

Por:  
JUAN FELIPE GARCÉS GÓMEZ\*

***"Indulcedine societatis  
quaerens veritatem"***<sup>2</sup>

*A Lorena, Ana María e Isabel Cristina*

## 1. **Presentación**

La comunicación entre la producción de los grupos de investigación y los niveles iniciales de la formación de maestros, sin olvidar a los maestros en ejercicio, es una prioridad. En tal sentido, las lecciones inaugurales se hacen imprescindibles y necesarias, máxime cuando se aspira a reducir el 'abismo' que separa a los maestros de los investigadores en educación y pedagogía. Estos eventos, por tanto, hacen posible la construcción de una institución de saber que produzca, apropie y difunda saber pedagógico. Quiero por tanto agradecer a la Doctora Elvia María González, Jefa del Departamento de Pedagogía, su invitación a compartir con los alumnos de la Facultad de Educación y los invitados, los resultados de mi trabajo más reciente.

Pretendo en esta lección inaugural poner en consideración del auditorio los resultados de mi trabajo en torno a la noción de campo conceptual de la pedagogía - noción construida en el seno del trabajo colectivo del grupo de investigación ACIFORMA liderado por el profesor Alberto Echeverri, a quien quiero agradecer por darme la oportunidad de pulir mis argumentos en el debate respetuoso y fecundo, como hoy que comparto con él este diálogo -. La noción de campo conceptual, pues, es producto no de un trabajo centrado en la fundamentación epistemológica o en la participación en el debate sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía, sino de un trabajo en el cual se pretendía diseñar una institución formadora de maestros que pudiera evitar la instrumentalización de la pedagogía – generalmente convertida en un 'hacer cómo' – y pudiera relacionar, desde la investigación, al maestro con las producciones pedagógicas nacionales e internacionales en la actualidad, sin olvidar la tradición pedagógica con sus conceptos y problemas. La anterior constatación es importante porque define la dirección del presente trabajo y determina los alcances del mismo, especialmente en el contexto del debate sobre la pedagogía como saber fundante de la formación de maestros, según la legislación educativa vigente (Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998).

La lección comienza con la presentación del concepto de Campo Intelectual de la Educación (CIE) desarrollado por el profesor Mario Días Villa<sup>3</sup>, sus alcances y limitaciones. Posteriormente nos ocuparemos de la propuesta de un campo conceptual de la pedagogía y, finalmente, abordaremos, a modo de conclusión, las tareas que nuestra propuesta de campo impone. Espero que esta lección contribuya al debate sobre la dimensión histórica y epistemológica de la pedagogía y, especialmente, a pensar el problema de las consecuencias que trae postular la pedagogía como saber fundante de la formación de maestros.

## 2. **La noción de campo**

Los últimos treinta años en Colombia son especialmente fecundos en producción pedagógica y educativa, sin embargo, podemos decir que el debate pedagógico se ha centrado en hallar los elementos que permitan establecer la autonomía de la pedagogía frente a otros campos de investigación, especialmente la sociología y la psicología<sup>4</sup>. Esta producción académica permite postular la existencia e identificar con entera claridad un campo de investigación pedagógica y/o educativa que aloja a los investigadores y les permite postular una relativa autonomía de las disciplinas como la sociología o la psicología educativa. Quizá la noción de "campo intelectual de la educación en Colombia" propuesto por Díaz, sea el esfuerzo más importante en esa dirección. Para este autor, el campo intelectual de la educación se define como:

"... Un campo relativamente complejo de acción discursiva en el cual un grupo o grupos de intelectuales crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas en el proceso de producción del discurso educativo. Hasta cierto punto, los intelectuales de la educación constituyen una fracción cultural:

- a. Relativamente autónoma del campo del estado con el cual puede poseer conflictos latentes y permanentes.
- b. Relativamente autónoma del campo pedagógico con el cual mantiene cierta relación hegemónica en la medida en que actúa como el frente crítico e ideológico de este campo"<sup>5</sup>

Definido así el campo, éste nos permite registrar la existencia del campo de investigaciones educativas y ofrece la posibilidad de nombrar aquello que en la dispersión parecía innominable. Sin embargo, en este primer esfuerzo de aglutinación del campo, se elude cualquier alusión a la pedagogía en su tradición y su conceptualidad. En este

sentido, el enfoque sociolingüístico asumido por Díaz se queda corto y exige una complementación o ampliación desde la hermenéutica filosófica y la historia de conceptos.

Es necesario, antes de proceder a caracterizar la noción de campo intelectual de la educación, explicar la propuesta de complementar o ampliar esta noción desde la hermenéutica filosófica y la historia de conceptos, transformando así este campo intelectual de la educación en una concepción de la pedagogía como campo conceptual. Quizá, aclarando esta postura, podamos responder a las preguntas de Díaz frente a la noción de 'intelectuales de la pedagogía<sup>6</sup>', a la cual reclama el establecimiento de los criterios desde los cuales legitima su discurso y deslegitima el de otros, es decir, sienta su posición y define sus oposiciones en el campo.

Es justo, por otro lado, indicar que el trabajo de Díaz es sincrónico y, por ello, el énfasis sociológico de sus análisis determina el tratamiento de problemas del campo que no incluyen la historicidad de los conceptos y problemas de la pedagogía más allá de las producciones en Colombia en la actualidad, es decir, la historia de la pedagogía sólo es considerada en tanto producción de investigadores que pulen en el debate su metodología para tal ejercicio de historia, desconociendo que aún esos esfuerzos están determinados por la historicidad de los conceptos y problematizaciones de la pedagogía. El enfoque sincrónico que la sociología le ofrece a Díaz es para él fundamental, pues sus trabajos sobre el campo educativo se ocupan de las "relaciones de maestros con alumnos, proyección de identidades, discursos diversos, formas de control y relaciones de poder, formas de pedagogización del conocimiento, etc"<sup>7</sup>. Es por ello que su concepción de lo que es la pedagogía, en perspectiva sociológica, permite al autor postular que

la **pedagogía no existe bajo la forma de disciplina** sino bajo la forma de práctica y de discurso híbrido. Como discurso híbrido (multidiscursivo) se la puede considerar desde la yuxtaposición de disciplinas tales como la psicología que explica la conducta con sus más variados lenguajes (conductismo, humanismo, cognoscitivismo, piagetismo, vigotskismo, etc.) y legitima posiciones frente a la enseñanza, el derecho que explica sus normas legales, la economía que propone las estructuras económicas de la enseñanza (economía de la enseñanza) y el aprendizaje escolar, y otras. En este sentido, podríamos decir que en la actualidad la identidad de la pedagogía es muy débil<sup>8</sup>.

La debilidad de la pedagogía es que no logra constituirse en disciplina, es decir, no logra convertirse en "una unidad discursiva especializada con su propio campo intelectual de textos, prácticas, reglas de ingreso, formas de examen y principios de distribución del éxito y los privilegios" a la manera de la Física, las Matemáticas, la Historia, la Sociología, entre otras<sup>9</sup> - implica que la pedagogía es una **región de saber**. Por región de saber, Díaz entiende

la recontextualización de las disciplinas en grandes unidades que operan tanto en el campo intelectual de las disciplinas como en el campo de las prácticas. Las regiones son una interfase entre las disciplinas y las tecnologías que ellas hacen posible: así, por ejemplo, la Medicina, la Ingeniería, la Arquitectura, la Administración o la Pedagogía son regiones del conocimiento.<sup>10</sup>

Esto quiere decir, que en tanto región, la pedagogía produce un discurso 'recontextualizado de diferentes disciplinas'. Discurso constituido por múltiples disciplinas que "aportan sus conceptos, métodos, procedimientos, epistemologías, términos, a la organización de y formación en un determinado campo de prácticas"<sup>11</sup>. Este base multidisciplinaria de la pedagogía la convierte en una región con un discurso igualmente multidisciplinario, discurso que según Díaz alude a las "formas particulares de discurso **que pueden expresar o no** la relación, la articulación o el diálogo de las disciplinas constitutivas de una región"<sup>12</sup>. Así las cosas, este discurso multidisciplinario que no pocas veces oblitera las relaciones existentes, se opone al 'discurso disciplinario', que según Díaz "depende de su objeto", es decir: "El discurso disciplinario es autosuficiente, autónomo, autocontenido, casi que narcisista, esto es, centrado sobre sí mismo"<sup>13</sup>. En conclusión, es necesario reconocer que los discursos multidisciplinarios deben tener en cuenta las diferentes formas como se constituyen las disciplinas y los efectos que tales diferencias tienen para las regiones. Es por esto, entonces, que la pedagogía para Díaz es una región que puede pensarse más adecuadamente como campo intelectual y nunca como disciplina.

De vuelta con la presentación del campo intelectual y una vez esbozado el punto de vista que aquí se propone, se debe decir que el campo intelectual de la educación, además, se define por principio como un campo estratégico donde las posiciones, oposiciones y disposiciones en torno al discurso educativo estructuran el campo y es el objeto de un análisis como el emprendido por Díaz. Por definición, los campos son esencialmente estratégicos, es decir, se estructuran a partir de las relaciones de fuerzas entre los 'agentes' o 'las instituciones' implicadas en la lucha, relaciones de fuerza que determinan la distribución del 'capital específico acumulado' en el curso de las luchas anteriores y la cual orienta las estrategias futuras<sup>14</sup>. Por esto, el campo intelectual de la educación, no sólo tiene como característica el estar conformado por intelectuales que "crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas", todo ello, en el contexto de la producción del discurso educativo y en el contexto de relaciones estratégicas, sino que, además, para Díaz es su peculiaridad ser un campo de producción de saber frente a un campo de reproducción o, como él lo denomina, un 'campo pedagógico'. Es así como este campo intelectual está signado por la producción y tiene su despliegue en actividades y espacios propios de la producción de saber, entre ellos, la investigación y la producción académica; mientras que el campo pedagógico está

determinado por ser un campo de reproducción. En palabras de Díaz:

"la característica esencial que diferencia el campo intelectual de la educación del campo de reproducción o campo pedagógico es la oposición entre producción y reproducción del discurso pedagógico. Los intelectuales de la educación en tanto que detentan las formas institucionalizadas de capital intelectual, en el sentido que Bourdieu plantea, se oponen a los maestros cuyo trabajo intelectual es generalmente descrito en el lenguaje de la reproducción"[15](#).

Finalmente, la relación entre los campos de producción y de reproducción, también está regulada, en opinión de Díaz, por un campo de recontextualización, entendido este como "el campo y los subcampos cuyas posiciones, agentes y prácticas se ocupan de la regulación de los movimientos de los textos y prácticas del contexto primario de la producción discursiva al contexto secundario de la reproducción en el campo pedagógico"[16](#). Se impone, pues, para indicarlo brevemente, una dicotomía que separa desde la concepción misma del campo intelectual de la educación a los productores de saber y discursos educativos de los reproductores de estos saberes y discursos. Intelectuales frente a maestros. En este sentido, las oposiciones, posiciones y disposiciones entre los intelectuales permiten ubicarlos en el campo de las producciones, pero la lucha central de este campo es establecer con claridad quién produce y quién reproduce, en la versión de Díaz. En último término, es esta disposición dicotómica la que define, tanto el modo de existencia como la estructura misma del campo.

Se hace necesario aquí, presentar brevemente la concepción de campo de Pierre Bourdieu y sus alcances y limitaciones para pensar la pedagogía, no ya en las producciones de los últimos treinta años en Colombia, sino a la tradición occidental de la reflexión pedagógica. Es decir, no se trata ya de una investigación que contribuya a establecer las posiciones, oposiciones y disposiciones de las producciones de los intelectuales de la educación en nuestro medio, sino de la relación de tal producción con contextos internacionales actuales y con el pasado que implican tales contextos. En torno a lo cual es deber nuestro aclarar que no existe una tendencia universal, o siquiera 'occidental', de las reflexiones sobre la educación, sino que éstas se manifiestan en las tradiciones de pensamiento más o menos equiparables a ciertas tradiciones lingüísticas, por ejemplo, la tradición alemana, francesa o anglosajona. Y, también es importante indicarlo, estas tradiciones bien podrían ser analizadas independientemente como campos - a la manera de Díaz en Colombia -, lo singular es que estas tradiciones ya cuentan con esfuerzos tales, sea desde la perspectiva de la historia de las ideas o desde las propuestas epistemológicas, entre otros ejercicios posibles de clasificación histórica de las posiciones y oposiciones de los discursos sobre la educación, la formación, la enseñanza, el aprendizaje o el currículo.

Campo es una metáfora espacial, una metáfora que alude también a las actividades militares. Por campo, entiende Bourdieu, el campo de fuerzas posibles en lucha, comparable con un juego, donde el conjunto de las propiedades incorporadas del juego y el capital bajo sus diversas formas, económica, cultural, social, se constituyen tanto en las reglas mismas del juego como en su estructura, la cual permitiría asumir con éxito el juego. Este campo se estructura a partir de las posiciones de los agentes o las instituciones, posiciones que tienden a crear las condiciones propicias para el acercamiento de los agentes con posiciones idénticas o vecinas en el espacio objetivo, o las oposiciones entre aquellos que si bien hacen parte del campo su lugar está definido por su oposición a otros agentes. En palabras de Bourdieu,

"La estructura del campo es un estado de relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones implicadas en la lucha, o si se prefiere así, de la distribución del capital específico que, acumulado en el curso de las luchas anteriores, orienta las estrategias ulteriores"[17](#)

La noción de campo exige que sea concebido como relativamente autónomo, dotado de una historia propia, y una historia desde la cual se puede dar cuenta de las determinaciones ejercidas en el 'espacio de los posibles' y la 'lógica específica de las consecuciones' en y mediante las cuales se engendran las novedades. Estas determinaciones y la historia de los campos no puede sustraerse al orden cultural y postularse como totalmente independientes de los agentes y de las instituciones que lo actualizan y lo impulsan a la existencia. Tampoco puede ignorar las conexiones sociológicas evidenciables en la lógica de los campos. Sin embargo, estas determinantes no pueden sustraerse tampoco a las 'luchas de definición' en las cuales "cada cual trata de imponer los límites del campo más propicios a sus intereses o, lo que es equivalente, las condiciones de la auténtica pertenencia al campo"[18](#). Estas luchas de definición o de clasificación construyen las fronteras del campo y las jerarquías en ellos, es decir, "definir las fronteras, defenderlas, controlar las entradas, significa defender el orden establecido en el campo". En tanto el campo se cierra sobre sí mismo, el dominio práctico de las experiencias adquiridas se objetivan en las obras del pasado y en los registros de ellas por su acumulatividad, las cuales son 'canonizadas' por todo un cuerpo de especialistas del propio campo que determinan desde ellas las condiciones de ingreso en el campo.[19](#)

Al volver sobre la metáfora del juego para aproximarnos al concepto de campo, podemos indicar que los agentes e instituciones implicados en un campo tienen en común varios asuntos: En primer lugar, la existencia misma del campo, es decir, una complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos en el mismo campo. En otras palabras, la lucha presupone un acuerdo entre los agentes que se oponen al interior del campo, entre otros asuntos, sobre aquello por lo que vale la pena luchar y el reconocimiento del valor del juego, y sobre los presupuestos que se aceptan tácitamente, por el mero hecho de entrar en el juego[20](#). Otro asunto común entre los agentes del campo, es el conocimiento práctico de los principios del juego, lo cual exige tácitamente que los

nuevos agentes que ingresan al campo deben conocer toda la historia del juego, pasado que ha de estar presente en cada acto del juego. Esta relación con la historia exige que toda contribución a un campo evidencie la presencia de huellas de la relación objetiva entre el nuevo producto y las otras obras, pasadas o contemporáneas, y esa presencia debe vincular no sólo la obra sino aún la vida del productor. Igualmente, en los campos surge un 'cuerpo de conservadores', dedicados como biógrafos a las vidas de los autores o instituciones del campo y como filólogos a las obras del campo. Estos conservadores se dedican a tareas de archivo, en las cuales, con la conservación de lo que produce el campo, pretenden "conservar y en conservarse conservando"[21](#).

Todas estas características de los campos introducen un concepto que es de vital importancia en la obra sociológica de Bourdieu, el *habitus*. Es por ello que el funcionamiento del campo depende de los objetos en juego y de los agentes dispuestos a jugar el juego, agentes que han de estar dotados con habitus, entendido éste como "el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes de los objetos en juego"[22](#). Esto nos conduce a aceptar que un campo, incluido el científico, se define por los objetos en juego y los intereses específicos de cada posición en el campo, y que no pueden ser percibidos por nadie que no haya sido formado para entrar en el campo con todas sus implicaciones y que no posea los habitus propios de cada campo. Los campos se presentan a la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones cuyas propiedades dependen de su posición en estos espacios, y que pueden ser analizados independientemente de las características de sus agentes, es decir, pueden ser analizados por los habitus, no por otras unidades de análisis como 'sujeto' o 'consciencia'.

El habitus, por tanto, es ese 'principio generador y unificador' que configura las características intrínsecas y relacionales en un 'estilo de vida unitario', es decir, un conjunto relativamente cerrado de preferencias en las prácticas. Son principios generadores de prácticas distintas que a su vez permiten distinguir entre las posiciones del campo. Estos principios también pueden ser 'principios de clasificación, principios de visión y división', etc.[23](#) Para Bourdieu, en definitiva,

"el habitus cumple una función que, en otra filosofía se confía a la conciencia trascendente: es un cuerpo socializado, un cuerpo estructurado, un cuerpo que se ha incorporado a las estructuras inmanentes de un mundo o de un sector particular de este mundo, de un campo, y que estructura la percepción de este mundo y también la acción en este mundo."[24](#)

Finalmente, es oportuno indicar que la noción de habitus puede contribuir en futuros trabajos a aclarar el por qué se pretende, desde la noción de campo intelectual de la educación, mantener la dicotomía entre un campo de producción y un campo de reproducción, como si en ellos se pudiese establecer sin más las características propias del 'oficio' de investigadores y maestros. Pues, en última instancia, el habitus podría coadyuvar a caracterizar los oficios aquí cuestionados, puesto que el habitus, en este sentido, alude

"al mismo tiempo a un 'oficio', un capital de técnicas, de referencias, un conjunto de 'creencias', propiedades que se deben a la historia (nacional e internacional) de la disciplina, a su posición (intermedia) en la jerarquía de las disciplinas, y que son a la vez condición del funcionamiento del campo y el producto de ese funcionamiento (pero no integralmente: un campo puede contentarse con acoger y consagrar un tipo determinado de habitus que ya están más o menos completamente constituidos)."[25](#)

Las concepciones de campo y habitus, por tanto, habrían de permitir no sólo un análisis de las producciones discursivas en torno a la educación y los agentes que se relacionan en tal campo, sino que permitiría ir más allá de los debates en torno al estatuto epistemológico de la pedagogía. Como se indicó antes, el debate central de la pedagogía en nuestro medio era establecer el 'estatuto epistemológico' de la misma. En tal sentido, Díaz sostiene que el CIE adolece de 'epistemismo', es decir, una preocupación - casi exclusiva- por determinar el 'estatuto disciplinar de la pedagogía' frente a las disciplinas hegemónicas que la reclaman para sí como uno de sus subcampos. Por ello, Díaz hace lo posible para superar, desde la noción de campo, el 'epistemismo' que produce, contrario a lo esperado, una subordinación del discurso pedagógico y su campo de investigación a nuevas pretensiones hegemónicas, que ponen a la pedagogía en un permanente estado adámico. Inclusive, la misma propuesta del profesor Díaz para delimitar ese campo intelectual se enmarca, no en el contexto de la tradición pedagógica, sus conceptos y problemas, sino desde la socioligüística bernsteiniana.[26](#) La consecuencia negativa del 'epistemismo', entonces, puede ser obviada si se ubica, no en una discusión estrictamente metodológica (cuantitativo- cualitativo), sino que se amplía el horizonte de las discusiones hacia la racionalidad y se opta, es la propuesta de este trabajo, por una visión ampliada hermenéuticamente del saber y el ser de la comprensión. Se pretende dotar al campo de la investigación pedagógica de un concepto de experiencia más amplio que permita abrir el horizonte de la reflexión pedagógica, sin actitudes vergonzantes frente a otras disciplinas o campos de investigación, o bajo la mirada tutelar de ellas. Tal concepto de experiencia, debe pensarse históricamente y en relación con la conceptualidad de la propia tradición pedagógica. Se hace necesario volver sobre la relación entre pedagogía y hermenéutica, ampliada metodológicamente con la historia de conceptos.

Pero antes de continuar, se impone una aclaración: El concepto de experiencia aquí propuesto, debe ser entendido en relación con la pedagogía como ese campo plural y abierto[27](#) donde los conceptos de educación, enseñanza, formación, aprendizaje, maestro, infancia, entre otros, en sus proximidades, solapamientos y diferencias, constituyen un saber, y no como una noción de experiencia que se propone como una especie de candorosa 'teoría general del conocimiento' que soporta una didáctica general. Hace ya muchos años que la pedagogía renunció a esa pretensión, la cual parece dirigir ahora las investigaciones en torno al cognitivismo y su

aplicación en las didácticas de los saberes específicos, por ejemplo.

### 1. *El campo conceptual de la pedagogía, una propuesta*

Si bien es cierto que el libro de Díaz sobre el *Campo intelectual de la educación en Colombia*<sup>28</sup> abrió una perspectiva para nominar las producciones en torno a la educación y la pedagogía, otras perspectivas se abrían camino en una dirección semejante. Los recursos clasificatorios de los discursos disciplinarios y multidisciplinares ofrecidos por la sociolingüística prestaron un servicio enorme, sin embargo se daba la espalda a problemas que una noción de *campo* vinculada a la tradición misma de la pedagogía pretendía afrontar. En 1993, un artículo sobre la pedagogía en relación con las ciencias de la educación<sup>29</sup>, le permitió a Echeverri formular por primera vez su concepción de las ciencias de la educación como un campo pedagógico que

"... asimila y desasimila conceptos y experiencias de las más variadas disciplinas y ciencias. Residen en su seno teorizaciones y experiencias contradictorias, incluso las que niegan de plano la posibilidad de una ciencia de la educación. Cada uno de los aportes teóricos procedentes del exterior trata de fundamentar una zona de pensar o el hacer educativo, unos se anexan al campo haciendo depender de la disciplina madre de la cual se derivan, otros incorporan el producto de su trabajo al campo pedagógico configurando una nueva disciplina bajo la jurisdicción de la Ciencia de la educación"<sup>30</sup>

En esta concepción ya se vislumbran las características de la noción de campo y, sobre todo, las razones por las cuales es necesario recurrir a tal noción frente a la precariedad de nociones como 'paradigma' u otras clasificaciones derivadas de las varias propuestas de carácter epistemológico. Clasificaciones que ponen a la pedagogía en una situación precaria frente a otros saberes que pretenden hegemonizar el discurso pedagógico. La pluralidad de enfoques al abordar las diversas tareas de la pedagogía y las múltiples relaciones de la pedagogía con otras, igualmente, diversas disciplinas y ciencias, son las dos causas principales para que la noción de campo sea de extrema utilidad al momento de asumir, no la definición de lo que es o no es pedagogía, sino la tarea de nombrar el complejo entramado de producciones, experiencias, teorizaciones, conceptualizaciones, de lo que podríamos llamar pedagogía. La pluralidad de enfoques, problemas, conceptos, experiencias, hace que una noción como la de paradigma sea un obstáculo para entender esa pluralidad y diversidad tan propia de la pedagogía, tanto en los recientes desarrollos de sus investigaciones en el ámbito nacional e internacional como en su tradición como saber sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la instrucción, la formación, entre otros conceptos. Si se asume que la noción de paradigma alude a "un conjunto de ilustraciones recurrentes, y casi normalizada de diversas teorías en sus aplicaciones conceptuales, instrumentales y de observaciones. [...] revelados en sus libros de texto, sus conferencias y sus ejercicios de laboratorio<sup>31</sup>", compartidos todos por una comunidad más o menos homogénea, salta a la vista su precariedad para explicar las formas de existencia y de producción de las investigaciones educativas y pedagógicas.

Posteriormente, en el marco de la transformación institucional de las Escuelas Normales del Departamento de Antioquia, la noción de campo pedagógico, elaborada por Echeverri<sup>32</sup> cambió de contexto para su formulación. La preocupación rebasó el interés de recuperar el concepto de pedagogía para nombrar las investigaciones teóricas o prácticas en torno a la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la formación o la instrucción, entre otros conceptos de la tradición pedagógica, y se instaló en el marco de la preocupación por la formación de maestros, especialmente, en el problema de dotar a los maestros de un saber que los defina desde su profesionalidad, profesionalidad que – se espera – pueda expresarse en el contexto de prácticas de calidad y en la elaboración o participación en proyectos de investigación e intervención pedagógica. En otras palabras, la posibilidad de estructurar un dispositivo de formación de maestros que permitiera a éstos relacionarse con la tradición pedagógica y los productos de las investigaciones actuales en el campo de la educación y la pedagogía, relación que se debe pensar en franca oposición a la dicotomía planteada por Díaz entre productores (intelectuales) y reproductores (maestros).

Construir un campo que pueda contribuir a la formación de maestros en el sentido esbozado más arriba, hace que Echeverri considere necesario para la empresa reconocer y apoyarse en la conceptualidad de la pedagogía, en su tradición conceptual y problemática, que incluye los desarrollos de la pedagogía clásica, las transformaciones que implicó el movimiento de Escuela Nueva (Montessori, Dewey, etc.) y la pedagogía contemporánea en el ámbito nacional e internacional. Este campo, además, tendrá la capacidad de acoger las propuestas y producciones heterogéneas y sistemáticas, merced a que es en el nivel de los conceptos donde el campo toma toda su potencia creativa y analítica. Por ello, para Echeverri<sup>33</sup>, en esta noción de campo los conceptos pedagógicos tienen más autonomía con respecto a lo social y a lo político. Este campo se constituye en una alternativa para superar la incomunicación entre las propuestas y proyectos de investigación pedagógica que previamente se proponen definir la naturaleza disciplinaria de la pedagogía. La tarea estaría, por tanto, centrada en los conceptos y sus posibles intercambios entre los proyectos y propuestas, trabajo que Echeverri considera permitiría construir unos paradigmas de traductibilidad<sup>34</sup> con los cuales soslayar las empresas fundadoras y metodológicas, para insistir en los 'agrupamientos conceptuales'.

El campo es, por cierto, una metáfora espacial que alude a la geografía y que implica un estado de

apertura en dos sentidos, abierto para la recepción de conceptos y para la permanente revisión crítica de los intercambios conceptuales con otros campos de saber. Igualmente, el estado de apertura del campo implica incompletitud, revisión permanente, construcción constante o redescubrimiento de nuevos sentidos de tales conceptos. Finalmente, lo que busca el campo conceptual en la versión de Echeverri es "posibilitar un diálogo entre el pasado y el presente que hace posible una relectura de la tradición crítica y de la acumulación de saber pedagógico"[35](#). Advierte Echeverri, de paso, que el hecho de insistir en la heterogeneidad y pluralidad del campo no implica que carezca de 'principios de inteligibilidad y de orden' o que los conceptos no gocen de la autonomía necesaria para asumir el trabajo de la pedagogía en el nivel de los conceptos. Es decir, en la capacidad de dar cuenta de los movimientos - y las consecuencias de esos movimientos - que se producen en el campo cuando éste es cruzado por otros conceptos, experiencias, teorizaciones, prácticas y saberes.

Los conceptos, sostiene Echeverri, se desplazan a través de "la observación, la experiencia, la conceptualización y la teorización" en cuatro funciones: "regulación, traducción, prescripción y producción de conceptos"[36](#). Los conceptos, en tanto que "nucleadores o fundamento de un edificio teórico", lo son merced a su pertenencia a la tradición pedagógica, es decir, tienen una historia más o menos autónoma en la cual se dotaron de sentidos específicos que es posible y, además necesario explorar para abordar toda investigación pedagógica. Los conceptos que podrían nuclear o articular estas tareas de la pedagogía, Echeverri los denomina 'conceptos articuladores', en tanto desde ellos se pretenden fundamentar u elaborar proyectos y propuestas pedagógicas.

Recientemente, Zuluaga[37](#) considera que es necesario construir un campo conceptual, que caracteriza desde su pluralidad y apertura, en el cual dialoguen los principales paradigmas del presente (El currículo anglosajón, la pedagogía alemana y las ciencias de la educación francesa), desde la perspectiva de problematizaciones que se ajusten a las tareas de reconceptualización propias del campo, las cuales incluyen la comunicación interparadigmáticas y los problemas planteados desde dentro y fuera de cada paradigma[38](#). En opinión de Zuluaga, el abordaje del campo ha de incluir un 'conjunto metodológico plural' que incluiría: 'la epistemología, la arqueología, la genealogía y la historia de conceptos'. Y es precisamente la historia de conceptos la encargada de propiciar los recursos metodológicos para el acceso a los paradigmas, a las vecindades y distancias entre ellos y la "memoria activa del saber pedagógico"[39](#). El abordaje del campo conceptual de la pedagogía exige reconocer que está

"conformado, en primer lugar, por los conocimientos que, producidos en su desarrollo histórico, siguen teniendo vigencia; en segundo lugar, por los conceptos mayores de los paradigmas educativos actuales (Ciencias de la educación, currículo y pedagogía): y finalmente, por los conocimientos que otras disciplinas han construido sobre enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje, educación, escuela, aula, didáctica, pedagogía, entre otros" [40](#)

Ahora bien, Echeverri y Zuluaga, al postular la existencia de un campo conceptual de la pedagogía, insisten básicamente en dos aspectos: por un lado, la pluralidad y el estado de apertura en el campo, y por otro lado, en la historicidad del campo y de los conceptos que los conforman. En otras palabras, el campo conceptual de la pedagogía no responde a criterios metodológicos o discursivos ajenos sino que está atento a la tradición misma de la pedagogía, a su peculiar historia. A manera de ejemplo, es necesario recordar que en la pedagogía, desde sus inicios en los albores de la modernidad, la pluralidad de los registros en los cuales se expresa es evidente y evidenciable. La pedagogía no es ahora que se expresa en la novela o en las historias de vida, desde Vives[41](#) - en el renacimiento - y Pestalozzi[42](#), la pedagogía se ha acogido a la autobiografía y a las formas de la literatura. Es en este sentido que se piensa el campo conceptual y no se necesita otro criterio de legitimidad para ello la legitimidad emanada de la propia historia de la pedagogía. Ahora bien, si se admite lo anterior, cabe preguntarse cómo es posible el acceso a esa historia y cómo tal historia podría constituirse en aquello que se aspira: criterio de legitimidad de la existencia de la pedagogía y de sus pretensiones en investigación y producción de saber.

Zuluaga no teme atribuirle a la historia de conceptos la tarea de proporcionar los recursos metodológicos para acceder a la historia de la pedagogía y lo ganado hasta ahora en el presente trabajo mediante la radicalización del recurso a la hermenéutica, también legitima los esfuerzos de hacer de la propia tradición y conceptualidad de la pedagogía el criterio de legitimidad anhelado para la reflexión pedagógica, para sus conceptualizaciones, experiencias, innovaciones y teorizaciones. ¿Pero son compatibles los desarrollos de la historia de conceptos y la hermenéutica? Más allá del debate entre Gadamer y Koselleck[43](#), en el cual el segundo le indica al hermeneuta los límites de su proyecto de hacer de la experiencia lingüística el sustrato del ejercicio de la investigación histórica, hay una proximidad importante en las nociones de 'concepto' en el historiador y de 'conceptualidad' en el filósofo. Es en esta proximidad donde se instala el recurso a ambas posturas, posturas que coinciden, además, en la necesidad de un pensar con la historia, aunque sin olvidar la medida para que este recurso a la historia no pretenda convertirse en una celebración de monumentos del pasado o una concepción de la historia como 'magistra vitae' que justifique cualquier cosa acríticamente.

Las posibles operaciones para develar lo que los conceptos podrían decir, a partir de sus relaciones con los acontecimientos y sus funciones como registros históricos, quedarían en el plano de la metodología si no se da el paso a la hermenéutica filosófica de Gadamer. Es decir, debemos reconocer que ante los

conceptos y su historia debemos asumir una actitud hermenéutica mediante la cual aceptemos la condición de *penuria lingüística*, una penuria ante la cual se debe aceptar que los conceptos con que pretendemos aclarar los conceptos necesitan también ser aclarados<sup>44</sup>. Esta penuria lingüística, además, nos aboca a la necesidad del diálogo, de esta manera tal aclaración no será concebida como un proceso metódico de afinación conceptual que aspira al rigor sino como interpretación. En tal sentido, este diálogo como aclaración inacabable de conceptos no puede ser otra cosa que un ejercicio hermenéutico que responde a la 'exigencia de la hermenéutica' de pensar históricamente. Este pensar esencialmente histórico surge del comprender como mediación entre el presente y el pasado, como la posibilidad de reconocer lo que pervive del pasado en tanto aún dice algo hoy. A esto es lo que Gadamer llama *principio de la productividad histórica*.<sup>45</sup> Tal principio se funda en el hecho mismo de la toma de conciencia histórica como vía de acceso a la verdad siempre buscada, una conciencia histórica que se sabe inmersa en una tradición que se expresa en el lenguaje, es decir, una conciencia histórica que se asume desde la comprensión como experiencia ineludible del hombre, comprensión en la cual la productividad histórica expande nuestra experiencia del mundo, de los otros y de sí mismo.

Quizá la tarea fundamental de una propuesta como ésta sea poner en consideración de los que se ocupan de investigaciones pedagógicas y educativas, la necesidad de pensar históricamente. En este sentido, se justifica la radicalización del recurso a la hermenéutica si se da el paso de las contextualizaciones metodológicas hacia una concepción de la experiencia humana que incluya el comprender como ineludible, una experiencia mediada lingüísticamente para la cual la tradición, aquello que desde el pasado aún opera en el presente y condiciona de alguna manera el futuro, está a la base de toda investigación y, por qué no, sea criterio de legitimidad de las mismas, puesto que evitar los propios conceptos en la interpretación es un absurdo. En palabras de Gadamer, "*Pensar históricamente* quiere decir en realidad *realizar la transformación que les acontece a los conceptos del pasado* cuando intentamos pensar en ellos"<sup>46</sup>, es decir, asumir que el pensar es una mediación entre los conceptos del pasado y el pensar en el cual aún ahora esos conceptos perviven y orientan las interpretaciones posibles.

El recurso a la hermenéutica filosófica, además, incluye asumir que al elegir los conceptos con los que se pretende describir o explicar un acontecimiento histórico en sus particularidades, estos conceptos elegidos están cargados previamente de sentidos ineludibles que, a su vez, determinan el propio trabajo histórico. En opinión de Gadamer, esta selección previa de conceptos está sometida a la alteridad del objeto, y el acceso a ellos no puede ser totalmente imparcial<sup>47</sup>. En ese sentido, es una actitud irresponsable del historiador - y en este caso de los investigadores en educación y pedagogía - rehuir a la tarea de usar con rigor los conceptos propios de las investigaciones asumidas. Acercarse a los problemas desde el conocimiento de su historia, evita el "capricho e la definición" o a la ilusión de poder establecer un lenguaje estricto e intemporal. Para Gadamer: "El conocimiento de la historia de los conceptos se convierte así en un deber crítico".<sup>48</sup>

La historia del concepto, aspira Gadamer, habrá de rebasar el uso lingüístico ordinario y desligar el sentido su ámbito de empleo originario. La tarea es ampliar o delimitar los sentidos del concepto, es comparar y distinguir, para poder así percibir el movimiento de los conceptos y lo que dicen o callan en ese movimiento. La historia de conceptos en la perspectiva de Gadamer, no pretende describir o ilustrar históricamente algunos conceptos, lo que busca es encontrar aquello que pervive en los conceptos del pasado y da que pensar hoy<sup>49</sup>. En otras palabras, la historia de conceptos como interpretación es la manera de realizarse la experiencia hermenéutica.<sup>50</sup>

El concepto puede aparecer como un término, es decir, como una palabra precisa con un sentido unívoco, pero no es legítimo esperar que estos conceptos sean asimilables a la exactitud del cálculo lógico o matemáticos<sup>51</sup>. De hecho, aspirar a definiciones unívocas, no es más que un "delirio de la univocidad" que expresa las posturas reductivas de una teoría del conocimiento unilateral, las cuales olvidan lo que implica el lenguaje. De este modo, el lenguaje del concepto no es arbitrario, no se puede modificar si tal modificación desconoce el hecho de la profunda vinculación del lenguaje a la tradición y a la historia<sup>52</sup>. Escribe Gadamer al respecto:

"los términos acuñados y transmitidos en él [el lenguaje] no son marcas o señales fijas que designan algo unívoco, como ocurre en los sistemas simbólicos de los matemáticos y los lógicos y en sus aplicaciones. Nacen del movimiento comunicativo de la interpretación humana del mundo que acontece en el lenguaje, son impulsados y transformados por éste y se enriquecen, entran en nuevas estructuras que cubren las antiguas, caen en la irrelevancia y reaparecen en un nuevo pensamiento explorador."<sup>53</sup>

Ahora bien, hasta aquí se han seguido las reflexiones de Gadamer sobre los conceptos y la historia de conceptos, reflexiones realizadas por este autor en el plano de la filosofía y para la filosofía. Cabe, entonces, hacerse esta pregunta: ¿Es legítimo asumir para la pedagogía la manera como Gadamer piensa los conceptos y la historia de los conceptos filosóficos? ¿Sería lícito decir que la pedagogía, como la filosofía, tiene una conceptualidad que constituye su esencia, por oposición a la función de los conceptos en los esquemas de las ciencias metódicas que 'calibran la validez de sus conceptos por el resultado cognitivo controlable por la experiencia'?<sup>54</sup> La respuesta en ambos casos es afirmativa, de otro modo, el recurso a la hermenéutica no sería lo radical que se pretende y todo el presente esfuerzo de concebir la pedagogía como un campo conceptual sería reeditar el recurso metodológico a la hermenéutica en un

recurso a la historia de conceptos del mismo tenor. La tradición, la historia, los conceptos, serían objeto de trabajo histórico, pero su presencia en la cotidianidad del maestro y de los investigadores en educación y pedagogía sería, como hoy, casi nula.

El pensar histórico, propio de una concepción de la pedagogía como un campo conceptual, exige que se asuma el precepto de Gadamer a sus alumnos: "...habéis de saber que cuando lleváis una palabra a la boca no utilizáis a discreción una herramienta que, si no os sirve, lanzáis al rincón, sino que habéis situado en una dirección de pensamiento que viene de lejos y os desborda"<sup>55</sup>. Como se había indicado antes, el lenguaje es **una articulación del mundo**, mediante la cual al apropiarnos de un concepto nos apropiamos de una tradición, y esto es algo que no puede ser obliterado por los investigadores en educación y pedagogía o por los propios maestros. De este modo, la tarea del campo conceptual de la pedagogía no es sólo de descripción histórica sino que se convierte en una labor de 'traducción', en el sentido amplio en que suele usarlo Gadamer: "pasar algo muerto a la nueva realidad del 'comprender leyendo' o a la nueva realidad del comprender en otra lengua, que es la nuestra, de algo que se expresó en una lengua extraña y ha quedado como texto".<sup>56</sup>

La tarea de traducción a la que aquí se alude es ya una interpretación, una relación de mediación entre el presente y ese pasado que aún da que pensar desde la extrañeza de la distancia histórica de los conceptos. Pero también es una tarea de traducción que incluye trasladar el sentido de unos conceptos que se tratan de comprender, y que a veces provienen de otras lenguas con sus respectivas y peculiares articulaciones de mundo, al contexto en el que vive otro interlocutor, sin falsear el sentido, pero aceptando que esta comprensión proviene de un 'mundo lingüístico' diferente, en el cual, quizá, tiene sentidos que pueden transformar nuestro propio 'mundo lingüístico' al valerse de estos conceptos de un nuevo modo.<sup>57</sup>

## 2. Las tareas del campo conceptual, a guisa de conclusión

Para finalizar esta lección inaugural, es necesario evidenciar que cualquier tarea emprendida por la pedagogía entendida como un campo conceptual, está abocada a la apropiación de su tradición conceptual y problemática, una tradición lingüística que se expresa no sólo en los textos eminentes de esta tradición sino en el cotidiano diálogo sobre los fines de la educación y la teoría de la formación que soporta el quehacer cotidiano de maestros e investigadores. Esta tradición no puede entenderse como restos del pasado que se han de investigar para reconocer los orígenes o causas de lo que hoy atrapa el interés de los investigadores. Lo que hace imprescindible para el campo conceptual el reconocimiento de la tradición, no es lo que quedó registrado en los conceptos usados en el pasado sino lo que estos conceptos aún tienen para decir, para transmitir, sea esta mediante el relato o la tradición escrita<sup>58</sup>. Esto que es transmitido por la tradición es lenguaje, y su comprensión involucra y presupone una articulación de mundo. La 'comunicación lingüística' entre presente y tradición es el acontecer que hace su camino en toda comprensión, por ello, la experiencia hermenéutica asume como experiencia auténtica, todo lo que se le actualiza y da que pensar en esa tradición<sup>59</sup>. Esta experiencia hermenéutica y no una metodología pretendidamente contextual que se ocupa de la congruencia del todo con las partes y viceversa, es el recurso radical a la hermenéutica que implica entender la pedagogía como un campo conceptual.

Es preciso indicar que, en el contexto de una pedagogía entendida como campo conceptual y con las condiciones que hasta ahora se han postulado en su recurso a la hermenéutica y la historia de conceptos, las tareas de la pedagogía propuestas por Debeauvais<sup>60</sup> son tareas abordables legítimamente y sus resultados no sólo son aprovechables por la historia de la pedagogía o la pedagogía comparada, sino que son de suprema utilidad para todo investigador y todo maestro. Debeauvais, propone que hay tres niveles para afrontar la tarea de pensar el problema de las ciencias de la educación y su abordaje ha de ser desde una 'perspectiva histórica'. Estas tareas son: "a) cuestiones de vocabulario y de traducción de una lengua a otra; b) las cuestiones epistemológicas, que dependen de la filosofía de las ciencias; c) las circunstancias sociales e institucionales"<sup>61</sup>. Las tareas a y c, son tareas que la pedagogía como campo conceptual también considera esenciales y poder asumirlas con el arsenal conceptual aquí desarrollado sería mayor logro. El reto es poder ofrecer en el futuro un trabajo de traducción entre los 'espacios lingüísticos'<sup>62</sup> o tradiciones que contribuya a explicar por qué y qué incidencias tiene en nuestro medio, el que los países de lengua francesa española y portuguesa contrario a la cultura alemana, prefieran el concepto de ciencias de la educación sobre el de pedagogía y reduzcan este concepto a mera metódica<sup>63</sup>. Igualmente, averiguar las razones y las consecuencias que tiene, el que un concepto como el de pedagogía sea poco utilizado en inglés, y que se prefiera a un concepto como el de currículo que remite a 'enseñanza', a 'arte como instrumento educativo', a 'filosofía de la educación' y 'aspectos sociales de la educación'. Es de anotar que el término currículo no tiene equivalente en francés, donde se traduce a veces por 'programas escolares' o por 'didáctica', reduciendo el sentido amplísimo con que cuenta entre los anglosajones<sup>64</sup>. En fin, ante la necesidad de la pedagogía de emprender tareas como éstas, es que se propone la noción de campo conceptual con sus recursos a la historia de conceptos y a la hermenéutica filosófica.

La pedagogía entendida como campo conceptual, finalmente, no pretende otra cosa que romper con las estrategias disciplinares que buscan determinar en dimensiones acotables las tareas de la investigación. Todo lo contrario de esta actitud propia de perspectivas epistemológicas reductivas, la pedagogía asume como reto aquello que Rorty llama *contaminación fructífera*<sup>65</sup> o en palabras de Habermas: "la dieta más sana sigue siendo la de una apertura sin prejuicios, sin necesidad por ello de desdecirse de lo propio". La tarea es poner a dialogar las tradiciones pedagógicas entre sí y con su propia historia, igualmente, poner a dialogar los diversos enfoques y



tendencias dentro de las tradiciones pedagógicas a un nivel conceptual. El reto es no intimidarse por la pluralidad discursiva y metódica de la pedagogía, afrontar su tradición conceptual y problemática y reflexionar más allá de la enseñanza, es decir, proponerse leer pedagógicamente el mundo de la vida desde los conceptos de formación, aprendizaje, educación, maestro, etc.

Medellín, 2002.

e-mail: fegarces@ayura.udea.edu.co

### **Pié de páginas**

1. Esta lección inaugural es resultado del proyecto "Apropiación del campo intelectual de la educación para la formación de maestros en Colombia" ACIFORMA. Colciencias, Secretaría de Educación de Antioquia, Universidad de Antioquia.

\* · Filósofo. Profesor Departamento de Pedagogía, Coordinador del Proyecto de Asesoría a las Escuelas Normales Superiores en convenio con la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Miembro del grupo de historia de las prácticas pedagógicas.

2. "Buscar la verdad en la dulzura de la compañía"

3. DÍAZ, Mario, El campo intelectual de la educación en Colombia, Cali, Universidad del Valle, 1993.

4. No es posible omitir las posturas que se empeñan en mantener la subordinación de la pedagogía a otros saberes y ciencias pretendidamente hegemónicas, tal es el caso de las ciencias cognitivas o la psicología del desarrollo, entre ellos Gallego Badillo y los hermanos Zubiría, entre otros.

5. DÍAZ, Mario, Op. cit. pp 35-36.

6. DÍAZ, Mario. DÍAZ VILLA, Mario. Sobre la profesión educativa. En: Consejo Nacional de Acreditación. Pedagogía y educación, reflexiones sobre el decreto 272 de 1998 para la acreditación previa de programas en educación, Santafé de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1999, pp 200

7. Ibid, pp 201.

8. DÍAZ, Mario. pp 201

9. DÍAZ, Mario. pp 199

10. DÍAZ, Mario. pp 199

11. DÍAZ, Mario. pp 199

12. DÍAZ, Mario. pp 199

13. DÍAZ, Mario. pp 199

14. BOURDIEU, Pierre. Cuestiones de sociología, Madrid, Itsmo, 2000, pp. 113

15. DÍAZ, Ed. Cit. pp. 28.

16. Ibid. pp. 36

17. BOURDIEU, Ed. Cit. pp. 113

18. BOURDIEU, Pierre. Las reglas del arte, Barcelona, Anagrama, 1995, 331 pp.

19. Ibid. pp. 360.

20. BOURDIEU, P. Algunas propiedades de los campos. En: Cuestiones de sociología, pp 114-115.

21. Ibid. pp. 112.

22. Ibid. Pp. 112.

23. BOURDIEU, Pierre. Razones prácticas, sobre la teoría de la acción, Barcelona, Anagrama, 1997, pp. 19 -20.
24. Ibid. pp. 146.
25. BOURDIEU, P. Algunas propiedades de los campos. En: Cuestiones de sociología, pp 113.
26. BERNSTEIN, Basil. La estructura del discurso pedagógico. Madrid, Morata, 1994. 236 pp.
27. ECHEVERRI, Alberto. Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. En: Revista Educación y pedagogía. Medellín, Universidad de Antioquia. Vol 8. N° 16, 1996.
28. DÍAZ, Mario. El campo intelectual de la educación en Colombia. Santiago de Cali, Universidad del Valle, 1993, 263 pp.
29. ECHEVERRI, Alberto. El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación. En: ZAPATA, Vladimir et al. Objeto y método de la pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, 1993, p. 83 - 115.
30. Ibid. p. 102.
31. KUHN, Thomas S. La estructura de las revoluciones científicas, México, Fondo de cultura económica,1992, pp. 80.
32. ECHEVERRI, Alberto. Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. En: Revista Educación y pedagogía. Medellín, Universidad de Antioquia. Vol. 8. N° 16, 1996, pp. 71 - 105
33. Ibid. p. 73 - 74.
34. Ibid. p. 91.
35. Ibid. p. 92.
36. Ibid. p. 94.
37. ZULUAGA G, Olga Lucía. Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas. En: La investigación como práctica pedagógica, memoria del simposio internacional de investigadores en educación, Santafé de Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2000. Pp 35 - 57.
38. Ibid. 35
39. Ibid. p. 46.
40. Ibid. p. 40.
41. VIVES, Juan Luis. (1538) Diálogos sobre la educación. Barcelona, Altaya, 1995.
42. PESTALOZZI, Juan Enrique. Canto del cisne. México, Porrúa,1996.162 pp.
43. KOSELLECK. R. et GADAMER H-G. Historia y hermenéutica. Barcelona, Paidós, 1997, 125 pp
44. VILLACAÑAS, J.L. et ONCINA, F. Ed. cit. pp. 18.
45. GADAMER, Hans Georg.(1960) Verdad y Método I. Salamanca, Sígueme, 1993, pp. 115 - 116.
46. Ibid. 476 - 477.
47. Ibid. p. 476.
48. GADAMER, Hans Georg. Verdad y Método II. Salamanca, Sígueme, 1992, pp. 389.
49. Ibid. p. 92.
50. GADAMER, Hans Georg.(1960) Verdad y Método I. Salamanca, Sígueme, 1993, pp. 483.
51. GADAMER, Hans Georg. Verdad y Método II. Salamanca, Sígueme, 1992, pp. 87.

52. Ibid. p. 115.

53. Ibid. p. 114 - 115.

54. Ibid. p. 81.

55. Ibid. p. 193.

56. Ibid. p. 200.

57. GADAMER, Hans Georg.(1960) Verdad y Método I. Salamanca, Sígueme, 1993, pp. 462.

58. Ibid. p. 468.

59. Ibid. p. 554 - 555

60. DEBEAUVAIS, Michel. "La dimensión internacional del debate sobre la índole de las ciencias de la educación: una perspectiva comparada". En: Revista perspectivas, París, 1989. Vol. XIX. N° 13, pp. 407 - 415.

61. Ibid. p. 407.

62. Ibid. p. 408.

63. Ibid. p. 408.

64. Ibid. 409.

65. RORTY, Richard. "Una visión pragmatista de la racionalidad y la diferencia cultural" En: Pragmatismo y política, Barcelona, Paidós, 1998, pp. 102.

66. HABERMAS, Jürgen. "Sobre el desarrollo de las ciencias sociales y de las ciencias del espíritu en la República Federal de Alemania." En: Textos y contextos, Barcelona, Ariel, 1996, pp. 233.