reflexión en (durante) la acción y la reflexión sobre la acción. Los seguidores de este modelo logran su aplicación superando la división y la jerarquización de las tareas heredadas del paradigma positivista de la práctica, porque, más que continuar haciendo de los profesionales sujetos de la investigación de los científicos, innovan formando profesionales

¹⁷³ La teoría de la atribución causal, cuyo objeto es la motivación humana, se basa en que el ser humano busca espontáneamente las causas de sus fracasos, tanto para evitar situaciones idénticas en el futuro, como para llegar a ser más eficaz en esas mismas situaciones (Argyris & Schön, 1999).

para la investigación-intervención desde sus propias prácticas de intervención; en síntesis, fusionan los dos roles en el mismo individuo.

A partir de este modelo general, Lescarbeau, Payette, y St-Arnaud (1996) construyen un proceso de consultoría en el que la intervención es un asunto de cambio y el consultor es un profesional cuya tarea consiste esencialmente en gerenciar el cambio dentro de un sistema de actividades humanas, al que le corresponden las siguientes funciones: teorización, formación, ayuda, animación, experticia-consejo, retroacción y unión; sin embargo, todas ellas no tienen el mismo peso y se combinan de modo diferente durante la intervención, según vaya evolucionando la situación.

El proceso de cambio asistido, piedra angular del modelo integrado de la consultoría, comprende tres fases: el *input*, el tratamiento y el *output*; cada una de esas fases comprende una o varias etapas. La fase de *input* comprende las etapas de la entrada, el contrato, la orientación y la planificación; la de tratamiento comprende la de realización, y la fase del *output* comprende la de terminación. Además, cada etapa incluye su propio *input* y *output*, así como una serie de actividades¹⁷⁴. Adicionalmente,

¹⁷⁴ Así, para la “etapa de entrada” el *input* es el análisis de la petición de intervención en tanto que el *output* es la decisión de realizar o no un proyecto de intervención. Con el objeto de tomar una decisión clara sobre la base de una información completa y precisa, las actividades implicadas en esta etapa son (a) la recolección de informaciones concerniente a la situación inicial, el demandador, el sistema, la intervención deseada y la relación esperada; (b) la transmisión de información concerniente a la primera impresión sobre la situación, los modos de intervenir, los roles, los intereses por intervenir, las competencias, la experiencia y las condiciones de trabajo requeridas, y (c) la toma de decisión concerniente a la pertinencia de continuar el proceso, la opción del cliente, las fronteras del sistema-cliente y la previsión de la próxima etapa. Para la “etapa del contrato”, donde el *input* es el compromiso de elaborar un proyecto de intervención y el *output* es la ejecución del contrato, las actividades que se deben realizar para pasar de uno al otro son la preparación de un borrador sobre la intención del cliente, la determinación con el cliente del contenido de la propuesta de intervención, la redacción de la propuesta, la transmisión de la misma al cliente y la verificación de su fidelidad ante los deseos del este. La “etapa de orientación” posee como *input* el contrato y como *output* las prioridades de acción; las actividades por realizar son la difusión de la información, la determinación del campo de investigación, el establecimiento de un plan de trabajo, la construcción de instrumentos de recolección, la recolección de la información, el tratamiento de esta, el retorno sobre los resultados, el análisis de las reacciones suscitadas y la determinación de posibilidades de acción. La “etapa de planificación” parte de las prioridades de acción y termina con el plan de acción operativo. Las actividades de paso del *input* al *output* son: (a) determinar con el cliente las

en función de criterios de eficacia¹⁷⁵, cada una de las actividades, etapas y fases está atravesada de modo constante por los cuatro componentes del modelo: relacional, metodológico, técnico y sinérgico.

Pese a todo este amplio proceso metodológico, que expresa “lo científico” de la intervención, este modelo deja en suspenso los dispositivos que permiten teorizar un objeto cualquiera del proceso de cambio voluntario; al relacionar de ese modo saber y práctica se queda muy por debajo de la riqueza informativa que la práctica contiene, a causa de la metodología linear usada. Tessier (1998) intenta resolver este problema abordando la intervención, no como un proceso linear, sino circular, es decir, como un proceso que incluye un *feedback* a la vez morfoestático (o de forma constante) y morfogenético (en tanto que generador de formas). La constancia interviene en la acción por la eficacia obtenida, la génesis interviene en el proceso de la teorización; esto, según la forma circular habitual en cibernética, que supone una evolución posible desde una secuencia hecha de ciclos recursivos. Por otra parte, la perspectiva epistemológica del autor, si bien socio-constructivista, tiene la particularidad de ser de naturaleza ecológica y cibernética. De hecho, el autor se apropia, desde Bateson, de algunos elementos teóricos y metodológicos

grandes líneas del plan de acción –los resultados esperados, las principales actividades, el marco temporal y los recursos disponibles–; b) construir el plan de acción –secuencia de actividades, métodos para su realización, identificar y atribuir órdenes, prever recursos materiales y financieros, prever mecanismos de evaluación y establecer un calendario– y c) someter el plan de acción al cliente para aprobación.

La “etapa de la realización” que parte del plan de acción operacional y que busca realizaciones concretas pasa por las actividades de presentación del plan a los miembros del sistema-cliente y de coordinación de la realización del plan –preparar y poner en marcha las actividades, favorecer la concertación, evaluar los progresos, asegurar la autorregulación, asistir las personas y el sistema, facilitar el enraizamiento, mantener la cooperación y tratar las resistencias–. Además, para la última etapa, la “terminación”, donde el *input* es la realización del plan de acción y el *output* el fin de la intervención, las actividades por realizar para pasar de uno a otro son la evaluación de la intervención con el cliente, el examen con este último de las continuidades, la redacción del informe, su transmisión al cliente y el cierre de la intervención.

¹⁷⁵ Los criterios de eficacia del modelo son la pertinencia, el logro de objetivos, la ausencia de efectos secundarios, el enraizamiento, la transferencia de responsabilidades y la rentabilidad.

para repensar un modelo de investigación-intervención más conforme con la relación existente entre el saber y la práctica. Dos elementos favorecen una mayor conformidad del modelo “saber practicado” desde una epistemología ecológica y cibernética:

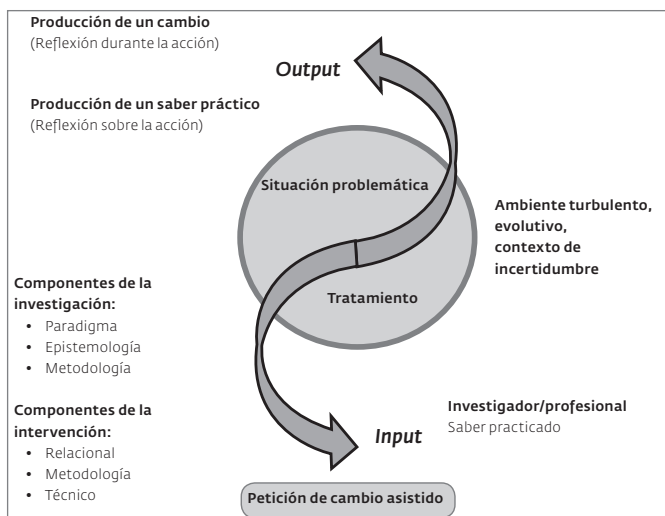
1.- El remplazo de la dicotomía clásica “teoría-práctica” por una taxonomía en cuatro niveles de saber –concreto, abstracto particular, abstracto general y epistemológico–, tres formas diferentes de saber –teoría, valor, habilidad– (...), dos géneros de contexto: interno al sub-sistema humano individual y colectivo –creencias, motivaciones, aptitudes–; externo –las circunstancias aleatorias de la práctica– y dos mecanismos de transformación del saber especializado: un proceso estocástico –como figura de evolución por bucles de aprendizaje: a) aprender, b) aprender a aprender, y un mecanismo de (meta)comunicación directa entre los saberes de diversos niveles y entre estos y ciertos componentes del contexto interno; y 2.- asumiendo todas las consecuencias epistemológicas de la idea de *feed-back* entre práctica y saber sosteniendo que la práctica del saber no podría ser separada de la “puesta en saber” de la práctica –de donde la expresión sintética: el “saber practicado”– (...). En el saber practicado, el saber se forma a partir de la práctica, al tiempo que el da forma a la práctica. En definitiva, ¡saber practicar, es practicar un saber! (Tessier, 1998, p. 66).

Si bien este momento reflexivo es crucial, queda mucho por hacer; porque, incluso, si la interface entre una ciencia rigurosa y una práctica clarificada de la intervención ha ganado en conexiones formales a nivel teórico, falta reflexionar sobre las conexiones metodológicas a nivel de la ortopraxis. Sin pecar de exhaustividad, se debe pensar al menos en los vectores de codesarrollo para articular un proceso de teorización anclado en la intervención con la participación activa de las personas concernidas por una problemática social concreta. En esta perspectiva, los vectores de codesarrollo podrían ser pensados en términos: (a) de proceso no lineal ligando continuidad –función de regulación– y discontinuidad –función de transformación– e implicando la concomitancia del proceso

de resolución del problema y del de tomar una decisión ilustrada; (b) de fases recursivas y evolutivas del aprendizaje experiencial, relacionando reflexión y acción dentro de una doble praxis integrada y guiada por una ética formal; (c) de etapas y operaciones de ejecución debidamente instrumentadas para la acción en el proceso de hacerse y para el curso de la teorización en el proceso de elaborarse, y (d) de condiciones facilitadoras ligadas a mecanismos que soportan a la vez la acción reflexiva y la teorización anclada por relación al cambio social por concretizar con las personas implicadas.

En síntesis, el hecho de que la ciencia de la intervención esté en estado emergente no es tanto un límite, sino una invitación a continuar los esfuerzos emprendidos desde hace unos cincuenta años por muchos investigadores y profesionales. El esquema, que se presenta en la figura 4, a continuación ilustra el estado de evolución del concepto de *intervención* como método específico de las ciencias aplicadas.

Figura 4. Método de intervención y praxeología ampliada



Fuente: creación del autor

Síntesis de los tres enfoques

En esta última sección se presentará la síntesis sobre la evolución del concepto de *intervención* en cuanto método científico específico de las ciencias aplicadas (ver tabla 2).

Se puede notar un orden creciente de complejidad en tres aspectos del método de intervención: primero, sobre la complejidad de la relación de intervención entre la investigación y la acción, mirando el guión seguido de la interface y de evolución simultánea; luego, hay una complejización del tiempo figurado y de la experiencia-representada, primero lineal, luego cíclica y ahora en espiral, y, finalmente, está la complejización de los procesos resolutorios de la investigación-intervención que, por un movimiento arquitectónico, pasó de un canal simple-lineal-ordenado a una red de canales - no lineares - caótico.

Tabla 2. Paradigma comunicacional y epistemología socioconstructivista

Cuadro síntesis Paradigma comunicacional y epistemología socio-constructivista Valor instituyente: la democracia participativa Finalidad: el cambio voluntario			
Intervención	Investigación-acción USA (1940)	Intervención psicosociológica Europa (1970)	Praxeología ampliada Quebec (1990)
Práctica profesional	Formación	Terapia	Consultoría
Lugar de ejercicio	Grupo	Institución	Organización
Influencia teórica	Relaciones humanas, Sistémica	Psicoanálisis Marxismo	Pluralismo teórico desde el aprendizaje reflexivo
Campo de investigación	Dinámica de grupo	Modos de producción y de reproducción de lo social	Eficacia metodológica
Extensión del campo	Crecimiento personal Desarrollo organizacional	Gestión de la crisis	Ciencia de la intervención

Método de investigación acción	Laboratorio de formación	Clínica	Doble praxis
Enfoque	No directivo/ Centrado	Confrontación	Proyecto
Foco	Relaciones interpersonales	Poder	Gestión del proceso de los procesos
Conceptos claves	Campo de fuerzas Cambio planificado Procesos de resolución de problemas Democracia Participación Necesidades Potencial humano	Alienación Lucha de clases Movimiento de institucionalización Análisis político Estrategia de acción de los actores Bloqueo y censura en la comunicación	Circuito de aprendizaje (Co)evolución Teoría profesada/ teoría practicada Saber practicado Investigador-profesional/ profesional-investigador Reflexión durante la acción Teorización sobre la acción
Proceso	Compreensivo	Analítico	Procesual
Procedimiento	Animación	Retroacción	Mediación
Técnicas	Observación participante Entrevista de grupo	Encuesta Sociodrama Psicodrama Juego de roles	Regulación de la relación cooperativa Gestión de procesos Dotación de instrumentos Sinergia de recursos
Herramientas	Discusión Persuasión	Observación Cuestionario Entrevista Informe	Diseño de interacción: Formación / investigación/ práctica / comunicación
Límite del cambio	Desviaciones Estructura/ Política	Durabilidad	Particularismo Emergencia
Alcance del cambio	Innovación científica Sensibilización de RR. HH.	Elaboración sociológica Concientización	Renovación de la formación profesional

Fuente: creación propia

Y... ¿en Colombia qué?

El conflicto de paradigmas y los muchos replanteamientos que se han dado en las ciencias sociales y humanas, en las últimas décadas, y en particular en América Latina, ha puesto en el centro de la reflexión la cuestión de la intervención social y sus alcances epistemológicos, teórico-conceptuales y metodológicos. Pensar hoy la formación en ciencias sociales y humanas implica reflexionar sobre cómo asumir transversalmente en un proyecto curricular, los más importantes desafíos: ¿Cuáles serán los paradigmas teórico-conceptuales que van a guiar la formación? ¿Cómo expresar en términos formativos, la relación entre investigación e intervención, así como la dimensión ético-política de la formación de los profesionales de las ciencias humanas y sociales? Este desafío inter y transdisciplinar ha llevado, en Latinoamérica, a distinguir entre los conceptos de *intervención social* y de *intervención en lo social*. Con el primero se hace referencia a un campo social de reflexión o de acción social, objeto de diversas disciplinas y profesiones; con el segundo, a la intervención de un tipo de práctica o saber social experto. El modo específico de intervención en lo social, como saber y práctica especializada de las ciencias humanas y sociales, lleva a introducir la noción de *campo profesional*. García (1998) sostiene que “(...) todo campo profesional se estructura en relación con ciertos imperativos sociales que plantean como necesario un tipo de práctica determinada” (p. 17). De este modo, la intervención social aparece hoy como un campo o lugar social de análisis y como un referente estratégico de la acción social, es decir, como un campo social en elaboración.

Al problema de ¿cuáles son los nuevos contextos y escenarios de intervención en lo social? Carballeda (2002) afirma que:

(...) Los nuevos escenarios de intervención en lo social se encuentran atravesados por una serie de rasgos que es necesario analizar. Se caracterizan por ubicarse en una dimensión espacio-temporal relacionada con la denominada “crisis de la modernidad”, lo que

implica una serie de fisuras y continuidades en conflicto. Por otra parte esta nueva situación, que estaría desarrollándose desde hace aproximadamente treinta años, requiere de una nueva agenda para la intervención en lo social que abarca una serie de temas relevantes: la aparición de nuevos interrogantes, el surgimiento de nuevos aspectos institucionales, la emergencia de nuevas problemáticas sociales, y la consecuente aparición de nuevas formas de comprender y explicar lo social que se transforma en otras y diferentes perspectivas de las ciencias sociales. A su vez, todos estos cambios impactan en forma relevante en la intervención, ya que la demanda de nuevas modalidades, formas, instrumentos y métodos traen como consecuencia nuevos aspectos teóricos (...) La aparición de nuevas formas de análisis de la cuestión social abre panoramas hasta hace poco tiempo impensados e inexplorados (...) A su vez, algunos autores han presentado el contexto actual en términos de la aparición de la “nueva cuestión social”, donde sobresalen especialmente la ruptura de lazos sociales, la fragmentación social y, en definitiva, nuevas formas del malestar que se expresan, entre otros campos en la comunidad en tanto espacio de construcción de cotidianidad, certezas e identidades (pp.36-37).

Esta práctica social denominada “intervención” ha ido acopiando un saber, un saber-hacer y un deber ser, que no poseen las disciplinas humanas y sociales que dan prelación a la construcción de un objeto de conocimiento. No obstante, hay que considerar que muchas profesiones y disciplinas intentan actualmente articular esta elaboración de un saber de lo social, con la investigación y la dotación de sentido a una perspectiva de intervención en lo social. De no asumir estos desafíos muchas disciplinas y profesiones de lo humano y lo social perderían vigencia o, incluso, podrían desvanecerse, dadas las demandas sociales que hoy trazan los sujetos, poblaciones, instituciones, políticas públicas, y los nuevos contextos sociales, culturales, políticos, religiosos, etc.

En Colombia, en concreto, se puede hablar de cuatro modelos de intervención en lo social:

- (a). Un modelo marcado por los sucesos de la década de los sesenta, llamado “desarrollista”; sus inicios se encuentran en textos e influencias de ciertos marcos conceptuales a principios de los setenta.
- (b). Un modelo relacionado con la crisis de paradigmas vigentes dentro del campo de lo social, que en esa misma década se denominó “reconceptualización” y que marcó un hito fundamental por su ruptura con el modelo económico desarrollista y con la tradición asistencialista¹⁷⁶.
- (c). Un modelo conexo con los cambios de contexto y de paradigmas interpretativos que surgen en la década de los ochenta, llamado “trabajo social alternativo”, en cuanto que implica una alternativa al desplome del Estado de bienestar, pero debe intentar entender los nuevos eventos.
- (d). Un modelo en la década de los noventa, vinculado con la aparición de nuevas cuestiones sociales, nuevas políticas sociales y nuevas tendencias profesionales, llamado “intervención en la nueva cuestión social”.

La reconceptualización y los modelos que la siguieron cuestionaron cuatro aspectos importantes de la intervención social:

- (a). Una práctica profesional de tipo empirista que se manifiesta en una reducida formación epistemológica, teórico-conceptual, metodológica e, incluso, técnica. La investigación se entiende desde una perspectiva neopositivista, sin trascender lo inmediato, lo fenoménico, lo sensible, que conduce a que la intervención carece de una lógica de investigación, problema que se acentúa por el énfasis dado a la práctica en términos de *sentido común*, con el propósito de comprensión y ayuda.

¹⁷⁶ Uno de los aspectos que lo caracterizó, siendo su fortaleza y, a la vez, su debilidad, fue su poca claridad para diferenciar entre la ideología y la posición política, de una parte, y la academia, de otra, llegando a extrapolar las opciones entre academia o militancia política.

- (b). Una formación ideológico-humanista que plantea la imparcialidad, la apoliticidad y la pureza metodológica de la práctica profesional, suprimiendo el carácter ideológico y político de la intervención, y negando las discordancias y conflictos de la estructura social.
- (c). Una óptica reducida de los métodos de intervención: desde el positivismo y el funcionalismo estructural se establece una teoría de la acción social, que imagina la sociedad como algo funcional y natural, y que se propone adaptar e integrar a los actores (individuos, grupos, comunidades) al medio social, aplicando los métodos clásicos y buscando satisfacer aquellas necesidades que permitan el equilibrio del sistema social.
- (d). Una formación profesional floja e híbrida que se expresa en el bajo nivel de preparación epistemológica, teórico-conceptual y metodológica. Así, la ausencia de una formación fundada en conocer la relación teoría y método para afrontar el estudio de las realidades sociales, pesaría mucho en los procesos de intervención social, impidiendo generar un saber sobre las especificidades sociales que se intervienen, reflexionar y teorizar la intervención, cuestionarse a sí misma y criticar de modo creativo las teorías de las ciencias sociales y humanas (Estrada & Mejía, 1979).

Es claro que la resignificación de la intervención social debe comenzar por revisar los presupuestos epistemológicos, teórico-conceptuales y metodológicos implícitos no solo en ella, como campo social de reflexión y de acción inter y transdisciplinaria, sino también, de modo específico, en la llamada intervención en lo social; en dicha perspectiva, hay que retomar la discusión y la reflexión sobre la cuestión del método y la noción misma de *metodología*, esclareciendo la confusión aun presente entre las dos:

La obligada diferenciación conceptual –que desde el punto de vista epistemológico se impone– entre metodología y método es importante también para evitar confusiones o semejanzas que limitan

su alcance, reduciéndola al ámbito puramente operacional (...) La metodología regula y ordena la actividad científica proponiendo orientaciones y procedimientos que aseguren la realización de las acciones, en correspondencia con los supuestos establecidos en las matrices teóricas que las rigen. La estrecha conexión existente entre metodología y teoría obliga a abandonar la concepción reduccionista de la primera como la fórmula o receta mágica a través de la cual es posible abordar cualquier realidad (...) Además, de las precisiones teóricas e instrumentales, la metodología tiene que incorporar el conocimiento del contexto en el cual se va actuar, los objetivos de la profesión y las funciones que –como profesional– se pretenden desempeñar. Estos ámbitos y la forma de aproximación a ellos son los garantes de una acción pertinente y los que aportan elementos para una reflexión crítica que contribuya a modificar o ampliar los supuestos iniciales (o preconociones), imprimiéndole al ejercicio profesional un sentido más creativo y científico. El método como concreción de la metodología, es una forma particular de actuación profesional que no puede reducirse a la sucesión lineal de acciones que operen apriorísticamente como recetas o esquemas, constriñendo la riqueza que las expresiones particulares de la realidad revisten. El método es un recurso analítico y operativo con que cuenta el trabajo social para enfrentar de manera racional los problemas propios del ejercicio profesional. Dicho de otra manera es un conjunto de razonamientos analíticos que respaldan acciones específicas y a través del cual se le asigna un fundamento racional a los distintos cursos de acción, constituyéndose en el sustento de la práctica profesional (Vélez, 2003 p. 60).

En síntesis, el método es una bitácora o lógica con la cual se afronta la construcción del conocimiento, o se edifica y sostiene la intervención social; la metodología, en sentido estricto, tiene que ver con el estudio de los métodos que se usan para construir la intervención social; esta, conceptualizada como un proceso social, no puede pensarse como algo

estrictamente operativo y lineal, pues se trata de una construcción social, cuya legitimidad viene determinada por las demandas de las poblaciones o instituciones sociales. Así, los profesionales que intervienen en lo social, al suscitar y construir procesos de intervención, como humanos mediados por valores y apuestas político-ideológicas, nunca están exentos de tomar en la práctica posiciones que fluctúen entre ser mediador, promotor u orientador, o asumir el rol inverso de instrumentalizar, fiscalizar, constreñir o ejercer la coerción hacia las personas con las que trabajan.

Conclusión

A través de esta búsqueda del sentido y del significado del concepto *intervención*, seguido de la evolución de su construcción como método científico, al tiempo que se lo aclaraba, se ha demostrado su riqueza y complejidad. Más allá de la clarificación, se resalta que las informaciones semánticas y metodológicas presentadas pueden ser útiles para pensar la cuestión de la metodología en las disciplinas aplicadas, sobre todo las que forman parte de las ciencias humanas y sociales. La intervención en lo social desde una perspectiva profesional, tiene que ser pensada y tratada como un proceso social complejo; por ello, hay que plantear la resignificación de la relación entre método y metodología¹⁷⁷. En una obra anterior, Juliao (2011) señalaba:

La noción de investigación/intervención, que hace parte de la llamada investigación aplicada, es un terreno intermedio de producción de conocimientos y prácticas socio-profesionales transformadores de la realidad. Usualmente la investigación y la intervención han recorrido

¹⁷⁷ Esto significa darle prelación al conocimiento de los paradigmas de la teoría crítica y del conflicto social, al constructivismo o construccionismo social y al enfoque histórico-hermenéutico. Para que sea posible repensar y conceptualizar acertadamente el campo profesional y la construcción de los objetos de intervención, hay que apoyarse en la teoría del campo social de Bourdieu y la teoría de la acción social, propuesta por Weber y todos sus continuadores, hasta los más actuales como Luckmann y Berger.

caminos separados para abordar la realidad social, sea en confrontación, sea complementándose. Ahora bien, lo que se propone aquí es asumir la investigación como producción de conocimiento pero imbricada en una práctica social y/o profesional, por lo que la investigación no sería una herramienta de la intervención ni la intervención sería la parte práctica o aplicada de la investigación. Vale la pena aclarar que la investigación/intervención es una modalidad de investigación social aplicada que ha venido fortaleciéndose en las últimas décadas, que está en construcción y que tiene un interés emancipador al abordar la realidad social (p. 68).

Hoy, la intervención social es un campo en debate pero también en construcción, pues son múltiples las disciplinas aplicadas y profesiones de las ciencias humanas y sociales que pretenden caminar articulando la construcción de un conocimiento de lo social, con la búsqueda de sentido de un espacio de intervención en lo social.

¿Hasta qué punto las disciplinas aplicadas pueden y deben apoyarse en el método de intervención tal como ha sido construido por otras disciplinas para pensar su desarrollo metodológico? Inversamente, ¿a la luz de las necesidades y límites identificados, qué es lo que las disciplinas aplicadas podrían aportar para impulsar más lejos el método de intervención? Pero incluso, ¿cómo podrían ellas pensar con las demás disciplinas la evolución del método de intervención en estrecha relación con la evolución del rol del interviniente y de su acción de intervenir? Tres preguntas que esperan respuestas y son una invitación a participar en la democratización de la esfera científica.

Capítulo 8:

El tiempo de la investigación: una utopía

*En la utopía de ayer, se incubó la realidad de hoy,
así como en la utopía de mañana palparán nuevas realidades.*

José Ingenieros

El problema que se aborda en este último capítulo es la articulación que existe entre tiempo y utopía, en el marco de la investigación, por esa simple razón que es la frase que siempre aparece en las instituciones cuando se intenta investigar: “El problema es encontrar tiempo para la investigación”. Esta simple frase plantea *a priori* la cuestión de la utopía, porque parece, en efecto, que el tiempo o los tiempos de la investigación, sobre todo en ciencias humanas y sociales, están atravesados por la utopía.

La utopía del proyecto de investigación para el desarrollo humano y social

Utopía es el nombre dado por Tomás Moro (2011) a una nueva isla donde se asienta “la mejor de las Repúblicas”. Un lugar en ningún lugar ya que este término significa ‘en ninguna parte’. Sobre ese concepto se hará la reflexión acerca de la relación entre el tiempo y el lugar de la

investigación, la que se situaría “en ninguna parte”, marcada por paradojas y desplazamientos como la isla salida de la imaginación del pensador renacentista, y también por su lectura e interpretación en el pensamiento del P. Rafael García-Herreros sobre la construcción de la “ciudad ideal cristiana” (García-Herreros, Remolina & Rojas, 2015):

La Iglesia cree hoy que este amor¹⁷⁸ se puede encarnar en tres propósitos fundamentales: la comunidad de base, la comunidad de bienes y la democracia de participación. La comunidad de base buscaría participación y responsabilidad de todos a través de la organización: la ciudad ideal integraría a sus habitantes por medio de cooperativas, empresas comunitarias, sindicatos, juntas de vecinos, acción comunal, agremiaciones de campesinos, grupos veredales y organizaciones de toda clase (...) que se interesen en el rumbo definitivo de la ciudad, en la definición del bien común, y que tengan participación real en su gestión y en sus beneficios.

En segundo lugar estaría la comunidad de bienes: la ciudad ideal debe intentar una real comunión de bienes. La propiedad, de acuerdo con las normas cristianas, está hecha para producir el alimento, el vestido, la tranquilidad económica de todos y para dar a todos el techo necesario. Una propiedad privada que quebrante esos derechos fundamentales de la comunidad es completamente injusta (...)

Y el tercer propósito es la democracia de participación como realización de la libertad del hombre (...) La democracia, en el sentido verdadero de la palabra, la que no viola en lo más mínimo el derecho de los particulares y de la comunidad, es absolutamente requerida en la “ciudad ideal” (...) En tal sentido, la “ciudad ideal” debe ser una ciudad sin privilegios excluyentes, una sociedad solidaria en la que algunos no tengan la posibilidad de resolver sus problemas por medios que no estén al alcance de todos; una sociedad en que la propiedad

¹⁷⁸ Se refiere al “espíritu de amor” que ha comenzado a difundirse en el mundo desde que la muerte de Jesucristo destruyó radicalmente el odio y la separación que dividía a las personas y pueblos.

no dé a unos pocos posibilidades rehusadas a muchos; una sociedad integrada en la que un hombre vale lo que otro hombre.

¿Será posible la “ciudad ideal”, cuyas consecuencias sean la paz y la alegría para todos y no los privilegios de unos pocos con perjuicios para muchos? Siento con tristeza que este proyecto es utópico, porque las circunstancias que rigen hoy la sociedad imposibilitan que se den los condicionamientos necesarios para su realización; pero, con esperanza, veo signos renovadores en la patria, capaces de asentar los cimientos sobre los que se vaya levantando la “ciudad ideal” (pp. 15-16)¹⁷⁹

La investigación situada y aplicada, sobre todo en ciencias humanas y sociales, que parte de las prácticas sociales y profesionales, y que tiene una clara proyección social, puede ser considerada como una isla imaginaria por construir a partir de un lugar conocido (o como la “ciudad ideal” García-herreriana por construir a partir de un barrio bogotano), mediante acciones prácticas, pero que se convierte en algo irreal, cuando se trata de construir el objeto de investigación delimitando sus contornos. Entonces, lo que era claro en el quehacer del profesional (la práctica social y profesional, incluida obviamente la práctica docente), ya no lo es más para el investigador. Dicho de otro modo, el lugar de la investigación es una utopía.

¿Se puede investigar sobre un lugar que, ante todo, es el espacio del trabajo profesional?, esa es la cuestión de la brecha entre las posiciones o lugares y, con ella, aquella del tiempo. Considerando que “la utopía es de algún modo un proyecto imaginario sobre otra realidad” (Henri Desroche, 2002), el trabajo de investigación situada y aplicada comienza por la elaboración de un proyecto que toca a la cotidianidad de la interacción social, perteneciendo a otra realidad que se podría calificar de científica, para oponerla a aquella de la tecnicidad profesional. La clave es, entonces, adoptar una posición de investigador desde y sobre el lugar

¹⁷⁹ La cita es parte del discurso pronunciado por el P. Rafael en el Banquete del Millón de 1974.

profesional. Se trata, pues, de un oficio que hay que crear y, para ello, de usar el tiempo para diferenciar las dos posiciones: aquella del autor del proyecto de investigación social y aquella del actor de la interacción humana y social, del interviniente, del actor del desarrollo humano y social integral, del actor de los procesos de construcción de comunidad. Entonces: ¿utopía?

El tiempo profesional está localizado, circunscrito al desarrollo de la acción cotidiana de ese quehacer que busca el desarrollo humano y social, considerando el marco institucional. Al contrario, en el origen de la investigación, el tiempo es como un proyecto imaginario: “Es todo lo que uno se pueda imaginar”. Estos dos imaginarios conducen al actor-investigador hacia la utopía. Así, en lo imaginario, se construye el proyecto de investigación; luego, viene el tiempo, o mejor los tiempos, de la investigación, porque aquí el uso del singular implicaría ser utópicos en lo que a ella se refiere.

La utopía de los tiempos de la investigación

La investigación situada y aplicada para el desarrollo humano y social puede ser comparada a la construcción de una pieza musical que requiere de ritmos variados: los tiempos solo tienen un valor relativo en función de la medida (a dos, tres o cuatro tiempos para simplificar) y de la pulsación metronométrica escogida. En efecto, todos estos parámetros son susceptibles de variar durante la obra constituyendo un conjunto de diversos movimientos. Para el problema que interesa a este estudio, y después de la síntesis de Bachelard (1985) sobre el modo científico de pensar, es posible retener tres. Para este autor: “La ciencia realiza sus objetos sin encontrarlos nunca listos (...) ella no corresponde a un mundo por describir, ella corresponde a un mundo por construir (...). El hecho es conquistado, construido, constatado” (p. 61).

Así, en materia de investigación situada y aplicada es necesario que el profesional de la acción social rompa con sus prejuicios. Este primer movimiento teóricamente comprende tres etapas (Quivy & Campenhoudt, 2011): la cuestión del punto de partida, el trabajo exploratorio y el planteamiento de la problemática. Pero, no hay que concebirlos como separados unos de otros; al contrario, es posible hablar de una altercación entre el proyecto de investigación que va construyéndose y la presentación utópica del método, en este caso praxeológico, sumiendo al profesional en una verdadera cacofonía, retomando la metáfora musical: se encuentra perdido sobre la posibilidad de que su campo profesional pueda devenir aquel de la investigación. Esta ruptura entre las dos posiciones se efectúa gracias a idas y venidas entre sus diversas etapas; pero, ese dudar, o ver que las certezas caen, es para volver a reencontrarse como investigador praxeológico.

Es entonces que aparece una postura alternativa para este tipo de investigación con la construcción de un modelo, verdadera caja de herramientas praxeológica, para el trabajo de campo. Durante ese movimiento a dos tiempos que comprende la construcción abstracta de los conceptos y la elaboración de la hipótesis de investigación, el modo de pensar se remite de nuevo a la utopía. El objeto de la investigación está circunscrito, aislado como la isla “Utopía”, por el hecho de que los elementos del contexto profesional, que siempre forman parte del quehacer cotidiano, sean cuestionados en un contexto científico. Se puede aquí retomar lo que Servier (1982) dice de la utopía: “(...) Nos lleva a considerar temas que nos son familiares, a sustituirlos en su contexto social y económico, a fin de comprenderlos mejor” (p. 316). Así, el campo es más pensado o imaginado que puesto a prueba en la realidad. Como para todo lo que se refiere a la utopía, el autor de la investigación sospecha que “el sueño, después de todo, [es] más real que la realidad” (Henri Desroche, 2002)¹⁸⁰. Esta fase prepara el trabajo de observación o de constatación, retomando la

¹⁸⁰ Traducción del autor.

terminología de Bachelard. Se trata, luego, de aportar elementos para la comprensión del hecho social situado y para el cual el investigador se dota de herramientas específicas; es el rol del tercer movimiento llamado la “constatación”, que se da en tres tiempos: la recolección de datos, seguida de su tratamiento e interpretación y la conclusión. Los dos primeros son los más detectables, siendo imposible empezar la segunda operación antes de terminar la primera.

Así, mientras avanza el trabajo de investigación, se refleja cada vez más la realidad científica y se desvanece la parte de utopía, porque “(...) al contrario de la utopía, la ciencia no está fija en un eterno presente: está en movimiento, prestando al milenarismo la noción de progreso, de perfección lograda en el tiempo” (Servier, 1982, p. 367)¹⁸¹. Durante este movimiento, surge otra realidad para el profesional del desarrollo humano y social: los resultados de la investigación le permiten percibir su quehacer profesional desde un ángulo inexplorado hasta ese momento, que normalmente le sugiere la necesidad de replantear su propio quehacer profesional. Este descubrimiento está lejos de ser una utopía, no anclándose en lo imaginario o el sueño como cuando la investigación era apenas un proyecto; este último movimiento sería el menos utópico.

Esto puede llevar a pensar que el profesional-investigador social regresaría neutral de este viaje científico; o, como lo dice Bouvier (2001): “Uno hace el viaje pero es el viaje el que nos hace o nos deshace” (p. 10). En efecto, contrariamente a la ensoñación con la que Servier (1982) compara la utopía, “(...) el regreso del viajero (...) a la vida cotidiana es una aventura aburrida (porque) no persiste una simple manera de explicar el regreso entre los hombres” (p. 322); por eso, una vez terminado el proyecto de investigación, el profesional-investigador tiene una mirada diferente sobre su oficio. Dicho de otro modo, el tiempo del viaje científico tiene efectos sobre aquel de la práctica profesional, sin que ello haya sido objetivo del proyecto de investigación. Es durante este último

¹⁸¹ Traducción del autor.

tiempo, verdadero “momento intenso” de la investigación, que el trabajo de investigación deshace las propias representaciones de los profesionales. El actor que se convierte, temporalmente, en autor (apoyándose sobre un modo de pensar praxeológico) asume el riesgo de cambiar sus representaciones: cambio de mirada sobre lo que creía que era la realidad de su quehacer profesional.

Se puede, por tanto, localizar el tiempo anterior a la investigación y el posterior, cuando el actor de la intervención social la interpreta de otro modo, integrando a su acción los aportes de la investigación. Este modo de pensar, ahora como autor, se inscribe en la realidad, incluso si el viaje fue particularmente utópico.

El tiempo, la fecha y la duración: el futuro en el pasado

La primera pregunta se refiere a la representación del tiempo: ¿de cuál tiempo se habla?, ¿del de los físicos, para quienes el tiempo está ligado a fenómenos naturales que permiten medirlo¹⁸²?, ¿o del de los psicólogos, para quienes el tiempo es subjetivo (experimentado más que probado)?, ¿o del de los filósofos que, o bien lo niegan o bien afirman la imposibilidad de pensarlo? En un primer momento, es claro que la representación circular del tiempo, que supone la reproducción, el determinismo y el eterno retorno, se ha sustituido por una representación lineal (con un pasado, un presente y un futuro), rompiendo con el pensamiento mágico-sagrado sobre la naturaleza y el cosmos (el sol que aparece, que se oculta..., los astros, etc.) e introduciendo la idea de un otro posible, de una esperanza. Este cambio lleva el rastro religioso del

¹⁸² De hecho, según los diferentes enfoques de la física, la noción de *tiempo* cambia (ver: *Sciences Humaines* n° 55 de noviembre 1995, “Le Temps”). Se señalan cuatro enfoques o representaciones: para la física clásica newtoniana (siglo XVII), el tiempo es un absoluto sin importancia, que fluye de forma independiente de las cosas y sirve como punto de referencia para medir el movimiento de los cuerpos. La termodinámica (siglo XIX) pone en evidencia la irreversibilidad del tiempo: la dispersión o intercambio de calor se hace siempre en un sentido. Para la teoría de la relatividad (siglo XX), el tiempo es relativo. En fin, la teoría cuántica (siglo XX) hace aparecer los lazos entre el tiempo y el observador.

pensamiento judeo-cristiano en ruptura con el pensamiento helénico: de mágico-sagrada, en el marco de un politeísmo, la nueva representación occidental del tiempo se convierte en mágico-religiosa con el monoteísmo. Ahora, el tiempo está ligado esencialmente al futuro, a lo inacabado, al potencial. Así, para aquellos que investigan, el proyecto (futuro) se vuelve hacia el pasado: se busca el futuro en su pasado. Sobre esta línea del tiempo pasado se identifican todos los datos, es decir, sobre una escala de duración, como instante fijo se puntúa el tiempo y se localiza en el hoy. Poner orden en los datos, es salir del caos del tiempo total intemporal, es poner duraciones (separar) y, por tanto, es algo simbólico. Finalmente, la organización del tiempo, la localización de los datos, su articulación, estructura el proceso. Localizarse en el tiempo es condición de la investigación; pero, este tiempo no es subjetivo, no se experimenta, es dado, se impone, y es en este marco que lo real podrá ser reconstruido. Antes del comienzo, está el origen, la infinitud del tiempo indefinido.

La utopía, el lugar y el lazo

El lugar es, “en primer lugar”, un elemento de la identidad: el lugar de nacimiento, los diferentes lugares donde se ha vivido; por eso, el tema debe localizarse en y entre estos diferentes lugares. Así, poder localizar de modo preciso el encadenamiento de estos lugares es igualmente identitario. Para llegar a ser un lugar, un “topos”, este debe ser nombrado, es decir devenir un lugar-dicho, si no se convertiría en un no-lugar. Localizar permite topológicamente enlazar; porque, la primera cuestión es la de saber si esta utopía habla de un lugar (*topos*) que no existe, pero que se podría adivinar, esperar e imaginar, o si habla de un lugar que existe pero que no se podrá alcanzar, sea por imposibilidad, sea por prohibición. Así, la hipótesis es que la utopía contiene en sí misma estos dos lugares posibles; es decir, la investigación, portadora de todas las esperanzas, contiene, en el imaginario de quien la hace, todas las respuestas a las preguntas que se hizo. El informe se convierte así en un

informe utópico, es decir, portador de todas las expectativas, y, al mismo tiempo, dirá también lo que no hay, o sea, la ausencia de respuestas a las preguntas más esenciales, abriendo un vacío que existe pero al cual no hay acceso. La verdadera investigación praxeológica abre así el libro de “su” vida, el libro de sus orígenes, el lugar de sus orígenes.

Conviene aquí volver un instante a los orígenes de la utopía; en el sentido común, ella está del lado de lo imaginario, de una sociedad en la que reinaría la armonía más perfecta entre todos, sin guerra, sin sufrimiento, sin injusticia, por tanto, una sociedad en la que todos se entienden y viven juntos perfectamente. Y es ahí que aparece la paradoja de la utopía: ¿cómo llegar a ella? Por la razón, responden los utopistas. Lo que la utopía tiene de ilusorio es el hecho de querer construir todas las relaciones sociales sobre la razón. Esta perspectiva es evidentemente loca porque elude las relaciones que, precisamente fundando la sociabilidad primaria, fundan también el lazo social más allá de las relaciones de mercado; es la cuestión del *don/contra-don*. Solo un racionalismo puro podría asegurar, dicen los utopistas, la sociedad ideal; racionalismo despojado de toda relación social que haya sido previamente programada y autorizada. Ello motiva a Michea (1994) a afirmar que la utopía es “(...) la forma más extrema del racionalismo político”¹⁸³. Moro (2011)¹⁸⁴, como aquellos que se inspiraron en esta escuela de pensamiento—Cabet, Fourier (1946) con los falansterios, entre otros—, describen minuciosamente no solamente las instituciones políticas de esta sociedad ideal, sino también las relaciones (sociales, familiares, amorosas, de amistad). Fourier (2003) en una forma de obsesión, clasifica y organiza todo, incluyendo el amor y la sexualidad de los *harmonianos*¹⁸⁵. Hay algo de totalizante y, por tanto, de totalitario en esta prospectiva.

¹⁸³ Traducción del autor.

¹⁸⁴ Su obra *Utopía* fue publicada originalmente en 1516.

¹⁸⁵ Recordemos: Fourier distingue doce pasiones cuya combinación produce ochocientos diez tipos de caracteres para el ser humano viviendo en armonía, el *Harmonien*. Los Harmonianos vivirán en sociedades ideales de 1620 personas, cifra que permite a los ochocientos diez tipos

La paradoja de la relación “tiempo-utopía”

Pero, más allá de esta cuestión, hay que ver el lazo entre razón e imaginación. La sociedad racionalista es imaginada. En el pensamiento de los utopistas, es lo imaginario lo que está en construcción, incluso si este imaginario quiere instituir la razón como el único modo de relación social. Este imaginario lleva a una forma de locura que estaría guiada por la razón¹⁸⁶: ser loco sería ser locamente racionalista.

El utopismo es un resurgimiento del narcisismo primario en el que las ilusiones de ser todopoderoso igualan (hasta intentar desaparecer las diferencias), organizan, determinan todo, y piensan poder hacerlo racionalmente.

Se puede, entonces, determinar la paradoja que existe entre las dos nociones. El tiempo que es infinito, solo podría ser pensado mediante la racionalidad de su ejecución; la función simbólica que permitiría salir de la fusión-confusión del tiempo sería la racionalidad, es decir el corte de este tiempo en “lapsos de tiempo”, en suspensión del tiempo. Inversamente, solo se puede salir de la utopía locamente racionalista introduciéndole algo de irracional, es decir, de lo no-mercantil, no codificado ni programado, algo de lo afectivo o emotivo. ¿Cómo contener la paradoja si solo existe tejiendo de nuevo las dos nociones que, interactuando, encuentran mutuamente su contrapunto simbólico? Se trata de introducir lo racional en el tiempo y lo irracional en la utopía; de introducir la duración en el tiempo y los sentimientos en la razón: paradoja humana que incide e impacta la investigación situada y aplicada.

vivir en pareja... El empleo del tiempo es igualmente digno de aquel de los habitantes de la novela “1984”.

¹⁸⁶ Esta perspectiva recuerda el racionalismo kantiano para el cual el ideal solo puede alcanzarse por la razón. Si bien Kant intenta ayudar al hombre a salir del determinismo al que es sometido por su carácter empírico, significando que quiere hacer emerger la singularidad de cada uno por su carácter inteligible, parece caer en la totalidad, ella, la norma de lo universal y la razón.

Una extraña conclusión para este libro: la investigación en ciencias sociales interroga a Maquiavelo

Pro captu lectoris habent sua fata libelli.

Terentianus Maurus¹⁸⁷

Nicolás Maquiavelo se apartará de la filosofía política clásica al virar de la idea de *virtud* hacia la noción de *efectividad* en las políticas y en la permanencia en el poder. Este es un eje que ilumina toda la reflexión maquiaveliana, al abrir un campo de discusión sobre el modo como los gestores pueden llegar a mejores intervenciones. Berges (2000) plantea de modo claro que:

Maquiavelo (1469-1527) es un misterio para la filosofía y la ciencia política. En el corazón de un debate que sobrepasa al hombre, debemos decidir entre la imagen que dejó tras de sí, traducida al lenguaje corriente por insultos y adjetivos despectivos, y el verdadero significado de un pensamiento que, más allá de la muerte en sí, ha trascendido el tiempo y nos desafía de modo obsesivo, como una botella lanzada al mar (...)

(...) Surgen dos enigmas que atañen a este florentino. Como si se tratara de una Esfinge, de las preguntas que se hagan depende la

¹⁸⁷ 'La suerte (o difamación) de un texto depende de la capacidad de sus lectores' (citado en Cassirer, 1961, p. 151).

comprensión de sus escritos. Primero, el problema epistemológico: ¿Cuál es el vínculo establecido entre el hombre, su espacio-tiempo histórico y la obra misma? Surge aquí Maquiavelo, espíritu científico que disecciona el poder como un cirujano del Renacimiento estudiando en secreto un cadáver con sus instrumentos o sanando tanto como sea posible un cuerpo enfermo, sin anestesia ni inmunología. Y luego, el problema filosófico: ¿cómo articular la moral y la política, frente a su mirada sulfurosa sobre el poder? Reflejo claro del Maquiavelo mítico, presunto inventor de la razón de Estado y del “maquiavelismo” (2000, p. 15).

Por eso, no es raro que hoy los profesionales e investigadores de las ciencias humanas y sociales manifiesten interés en releer y profundizar los dos principales libros de Maquiavelo, *El Príncipe* (1980) y el *Discurso sobre la primera Década de Tito Livio* (1952).

¿Qué mensaje oculto o cuál modo de pensar se descubre detrás de las caricaturas surgidas de su pensamiento, tan comunes hasta hoy: el maquiavelismo, el cinismo, el arte de la guerra, el “fin justifica los medios”...? ¿En qué la constitución de una ciencia-arte de la política en el siglo XVI puede esclarecer la construcción actual de una ciencia praxeológica de lo social? ¿Cómo los debates actuales, con su trasfondo ideológico sobre la invasión de lo administrativo en las ciencias de la acción y en las prácticas de intervención, ganan extendiéndose hacia visiones del mundo mucho más diversificadas?

De entrada se van a clarificar ciertas expresiones, palabras claves o palabras compuestas (profesional-investigador, ciencia-arte, praxeología), que podrían plantear problemas a algunos porque perturban su mundo de certezas, verdades establecidas y conceptos precisos. Se verá, entonces, lo que se entiende por:

- ◇ *Profesional-investigador*: Se parte de una convicción, que es la de que todo profesional (y en todos los campos de su práctica – profesión, familia, ciudadanía, recreación, compromisos sociales o políticos–) es potencialmente un participante-observador,

un profesional-reflexivo; esa potencialidad la va actualizando, en grados diversos y en una amplia escala, desde *amateur* a experto, durante toda su vida, en la medida en que va adquiriendo métodos y técnicas rigurosas. Si todos son, potencialmente, profesionales-investigadores, existe un margen diferencial entre un principiante, un estudiante de postgrado y un investigador propiamente dicho, sea cual fuere la disciplina.

- ◇ *Ciencia-arte*: Desde hace mucho, con Aristóteles, se precisó la distinción entre saber y acción, comprensión e intervención, hasta creer que los científicos no actuaban y que los artesanos o artistas no pensaban. La especulación ha sido normalmente el placer de los filósofos; hoy, ya no se ve así y la mayoría de las disciplinas científicas han integrado los lazos esenciales entre saberes y prácticas, y, de modo particular en las recientemente llamadas disciplinas “praxeológicas” (disciplinas del hacer)¹⁸⁸: educación, trabajo social, comunicación y administración, entre otras.
- ◇ *Praxeología*: Hoy la palabra genera menos temor a los científicos y es, de más en más, utilizada. La praxeología es un enfoque construido de autonomización y de concientización del actuar (para todos los niveles de la interacción social) en su finalidad, métodos y procesos, en su historia, sus prácticas cotidianas y sus consecuencias (Juliao, 2014, p. 136-140). La praxeología no es tanto la conceptualización de una práctica cuanto la creación de un nuevo saber emanado de dicha práctica; no se trata de una *logopraxis* (como si el profesional estuviera bajo el mando del “lógico”) ni de una recuperación de la *praxis* por el *logos*. Se trata, más bien, de una activación de los saberes y los conocimientos propios de la praxis, presentes en todo profesional, incluso si éste no es capaz

¹⁸⁸ Estas disciplinas sitúan su acción en medio de la encrucijada entre varias cosas: la investigación, la prospectiva, la programación, el acompañamiento del cambio y la resolución de problemas y conflictos psicosociales, económicos o políticos (psicología, trabajo social, ciencias políticas, gestión, planificación territorial, etc.).

de conceptualizarlos. Por eso, el enfoque praxeológico tiene sus fundamentos en la naturaleza misma de la praxis (actividad sensata que pretende un resultado), en la competencia del actor para construir su propio actuar, convirtiéndose en autor, y en las limitaciones inherentes a las situaciones donde el sujeto se implica o compromete como persona y no sólo como profesional.

Clarificados estos conceptos, se responderán las preguntas antes planteadas en tres partes: (a) ¿Quién es Maquiavelo?, (b) ¿cuál fue su aporte a la creación de una ciencia política?, y (c) ¿su método es transferible? Para concluir, se retomará su noción de “*momento oportuno*” como concepto significativo para las ciencias humanas y sociales de hoy.

¿Quién es Maquiavelo?

Es importante situarse en el contexto histórico en que vivió, de 1469 a 1527, el florentino Maquiavelo. Es la hora de la unidad francesa con el matrimonio de Carlos VIII con Ana de Bretaña (1491), la hora de la unidad española (1492) con la conquista de Granada, el “descubrimiento” de América por Cristóbal Colón (1492), el Sacro Imperio Romano Germánico con Carlos V, y la reforma protestante de Lutero (1483-1546); Italia se sumerge en guerras fratricidas entre príncipes: los Borgia, los Medicis que ponen y deponen los papas. Fue esta una época de tentativas de república con los discípulos del monje Savonarola, de invasiones y alianzas con Francia, España, o el Imperio Germánico. Maquiavelo, “el Secretario de la Señoría de Florencia”, es actor participante, a nivel diplomático, del conjunto de estas peripecias europeas en el ambiente del Renacimiento: observa, interviene, lee a los antiguos y comienza a teorizar sus prácticas; durante su vida¹⁸⁹, ninguna persona lo inculpa; será cincuenta y cien años más tarde cuando los ataques empezaron a llegar.

¹⁸⁹ Su vida se podría dividir en tres periodos, representando cada uno de ellos en sí mismo, la historia florentina. Su juventud coincidió con la grandeza de Florencia como potencia italiana,

El maquiavelismo caricaturizado

La idea de maquiavelismo, sinónimo de astucia, mentira, crueldad, se va a constituir a partir de las guerras de religión, sobre todo después de la de San Bartolomé¹⁹⁰. Un abogado calvinista, Gentillet, convencido de que Catalina de Médici había sido influenciada por su compatriota, publica su *Discurso sobre los medios de gobernar un Reino* en 1576 (obra que después será llamada “El Antimaquiavelo”), en el que lo acusa de ateísmo: es “(...) un abominable blasfemo y malvado”. De ciertos principios entresacados de *El Príncipe*, se infiere el carácter impío y ateo del autor. Otro jesuita italiano, Lucchesini, ridiculiza luego a Maquiavelo al publicar su *Ensayo sobre las tonterías de Nicolás Maquiavelo*, en el que no solo lo acusa de impiedad, sino que lo hace pasar por un necio —este ensayo será considerado en esa época “una obra maestra de absurdos”— (Fernández & Castrejón, 1905, p. 101).

Del lado de los católicos, en 1631, el filósofo dominico Campanela escribe su *Triunfo sobre el ateísmo*, en el que reprocha a Maquiavelo el no contar sino historias de fracasos, decadencia y muerte. Caye (2007) cita este planteamiento así:

(...) Porque su política ignora la naturaleza auténtica del poder, fuente de vida, de crecimiento, de potencia, lo que Campanela llama el *conamen universale*, el flujo de energía que estructura el orden del

bajo el mandato de Lorenzo de Médici, el Magnífico. La caída de los Médici ocurrió en 1494, el mismo año en el cual Maquiavelo se ingresaba al servicio público. Durante su carrera como oficial, Florencia fue libre como una república, la cual duró hasta 1512, cuando los Médici regresaron al poder, y Maquiavelo pierde su puesto. Los Médici gobernaron Florencia desde 1512 hasta 1527, cuando son nuevamente retirados del poder. Este fue el periodo de mayor actividad literaria de Maquiavelo, y también de su creciente influencia; sin embargo, muere a semanas de la expulsión de los Médici, el 21 de junio de 1527, a los cincuenta y ocho años, sin haber logrado recuperar su cargo público.

¹⁹⁰ La masacre de San Bartolomé fue el asesinato en masa de muchos hugonotes (cristianos protestantes franceses de doctrina calvinista) durante las guerras de religión del siglo XVI. El rey Carlos IX y su madre, Catalina de Médici, temían que los hugonotes alcanzaran el poder; por eso ordenaron el asesinato de miles de ellos. Los hechos comenzaron en la noche del 23 al 24 de agosto de 1572 en París, y se propagaron los meses siguientes por toda Francia, desembocando en la cuarta guerra de religión.

mundo político tanto como del natural, fuerza primordial, poder surgido de un principio (*archi*) único (*monos*). Su arte político es retorcido, no encaminado hacia el bienestar público sino hacia el placer de los gobernantes (p. 59).¹⁹¹

Pero la principal causa de este desprestigio fue la inclusión de *El Príncipe* dentro del *Index Librorum Prohibitorum et Expurgatorum* ('índice de libros prohibidos') en 1559, lo que significó que fue catalogado como dañino para la fe, por considerarse que contenía errores teológicos y morales.

Sin embargo, un hecho político, decisivo para el mundo moderno, va a generar repentinamente un cambio: la afirmación del Estado moderno soberano elevará, sobre el conflicto religioso, el principio de la tolerancia y la neutralidad confesional. El nombre de Maquiavelo pierde así, poco a poco, su carácter polémico confesional, empezando a ser valorado de otra forma. Se comenzará a entender que, al escribir *El Príncipe* su objetivo principal era la unificación de la península italiana (el último capítulo se titula: "Exhortación a liberar a Italia de los bárbaros"); por tanto, el conocimiento político, sobre una base realista era la clave para comprender la obra.

El pesimista-realista

La siguiente cita da cuenta de algunas representaciones sobre el pensamiento y la persona de Maquiavelo: "(...) Huele a azufre, no tiene confianza en la naturaleza humana, las características que muestra del hombre son más egoístas que altruistas" (Cutinelli-Rendina, 2007):

Lo que un lector no especializado recuerda, después de haber leído por primera vez *El Príncipe*, es sin duda el impresionante número de expresiones que presentan una visión sombría y desesperada de la naturaleza humana, sea que concierna a los individuos o al conjunto de la humanidad. He aquí algunas de las más célebres citas: "La

¹⁹¹ Traducción del autor.

naturaleza de los pueblos varía y es fácil persuadirlos de una cosa, pero es difícil cerrar esta persuasión”–VI–. “Sobre los hombres, uno puede decir esto en general: son ingratos, cambiantes, simuladores y disimuladores, huyen ante los peligros, ávidos de ganancias; si tú les haces bien, son todo para ti, te ofrecen su sangre, sus bienes, su vida, sus hijos, cuando la necesidad desaparece; pero cuando ésta llega a ti, te ignoran”–XVII– (p. 48).¹⁹²

Estableciendo una comparación esquemática (ver tabla 3) entre la visión medieval y la propuesta de Maquiavelo se puede entender mejor el cambio paradigmático que esas representaciones generarán:

Tabla 3. Posición tradicional vs. Propuesta de Maquiavelo

Posición tradicional	Propuesta de Maquiavelo
Real= transcendental	Real= experimental
Raciocinio= deductivo	Raciocinio= inductivo
Método= a priori (revelación)	Método= a posteriori (observación)
Explicación= ética	Explicación= a-moral
Objetivo= justificación	Objetivo= comprensión

Fuente: creación del autor

Las modificaciones ocurridas en la estructura social (derrumbe del mundo feudal medieval) posibilitan a Maquiavelo pensar lo real de manera radicalmente nueva. En la práctica política Savonarola representaba la vieja posición y César Borgia la nueva. En ese contexto Maquiavelo construirá, partiendo de sus observaciones de campo, su teoría del poder, que atenderá a dos principios básicos: su legitimidad y su organización.

¹⁹² Traducción del autor.

El profesional-investigador que teoriza

Se debe recordar que Maquiavelo acompaña frecuentemente las expediciones guerreras, que negocia en la mayoría de los lugares importantes: Roma, Venecia, Ambroise, Pisa, entre otros. Puede observar, entender, anotar las situaciones más variadas, los hombres más influyentes, los sistemas de gobierno más contrastados: principado, república, Estado-nación, monarquía, imperio, y practica la política hasta su retiro en 1512, cuando ocurre el regreso de los Medici a Florencia, donde frecuenta los mercaderes letrados de los jardines Rucellai, discute, discurre, escribe. En la segunda parte se tratará de reconstituir su manera de pensar y sus argumentos.

El escritor de la historia antigua e inmediata

Su experiencia personal no es el único objeto de su reflexión. Lee a los antiguos, compara las situaciones, las estrategias y sus resultados; se nutre de las teorías que han pensado la política hasta ese momento y redacta una obra mayor: *Discurso sobre la primera Década de Tito Livio* (1513-1520) en la que decodifica la historia romana. Pero, también se ocupa de esclarecer la historia inmediata con su *Discurso sobre la organización armada del estado de Florencia* (1506), sus reportes *Sobre las cosas de Alemania* (1508), *Sobre las cosas de Francia* (1510), las *Historias Florentinas* y *El arte de la guerra* (1520-1526).

Su aporte a la creación de la ciencia política

Sucesivamente se mostrará la novedad de su enfoque, de su método analógico, y, finalmente, de sus conceptos claves.

Autonomización de su “ciencia-arte”

Termina la Edad Media cuando la religión cristiana (católica en Occidente, ortodoxa en Oriente), impone su visión del mundo e ubica la

teología como saber esencial, si no único. En su artículo sobre Maquiavelo, Moncini (1985), subraya la novedad de este enfoque; según él, fue“(...) el primer pensador moderno que fue capaz de implementar, aplicándolo a la historia humana, el principio de la autonomía de las ciencias frente al edificio sistemático de un saber controlado y dominado por la teología” (t. XI)¹⁹³.

Caye (2007), en el artículo citado, va más lejos mostrando hasta qué punto Maquiavelo es totalmente extraño a la tentación teológico-política que marca esta época. “Es teológico-política toda concepción que asimila el poder de los seres humanos a una energía dispensada en el mundo por una instancia fundamental, Dios, pero también la Naturaleza, la Materia, la Historia, el Ser, la Mundialización económica” (p. 59). Maquiavelo muestra, al contrario, la fragilidad de la política; no se lo podría acusar de haber iniciado la concepción demiúrgica, utilitarista y cínica del poder contemporáneo que conduce a la movilización total del mundo desde Occidente.

Método analógico

Con una ruptura epistemológica entre la nueva ciencia y la teología, Maquiavelo razona mediante un enfoque analógico, es decir, a través de la comparación con la semejanza del objeto; confronta el derecho y la medicina, ya constituidos, y quiere transponer su método... Este es su camino. Partiendo de la fórmula de Cicerón, “Convertir el derecho en arte”, analiza lo que ocurrió recientemente con la medicina. Recuerda los objetos propios: para el derecho, los diferendos; para la medicina, las enfermedades, y define así el objeto de la política: las crisis y los conflictos cívicos que hay que observar y tratar con el mismo enfoque científico y praxeológico. Pasa su vida como profesional e investigador intentando comprender y normalizar los complicados problemas de las relaciones entre pueblo y gobernantes, entre Estados vecinos y depredadores.

¹⁹³ Traducción del autor.

Los conceptos claves

Los términos empleados pueden estar marcados por su época y no ser hoy utilizados, pero es necesario recordar su contenido y su sabor.

- ◇ La *Fortuna* (buena o mala): hoy se hablaría de las “circunstancias”, el “peso del contexto”, el “dato necesario”, los “elementos de la situación”, el “paradigma dominante”, la “cosmovisión”, el “estado del mercado y del desarrollo”, la “tasa de crecimiento (y de CO₂)”, “la guerra fría” o el “calentamiento global”, el “estado de gracia” o la “crisis moral”, el “poder adquisitivo” o el “umbral de pobreza”.
- ◇ Los *estados de ánimo*: Maquiavelo distingue dos que rigen el mundo y los individuos; en primer lugar, el deseo de dominación, de opresión, de ser obedecido, y, luego, el deseo de libertad, de no ser oprimido. Frecuentemente estos deseos se realizan de modo desigual, pues los dirigentes están mejor ubicados para imponer sus visiones, su orden, su poder, mientras que el pueblo se sitúa más en la resistencia, el sueño de libertad, la reivindicación; no obstante, las revoluciones, los cambios de régimen siempre son posibles.
- ◇ La *fecundidad del conflicto*: porque es interior, presente en cada uno, el deseo de libertad está en la dependencia de las exaltaciones del deseo y la agresión. Lefort (2007)¹⁹⁴ muestra la novedad de esta posición, cuando afirma que...

[Maquiavelo] Delinea la nueva fórmula de un régimen en el cual el poder es inventivo y la ley viva porque están expuestos a la reivindicación del pueblo. (...) Maquiavelo me enseñó y me enseña siempre porque en él encontramos una triple crítica: la de la tiranía, la del conservatismo burgués al servicio de intereses oligárquicos, y la de idealismo republicano o democrático que oculta el lugar del poder y la permanencia del conflicto (p. 45).¹⁹⁵

¹⁹⁴ Ver el capítulo “Repenser la politique”, del texto citado.

¹⁹⁵ Traducción del autor.

- ◇ La *virtud*: Aunque el término es difícil de traducir, se trata de la ‘fuerza de la acción eficaz’, de la ‘intervención prudente’, “(...) que pretende controlar la fortuna” (Maquiavelo, 1980)¹⁹⁶, y que forma parte de la libertad humana. “(...) Puede ser cierto que la fortuna sea el árbitro de la mitad de nuestras acciones, pero que nos permita gobernar la otra mitad o algo cercano”. La libertad se prueba por la acción; ella no es otra cosa que la acción misma. Y para actuar bien, otra forma de conocimiento es necesaria (diferente de aquella de los principios universales, de las teorías), fundada en la experiencia, la intención, la mirada y las cualidades morales del individuo.

La actitud praxeológica enseña a evitar la repetición, los hábitos y los reflejos condicionados; permite ser cambiante frente a la complejidad y variación de las cosas y de los seres, y adaptarse a las circunstancias para utilizarlas o modificarlas.

La influencia de Maquiavelo¹⁹⁷ sobre los pensadores políticos de los siglos XVIII y XIX (Hobbes, Locke, Montesquieu, Tocqueville) es inmensa, como lo testifica el número de tesis y escritos sobre sus relaciones y dependencias intelectuales; más recientemente, algunas referencias y citas testifican la importancia del “post-maquiavelismo”; por ejemplo, esta afirmación de Audier (2004):

(...) En resumen, Tocqueville se adjunta en el “liberalismo postmaquiaveliano”, corriente definida por el rechazo de que toda organización perfecta supone estabilizar en su cierre el conflicto y el disenso. Por otra parte, Tocqueville no es ningún apóstol de la economía de mercado (p. 322).¹⁹⁸

¹⁹⁶ El Príncipe, cap. XXV.

¹⁹⁷ La política clásica del pensamiento occidental moderno del siglo XVII y parte del XVIII recibió una clara influencia de las ideas de Maquiavelo, sobre todo de la de que, dado que la virtud era acción, tarde o temprano sus fundamentos cambiarían como resultado de las transformaciones sufridas por las costumbres en la historia y, por lo tanto, se haría imposible; ello llevará a la separación entre lo político y la moral.

¹⁹⁸ Traducción del autor.

Un profesional de la acción social puede fácilmente retomar estos cuatro elementos del enfoque maquiaveliano y, bajo otros nombres, como la “formación”, los: “grupos de análisis” de las prácticas, las “investigaciones” iniciadas sobre tales prácticas, tener en cuenta concretamente: (a) el análisis previo de la situación y de todos sus condicionamientos, (b) la oposición de cada uno a no ser manipulado, instrumentalizado, dominado, salvando su parte de libertad, de iniciativa, de poder (*empowerment*); (c) la presencia del conflicto, de las fuerzas mixtas que mantienen el dinamismo de las situaciones complejas, y (d) la eficacia de la acción adaptada, inventiva, participativa, “prudente”.

El método extrapolable

Retomando el problema de la constitución de una ciencia-arte de la **R**intervención social realizada por los profesionales-investigadores: ¿cómo retomar y extrapolar el modo de pensar analógico de Maquiavelo?

El objeto de las ciencias sociales y de la investigación que les concierne no puede ser otro que la relación social (en el sentido muy amplio de la inserción exitosa y feliz del sujeto-actor en la sociedad y de la reducción de las diversas dificultades que comprometen dicha inserción), y por ende, la observación y el tratamiento de las injusticias y desigualdades, como para el derecho, la medicina y la política, es necesario “volverlo arte”, es decir, articular teoría y práctica, pensar lo que cambia, lo que surge, lo que adviene, y dar sentido al acontecimiento, a las situaciones cambiantes.

Como para las demás disciplinas praxeológicas, en las que ciencia y arte van juntos, la dinámica es dada por la oposición de dos “estados de ánimo”; hoy se diría: “las fuerzas”, “los intereses”, “las pulsiones”, presentes por todas partes. Ya se dijo que los instintos de dominación y de libertad están en el corazón de las relaciones humanas: entre las partes en diferendo, entre los enfermos y los médicos, entre el pueblo y sus dirigentes, entre

los “ayudados” y los “ayudantes”. Entonces, el mismo juego sutil se reproduce: aprovecharse, no dejarse dominar o despojar, mandar, obedecer, encontrar los buenos compromisos, los buenos contratos.

Si bien es verdad que en *El Príncipe* no se pueden encontrar elaboraciones conceptuales contemporáneas plenamente construidas, por razones obvias, también es cierto que allí Maquiavelo muestra el uso de varios métodos (prácticos y teóricos), enfoques, estrategias y procedimientos, que le permitieron observar con objetividad, describir y explicar los Estados, las Repúblicas y los Principados. Estos aportes ayudaron a concebir la teoría y la práctica de la política independiente de la religión y de la moral feudal, especialmente de los dogmas de la fe católica, abriendo las vías hacia la ciencia política occidental moderna. Maquiavelo fue un visionario pragmático que tuvo plena conciencia de que en el “mundo estamos” y quien no desestimaba moverse por el horizonte futuro; su integración de la política, el divorcio entre la moral pública y la privada, el manejo de la opinión, pueden llevar, con justicia, a considerarlo el precursor de la politología.

Conclusión: el momento oportuno

Es fácil comprender lo anterior pues Maquiavelo permanece como un precursor de la idea de contrapoder: “Sólo el poder puede detener el poder”. Como lo escribe Giono en el prefacio de *Machiavel: Œuvres complètes* (1952) de La Pléiade, “(...) este conocimiento del corazón humano constituye el primer examen del hombre, tal vez el único puramente objetivo, el estudio de las pasiones hecho sin pasión, como el estudio de un problema matemático” (p. 7)¹⁹⁹.

Reducir los saberes praxeológicos, que deben construir las diversas profesiones, frente al saber gerencial, es una herejía moderna, en el sentido de verdad parcial, sesgada de la totalidad, de la realidad. Maquiavelo,

¹⁹⁹ Traducción del autor.

a comienzos del siglo XVI, a propósito de las ciencias jurídicas, médicas y políticas, demostró que el poder y sus modalidades no eran la totalidad de la construcción y de la defensa de la ciudad, de la salud, del derecho. Hace falta el Maquiavelo de las ciencias de la intervención social.

Se concluye con su concepción del “momento oportuno” que desarrolla en las *Historias Florentinas*²⁰⁰ (García, 2010) en las que trabaja tres ideas claves: (a) la historia como instrumento humano al servicio del saber político, articulada en las categorías de ascensión y caída –“disminución”, progreso y decadencia– de las naciones; (b) la decadencia como fenómeno asociado a la corrupción, entendida esta como el proceso sociológico colectivo de degradación de la regulación –“(...) aquel que abandona lo que hace por aquello que debería hacer se precipita a su ruina en lugar de a su provecho”–, y (c) la historia de Florencia como ejemplo de lo que hay que evitar –anti-ejemplo–: Florencia no era libre pues estaba corrompida, tanto interior –en lo civil–, como exteriormente –lo militar–, no pudiendo practicar un autogobierno en el que estuviera involucrada toda la sociedad civil.

²⁰⁰ *Istorie Fiorentine* es una obra clave en el discurso de Maquiavelo (2009) que muestra la actualidad de su pensamiento. Obra pensada desde la categoría de anti-modelo (el ejemplo de lo que no se debe hacer), es el primer tratado moderno sobre la decadencia, donde la “fortuna” convive con la “virtú”. En el estudio concreto de la “corrupción” como causa de decadencia, Maquiavelo señala una forma de superar la distinción público/privado, que hoy se muestra fundamental para la supervivencia de la autonomía política humana: el interés colectivo que enmarca la república (ver capítulo XIII: “Determinó arrostrar la mala fortuna y dejarse guiar por los sucesos, porque en la actividad se encuentran oportunidades que en la quietud nunca se hallan”).

Anexo: Aclarando unos conceptos fundamentales

Conocimiento, epistemología, investigación y metodología

Una definición normal en los diccionarios de la palabra conocimiento es conciencia o familiaridad adquirida por experiencia de una persona, de un hecho o de una cosa. Hoy se acepta que el conocimiento es construido por el sujeto a partir de sus experiencias y prácticas cotidianas: el conocimiento, siempre procesual, resulta de la práctica consciente de los seres humanos sobre y con la realidad (normalmente intersubjetiva) que, a su vez, los condiciona.

Las antiguas teorías consideraron el conocimiento como irrefutable y permanente (de ahí la idea de objetividad del conocimiento y de la realidad), mientras que las teorías actuales subrayan la relatividad, la naturaleza adaptativa y el contexto de dependencia. Hoy, más que referirse al conocimiento verdadero o falso, hay que hablar de conocimiento más o menos aceptable.

La *investigación* tiene que ver con los procesos del conocimiento: adquisición de conocimientos, estudio o análisis de los mismos, pertinencia, inserción (aplicación) de estos en la vida y el trabajo. Estos procesos no son neutros; se apoyan sobre un cierto número de hipótesis

referentes al valor de los conocimientos: “¿Qué es un conocimiento?”, “¿cómo adquirirlo?”, “¿a quién le importa un conocimiento?”, “¿cuáles son los criterios para evaluar su precisión?”. Estas preguntas forman parte del campo de la epistemología. Ser consciente de estos procesos ayuda a los investigadores a orientar su metodología y a permanecer críticos frente a su trabajo y el de los otros.

La *epistemología* es una rama de la filosofía que tiene que ver, de modo general, con la validez del conocimiento: ¿cuáles la diferencia entre conocimiento verdadero y falso? En términos de la investigación, eso se traduce en algunas preguntas metodológicas: ¿cuáles son las teorías, los conceptos y los modelos más apropiados? ¿Cómo estudiar un problema ciñéndose al máximo a lo real?

De ahí que exista una estrecha relación entre epistemología y metodología. Las dos tienen que ver con la manera en que se adquiere el conocimiento. La *metodología* concierne precisamente a los detalles prácticos (los métodos) usados para adquirir conocimientos; es el conjunto de procesos y reglas que permiten al científico producir, organizar y validar los conocimientos.

Razonamientos inductivo y deductivo

El razonamiento inductivo, o hipotético-inductivo (porque está basado sobre una hipótesis), es comúnmente un modo de pensamiento que va de lo particular a lo general. Los argumentos expresados de modo inductivo (inducidos) se basan en la experiencia o la observación. Si se observa sistemáticamente la misma relación de causa a efecto entre varios fenómenos (X causa Y), se puede conducir una teoría que establezca dicha relación.

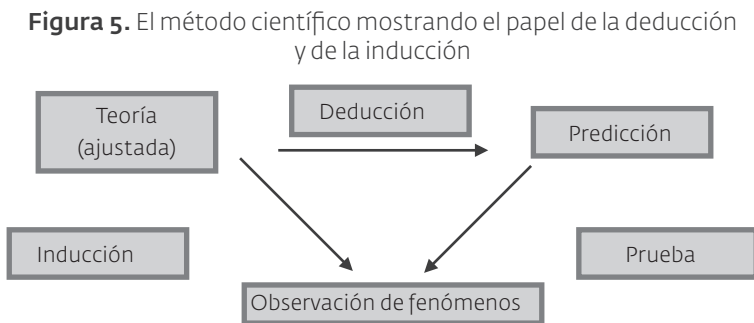
El razonamiento deductivo, o hipotético-deductivo (porque se basa sobre una hipótesis), es comúnmente un modo de pensamiento que va de lo general a lo particular. Los argumentos expresados de modo deductivo (deducidos) se basan en principios o teorías plenamente aceptadas.

Deducir un fenómeno a partir de una teoría o de una hipótesis significa hacer una previsión (“eso va ocurrir porque la teoría lo dice”, o “eso ha sido probado en el pasado”); sin embargo, se trata solo de una esperanza cuya veracidad debe ser validada. La prueba puede validar o invalidar la previsión, llevando a confirmar la teoría o a reajustarla o, incluso, mostrar que otras observaciones son necesarias antes de poder probar correctamente la teoría.

La deducción o la inducción no reposan sobre el fenómeno observado sino sobre la manera como los argumentos se expresan; se puede expresar cualquier argumento de modo inductivo o deductivo. Pero, es importante que los científicos reconozcan sí la forma de un argumento es inductiva o deductiva, porque ambos tienen fundamentos diferentes. Para justificar un razonamiento inductivo se requieren detalles sobre las observaciones en las que se basa, sin tener necesariamente que elaborarlas de modo teórico, mientras que el razonamiento deductivo exige que se desarrollen las teorías a las cuales se refiere.

El método científico como combinación de estos dos tipos de razonamiento

Estos dos tipos de razonamiento se combinan en lo que se llama el método científico, como se muestra en la figura 5, a continuación:



Fuente: creación del autor

Los científicos generalmente emiten hipótesis sobre los objetos de su investigación. Un método es el procedimiento usado para confirmar (o invalidar) una hipótesis.

Este procedimiento es, frecuentemente, una forma de reduccionismo; una manera por la cual el objeto de estudio es reducido a las partes que lo componen. Se puede, así, estudiar más fácilmente estas partes que en su globalidad compleja. Se supone, aunque ello hoy no sea tan claro dados los planteamientos de las teorías de la complejidad, que sí se comprende el funcionamiento de las partes y si se las pone juntas, se comprenderá el funcionamiento global.

¿Existe diferencia entre una teoría y un estado de hecho? ¿Una teoría es construida sobre experiencias pasadas y hechos observados? ¿Es con un modelo creado, sin correlación con el mundo real, con el que se pretende confrontarlo? Estas son preguntas importantes ya que las teorías pueden confundir hechos con ilusiones; fraudes e ideas falsas pueden suplantar hechos. Si la ciencia reposa sobre la teoría y los hechos, estos deben ser constantemente reexaminados.

Prever un tipo de comportamiento no es la misma cosa que prever el futuro. Prever un fenómeno futuro a través de una hipótesis es simplemente plantear una condición previa sobre la relación de causa a efecto entre dos variables (acontecimientos, conceptos, etc.) que debe ser verificada (validada). Se pueden excluir hipótesis con una certeza absoluta pero no establecerlas con certeza absoluta, en particular, en el campo del desarrollo humano y social donde la multitud de acontecimientos que influyen sobre los fenómenos estudiados es, por definición, imprevisible.

Un método puede utilizar diferentes conceptos y tipos de técnicas y razonamientos según el uso que se haga de él. Por eso, una técnica es un instrumento usado en el proceso de validación de una hipótesis. Una misma técnica puede ser usada en diferentes métodos. Un concepto es una abstracción (o una construcción mental) usado para estructurar observaciones y explicar lo que se considera que es la realidad. Los conceptos sirven a veces para construir teorías.

Objetividad y subjetividad

Todo conocimiento producido es provisorio y está sujeto a revisión sobre la base de nuevas evidencias. El método científico aísla sistemáticamente los fenómenos, los estudia, descubre uniformidades y regularidades, y produce leyes, principios y teorías; desde ese punto de vista, se deben poder verificar los conocimientos. Otros investigadores deben poder confirmar la validez de una explicación científica; por eso, la objetividad es normalmente considerada como un principio esencial del método científico.

Ser objetivo (o la noción de *objetividad*) ha estado estrechamente asociado a la ciencia: ser impersonal, independiente de los juicios individuales y de otras particularidades estrictamente personales. *Objetivo* viene de ‘objeto’; una descripción objetiva es idealmente formulada en términos de “objetos”; se trata de criterios de objetividad observables y medibles en el tiempo, por personas y a través de modalidades claramente definidas.

Idealmente, una descripción objetiva debería permitir hacer previsiones fiables: si las mismas condiciones se presentan, entonces se obtendrá el mismo fenómeno. La idea, discutible, es que la verdad de una cosa es independiente de la observación del sujeto; sin embargo: ¿un científico, que es ante todo un ser humano, puede ser siempre verdaderamente objetivo? ¿La objetividad científica tiene relación con las características intrínsecas de la realidad o es un producto subjetivo del científico?

Ser subjetivo (o la noción de *subjetividad*) ha sido considerado como una actitud no científica. *Subjetivo* viene de la palabra ‘sujeto’, que significa que lo que se describe está ligado a lo que es el sujeto (sus propias percepciones) más que a lo que está fuera de él (la realidad). El término *subjetivo* es utilizado para significar dos cosas diferentes: lo ‘inverso a *objetivo*’ y el ‘hecho de juzgar’, es decir, emitir juicios de valor (otra forma de subjetividad). Aquí, se supone, lo que también es discutible, que el “verdadero” conocimiento es independiente de un prejuicio del

estado mental o de las propias reacciones del individuo; por tanto, si este individuo está dispuesto a aceptar una creencia o un conocimiento, sus criterios de subjetividad deben necesariamente estar de acuerdo con sus percepciones.

La epistemología actual no plantea las cosas entre esos dos extremos. La idea de que el conocimiento es construido por los sujetos, en sus interacciones mutuas, y de que toda realidad es compleja, ha llevado a pensar otro tipo de relaciones entre objetividad y subjetividad, aun no plenamente construidas.

Pensamiento complejo vs. complejidades

La “complejidad” constituye una perspectiva novedosa y marginal en la ciencia contemporánea; su carácter de “novedad” radica en que el estudio de la complejidad implica, en buena medida, un quiebre o discontinuidad en la historia de la ciencia o, dicho más precisamente, en la racionalidad científica occidental. La complejidad introduce, en el terreno de las ciencias, una racionalidad postclásica que habilita e incorpora problemas ignorados o vedados por el pensamiento científico moderno; estos involucran, en un sentido no exhaustivo, cuestiones relativas al desorden, al caos, a la no-linealidad, al no-equilibrio, a la indecibilidad, a la incertidumbre, a la contradicción, al azar, a la temporalidad, a la emergencia, a la auto-organización. La complejidad puede entenderse, por lo tanto, como un paradigma científico emergente que involucra un nuevo modo de hacer y entender la ciencia, extendiendo los límites y criterios de científicidad más allá de las fronteras de la ciencia moderna, ancladas sobre los principios rectores mecanicistas, reduccionistas y deterministas (Rodríguez & Aguirre 2011).

Una epistemología no positivista privilegia un enfoque dialéctico que entiende los fenómenos como tejido de relaciones: “No hay ideas simples, porque una idea simple (...) debe insertarse, para ser comprendida,

en un sistema complejo de pensamientos y de experiencias” (Bachelard, 1985, p. 152). El reconocimiento de la complejidad está ahora en el centro de un nuevo tipo de explicación científica que percibe la *simplicidad* como un fenómeno provisorio. En esa perspectiva, si lo complicado remite a la idea de una situación enredada, que espera ser desenredada, la complejidad supone una no simplicidad de los fenómenos estudiados; esto, supone que hay que superar los dualismos, sobre todo, el dualismo entre descripción y significación, o entre demostración e interpretación; en fin, entre ciencias naturales, exactas y físicas, y ciencias sociales y humanas.

El desafío para los teóricos de la educación es probablemente ser capaces de trabajar simultáneamente sobre: (a) el aprendizaje que implica elaborar una crítica capaz de afrontar fenómenos complejos, y (b) la elaboración de una crítica capaz de dialogar con un cuerpo teórico, ya no desde los referenciales epistémicos tradicionales. La complejidad aparece como una “palabra-problema” y no como una “palabra-solución” (Morin, 2011). En pedagogía, ella debería llevar a considerar las cuestiones como irreducibles a marcos de pensamiento preexistentes. Usar la noción de *complejidad* debería, finalmente, ser una invitación a cuestionar tanto la relación que se tiene con la ciencia y la filosofía como con el mundo, sin olvidar que la complejidad se comprende de dos formas (Maldonado, 2007).

Hay que retener que el *pensamiento complejo* se refiere a la capacidad de interconectar diversas dimensiones de la realidad, que es compleja en sí misma. Frente al surgimiento de hechos, datos u objetos multidimensionales, interactivos y con elementos aleatorios o azarosos, el sujeto está obligado a desplegar un pensamiento que no sea reductivo ni totalizante sino reflexivo y crítico. Este tipo de pensamiento requiere de un *enfoque transdisciplinario y holístico*, si bien no pierde la noción de las partes constituyentes del todo, que se basa en tres principios epistemológicos: (a) la coherencia de un sistema siempre aparece con la paradoja, (b) todo sistema tiene la capacidad de modificarse –recursividad–, y (c) en un sistema siempre la parte está en el todo y el todo en la parte.

Positivismo, constructivismo y realidad

El positivismo

La noción de *realidad* es capital en la epistemología: ¿qué es lo real? ¿Existe una realidad que se pueda comprender? La cuestión es saber si un conocimiento verdadero es el reflejo de una “realidad verdadera”.

La ciencia ha estado mucho tiempo dominada por el positivismo y sus diversas variantes; este es una noción que implica que la ciencia solo debe interesarse por las características de las que se tiene una experiencia directa. Según el positivismo, la ciencia debe limitarse a lo que es observable y medible (empirismo); es una manera de acceder a la “verdadera” naturaleza de las cosas. El universo está regido por leyes que la ciencia debe comprender si quiere actuar en términos de previsión y de control.

Ese punto de vista tiene implicaciones sobre el modo como se apprehenden los conceptos y los métodos. Por ejemplo, se propone el siguiente razonamiento positivista sobre el enfoque sistémico:

- ◇ Los sistemas son considerados como entidades reales que existen; tienen características (subsistemas) que se pueden identificar y estudiar. Esta es una perspectiva dura (*hard*) que tiene implicaciones sobre la investigación de problemas.
- ◇ A partir del momento en que un sistema es real, sus problemas también lo son: ellos se deben a una divergencia entre su estado ideal y su estado existente; sus causas deben ser identificadas y resueltas por quienes tengan las competencias necesarias. Los problemas y soluciones son “objetivos” y existen independientemente de lo que las personas puedan pensar, lo que tiene implicaciones sobre la metodología.
- ◇ Los métodos de recolección de datos deben adaptarse para lograr la objetividad, es decir, preferiblemente cuantificarlos, y el papel de los investigadores está bien definido. Los datos de la investigación deben ser objetivos: lo más cercanos posible a

la “realidad”. La medición y la cuantificación son un medio de control de esta objetividad. La precisión de los datos ayuda a ajustar la solución del problema.

- ◇ El papel del investigador, en cuanto experto, es identificar el problema objetivo y proponer soluciones ideales; puede o no implicar a otros en las actividades necesarias, pero él es quien está más cercano de la verdad.

Hay que precisar que existe una forma radical de positivismo, el realismo crítico, que duda de la capacidad de la ciencia para comprender la verdadera naturaleza de la realidad. En el realismo crítico, la realidad existe pero no puede ser comprendida por la ciencia.

El constructivismo

Si bien hay diversas opiniones sobre los constructivismos, la idea principal consiste en reconocer que la realidad es socialmente construida. Lo que se da en llamar “realidad” no es independiente de nuestra percepción; diferentes personas pueden interpretar el mismo fenómeno de diversos modos. Esta opinión tiene implicaciones sobre la manera en que se aprehenden los conceptos y los métodos; un ejemplo de ello es el siguiente razonamiento constructivista sobre el enfoque sistémico:

- ◇ Un sistema es reconocido como una simple “construcción”: es subjetivo o intersubjetivo y no tiene existencia real, es conceptualizado como un sistema por razones puramente instrumentales, es una perspectiva sistémica “débil” (*soft*).
- ◇ Los problemas y las soluciones no son independientes de la percepción de las personas, pues esta varía; así, una solución óptima es aquella que es aceptable para el mayor número, lo que tiene implicaciones sobre la metodología.
- ◇ Los métodos de investigación y las fuentes de información deben ser variados (triangulación) para cubrir la diversidad de opiniones. Los datos son frecuentemente menos importantes que los procesos comprometidos durante su recolección. En

una perspectiva constructivista, los datos de la investigación son “socialmente contruidos” y reflejan la percepción y la interpretación de las personas. La precisión no es necesariamente una indicación de “verdad”.

- ◇ Vista la multiplicidad y la subjetividad de opiniones, el papel del investigador es dar cuenta de la diversidad; idealmente, debe intentar facilitar el proceso de comunicación entre intereses diferentes y aproximar entre ellos los diversos puntos de vista.

Una escuela radical del constructivismo, a veces llamada “posmodernismo”, rechaza todas las afirmaciones del conocimiento; establece que el conocimiento no tiene base más allá del simple “texto” o “discurso”, que son construcciones del espíritu que deben ser deconstruidas. El posmodernismo puede caer en un relativismo absoluto, o solipsismo, sino reconoce legitimidad a ninguna forma de conocimiento establecido ni ofrece medios para elegir entre alternativas.

Criterios para probar las hipótesis

Existen tres tipos de criterios para probar hipótesis en el método científico.

Objetividad

Estos *criterios objetivos* se usan para determinar la fiabilidad de las previsiones que prueban las hipótesis:

- ◇ *Invariancia* (también llamada regularidad o constancia): el efecto de un fenómeno no debe ser único, sino tener algunas propiedades en común con los cambios ligados a fenómenos similares; en síntesis, causas similares deben conducir a efectos similares. Una regularidad mínima o invariancia de efecto es necesaria para hacer previsiones.

- ◇ *Distintividad*: el conocimiento es la capacidad para hacer distinciones. Un fenómeno (y sus efectos) debe ser diferenciable de otro fenómeno (y de sus efectos); si no, no se puede decir “qué ha causado qué” ni prever cualquier cosa. En síntesis, se necesita de una “diferencia que haga la diferencia”. La distinción es útil porque no se puede utilizar para prever diferencias o variaciones a partir de un estado dado, lo que significa que los cambios deben preceder o seguir la aparición del fenómeno que uno ha distinguido. Los fenómenos que no presentan ninguna diferencia no son ilustrativos y, por lo tanto, no son considerados como reales en un sentido práctico.
- ◇ *Controlabilidad*: para ser verdadero, un fenómeno debe reaccionar diferentemente a diferentes estímulos o acciones realizadas sobre él; no puede reaccionar de modo aleatorio. Esta es la base de la experiencia científica. Una reacción aleatoria o una no reacción no permiten ninguna conclusión definitiva y no ofrecen ninguna base de conocimientos.

Subjetividad

Asimismo, los *criterios de subjetividad* permiten medir la facilidad con la cual los individuos van a evaluar, aceptar o conservar nuevos conocimientos:

- ◇ *Utilidad individual*: Es el grado por el cual un conocimiento aumenta la capacidad del usuario de este para lograr sus objetivos o para resolver sus problemas; las personas no aceptarán esforzarse por adquirir un conocimiento que ellos no juzguen útil.
- ◇ *Simplicidad* (y coherencia): Un conocimiento debe ser fácil de aprender; mientras más compleja es una idea más se requiere del sistema cognitivo del individuo; mientras más coherente es la idea con lo que el individuo ya conoce, es más probable que sea adoptada; así, es integrada a su sistema de creencias; es decir, el aprendizaje (adquirir nuevos conocimientos) se basa

en el refuerzo de asociaciones. Para ser asimiladas, las ideas deben entrar en el conocimiento ya existente; al respecto, existe un cierto conservatismo en el principio de adquisición de conocimientos.

- ◇ *Novedad* (y curiosidad): La adquisición de conocimientos puede ser conservadora; pero se refuerza también por la novedad: ideas nuevas e inesperadas captan la atención, suscitan la curiosidad y estimulan el sistema cognitivo. Es la base de todo comportamiento exploratorio.

Intersubjetividad

Las creencias se adquieren principalmente por medio de interacciones con otros individuos: Es la reunión de las subjetividades de varios individuos (intersubjetividad) la que lleva a seleccionar y reproducir ciertas ideas en detrimento de otras, cuando se reúnen varios criterios. En cierta medida, lo que es definido como “objetivo” es el resultado de la intersubjetividad (se puede, por ejemplo, discutir el hecho de que la intersubjetividad de los científicos esté más cerca de la verdad que la que la subjetividad -o incluso la objetividad- de uno solo.).

Los criterios de intersubjetividad:

- ◇ *Publicidad* (o propaganda): El criterio más importante para promover una idea es que su publicidad sea hecha por las personas que tienen un interés en su difusión. Las ideas serán mejor difundidas si responden a otros criterios diferentes a aquellos de la simplicidad, la utilidad, la novedad, etc.
- ◇ *Formalidad*: La difusión de las ideas depende del contexto; una declaración puede ser interpretada diversamente por otros individuos en diferentes condiciones. Se dice que una formulación o una teoría científica es formal cuando hay la menor ambigüedad posible sobre su significación, a fin de que sea interpretada siempre de la misma forma. Mientras una idea sea menos ambigua, más chances tiene de sobrevivir a transmisiones repetidas.

Se puede, sin embargo, discutir el hecho de que una definición que reposa sobre el lenguaje pueda estar completamente libre de toda ambigüedad.

- ◇ *Conformidad*: Una idea tiene más posibilidades de ser adoptada si muchas personas ya la comparten; además, bajo la presión de un grupo, es más difícil rechazar una idea. La conformidad, a su vez, es un criterio para que un grupo coopere a partir del momento en que el conocimiento adquirido sea considerado como colectivamente útil; puede ser vista como algo irracional en la medida en que un conocimiento útil sea rechazado por un grupo, por temor al ostracismo; pero, igualmente puede ser considerada racional a partir del momento en que las creencias, que son propiedad colectiva, sean el resultado de una elección colectiva de conocimientos (consensos) que representan una verdad para el grupo (invariancia).
- ◇ *Utilidad colectiva*: Ciertas formas de conocimiento representan una ventaja para el colectivo pero son inútiles para el individuo. Las lenguas, el código de tránsito, los estándares técnicos y los códigos morales son ejemplos de entidades cognitivas que solo tienen valor como objetivos intersubjetivos. Tales ideas colectivas serán seleccionadas a nivel grupal; los grupos que tienen tales certezas funcionan mejor que los grupos que no las tienen.
- ◇ *Autoridad*: Mientras más complejas son las comunidades, más tienden los individuos a especializarse en un campo particular de conocimientos; aquellos cuyas competencias son reconocidas por el éxito en la resolución de problemas, son escogidos para tratar cosas similares; el hecho de que ellos sostengan una idea garantiza su adopción por la comunidad.

Tipos de conocimiento

Existen varias formas de conocimiento que se superponen entre ellas:

El conocimiento tácito y el conocimiento focal

Son dos dimensiones complementarias del conocimiento. El conocimiento focal se da sobre un objeto o fenómeno en el cual hay que concentrarse; el conocimiento tácito sirve para manejar aquello en lo no se puede estar concentrado; por ejemplo, leer un libro demanda un conocimiento focal para comprender el sentido del texto; pero requiere de un conocimiento tácito de fondo, como comprender las palabras, la gramática y las reglas semánticas, que es lo que permite ejecutar esta actividad.

El conocimiento estático y el conocimiento dinámico

¿Es el conocimiento un concepto pasivo o está orientado hacia una acción? ¿Es el conocimiento un proceso cognitivo dinámico, idéntico al aprendizaje, o un conjunto uniforme? Si es el caso, la aptitud para buscar activamente nuevos conocimientos es, en sí, una forma de conocimiento. Por ejemplo, no se pueden considerar los saberes locales como un conjunto de prácticas uniformes de las que los científicos se sirven e incorporan en sus programas; estos saberes están fragmentados y en constante evolución; no son simples prácticas, pues implican también procesos cognitivos y culturales que crean y reproducen dichas prácticas.

El conocimiento proposicional

Pretende que las cosas sean como son: hechos, conceptos, proposiciones, construidos y asimilados a lo largo de una vida entera de experiencias. Se tiene raramente consciencia de ese tipo de conocimientos si bien es en ellos en los que se integran las estructuras cognitivas de nuevos conocimientos.

El conocimiento procedimental

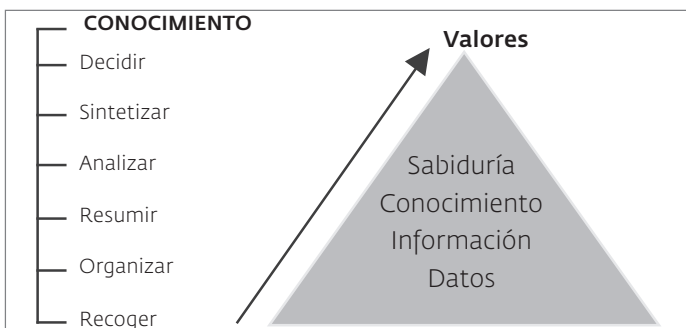
Es un conocimiento sobre cómo hacer las cosas (técnicas, aptitudes, competencias); este es una forma de conocimiento con la que se componen las estructuras cognitivas y determina cuáles nuevos conocimientos se adquieren y cómo se adquieren.

El conocimiento y su construcción

No hay consenso sobre la manera en la que se adquiere un conocimiento simplemente porque tampoco lo hay sobre lo que es un conocimiento. Las escuelas positivistas y constructivistas tienen diferentes opiniones; sin embargo, se puede presentar un modelo sucinto del proceso de construcción del conocimiento (ver figura 5).

El conocimiento se construye según contextos específicos (por eso siempre es situado). Se puede considerar la cultura como un elemento contextual importante, incluso si no se es consciente de los modos sutiles en los que ella influye en el pensamiento. Son los valores vehiculados por la cultura los que hacen que lo que se piensa sea importante o ético; ellos influyen, entonces, en la forma en que se interpreten los fenómenos y las decisiones que se tomen.

Figura 6. Proceso de construcción del conocimiento



Fuente: creación del autor

Los *datos* son el fundamento de la construcción del conocimiento; estos son hechos, o sucesiones de hechos, representados bajo la forma de acontecimientos, cifras, nombres, etc., dados en un contexto en el que no están enlazados entre sí ni con otras cosas; sin embargo, que fuera de él no tienen ningún sentido. Ese contexto puede estar determinado por las condiciones (geográficas, sociales, económicas, etc.) sobre las cuales reposan.

En un sentido limitado, una *información* añade un contexto en las relaciones entre los datos y, eventualmente, otras informaciones; es decir, lo sitúa; pero, primero hay que comprender estas relaciones, antes de que se conviertan en informaciones. En sentido general, una información puede también ser la suma de experiencias pasadas de un individuo, que son memorizadas, clasificadas y recordadas cuando es necesario. La experiencia influye constantemente en la forma en que se construye el conocimiento.

Las nuevas observaciones e informaciones son interpretadas a la luz de las experiencias pasadas. En general, se reciben y se asimilan mejor las nuevas informaciones si estas se relacionan con experiencias pasadas. Esto puede llevar a prejuicios inconscientes: “lo que observamos depende de lo que miramos y de lo que nos enseñaron a ver”.

Las informaciones aportan esta “experiencia” pero no se puede reducir el *conocimiento* a una acumulación de informaciones. El conocimiento añade la comprensión y la memoria a las informaciones, porque, para tener conocimiento, hay que tener informaciones así como procesos de asimilación a través de esquemas de informaciones y otros conocimientos.

Se tiende a creer que el conocimiento conduce a la *sabiduría*; se supone que esta es una aplicación ilustrada del conocimiento. No obstante, eso no es exactamente así, pues no es cierto que el conocimiento sea perfecto o supremo, dado que, en realidad, siempre está en evolución y en redefinición. Los valores influyen en las decisiones y el sentido de la sabiduría.

El conocimiento, como el aprendizaje, depende de dónde se encuentra el individuo; se adquiere en un contexto específico (social, cultural, económico) que le da pertinencia y sentido. Ese contexto puede ser local (el aprendizaje, la observación), profesional (asociaciones, clubs, etc.) o global (periódicos, internet, artículos, etc.).

- ◇ El lenguaje y la tradición engloban, registran y aportan al conocimiento de una comunidad dada.
- ◇ Las normas, reglas, ideales y valores de una comunidad definen lo que es el conocimiento “pertinente”, su valor y cómo se transmite.

El conocimiento no se transmite como un bien material. Durante su transmisión, de un donante a un receptor, es reconstruido por este último, elaborando su propia versión a través de la interpretación de experiencias pasadas, de valores personales y de la asimilación del conocimiento presente. La capacidad de memorizar el conocimiento, bajo una forma escrita y la propagación de una lengua, determinan la importancia de su difusión. La difusión del conocimiento local se limita a contactos personales, mientras que el conocimiento científico es difundido y enseñado por muchos.

Los procesos cognitivos definen también el método de adquisición de nuevos conocimientos. Se puede, por ejemplo, debatir el hecho de que el método de los agricultores es o no diferente del método científico: ¿los agricultores tienen hipótesis (implícitas o explícitas)?, ¿recurren al reduccionismo?

Conocimiento y aprendizaje

El aprendizaje está íntimamente ligado al conocimiento: es a través de un aprendizaje (formal o informal) que se adquieren conocimientos. Las teorías del conocimiento están, entonces, estrechamente ligadas a las teorías del aprendizaje y los enfoques pedagógicos.

La teoría constructivista ofrece un enfoque interesante del aprendizaje; plantea que la actividad es un factor esencial para construir el conocimiento: a través de una participación activa, los aprendices adquieren experiencia y pueden tener acceso al conocimiento procedimental y proposicional. La experiencia se añade a los conocimientos que se tienen y la facultad de aprender se refuerza a través de la participación activa en la rutina de resolución de problemas; esta es una de las justificaciones psicológicas de la participación.

Los principios esenciales del constructivismo, en el terreno pedagógico, fueron planteados por Von Glasersfeld (1991) de este modo: (a) El conocimiento no es absorbido pasivamente –ni simplemente transmitido–sino construido activamente por el sujeto cognoscente, y (b) la función de la cognición es adaptativa y contribuye a la ordenación del mundo experiencial –mundo de la práctica–y no tanto al descubrimiento de una realidad ontológica.

Este es un punto clave del *enfoque praxeológico*: la experiencia y la práctica poseen saberes implícitos que hay que reconocer y dilucidar; pero este enfoque es abierto y ecléctico, y no puede casarse con un solo modelo, ni siquiera con los planteamientos del constructivismo; es, necesariamente, esperanzado y esperanzador. La autorreflexión que genera sobre las propias prácticas, así sean fallidas, no solo sirve para analizarlas o problematizarlas (fases del *ver* y del *juzgar*) sino, sobre todo, es el sentido de sus fases del *actuar* y la *devolución creativa*, para relanzarlas, replantearlas, recrearlas, socializarlas y transferirlas prospectivamente. Es por eso que se afirma que la práctica reflexionada genera teoría y que el profesional reflexivo es un auténtico investigador y creador de conocimiento pertinente y aplicable a las realidades cotidianas, con una epistemología creada que aún no ha terminado de ser construida.

Pedagogía e investigación

La pedagogía no es una ciencia, sino una teoría práctica. Sin embargo, sigue siendo, mucho más para el caso de la pedagogía praxeológica, un concepto abierto. Las orientaciones siguientes muestran que la cuestión de sus relaciones con la investigación no está clausurada:

La pedagogía praxeológica: una teoría-práctica *de* y *sobre* la acción

Como la pedagogía, desde Durkheim (2000), es“(...) la reflexión aplicada lo más metódicamente posible a las cosas de la educación...” (p. 86), hay que entender que los problemas educativos son problemas de la práctica, aquí y ahora, en este contexto singular y frecuentemente urgentes, que hay que resolver y que comprometen decisiones técnicas y éticas a la vez. La pedagogía praxeológica es, entonces, una reflexión del actor sobre su práctica con miras a mejorarla, y, por eso, porque tiene que ver a la vez con la teoría y la práctica, su estatuto epistemológico permanece abierto.

La pedagogía: un patrimonio de textos por estudiar para la práctica de hoy

En la pedagogía praxeológica el “momento pedagógico” ocurre cuando el educador descubre la resistencia del educando a su quehacer educativo. La actividad pedagógica se convierte, entonces, en “(...) el ejercicio del juicio pedagógico, asociando los indicadores de una situación, explorando escenarios posibles en su ‘memoria pedagógica’ y construyendo la unidad del acto en una estructuración narrativa” (Meirieu, 2004, p. 13). La pedagogía es, entonces, un discurso construido pero heterogéneo, a veces contestable, que debe ser estudiado como tal para intentar comprender su constitución, su pertinencia y sus aportes a la práctica. Las preguntas pendientes son: ¿es la pedagogía reducible a un discurso?, ¿los problemas de la práctica no son también problemas científicos?,

¿ciertas pedagogías no utilizan metodologías científicas?, ¿no producen resultados objetivables?

La pedagogía, entre teoría y práctica

Marchive (2008) resuelve la cuestión de la articulación entre ciencia y pedagogía, considerando que la última logra su unidad gracias a “(...) su posición (...) entre teoría y práctica” (p. 57), y porque llega a ser “objeto de ciencia” para los “investigadores pedagogos” (p. 52); distingue, además, dos campos de investigación: la práctica (praxis) educativa y el análisis del discurso (logos) pedagógico. De ahí que sea necesario interrogarse sobre la especificidad de los saberes producidos por los pedagogos y de continuar el trabajo de análisis de los constitutivos del discurso pedagógico.

Referencias

- Alhadeff, M. (2005). Complejidad de la crítica y crítica de la complejidad en formación. En J. Clenet y D. Poisson (Eds.), *Complejidad de la formación y formación a la complejidad* (pp.227-241). París: L'Harmattan.
- Alhadeff-Jones, M. (2007). *Education, critique et complexité: Modèle et expérience de conception d'une approche multiréférentielle de la critique en sciences de l'éducation* (Tesis doctoral en Ciencias de la Educación). Université de Paris 8 et Université de Lille: Atelier National de Reproduction des Thèses, París, Francia.
- Alhadeff-Jones, M. (2008a). Concevoir le développement d'un rapport critique à la complexité dans l'activité de recherche. *Chemins de Formation*, 12-13, 104-112.
- Alhadeff-Jones, M. (2010). Challenging the Limits of Critique in Education through Morin's Paradigm of Complexity. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 477-490. doi 10.1007/s11217-010-9193-8.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. París: PUF.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: Verso.
- Ardoino, J. (Abril, 1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation/Analyses*, 25-26, 15-34.
- Ardoino, J. (1998). *Education et Politique aux Regards de la Pensée Complexe*. Ponencia presentada en la Conferencia internacional de la Association Francophone de Recherche Scientifique en Education– AFIRSE. Facultad de Psicología y de Ciencias de la educación, Universidad de Lisboa, Portugal.

- Ardoino, J. (2000). *Les Avatars de l'Éducation*. París: PUF.
- Ardoino, J. (2002). De l'intention critique [Editorial]. *Pratiques de Formation/Analyses*, 43, 5-12.
- Ardoino, J. & De Peretti, A. (1998). *Penser l'hétérogène*. París: Desclée de Brouwer.
- Ashby, W. R. (1958). Requisite variety and its implications for the control of complex system. *Cybernetica*, 1(2), 83-99. Versión PDF disponible en <http://pespmc1.vub.ac.be/Books/AshbyReqVar.pdf>.
- Astolfi, J.-P. (1997a). Du "tout" didactique au "plus" didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 120(1), 67-74.
- Astolfi, J.-P. (1997b). *L'erreux, un outil pour enseigner*. París: ESF.
- ATILF (2005). Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française – Complexe. En *Le Trésor de la Langue Française Informatisé*. Recuperado de <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1086276540>;
- Atlan, H. (1972). *L'Organisation biologique et la théorie de l'information*. París: Hermann.
- Audier, S. (2004). *Tocqueville retrouvé. Genèse et enjeux du renouveau toquevillien français* (Collection Contextes). París: Vrin-L'Éhess.
- Avanzini, G. (1997). Les déboires de la notion de pédagogie. En *Revue française de pédagogie*, 120, 17-24.
- Bachelard, G. (1985). *El nuevo espíritu científico*. México, D. F.: Nueva Imagen.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Bak, P., Tang, C. & Wiesenfeld, K. (1987). Self-organized criticality: An explanation of 1/f noise. *Physical Review Letters*, 59, 381-384. doi:10.1103/PhysRevLett.59.381.
- Bataille, M. (1983). Méthodologie de la complexité. *POUR: Le recherche-action*, 90, 32-38.
- Bateson, G. (1973). *Steps to an ecology of mind*. Londres: Paladin.
- Baudelle, G. (Dir.). (2001). *Géographes en pratiques (1870-1945): Le terrain, le livre, la cité*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage: Programmes, pratiques y malentendus scolaires*. París: PUF.

- Bedoya, I. (2005). *Epistemología y pedagogía*. Bogotá, D. C.: Ecoe.
- Beillerot, J. (1997). Sciences de l'éducation et pédagogie: Un étrange manège. *Revue française de pédagogie*, 120,75-82.
- Berges, M. (2000). *Machiavel, un penseur masqué?* Bruselas: Complexe. Versión PDF. Recuperado de: http://credo-multimedia.com/Bib_num/E-books/machiavel_penseur_masque.pdf
- Bhaskar, R. (1979). *The Possibility of Naturalism: A philosophical critique of the contemporary human sciences (Critical Realism: Interventions)*. Brighton: Harvester Press.
- Bhaskar, R. (1993). *Dialectic: The Pulse of Freedom*. Londres: Verso.
- Blondel, M. (1996). *La Acción: Ensayo de una crítica de la vida y de una ciencia de la práctica*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Boimare, S. (2001). *El niño y el miedo de aprender*. México, D. F.: FCE.
- Bollen, J. & Riegler, A. (Eds.). (2002). *Principia cybernetica* (sitio Web). Recuperado de <http://pespmc1.vub.ac.be/>
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. París, Gallimard.
- Boltanski, L., y Thévenot, L. (1991). *De la Justification: Les économies de la grandeur*. París: Gallimard.
- Bourdeau, L. (1882). *Théorie des sciences: Plan de science intégrale*. París: Germer Baillière.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard.
- Boutinet, J.-P. (1985). *Du discours à l'action: Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*. París: L'Harmattan.
- Bouvier, N. (2001). *Los caminos del mundo*. Barcelona: Península.
- Brookfield, S. (2000). The Concept of Critically Reflective Practice. En A. L. Wilson y Hayes, E.R. (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp.33-49). San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Brun, M. (Febrero, 2010). Christine Passerieux: Construire le sens d'apprendre, dans l'altérité. *Le Café pédagogique*, Dossier [en línea].

- Recuperado en junio 1 de 2010, de <http://www.cafepedagogique.net/les-dossiers/Pages/2010/passerieux.aspx>
- Brunhes, J. (1910). *La Géographie humaine: Essai de classification positive* (Vól. 1-3) París: Alcan.
- Bruyne, P., Herman, J., y Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche-action en sciences sociales: Les pôles de la pratique méthodologique*. París: PUF.
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social: Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos aires: Paidós.
- Castañeda, J. A., Juliao, C. G. y Rojas, J. L. (2015). *La filosofía como praxis y la praxis de la filosofía*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.
- Cassirer, E. (1961). *O mito do Estado*. Lisboa: Publicações Europa.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Caye, P. (2007). Un faux procès en athéisme. *Nouvel Observateur* (Edición especial) 66, p. 59.
- Champy, P., & Etévé, C. (1998). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. París: Nathan-Université.
- Chastel, A. (1982). *Art et humanisme à Florence au temps de Laurent le Magnifique*. París: PUF.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. París: La Pensée Sauvage.
- Churchman, C. W. (1979). *The Systems Approach and Its Enemies*. Nueva York: Basic Books.
- Claparède, E. (1924). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Ginebra (Suiza): Kundig.
- Claval, P. (1980). *Les mythes fondateurs des sciences sociales*. París: PUF.
- Claval, P. (2001). *Epistémologie de la géographie*. París: A.Colin.
- Claval, P. (2010). *Les espaces de la politique*. París: A.Colin.
- Clifford, J. (1988). *The Predicament of Culture: Twentieth Century Ethnography, Literature and Art*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Comenio, J.-A. (1999). *Didáctica magna*. México, D. F.: Porrúa.

- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives: Démarches et outils pour l'école*. París: ESF.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (2014). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.
- Coutau-Bégarié, H. (1983). *Le Phénomène 'Nouvelle Histoire': Stratégie et idéologie des nouveaux historiens*. París: Economica.
- Cusset, F. (2003). *French Theory: Foucault, Derrida, Deleuze & Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux Etats-Unis*. París: La Découverte.
- Cutinelli-Rendina, E. (2007). Le fond obscur et animal de l'homme. *Nouvel Observateur* (Hors-série), 66, 48.
- Debesse, M., y Mialaret, G. (Eds.).(1969). *Traité des sciences pédagogiques* (Vol.1). París: PUF.
- De Corte, E., Geerlings, T., Peters, J. Lagerweij, N., & Vandenberghe, R. (1990). *Les fondements de l'action didactique*. Bruselas: De Boeck.
- Deffontaines, P. (1966). Géographie des religions:La marque géographique des religions. En A. Journaux, P. Deffontaines, J. Brunhes y M. Delamarre (Eds.) *Géographie générale* (pp.1717-1725). París: Gallimard.
- Delcambre, I. (2010). Pédagogie. En Y. Reuter (Dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*(pp. 161-165). Bruselas: De Boeck.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas (capitalismo y esquizofrenia)*. Valencia: Pre-textos.
- Descartes, R. (1981). *Discurso del método: Dióptrica, meteoros y geometría*. Madrid: Alfaguara.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dionne, H. (1998). *Le développement par le recherche-action*. París: L'Harmattan.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives: Using Educational Biographies with adults*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Dubet, F. (2006). Société. En S. Mesure & P. Savidan (Eds.), *Le Dictionnaire des Sciences Humaines* (pp. 1094-1097). París: PUF.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous?* París: Seuil.

- Dubost, J. (1983). Les critères de la recherche-action. *POUR: Le recherche-action*, 90,17-21.
- Dubost, J. (1985). *L'intervention psychosociologique*. París: PUF.
- Dumont, L. (1966). *Homo hierarchicus*. París, Gallimard.
- Dumont, L. (1977). *Homo æqualis*. París, Gallimard.
- Durkheim, É. (1893). *De la division du travail social*. París: Alcan.
- Durkheim, É. (1991). *Educación y sociología*. México, D. F.: Colofón.
- Durkheim, É. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta. Versión PDF. Recuperado de: (algunos apartes) en http://132.248.192.201/programa_lecturas/docs/Historia_de_la_educacion.pdf
- Durkheim, É. (2000). *Educación y sociología*. México, D. F.: Barcelona: Península
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Akal.
- Elalouf, M.-L., Robert A., Belhadjin A., & Bishop M.-F. (Eds.).(2012). Les didactiques en question(s): État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation. *Actas del coloquio "Les didactiques en question(s): État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation"*, llevado a cabo en la Universidad de Cergy-Pontoise en octubre de 2010. París y Bruselas: De Boeck Supérieur.
- Espinas, A. (1897). *Les origines de la technologie*. París: Alcan.
- Estrada, V., & Mejía, J. (1979). Análisis sobre la metodología de intervención en el proceso de reconceptualización. *Cuadernos Celats (Metodología)*, 22,46- 66.
- Evans, B. (1987). *Radical adult education: Political critique*. Worcester: Billing.
- Fabre, M. (2009). Sarkozy pedagogue? [versión PDF]. Recuperado de: http://www.meirieu.com/FORUM/fabre_sarkozy_pedagogue.pdf
- Fayol, H. (1916). *Administration industrielle et générale: Prévoyance-organisation-commandement-coordination-contrôle*. París: H. Dunod y E. Pinat.
- Fernández & Castrejón (Eds.). (1905). Maquiavelo comentado por Napoleón I (Bonaparte). México: Fernández y Castrejón.

- Febvre, L. (1942). *Le problème de l'incroyance au XVIe siècle: La religion de Rabelais*. París: Albin Michel.
- Ferry, L. & Capelier, C. (2014). *La plus belle histoire de la philosophie*. París: Robert Laffont.
- Fieser, J. & Dowden, B. (Eds.). (s. f.). *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de: <http://www.iep.utm.edu/>
- Finger, M. & Asún, J.M. (2001). *Adult education at the crossroads: Learning our way out*. Nueva York: Zed Books.
- Forrester, J. W. (1971). *World dynamics*. Cambridge (MA): MIT press.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *La arqueología del saber*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Fourier, Ch. (2003). *Des harmonies polygames en amour* (Colección Poche/petite bibliothèque, Vol. 417). París: Rivages.
- Fourier, Ch. (2046). *El Falansterio* (Colección ERA, Serie Precursores: Política, Vol. 6). Madrid: Intermundo.
- Fourez, G. (1985). *Pour une éthique de l'enseignement des sciences*. Lyon: Chronique Sociale.
- Frapin, M. (Dir.). (2004). *Les enfants du Big-Bang* (Documental en DVD). París: Les films du Grain de Sable.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques* (Tomo 2). París: Seuil.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, D. F.: Siglo XXI.
- García-Herreros, R., Remolina, R., & Rojas, J. L. (2015). *Ensoñación y búsqueda de la sabiduría: Tres discursos sobre el sentido y el cultivo de la filosofía en el Minuto de Dios*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.
- García, E. (2010). *Istorie Fiorentine de Maquiavelo: Una primera definición moderna de corrupción*. *Quaderns d'Italià*, 15, 117-126. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/QuadernsItalia/article/viewFile/226288/307862>

- García, S. (1998). *Especificidad y rol en trabajo social*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gil, F. (1997). Intervención educativa. En R. Gil (Ed.), *Filosofía de la educación hoy* (pp. 337-338). Madrid: Dykinson.
- González, A. (1997). *Estructuras de la praxis: Ensayo de una filosofía primera*. Madrid: Trotta.
- Gore, J. M. (1993). *The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth*. Nueva York: Routledge.
- Goyette, G. & Lessard-Hébert M. (1987). *La recherche-action: Ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Grawitz, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales* (10ª Ed). París: Dalloz.
- Groupe Français d'Éducation Nouvelle –GFEN (Julio, 2011). Avons-nous encore besoin de pédagogie? : Actes du Colloque de Lyon, 8-9-10 octobre 2010. *Dialogue*, 141.
- Guienne-Bossavit, V. (1994). *Être consultant d'orientation psychosociologique: Éthique y méthodologies*. París: L'Harmattan.
- Guilbert, L., Lagane, R., & Niobey, G. (Dirs.). (1975). *Le grand Larousse de la langue française* (Tomo IV). París: Larousse.
- Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme "idéologie"*. París: Gallimard.
- Habermas, J. (1992). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hagel, F. (2003). Inclus/exclus. En J. Lévy y M. Lussault (Eds.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (p. 493). París: Belin.
- Halté, J-F. (1988). L'écriture entre didactique et pédagogie. *Etudes de linguistique appliquée*, 71, 7-19.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.

- Helmreich, S. (2004). The Word for World Is Computer: Simulating Second Natures in Artificial Life. En N. Wise (Ed.), *Growing Explanations: Historical Perspectives on the Sciences of Complexity* (pp. 275-300). Durham (NC): Duke University Press.
- “Henri Desroche” (1914-1994). (2002). En *Encyclopædia Universalis* (5ª Ed., Corpus 23). París: Encyclopædia Universalis, S. A.
- Herman, J. (1983). *Langage de la sociologie*. París: PUF.
- Hess, R. (1981). *Le sociologie d'intervention*. París: PUF.
- Hess, R. (1983). Histoire y typologie de le recherche-action. *POUR: Le recherche-action*. 90, 9-16.
- Heylighen, F. (1993). Selection Criteria for the Evolution of Knowledge. *Proceedings of the 13th Int. Congress on Cybernetics*. Association Internationale de Cybernétique, Namur, Bélgica. Recuperado de: ftp://ftp.vub.ac.be/pub/papers/Principia_Cybernetica/Papers_Heylighen/Knowledge_Selection_Criteria.txt
- Heylighen, F. (1997). Objective, Subjective and Intersubjective Selectors of Knowledge. *Evolution and Cognition*, 3(1), 63-67. Recuperado de: <http://pespmc1.vub.ac.be/papers/knowledgeselectors.html>
- Hobbes, T. (1980). *Leviatán*. México, D. F.: FCE.
- Houssaye, J. (1994). *Quinze pédagogues: Leur influence aujourd'hui*. París: Armand Colin.
- Houssaye, J. (1997). Spécificité et dénégation de la pédagogie. *Revue Française de pédagogie*, 120, 83-97.
- Houssaye, J., Hameline, D., Soënard, M., & Fabre, M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. París: ESF.
- Houssaye, J., Meirieu, P., & Soënard, M. (Coords.) (1997). Penser la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 7-15.
- Imbs, P., & Quemada, B. (Dirs.). (1983). Incartade- Losangique. En *Trésor de la langue française: Dictionnaire de la langue del XIXe. y del XXe. Siècle* (Vól. 10). París: Centre National de la Recherche Scientifique.
- Juliao, C.G. (2002). *La praxeología: Una teoría de la práctica*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

- Juliao, C.G. (2007). *Educación social. El Minuto de Dios: Una experiencia y un modelo*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.
- Juliao, C.G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.
- Juliao, C. G. (Comp.). (2014a). *Pedagogía praxeológica y social: Hacia otra educación*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.
- Juliao, C.G. (2014b). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá, D.C.: UNIMINUTO.
- Jullien, F. (2008). *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*. París: Fayard.
- Kant, I. (1991). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kantorowics, E. (1957). *The King's two Bodies: A Study in Mediaeval Political Theology*. Princeton (NY): Princeton University Press.
- Kerlan, A. (1998). *La science n'éduquera pas: Comte, Durkheim, le modèle introuvable*. Berna: Peter Lang.
- Knuth, D.E. (1968). Fundamental Algorithms. En *The Art of Computer Programming* (Vol.1). Reading (MA): Addison-Wesley.
- Kotarbinski, T. (1955). *Traité du bon travail*. París: Ledz.
- Koyré, A. (2000). *Estudios de historia del pensamiento científico*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Kuhn, T. (1996). *La tensión esencial: Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la Ciencia*. México, D. F.: FCE.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D. F.: FCE.
- Lafontaine, C. (2004). *L'empire cybernétique: Des machines à penser à la pensée machine*. París: Seuil.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Lalande, A. (1947). *Vocabulaire technique et pratique de la philosophie*. París: PUF.
- Langton, C. G. (Ed.). (1995). *Artificial Life: An Overview*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Lapassade, G. & Lourau, R. (1971). *Clefs pour la sociologie*. París: Seghers.
- Latour, B. (2002). *Jubiler ou les tourments de la parole religieuse*. París: Seuil.
- Latour, B. (2004). *La fabrique du droit: Une ethnographie du Conseil d'Etat*. París: La Découverte.

- Latour, B. (2007a). *Enquête sur les modes d'existence: Une anthropologie des modernes*. París: La Découverte.
- Latour, B. (2007b). *Nunca fuimos modernos: Ensayo de antropología simétrica*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Madrid: Manantial.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio: La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza.
- Le Boterf, G. (1983). La recherche-action: Une nouvelle relation entre les expert y les acteurs sociaux? *POUR : La recherche-action*, 90, 39-46.
- Lefebvre, H. (1958). *Critique de la vie quotidienne*. París: L'Arche.
- Lefebvre, H. (1968). *Le droit à la ville*. París: Anthropos.
- Lefort, C. (2007). *Le temps présent: Écrits 1945-2005*. París: Belin.
- Lefort, I. (Septiembre-diciembre, 2012). Le terrain: l'Arlésienne des géographes. *Annales de Géographies*, 120(687-688), 468-486.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montreal: Guerin.
- Le Moigne, J.-L. (1977). *La théorie du système général: Théorie de la modélisation*. París: PUF.
- Le Moigne, J.-L. (1996). Complejité. En D. Lecourt (Ed.), *Dictionnaire d'histoire et Philosophie des Sciences* (pp.205-215). París: PUF.
- Le Moigne, J.-L. (2003). *Le constructivisme: Modéliser pour comprendre* (Vol. 3). París: L'Harmattan.
- Lenoir, Y. (1993). « Entre Hegel et Descartes: de quels sens peut-il être question en didactique? » en P. Jonnaert y Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29-99). Sherbrooke: Éditions du CRP
- Léon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. París: PUF.
- Lescarbeau, R., Payette, M., & St-Arnaud, Y. (1996). *Profession: Consultant*. París: Gaëtan Morin.
- Le Temps. (Noviembre, 1995). *Sciences Humaines*, 55.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Antropología estructural*. Madrid: Paidós-Ibérica.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social*, 4(2), 34-46.

- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. París: L'Harmattan.
- Luke, C., & Gore, J. (Eds.) (1992). *Feminisms and critical pedagogy*. Nueva York: Routledge.
- Lynn, M. (2004). Inserting the “race” into critical pedagogy: An analysis of “race-based epistemologies.” *Educational Philosophy and Theory*, 36(2), 153-165.
- Liotard, J-F. (2006). *La condición postmoderna*. Barcelona: Cátedra.
- Maldonado, C.E. (2007). El problema de una teoría general de la complejidad. En C. E. Maldonado (Ed.), *Complejidad: Ciencia, pensamiento y aplicación* (pp. 101-132). Bogotá, D. C: Universidad Externado de Colombia.
- Mandelbrot, B. (1975). *Les objets fractals*. París: Champs-Flammarion.
- Maquiavelo, N. (1952). *Œuvres complètes* (Vol. 92). París: Bibliothèque de la Pléiade.
- Maquiavelo, N. (1979). *Cartas privadas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Maquiavelo, N. (1980). *El príncipe*. Bogotá, D. E.: Círculo de Lectores.
- Maquiavelo, N. (2009). *Historia de Florencia*. Madrid: Tecnos
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique: Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Martinand, J.-L. (1991). In *Collectif: Approche de la didactique*. Colmar: Adapt-Snes.
- Martuccelli, D. (1999). *Sociologie de la modernité*. París: Gallimard.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Nueva York: Harper and Row.
- Maturana, H.R., & Varela, F.J. (2003). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- McCulloch, W., & Pitt, W. (1943). A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity. *Bulletin of Mathematical Biophysics*, 5, 115-133.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. París: ESF.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. París: ESF.

- Meirieu, P. (2005). Méthodes pédagogiques. En P. Champy, y C. Étévé, *Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation* (pp. 630-635). París: Retz.
- Meirieu, P. (2009). Peut-on comprendre ce qui se passe à l'école en faisant l'impasse sur la pédagogie? [versión PDF]. Recuperado de: http://www.meirieu.com/COMPTE-RENDUS_OUVRAGES/Bautier_Rayou_cpte_rendu.pdf
- Mialaret, G. (1954). *Nouvelle pédagogie scientifique*. París: PUF.
- Michea, J. C. (Agosto-septiembre, 1994). Les mirages de l'utopie. *Sciences Humaines* 42, 10-15.
- Moles, A. (1986). *La creación científica*. Madrid: Taurus.
- Moncini, V. (1985). Machiavel. *Encyclopedia Universalis*, t. 11. París: Encyclopædia Universalis, S. A.
- Monod, J. (1970). *El azar y la necesidad: Ensayo sobre la filosofía natural de la biología moderna*. Barcelona: Barral.
- Montbrial, de, T. (2003). *L'Action et le système du monde*. París: PUF.
- Montbrial, de T. (2006). *Géographie politique*. París: PUF.
- Montessori, M. (1995). *Pédagogie scientifique*. París: Desclée De Brouwer.
- Montessori, M. (1996). *La formation de l'homme*. París: Desclée de Brouwer.
- Morin, E. (1981). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1992). *El método IV: La ideas*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2000). *Les Sept Savoirs Nécessaires à l'Education du Futur*. París: Seuil. Versión PDF en español. Recuperado de: http://libroblanco.fuhem.es/wp-content/uploads/2013/05/Morin_E_Los_Siete_Saberes_necesarios_a_la_Educacion_del_futuro.pdf
- Morin, E. (2001). *La Méthode V: L'Humanité de l'Humanité, l'identité humaine*. París: Seuil.
- Morin, E. (2004). *La Méthode VI: Ethique* (Vol. 6). París: Seuil.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. & Le Moigne, J.-L. (1999). *L'Intelligence de la complexité*. París: L'Harmattan.

- Moro, T. (2011). *Utopía* (R. Esquerra, trad.). Madrid: Círculo de Bellas Artes.
(Obra original: *Libellus... De optimo reipublicae statu, deque nova insula Vtopiae*, 1516).
- Musso, P. (2003). *Critique des réseaux*. París: PUF.
- Nelisse, C. (1997). L'intervention: Catégorie floue y construction de l'objet. En Nelisse, C & Zúñiga, R. (Dirs). (s.f), *L'intervention: Les savoirs en action* (pp. 17-43). Sherbrooke: GGC.
- Pagès, M. (1984). *Esquisse d'une théorie générale de la relation humaine*. Ginebra: Dunod.
- Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- Paugam, S. (Dir.). (1996). *L'Exclusion: L'état des savoirs*. París: La Découverte.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Lyon: ESF.
- Piaget, J. (Comp.). (1957). *Jean Amos Comenius (1592-1670): Pages choisies*. París: Unesco.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Popper, K. (1945). *The Open Society and Its Enemies*. Londres: Routledge
- Popper, K. (1979). *Los dos problemas fundamentales de la epistemología: Basado en los manuscritos de 1930-1936* (M. A. Albisu, trad.) New Liskeard: Troels Eggers Hansen. (Obra original *Die Beiden Grundprobleme Der Erkenntnistheorie. Aufgrund Von Manuskripten Aus Den Jahren 1930-1933*, 1979).
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1984). *Order out of Chaos*. Nueva York: Bantam Books.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. París: Broché.
- Raisky, C., & Caillot, M. (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique: Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruselas: De Boeck.
- Real Academia Española –RAE & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: RAE.
- Resweber, J.-P. (1999). *Les pédagogies nouvelles*. París: PUF.

- Reuter, Y. (2011). *Penser la perspective didactique: La question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire*. En B. Daunay, Y. Reuter, y B. Schneuwly (Eds.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 35-60). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Rey, A., & Rey-Debove, J. (Eds.). (2001). *Le Grand Robert de la Langue Française* (Tomo IV). París: Le Robert.
- Rey, A., & Rey-Debove, J. (Eds.). (1992). *Le Robert: Dictionnaire de la langue française* (Tomo V). París: Le Robert
- Reynoso, C. (2006). *Complejidad y caos: Una exploración antropológica*. Buenos Aires: SB.
- Ria, L. (2008). Ergonomie du travail de l'enseignant. En A. Van Zanten (Dir.), *Dictionnaire de la Education* (pp. 282-284). París: PUF.
- Ricoeur, P. (1985). Mythe: L'interprétation philosophique. En *Encyclopædia Universalis* (Tomo 12, pp.883-890). París: Encyclopædia Universalis, S. A.
- Rifai, N. (1996). *L'analyse des organisations: Démarches y outils sociologiques y psychologiques d'intervention*. París: L'Harmattan.
- Robbes, B. (2011). *Questions épistémologiques, méthodologiques et perspectives possibles de recherches portant sur les pédagogies coopérative et institutionnelle* [versión PDF]. Recuperado de: http://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/uploads/9/0/6/8/9068540/robbes_bruno_mars2011.pdf
- Robbes, B. (2012). *Pédagogie et transmission des savoirs: Les termes d'un débat en voie de dépassement?* Recuperado de: <http://www.u-cergy.fr/fr/recherche-y-valorisation/iea/archives---2006-a-2010/les-semestres-2010/educer-y-transmettre---quelle-ecole-demain.html>
- Robertson, I., & Richards, P. (Eds.). (2003). *Studying Cultural Landscapes*. Londres: Arnold.
- Rodríguez, L. G., & Aguirre, J. L. (Febrero, 2011). Teorías de la complejidad y ciencias sociales: Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. *Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 30 [versión PDF]. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/30/rdzzoya_aguirre.pdf

- Rousseau, J.-J. (2005). *Emilio o de la educación*. México, D. F.: Alianza.
- Santa Fe Institute (s. f.). *Santa Fe Institute* [sitio web]. Recuperado de <http://www.santafe.edu/>
- Schön, D. A. (1994). *En Le praticien réflexif: A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montreal: Logiques.
- Schön, D. A. (1996). La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. En Packman, M. (Comp.), *Construcciones de la experiencia humana* (Vol. 1, pp. 183-212). Barcelona: Gedisa.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Servier, J. (1982). *Histoire de l'utopie*. París: Gallimard.
- Shannon, C. E. (Julio-octubre, 1948). The Mathematical Theory of Communication. *The Bell System Technical Journal*, 27, 379-423. Versión PDF disponible en <http://worrydream.com/refs/Shannon%20-%20A%20Mathematical%20Theory%20of%20Communication.pdf>
- Siegfried, A. (1913). *Tableau de géographie politique de la France de l'Ouest*. París: A. Colin.
- Simon, H. (1947). *Administrative Behavior*. Nueva York: MacMillan.
- Simon, H. (2006). *Las ciencias de lo artificial*. Barcelona: Comares.
- Slucki, E. (1926). *Ein Beitrag zur formal praxeologischen Grunlegung der Ökonomik*. Kiev: Université de Kiev.
- Soëtar, M. (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie? Le pédagogue au risque de la philosophie*. Lyon: ESF.
- St-Arnaud, Y. (1974). *La personne humaine*. París: Éditions de l'Homme.
- St-Arnaud, Y. (1982). *La personne qui s'actualise*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître pour l'action*. Montreal: Presse de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (1999). *Sciences et intervention, Le changement assisté*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Taylor, E. W. (1998). *The theory and practice of transformative learning: A critical review* (Information Series, N° 374). Columbus (OH): ERIC.

- Tessier, R. (1998). *Le savoir pratiqué: Savoir et pratique du changement planifié*. Quebec: PUQ.
- Tessier, R., & Tellier, P. (1992). Méthodes d'intervention, consultation et formation. En: R. Tessier y P. Tellier (Cords.), *Changement planifié et développement des organisations* (Tomo 7). Quebec: PUQ.
- Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Losada.
- Touraine, A. (1973). *Production de la société*, París: Seuil.
- Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. París: Seuil.
- Tremblay, M. A. (1968). *Initiation á la recherche dans les sciences sociales*. Nueva York y Montreal: McGraw-Hill.
- Usher, R., Bryant, I., & Johnston, R. (1997). *Adult Education and the Postmodern Challenge: Learning beyond the Limits*. Londres: Routledge.
- Vandenberghe, F. (2006). *Complexités du posthumanisme: Trois essais dialectiques sur la sociologie de Bruno Latour*. París: L'Harmattan.
- Vargas, G. (1999). *Filosofía, pedagogía, tecnología: Investigaciones de "Epistemología de la Pedagogía" y "Filosofía de la Educación"*. Bogotá, D. C.: Universidad San Buenaventura.
- Vargas, G. (2000). *Epistemología y ciencias sociales en Colombia: Una lectura de historia, sociología y política* [versión PDF]. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol13_04arti.pdf
- Vélez, O. (2003). *Reconfigurando el trabajo social: Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires: Espacio.
- Vergnaud, G. (Febrero, 1992). Qu'est-ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés? *Education permanente*, 111, 19-31
- Vergnioux, A. (2009). *Théories pédagogiques: Recherches épistémologiques*. París: Vrin.
- Volvey, A., Calbérac, Y., & Houssay-Holschuch, M. (Septiembre-diciembre, 2012). Introduction générale. *Terrains de Je: Annales de Géographies*, 120(687-688), 441-461.
- Von Bertalanffy, L. (1938). A Quantitative Theory of Organic Growth (Inquiries On Growth Laws II). *Human Biology*, 10(2), 181-213.

- Von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de sistemas*. Petrópolis: Vozes.
- Von Foerster, H. (1996). *Cybernetics of Cybernetics*. Minneapolis: Future Systems.
- Von Glasersfeld, E. (1991). Constructivism in Education. En A. Lewy (Ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum* (pp. 31-32). Oxford: Pergamon Press.
- Von Mises, L. (1986). *La acción humana: Tratado de economía*. Madrid: Unión Editorial.
- Von Neumann, J. (1966). *The Theory of Self-reproducing Automata*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Von Neumann, J. & Morgenstern, O. (1944). *Theory of Games and Economic Behavior*. Princeton (NY): Princeton University Press
- Vygotski, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós-Ibérica
- Walsh, C. (2004). Introducción: (re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En C. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas* (pp. 13-35). Quito: Uasb-Abya Yala.
- Washington Center for Complexity and Public Policy. (2003). *The Use of Complexity Science: A survey of federal departments and agencies, private foundations, universities and independent education and research centers*. Recuperado en noviembre de 2013, de <http://www.hcs.ucla.edu/DoEreport.pdf>
- Weaver, W. (1948). Science and Complexity. *American Scientist*, 36, 536-544 [versión PDF]. Recuperado de <http://people.physics.anu.edu.au/~tas110/Teaching/Lectures/L1/Material/WEAVER1947.pdf>
- Weber, M. (1993). *Economía y sociedad*. México, D. F.: FCE.
- Weber, M. (2012). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.
- Wiener, N. (1961). *Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine*. New York: Wiley & Sons.
- Wolfram, S. (1986). *Theory and Application of Cellular Automata*. Singapur: World Scientific.

- Zelinsky, W. (2001). The World and its identity crisis. En P. Adams, P. C., S. Hoelscher & Till, K. E. (Eds). *Textures of Place: Exploring Humanist Geographies* (pp. 129-149). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Zouari, Y. (2000). *Modernité et pédagogie: Le cas du système éducatif tunisien*. Ruan: Université de Rouen.
- Zuluaga, O. L., Echeverry, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. & Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá, D. C.: Magisterio.

Impreso en el mes de enero de 2017
En su composición se utilizaron los tipos Adobe Caslon Pro y Fedra Sans Std
Primera edición 2017
300 ejemplares
Bootá, D.C., 2017 - Colombia

Desde hace varios años, como parte de nuestro trabajo en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, hemos venido reflexionando, investigando y actuando en torno a varios conceptos que se entrecruzan en diversas disciplinas y enfoques: praxis, praxeología, filosofía, pedagogía, educación, didáctica, intervención, interacción, complejidad, entre otros muchos, intentando dilucidar los fundamentos epistemológicos de nuestro quehacer investigativo. Fruto de ese trabajo, de años, y como contribución a dos grupos de investigación institucional (*Innovaciones educativas y cambio social* de la Facultad de Educación y *Pensamiento, filosofía y sociedad* de la Facultad de Ciencias humanas y sociales) se han ido publicando varios libros y artículos. Este texto recoge muchas de las ideas y experiencias trabajadas en ellos e intenta integrar, desde una perspectiva filosófica, dichos conceptos con el fin de avanzar en la fundamentación epistemológica de nuestro enfoque educativo e investigativo: la pedagogía praxeológica.

Primero se aborda la historia de las relaciones entre epistemología, ciencias sociales, complejidades y praxeología. Luego, la cuestión de las epistemologías de la pedagogía y su relación con los saberes y la didáctica, para afrontar en el tercer capítulo la cuestión de los problemas teóricos y epistemológicos de la llamada actitud crítica en pedagogía. Los capítulos siguientes tratan la cuestión de las “sombras y ambigüedades” de las teorías de la complejidad (cuarto), proponiendo entender la complejidad desde una investigación centrada en la reflexión desde y sobre las prácticas (quinto), hasta plantear las opciones que la pedagogía y la didáctica ofrecen a los cambios de sentido que se generan en la modernidad compleja (sexto). Los dos últimos capítulos presentan el concepto de intervención en lo humano y social (séptimo) y la utopía de los tiempos de la investigación (octavo). El libro termina con una “extraña” conclusión: las preguntas que la investigación en ciencias sociales puede hacerle a Maquiavelo. Como anexo se presentan, a modo de léxico, los conceptos fundamentales trabajados en el texto, reelaborados desde una perspectiva integradora.