

RECIBIDO EL 25 DE ENERO DE 2024- ACEPTADO EL 27 DE MAYO DE 2024

FUNDAMENTOS DEL ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DE LA PEDAGOGÍA: LA IMPORTANCIA DE LAS OBRAS CIENTÍFICAS EN SU DESARROLLO

FOUNDATIONS OF THE EPISTEMOLOGICAL STATUTE OF PEDAGOGY THE IMPORTANCE OF SCIENTIFIC WORKS IN THEIR DEVELOPMENT

Mirella Del Pilar Vera-Rojas¹ mire6.unach@yahoo.com

Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías

Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador

Luis Fernando Chávez Vera² chavezveraluisfernando@gmail.com

Investigador

Luis Antonio Vera Rojas³ vera@esPOCH.edu.ec

Facultad de Ciencias

Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Riobamba, Ecuador

¹ Profesional en Filosofía y Ciencias Socio – Económicas y Doctora en Planeamiento y Diseño Curricular de la Universidad Nacional de Chimborazo; Magister en Docencia Universitaria e Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Loja, y Doctora Ph.D en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de La Habana – Cuba. Vicerrectora Académica del Instituto Tecnológico Superior San Gabriel de la ciudad de Riobamba 2004-2010 y Docente Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la UNACH. <https://orcid.org/0000-0001-6896-1391>

² Licenciado en Laboratorio Clínico e Histopatológico de la Universidad Nacional de Chimborazo, y Máster Propio en Ciencias Forenses y Criminalística de la Universidad de Valencia – España. Profesor y Coordinador del Departamento de Vinculación de la Carrera de Enfermería del Instituto Superior Tecnológico “San Gabriel” de la ciudad de Riobamba octubre 2019 - marzo 2023. <https://orcid.org/0000-0002-9813-3404>

³ Doctor en Matemática y Magister en Matemática Aplicada Mención Modelación Matemática y Simulación Numérica de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Profesor de la Carrera de Física y Matemática de la Facultad de Ciencias de la ESPOCH en el que ha dictado las cátedras de Cálculo Matemático y Estadística Descriptiva e Inferencial. <https://orcid.org/0000-0002-7087-8447>



Resumen

En este artículo se analiza, las principales concepciones y posiciones teóricas sobre consideraciones epistemológicas de las ciencias sociales, la Pedagogía y su relación azarosa con las ciencias de la educación, profundizando el papel de las obras pedagógicas en el desarrollo histórico de la ciencia y en el debate actual.

Palabras clave: Epistemología de las Ciencias Sociales, Pedagogía, Ciencias de la Educación, Obras Pedagógicas.

Abstract

This article analyzes the main conceptions and theoretical positions on epistemological considerations of the social sciences, Pedagogy and its random relationship with the educational sciences, deepening the role of pedagogical works in the historical development of science and in the current debate.

Keywords: Epistemology of Social Sciences, Pedagogy, Educational Sciences, Pedagogical Works.

Desarrollo

1.1. La pedagogía como ciencia. Su relación con las llamadas ciencias de la educación.

Las definiciones conceptuales del término ciencia, son diversas y forman parte de la historia de la sociedad, estas dependen del momento histórico y la construcción teórica que se haga de, sucesos naturales, del desarrollo social, económico y tecnológico, así como de la vida humana en sentido general. El debate de lo que se considera científico o no, es resultado del desarrollo del propio ser humano y de su afán continuo de encontrar explicación al mundo que le rodea y la vida en todas sus manifestaciones.

En el estudio de la ciencia Cánovas y Chávez (2002) la definen como:

La esfera de la actividad investigadora dirigida a la adquisición de nuevos conocimientos sobre la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, que incluye todas las condiciones y elementos necesarios para ello, lo cual constituye la premisa, el medio (método) o el resultado de la investigación científica (p. 8).

En esta misma línea de pensamiento Núñez (2007) reconoce la ciencia, como un fenómeno sociocultural complejo con sus propias fuerzas motrices, en el que no es posible condicionar una relación casual con la sociedad, pero en la que incide en los ámbitos material y espiritual. Este autor conceptualiza al objeto de análisis, como el sistema de conocimientos que condiciona la visión de la realidad y deviene como factor que enriquece; la caracteriza como fuerza productiva que potencializa la transformación del mundo y como proceso de investigación que genera nuevos conocimientos a la cultura.

Por su parte Kroeber (1986) asume a la ciencia en su carácter sistémico de hipótesis, teorías, proposiciones y conceptos, y de manera simultánea como un tipo de actividad social encaminada al conocimiento desde su distribución y aplicación de las leyes de la naturaleza y la sociedad, lo que constituye la base de las ciencias.

Rivera (2011) señala que el proceso de formación de una ciencia es dialéctico, histórico, discontinuo, inestable y evolutivo, al desarrollo de elementos tales como el hombre en su dimensión biopsicosocial, el cerebro, la vida, la sociedad y la materia, en una construcción histórica, que sirven de espacio donde se originan leyes y teorías.

Siguiendo este orden de ideas, se asume la concepción de ciencia sustentada por Rivera (2011) al conceptualizarla como:

Un tipo de actividad humana de tipo cognoscitiva, que tiene por objetivo conocer la realidad natural, social y humana para resolver determinado tipo de problemas a través de la investigación científica, cuya finalidad es no solo de tipo veritativa sino transformativa de la realidad con una orientación social y humana (p. 22).

Esta diversidad en el estudio epistémico de la ciencia, expresadas en las definiciones anteriores, encuentra sus explicaciones a partir de las diferentes posiciones filosóficas que, desde una concepción general del conocimiento forman parte del objeto de estudio de la misma, y que al coincidir en el análisis un objeto desde diferentes puntos de vista, complejizan la comprensión del fenómeno en todas sus manifestaciones.

El debate dentro de las ciencias sociales, se hace más complejo condicionado entre otras razones por los intereses de los que construyen el conocimiento científico para el análisis de la realidad (Martín, 2006; Salazar, 2006; Ballester y Colom, 2012; Cossio, 2017).

Las ciencias sociales en el contexto latinoamericano, están condicionadas y sujetas a diversas posiciones epistémicas, dirigidas a satisfacer las demandas de un contexto que exige ser analizado desde su pasado, para interpretar el presente y proyectar el futuro de la región.

Pedagogía como una ciencia social en el contexto latinoamericano, refleja esta misma dinámica en el debate epistémico.

Esta como ciencia autónoma, cuenta con un estatuto epistemológico propio que se ha ido construyendo a lo largo de la historia, que le

da validez científica, y que como toda ciencia, en su devenir se construye y reconstruye para responder a las exigencias de la época y del contexto histórico-social (Cánovas y Chávez, 2002; Chávez et al, 2005; Vera et al, 2017).

Una de las vías de construcción y reconstrucción epistémica de la Pedagogía en el contexto latinoamericano, es la de identificar las principales tendencias de las ciencias sociales a nivel global, para analizar sus impactos en el contexto social latinoamericano, sus grupos sociales, e individuos.

Este debate se manifiesta de manera particular en la relación entre la pedagogía y las ciencias de la educación.

Al abordar esta relación, se pudo constatar diferentes posiciones con respecto a la jerarquía y relaciones entre ambas. Entre los estudiosos, las ciencias de la educación se confunden e igualan con la pedagogía. Incluso, para referirse al concepto pedagogía, en ocasiones algunos autores emplean el término de ciencias de la educación, en plural. Otros hablan del sistema de las ciencias pedagógicas, esto es un reflejo del limitado análisis teórico de esta problemática.

Entre los investigadores estudiados, algunos coinciden en que el surgimiento de las ciencias de la educación y su diferenciación de la pedagogía está relacionado con el positivismo. Tal es el caso de Avanzini (1979) que sostiene que la conformación de las ciencias de la educación es deudora del paradigma positivista, el cual condujo a un análisis fragmentado de la educación, durante la década de los sesenta esencialmente en Europa. En este espacio, epistemológicamente los análisis se orientaron a las "(...) investigaciones (...) de la comprensión del hecho educativo" desde diversas disciplinas, cada una con su campo conceptual y metodológico, sus enfoques y sus técnicas, lo que influyó para detener o disminuir el análisis epistemológico de la Pedagogía. En

este sentido “...el paso del singular al plural no constituye únicamente un detalle gramatical o una comodidad terminológica; posee un sentido y alcance específicamente epistemológicos» (Avanzini, 1979, p. 346).

Este reemplazo del concepto pedagogía, por el de ciencias de la educación, bajo las influencias del positivismo, tuvo el mérito de reconocer la cientificidad de los estudios acerca de la educación, pero en la misma medida fragmentó los estudios sobre la educación, al mismo tiempo que fragmentó el saber pedagógico, ocasionando una pérdida de su saber específico. A partir de esta pluralización, Sanjurjo (1998) estima que el término pedagogía se utiliza con un tono despectivo y marginal y se reduce a saberes prácticos. Los que siguen esta línea suelen despreciar los aspectos esenciales que constituyen la estructura científica del conocimiento y por ende su estatuto epistemológico. Esta situación, implicó el reemplazo del nombre Pedagogía por el de ciencias de la educación y como consecuencia un cambio sustancial en el desarrollo científico de los estudios sobre educación.

Pero no son todos los que piensan de esta manera, una mirada interesante sobre el tema es la que ofrece Beltrán (2000) al considerar, que el paso de la Pedagogía al sistema de las ciencias de la educación, fue un fenómeno necesario, en tanto siempre fue históricamente considerada como un saber descalificado e incompleto, por debajo del nivel de conocimiento requerido que no permitió su carácter de ciencia, a pesar de tener claros su objeto y campo.

Otros autores analizan esta relación, pedagogía – ciencias de la educación, a partir de las complejidades del fenómeno educativo. Según Mialaret (1985) las ciencias de la educación constituyen un conjunto de disciplinas que estudian los hechos y situaciones educativas en su contexto socio-histórico y que tienen a la educación como su objeto de estudio. Este autor no utiliza la noción de pedagogía y en cambio

emplea ciencias pedagógicas como la parte de las ciencias de la educación que estudian la dinámica y funciones de los aspectos educativos.

Para otros autores esta relación hay que analizarla como resultado de un proceso de evolución, que transitó desde una división resultado del positivismo, hasta una condicionada por la complejidad del fenómeno educativo (Zambrano, 2005; Di Caudó, 2013 y Ortiz, 2017).

Zambrano (2005) asume que la Pedagogía “dialoga con las ciencias de la educación, interactúa con ellas y se reconoce como una de ellas, las guía y se nutre de ellas, impacta y es impactada teóricamente” (p. 181).

Di Caudó (2013) al referirse al debate entre la Pedagogía y las ciencias de la educación, puntualiza que a principios del siglo XX es cuando se produce la primera división del “todo” pedagógico, con la aparición de la pedagogía experimental.

Según este autor, a partir de los años 30, ocurre otra división que tiene que ver con los contenidos, ya que diferentes ciencias sociales en su desarrollo histórico, hicieron de la educación también su campo de estudio (sociología, psicología, filosofía, administración, economía, entre otras), dando lugar de esta manera al apareamiento de las ciencias de la educación como la sociología de la educación, psicología educativa, filosofía de la educación, administración educativa, economía educativa, y más, consideradas hoy por hoy pseudociencias al evidenciar que no cuentan con un campo y objeto de estudio propio, ni con un cuerpo de contenidos validados, ni con una metodología propia, -parámetros fundamentales que determinan que una área del conocimiento se constituya como ciencia- tan solo cuentan con nociones, conceptos y métodos propios de las disciplinas **macro** de donde emergieron cada una de ellas, por lo que los aportes que pretenden

dar a la Pedagogía son desarticulados (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo, Quinceno, 1988) y (Vera-Rojas, 2024).

Tal como apunta Di Caudo (2013) analizar el proceso epistemológico de la Pedagogía resulta complejo, dado el carácter de la educación como su objeto de estudio al mantener nexos con variables de tipo biológico, social, psicológico, histórico, político, ético y estético. Ello conduce a la necesidad de asumir un enfoque interdisciplinar para el estudio del hecho educativo, posición que comparten también los autores, ya que resulta imprescindible accionar y resolver problemáticas educativas a partir de la **cooperación científica de ciencias sociales o naturales macro**, lo que permitirá comprender de mejor manera al sujeto que se educa y formarlo integralmente.

En este sentido, debe aprenderse -lejos de juzgar saberes, prácticas, y culturas producidas por las sociedades humanas- a relacionarlas, de modo que propicien que los educadores puedan enfrentar las exigencias sin precedentes de nuestra época. Porque la complejidad de lo real, el estudio y la gestión de casi todos los problemas pedagógicos, exigen aproximaciones interdisciplinarias, exigen que la educación se involucre con la 'red social' en el ámbito regional, nacional e internacional en la formación del educando como ciudadano democrático, libre y humanista.

Lamentablemente las pseudociencias de la educación han ganado espacio hasta el punto de desplazar a la Pedagogía y dejarla sumida en un segundo plano, en una región al fraccionar su objeto de estudio y al instrumentalizarla, por lo que Ortiz (2017) argumenta que actualmente el saber pedagógico es propiedad y patrimonio de las ciencias de la educación, objeto que solo era estudiado de manera individual por la Pedagogía. Este autor, al abordar objetivamente la temática, afirma, que existe una diferencia entre el estado epistémico de la Pedagogía

como ciencia de la educación, y su situación actual como miembro de las mal llamadas ciencias de la educación, acontecimiento que debe ser despejado, aclarado y debatido si se quiere romper con la sobre carga de ideología dominante y de sometimiento que estas profesan en el campo educativo.

Concordando con lo anteriormente expuesto, autores como Zambrano (2005), Di Caudo (2013) y Ortiz (2017) son de la opinión, que la Pedagogía ocupa un lugar central y privilegiado en el campo educativo, por cuanto cuestiona, interroga, indaga y problematiza de manera original, el quehacer educativo.

Frente a todo este debate, Calzadilla (2004) alerta sobre la necesidad de construir, "con visión heurísticamente humanista, las posibilidades de articulaciones positivas entre las ciencias, mediante temas que no vuelvan a encerrarlas en su especificidad, sino que las abran a complejidades con las cuales las ciencias están confrontadas" (p. 3).

De acuerdo al enfoque sustentado por Morín (2001), la pedagogía ha crecido y ha desarrollado una integración en el mundo de la vida científica, se ha despojado de los dogmas de la enseñanza bancaria y de ese modo alcanza su pluridimensionalidad, en la que las dimensiones de las otras ciencias humanas y sociales **macro** están presentes y en la que la perspectiva global, lejos de haber sido expulsada por la multiplicidad de perspectivas particulares, es requerida por éstas, requerimiento que fortalece a la Pedagogía como teoría y práctica educativa.

Los autores, concuerdan con lo planteado por Cachón (2015) quien explica sobre este particular, que concebir la educación y su estudio desde una visión teórica o disciplinar única, no es posible, ya que la investigación de la educación como cualquier fenómeno social, no es patrimonio de una sola disciplina, sino que requiere del concurso de diversas

profesiones que permitan con sus respectivos enfoques y recursos teórico-metodológicos, un análisis más completo y consistente de los problemas educativos.

Por tanto, se advierte que la Pedagogía es una ciencia interdisciplinaria cuando se relaciona y acepta métodos de otras disciplinas, es transdisciplinaria cuando va más allá de las otras disciplinas con las que se integra, y es pluridisciplinaria porque su objeto de estudio es la educación, más la educación es abordada -al mismo tiempo- por otras disciplinas, tanto de las ciencias naturales como sociales (Cachón, 2015).

Ante lo expuesto, los autores consideran que el debate actual de todo lo expuesto, no puede limitar la necesidad de pensar y seguir reconstruyendo la configuración de la Pedagogía como dominio autónomo, considerando la historia de sus formaciones conceptuales, de sus métodos, objeto, experiencias, reordenamientos sistemáticos, relaciones con otras prácticas sociales, con otras ciencias, reflejado en las obras escritas por pedagogos y maestros testimonio histórico y contemporáneo del continuo desarrollo epistemológico de esta ciencia.

1.2 Rasgos del estatuto epistemológico de la pedagogía

En las indagaciones teóricas se constató que, aunque el estudio del estatuto epistemológico de la Pedagogía es un tema necesario y pertinente para educadores y pedagogos al ofrecer la plataforma científica de su profesión, este no ha sido suficientemente estudiado en la región latinoamericana. Similar situación tiene el estudio de las obras escritas por pedagogos y educadores, constituyéndose en la constancia de todo el acervo pedagógico construido a través de la historia.

Ante lo que se pretende estudiar, es necesario partir de la definición de epistemología, misma que en su acepción literal significa teoría de la ciencia, por lo tanto, orienta su accionar al estudio y al análisis del conocimiento que produce la ciencia (Flórez, 1997, Campos, 2007, Machín, 2009, Vera y Massón, 2018).

Tomando esta consideración, los investigadores latinoamericanos, Luzuriaga (1984), Sanjurjo (1998), Cánovas y Chávez (2004), Campos (2007), Bernal (2008), Pérez et al. (2009) y Guevara (2010), entre los más destacados, concuerdan que la Pedagogía es una ciencia, autónoma e independiente, que cuenta con un estatuto epistemológico propio construido a lo largo de la historia de la humanidad y que como toda ciencia social continua en construcción, atendiendo a los requerimientos actuales de la sociedad, las problemáticas educativas y las nuevas exigencias de las prácticas profesionales de pedagogos y educadores.

Como parte del estudio del estatuto epistemológico de la Pedagogía, los autores parten de la concepción que educadores y pedagogos latinoamericanos en sus diversas investigaciones han proporcionado a esta ciencia en su devenir histórico diversas aportaciones.

Luzuriaga (1984) defiende el carácter de ciencia de la Pedagogía al reconocer a la educación como su propio objeto de estudio, con métodos para la solución de los problemas y sistema para la organización de los resultados investigativos obtenidos.

Cánovas y Chávez (2002) argumentan el carácter de ciencia de la Pedagogía a partir de reconocer su fundamentación filosófica, dada por la filosofía de la educación, que aporta la base teórica y metodológica de sus postulados; vinculación a un proyecto político social de acuerdo a la realidad histórica, dado por el carácter clasista de la educación; posee objeto de estudio y campo propios, sistema de



principios y categorial y métodos específicos, sólido conocimiento de la realidad social y del hombre que pretende transformar, mediante la práctica pedagógica y la investigación.

Gómez y Bedoya (1989) plantean que:

Por su carácter objetivo y alcance, es la ciencia que tiene como objeto de estudio a la educación como fenómeno psicosocial, cultural y específicamente humano, brindándole un conjunto de bases y parámetros para analizar y estructurar la formación y los procesos de enseñanza y de aprendizaje que intervienen en ella (p. 9).

Mientras tanto, Sanjurjo (1998) reafirma el carácter científico al considerar que “desde el concepto formal de ciencia, la pedagogía lo es, porque tiene objeto, método y sistema” (p. 64).

En cuanto a los rasgos que caracterizan el estatuto epistemológico de la pedagogía, los especialistas cubanos Cánovas y Chávez (2004) partiendo de una posición filosófica marxista, puntualizan los siguientes rasgos epistemológicos de la pedagogía:

a) Poseer una sólida fundamentación filosófica, que se proyecte como verdadera “filosofía de la educación” y sirva como base teórica y metodología general; b) Estar vinculada a un proyecto político-social determinado históricamente.; c) Tener un objeto y un campo de estudio bien definidos, un contenido delimitado y un método científico para el conocimiento de la realidad objeto de estudio; d) Estar basada en conocimientos sólidos sobre la realidad del hombre y de la sociedad, que pretende adaptar-transformar; mediante el empleo de la investigación científica (incluyendo la participativa) y de la práctica pedagógica como vía para

enriquecer los postulados teóricos de la ciencia; e) Estar dotada de un sistema categorial determinado; así como de un sistema general de principios, acorde con la base teórica que le sirve de sustentación; f) Servir para la transformación del hombre individual y socialmente, como único agente propulsor del perfeccionamiento social y g) Poseer bien definidas sus relaciones con otras ciencias (p. 9).

En esa misma línea de pensamiento, Campos (2007) define los rasgos o características que sustenta “un estatuto epistemológico verdadero”, que describe como “Un campo de estudio que sea propio, un cuerpo de contenidos validados, un lenguaje propio, autonomía metodológica y formulación de principios, teorías e hipótesis propias” (p. 1).

Por otra parte, Bernal (2008) asegura que:

La Pedagogía es ciencia porque cumple con las características principales de una ciencia, es decir, tiene un objeto propio de investigación, se ciñe a un conjunto de principios reguladores, constituye un sistema y usa métodos científicos como la observación y la experimentación (p. 1).

Pérez et al. (2009) sostienen que:

La Pedagogía es una ciencia pues las Ciencias Pedagógicas han definido su objeto de estudio con un campo de acción específico, con métodos también específicos, con leyes y regularidades que las caracterizan y un aparato conceptual y categorial que sustenta la teoría, en el marco de las ciencias de la educación en la que constituye su núcleo (p. 1).

Guevara (2010) enfatiza categóricamente que:

Epistemológicamente, son tres las condiciones básicas, que cada ciencia necesita para alcanzar cierto grado de madurez y autonomía relativa del seno de la filosofía y de las demás ciencias: delimitar su objeto de estudio, sistematizar su cuerpo teórico y definir el método o métodos de investigación a seguir; es decir, qué estudia, cómo lo estudia y qué resultados se ha obtenido (p. 34).

Desde una perspectiva diferente, Campos (2011) realiza un análisis peculiar de los argumentos que explican el carácter científico de la Pedagogía, en el que demuestra su validez a partir del análisis aristotélico, mediante uno de sus principios filosóficos: *“se conoce una cosa si se puede reducir a sus causas”* (p. 3).

Con esta lógica establece las diferentes causas que validan el estatuto epistemológico de la Pedagogía, asegurando que la misma es una ciencia autónoma e independiente y con una tendencia integradora del fenómeno educacional. Al entender como válidos los enfoques sustentados por los investigadores estudiados, se asume que la pedagogía tiene rasgos epistemológicos básicos del objeto, campo de estudio y de acción, un cuerpo teórico sistematizado (leyes, principios, categorías) y métodos de investigación definidos para continuar su desarrollo.

Siguiendo este orden de ideas, se precisa entonces, mostrar como un aspecto importante al abordar esta temática, que ninguno de los autores ya mencionados, señala la importancia de las obras pedagógicas, como una vía que conduzca a sistematizar y fortalecer los rasgos del estatuto epistemológico de la Pedagogía, en relación con el contexto, el momento histórico y las problemáticas educativas que centralicen su análisis.

El proceso de sistematización realizado en la búsqueda de la definición conceptual del término obra pedagógica, permitió, desde la mirada reflexiva de diversos autores, asociarlo a lo pedagógico, gnoseológico y filosófico, en torno a un problema de tipo socio-educativo, que logra influir en las prácticas de otros educadores.

De este modo los autores, se adscriben a la conceptualización propuesta por González, et al (2011) quienes la definen:

Como proceso y resultado cronológico de producción y publicación científica de un maestro o educador, en la que revela intencionada y explícitamente resultados gnoseológicos y formativos sobre cómo educar al ser humano desde una concepción del mundo coherente y previamente asumida que contribuye al ejercicio de un magisterio ético y comprometido con la sociedad (p. 8).

1.3. El protagonismo de las obras pedagógicas en la historia de la pedagogía y su desarrollo epistémico.

Sobre la base de investigaciones realizadas se considera las obras pedagógicas como representantes de una tendencia con respecto al desarrollo epistemológico de la pedagogía, este análisis, tal como apunta Di Caudo (2013), resulta complejo dado el carácter multifactorial de la educación y sus diferentes miradas científicas. A lo anterior se le suma que las historias de la pedagogía consultadas Flórez (1994), Silber (2006), Zuluaga (2007), Medina (2008), Velázquez (2010), Sánchez –Toledo y Rojas (2013) y Casañas (2006) consideran las obras escritas por pedagogos o educadores un punto de referencia para la historia de la ciencia, pero no las asocian a su desarrollo epistemológico.

Para suplir esas concepciones investigativas los autores utilizan la sistematización realizada



por los historiadores ya mencionados, pero en esta ocasión, se relacionan los autores y las obras con una tendencia pedagógica, solución metodológica que nos permite sustentar desde la historia la importancia de las obras pedagógicas en la construcción y reconstrucción de la epistémica de la ciencia en estudio.

El proceso de sistematización se predeterminó en dos etapas, ubicando el desarrollo epistémico de la pedagogía en una etapa pre-científica y en una etapa científica, en donde se consideraron las obras que trascendieron en la historia, y la definición de tendencia pedagógica sustentada por Canfux et al. (2000), y asumida por los investigadores, donde se establece que:

La tendencia pedagógica es lo que se relaciona con discursos que cuentan con un cierto nivel de sistematización y que, a partir de una concepción del hombre, han elaborado una propuesta acerca de la educación, sus protagonistas, el proceso de enseñanza y de aprendizaje, sus finalidades y su modo de realización (p. 17).

Dichas tendencias se han configurado bajo la mediación de factores socio-históricos, entre los que se contemplan aspectos económicos, políticos, ideológicos y del desarrollo de la técnica y las ciencias afines al campo de la educación.

Etapas pre-científicas

La etapa pre-científica de una ciencia, es el momento donde se desarrolla una región del conocimiento que está evolucionando de un pensamiento disperso a un saber ordenado en un conjunto de nociones, conceptos y prácticas producidas alrededor de estos, los que se agrupan y reagrupan en función de los conceptos y las relaciones con el entorno social e institucional (Zuluaga, 2007).

En esta misma línea de pensamiento Gadotti (2003) sostiene que “el pensamiento pedagógico surge con la reflexión sobre la práctica de la educación, como necesidad de sistematizarla y organizarla en función de determinados fines y objetivos” (p. 7). Para estos investigadores esta larga etapa pre-científica abarca, la antigüedad, el feudalismo, el renacimiento y el precapitalismo.

Ambas reflexiones develan la importancia de la práctica y las demandas que se derivan de ella, para que un sistema de conocimientos sistematizados, permitan la evolución de un área del saber a una ciencia constituida, en este proceso los textos u obras escritas son el soporte donde se deja constancia de esas reflexiones, puntos de llegada y partida para que continúe la evolución del pensamiento en un proceso de debate, concesos y rupturas.

Las primeras experiencias educativas sustentadas en la mayoría de las investigaciones de referencia (Silber, 2006; Medina, 2008; Velázquez 2010) solo indican lo que sucedió en los países de Europa Occidental, en estos análisis las experiencias educativas están relacionadas con la filosofía y la política dentro del contexto de la antigua Grecia y Roma.

En sus estudios Gadotti (2003) incluye algunas referencias de la pedagogía oriental, pero en todos los consultados se excluye valoraciones de la forma de enseñar y las primeras obras que recogieron esas reflexiones en otras culturas (egipcia, babilónica, hindú, fenicia, persa, hebrea) tan antiguas y con modelos educativos tan sustentados como los más divulgados y estudiados. Esta limitación no se soluciona en esta investigación, pero si se deja constancia que la pedagogía como ciencia tuvo múltiples antecedentes, que si se estudian permitirían reflejar la riqueza de esos enfoques.

Las nociones sobre la pedagogía se remontan a la antigüedad como ya se señaló en diferentes



civilizaciones (Gadotti, 2003), quedando recogidas en diferentes obras, que en este período no eran pedagógicas, pero dejan constancia de una concepción educativa desde los presupuestos de la filosofía, entre los ejemplos se destaca el papel de Confucio en la cultura china.

En el caso de la cultura egipcia, se le debe el uso práctico de las bibliotecas, la creación de las casas de instrucción donde enseñaban la lectura, la escritura, la historia de los cultos, la astronomía, la música y la medicina. Pocas informaciones de ese período fueron preservadas (Gadotti, 2003). Fueron los hebreos quienes más conservaron las informaciones sobre su historia, los libros sagrados que utilizaban para la educación fueron, la Tora, la Biblia y el Talmud.

Para la cultura griega, la formación del hombre tenía una visión universal, desarrollada alrededor de la interrogante qué es el hombre, en donde dos ciudades rivalizaron en sus respuestas: Esparta y Atenas. Para la primera, el hombre debía ser antes que nada, el resultado de su culto al cuerpo -debía ser fuerte, desarrollado en todos sus sentidos, eficiente en todas sus acciones- Para los atenienses, la virtud principal de un hombre debía ser la lucha por su libertad, además, necesitaba ser racional, hablar bien, defender sus derechos, argumentar, en este caso, el ideal del hombre educado era ser buen orador (Gadotti, 2003).

Entre los filósofos que trascendieron en el tiempo están Sócrates, Platón y Aristóteles ejerciendo la mayor influencia en las nociones sobre la educación. Los textos de Homero, son los que se utilizaban en la enseñanza, aunque quedo en la historia otros textos escritos por Platón como; La República, La Alegoría de la caverna, El Banquete, Sofista, Leyes, en ellos se formula las tareas que a su juicio debía tener la educación (Gadotti, 2003).

En la cultura romana, el ideal de la educación estaba dirigido a formar hombres opulentos, se le enseña a la élite; agricultura, la guerra, la política, mientras los esclavos aprendían las artes y los oficios en las casas donde servían. La educación romana era utilitaria y militarista, organizada por la disciplina y la justicia, el Estado se ocupaba de la educación, logrando establecer un imperio solo socavado por el cristianismo.

En el largo período considerado la Edad Media (siglos V-XV) predominó como sustento de la educación oficial la Teología, ligada a la Iglesia Católica como filosofía dominante y de poder, las prácticas de enseñanza eran reproductivas y memorísticas, a la que tenían derecho muy pocos. La educación que recibía la mayoría de la población, relacionada con los oficios y otros aprendizajes que ayudaban a vivir en sociedad y formarse como individuo no era reconocida como válida, dejando este largo período invisibilizado no solo el valor de otras culturas, sino también el valor del conocimiento para la vida.

Las nociones sobre pedagogía estuvieron estrechamente relacionadas al catecismo bajo la influencia del escolasticismo, cuyos principios fueron expuestos principalmente por San Agustín (354-430), en sus obras pedagógicas se encuentra una llamada "El libro de la rebelión", cuyo título es "El maestro", la obra se redactó en forma de diálogo entre él y su hijo. En ella desarrolló y defendió la idea de que, como toda necesidad humana, también el aprendizaje, en última instancia, solo puede ser satisfecho por Dios (Gadotti, 2003).

Otro de los representantes de este período fue Santo Tomás de Aquino (1224 o 1225- 1274) en una de sus obras la "Suma Teológica", sustentó métodos de educación que hacían hincapié en la comunicación maestro-alumno, basada en la transmisión de la fe a través de una enseñanza que giraba principalmente alrededor de la lingüística. Estos métodos se basaban en la

memorización y en la imitación, impidiendo el desarrollo de la reflexión y la crítica (Michel, 2006).

Un hecho importante de la Edad Media fue la creación de las universidades de París, Bolonia; Salerno, Oxford; Heidelberg, Viena. Eran centros que buscaban la universalidad del saber, constituyéndose en las primeras organizaciones liberales de la Edad Media. Se iniciaron en el siglo XIII, con el desarrollo de las escuelas monásticas, la organización gremial de la sociedad y el vigor de la ciencia traída por los árabes (Gadotti, 2003).

El surgimiento del Renacimiento (siglos XVI-XVII) como movimiento que en esencia, iba contra todo el oscurantismo que significaba la iglesia y su doctrina, abrió nuevos espacios para la ciencia en general y las fundamentaciones sobre el hecho de educar en particular.

Para Zuluaga, las nociones sobre la educación y el proceso formativo del ser humano durante este periodo, estuvieron relacionadas con un enfoque general filosófico sobre la vida, en correspondencia con las prácticas y las necesidades que esta demandaba, se ubica, a partir de la tercera década del siglo XVII, con el libro de Luis Vives (1492-1540) "Tratado sobre la enseñanza", en esta obra queda registrada las ventajas del método inductivo para enseñar el valor de la observación rigurosa y de la recopilación de experiencias.

Vives fue uno de los primeros en solicitar una remuneración gubernamental para los profesores, la necesidad de la investigación y de la promoción de las aptitudes personales y previno contra la selección precipitada de talentos (Gadotti, 2003). La experiencia pedagógica de Vives está relacionada con su labor de preceptor de la princesa María Tudor, hija de Enrique VIII de Inglaterra.

Estas construcciones sobre la educación, son parte de la consolidación de la Ciencia Moderna, proceso que ocurre en un largo período que se divide en dos direcciones, la primera representada por Galileo (1564-1642), Descartes (1596-1650) y Newton (1642-1727) quienes siguen la llamada línea racionalista, y elaboran el método deductivo – matemático a través del cual se descubren las leyes matemáticas que rigen el movimiento y la caída de los cuerpos en el espacio, y la otra dirección llamada empirista representada por Bacon (1561-1626) y Locke (1632-1704), quienes se orientaron por descubrir las leyes causales que rigen los fenómenos naturales a través del método inductivo (Medina, 2008).

Estas dos direcciones de pensamiento dieron origen al apareamiento de dos escuelas epistemológicas bien definidas el racionalismo y el empirismo, así como también a la aplicación del método deductivo creado por Aristóteles y a la aparición del método inductivo creado por Bacon, ambas direcciones permitieron analizar en forma más objetiva el proceso educativo y representaron dentro de la concepción educativa tendencias específicas.

Esta lógica de construcción del pensamiento científico, se refleja en los precursores de la pedagogía moderna, uno de sus representantes es Juan Amos Comenio (1592-1670) que con su obra la "Didáctica Magna" (1632), estableció y organizó el proceso de enseñanza y de aprendizaje dentro de una institución que aún no existía a nivel social, la escuela, como se conoce en la actualidad. Esta posición frente al hecho de educar se valora como un "Apasionado del naturalismo y del racionalismo que signaban su tiempo, Comenio se propuso racionalizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje a través de un método didáctico científico, derivado del método inductivo de su contemporáneo Francisco Bacon" (Medina, 2008, p. 22), todo ello fue sustentado en la obra señalada.



Siguiendo en esta misma línea de pensamiento, La “Didáctica Magna” de Comenio a decir de Flórez (1994), más que una obra didáctica, es propiamente una obra pedagógica, con él se comienza a formar un horizonte conceptual, centrado en el esfuerzo de reglamentar y prescribir qué se debe enseñar, cómo y cuándo.

Esta opinión es también compartida por Bachelard (1975) citado por Flórez (1994) quien afirma:

Lo que Comenio llama método es más bien un modelo pedagógico global que abarcaría tanto los métodos y técnicas de enseñanza como los contenidos de saber que se proponen, como el maestro en interacción con el alumno, como el concepto de desarrollo del niño, etc; todos ellos, con una definición y ubicación propia, pero dependiendo e interactuando jerárquicamente entre sí a la manera de un sistema, según el modelo pedagógico de que se trate (p. 146).

Todo ello, trascendió a su tiempo gracias a la “Didáctica Magna”.

Este largo período tiene otros representantes con significación histórica y que proponen otras percepciones de la educación, aspectos que quedan reflejados en sus obras, como es el caso de Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), quien en su obra novelada “Emilio”, sustenta los principios de la pedagogía como la ciencia de la educación. En ella, se descubre al niño como un ser libre el que debe ser tratado distinto al adulto y por ende sujeto de sus propias leyes de evolución. Otro principio sustentado es el que se relaciona con la planificación de la educación, la cual se debe realizar a partir de los intereses y necesidades del niño para que este actúe con libertad y se desarrolle en forma natural, quien debe vivir sin preocupaciones y disfrutar al máximo de su niñez, mostrando con esto en

forma muy clara el naturalismo eudemonista que defendía.

Por otra parte, Denis Diderot (1713-1784) contemporáneo de Rousseau, en su obra “Los dijes indiscretos” (1747) expuso toda una nueva concepción de la educación, en ella se destaca la génesis del laicismo en las escuelas públicas. Dentro del Estado burgués se estableció un pacto entre la burguesía y sectores de la vieja nobleza, para que existiera la libertad de enseñanza y de esta forma ciertas órdenes religiosas pudieran dirigir escuelas bajo la supervisión del Estado.

En el siglo XVIII la pedagogía se desarrolla significativamente por la ampliación del saber psicológico y otras referencias científicas sobre la sociedad, lo que diversifica los enfoques y análisis sobre la educación. Un hecho a destacar es que según las referencias, el primero en utilizar el vocablo pedagogía fue Ernesto Cristian Trapp (1745-1818) en su obra “Ensayo de una Pedagogía” publicada en 1780.

Todos estos antecedentes conformaron el preámbulo de la etapa de la Pedagogía científica, caracterizada por diferentes posiciones filosóficas sobre la vida, el ser humano y su educación, los avances y enfoques investigativos de las ciencias naturales y humanas, que amplían la sustentación del fenómeno educativo, en el cual se van identificando vocablos, conceptos y definiciones propias de un área del saber, todo lo anterior es constatable en las obras sobre la educación o pedagogía.

Etapa científica

La etapa científica demuestra las diferentes posiciones sustentadas en obras pedagógicas, donde se expresa el significado de la educación, vías y formas de lograrla siempre con una marcada influencia del contexto y del momento histórico donde se origina y se aplica. Esta se enmarca desde finales del siglo XVIII, principios del siglo XIX y durante todo el siglo XX y lo que



va del XXI, quedando expresada en las obras pedagógicas representantes de diferentes tendencias.

A continuación, se sistematiza las principales obras pedagógicas que representan las tendencias pedagógicas más estudiadas y divulgadas, con el propósito de demostrar como desde ese reconocimiento y estudio, se puede conocer a profundidad la construcción epistémica de la pedagogía.

Juan Federico Herbart (1776-1841), filósofo, teórico de la educación y psicólogo alemán, en su obra “Pedagogía general derivada del fin de la educación” escrita en 1806, plantea la necesidad de diferenciar la pedagogía como ciencia, del arte de la educación (Ortiz, 2017).

Aunque ya la pedagogía se define como campo científico y se desprende del conocimiento filosófico, esta sigue siendo deudora del mismo entre otras razones, porque la filosofía sustenta la relación del ser humano con el contexto y la sociedad, además de fundamentar la naturaleza del conocimiento y las formas de adquirirlo y aplicarlo. A lo anterior, se le agrega de manera integrada las ciencias que permiten conocer en toda su complejidad la naturaleza humana y la formación de la personalidad.

Así, en el análisis se asume la clasificación de las tendencias pedagógicas de Gadotti (2003) y Medina (2008), quienes señalan a la pedagogía positivista, la pragmatista, la tecnocrática, antiautoritaria, la escuela nueva y la marxista, todas surgidas a finales del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, se hace necesario indicar y recalcar que en los años finales del siglo XX y los del comienzo del siglo XXI, las tendencias se hacen difusas, orientándose la pedagogía y las ciencias de la educación como ya se señaló, a analizar las problemáticas educativas de mayor visibilidad y no a teorizar sobre la epistémica de la ciencia,

situación que reclama investigación y estudios futuros.

En esta línea de análisis, la *pedagogía positivista*, como parte de la escuela filosófica del mismo nombre, floreció en Europa a mediados del siglo XIX, donde se identifican dos grandes sistemas filosófico-ideológicos, el primero con la obra del francés Augusto Comte (1798-1857) y el segundo con la obra del inglés Herbert Spencer (1820-1903) ambos repercutieron en la comprensión de las ciencias tanto naturales como sociales, además de influir en la autoconciencia de la sociedad en su desarrollo histórico y contemporáneo (Quintanilla, 2006 y Legarralde, 2016).

Dentro de esta tendencia pedagógica se reconoce como su máximo representante a Émile Durkheim (1858-1917), sociólogo francés, quien en su obra “La educación como fenómeno social”, publicada por primera vez en L’Année Sociologique, vol VII, 1904, deja establecido la relación de la pedagogía con la sociología y la psicología, puntualizando el carácter social de la educación en cuanto a su fin y a las sociedades que se desarrollan.

En esa misma obra asegura que la educación tiene como fin, formar un hombre nuevo a partir de lo que se hereda de la naturaleza, por ello es mediante la educación que se le enseña a dominarse siguiendo sus necesidades. Puntualiza además, que la educación permite conservar la ciencia adquirida por las generaciones anteriores y transmitirla a las nuevas generaciones. Otro de los aspectos sobre la educación analizado por el sociólogo, es la responsabilidad del Estado, esta debe ser moral, racional y laica. Defiende el carácter de ciencia de la pedagogía que la considera una teoría sobre la forma de pensar respecto a los elementos de la educación, entendida como una acción continua sobre los educandos.

Por su parte, la *pedagogía pragmática*, representada por el norteamericano John Dewey (1859-1952) pedagogo, psicólogo y filósofo, es el exponente principal de la tendencia más representativa en la primera mitad del siglo XX en Estados Unidos. Su posición ante la educación queda sustentada en las obras; “Experiencia y educación” (1916); “La escuela y la sociedad” (1899); “Democracia y Educación” (1916) y el “Niño y el programa escolar” (1897), entre las más divulgadas constituyendo aun referencia en diferentes experiencias educativas contemporáneas; su influencia llegó a todo el mundo incluyendo a la región Latinoamérica.

La contribución de su obra a la pedagogía y su estatuto epistemológico es resumida por Medina, en los siguientes aspectos; contribuye a orientar la educación a la práctica, ampliando la visión de la relación de la educación con el trabajo y los fines de la vida. Fundamentó los procesos psicológicos que influyen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, facilitando el desarrollo de la Psicopedagogía. Introdujo un clima de ternura donde el niño pueda vivir su vida de niño, y enriqueció la metodología pedagógica al sustentar nuevos métodos de enseñanza (Medina, 2008).

Abbagnano (1992) por su parte, enfatiza que la pedagogía pragmatista propuesta por Dewey en sus obras, presenta el proceso educativo desde dos aspectos: uno psicológico que consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo, y el otro social que consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas que desempeñará en la sociedad, donde la única adaptación posible que se puede dar al sujeto es, en las condiciones actuales, la que se produce al hacerlo entrar en posesión completa de todas sus facultades. Las condiciones actuales a que se refiere Dewey al finalizar el siglo pasado, eran las de un rápido progreso tecnológico y político-social para poder actuar económica y eficazmente dentro de la

sociedad, dejando de lado toda concepción de carácter humanista.

Otras de las tendencias identificadas a comienzo del siglo XX es la *pedagogía tecnocrática* derivada del pragmatismo, cuyo máximo exponente es Burrhus Frediric Skinner (1904-1990) psicólogo conductista. Dentro de sus obras más divulgadas están: “La conducta de los organismos: un análisis experimental” (1938), “Ciencia y Conducta Humana” (1953), “Conducta verbal” (1957), “Contingencias de reforzamiento, un análisis teórico” (1969), “Más allá de la Libertad y la Dignidad” (1971) y “Tecnología de la enseñanza” (1968).

En la obra “Tecnología de la enseñanza” Skinner “concibe la pedagogía como una tecnología de la enseñanza que debe fundarse exclusivamente, en el análisis científico de la conducta” (Medina, 2008, p. 65); la enseñanza como “una técnica de reforzamiento conductual que lleva al individuo a estabilizar ciertas formas de conducta, vale decir a actuar automáticamente en cierto sentido, en determinada dirección” (Medina, 2008, p. 65).

Para Skinner, “la educación no es otra cosa que la robotización de los niños mediante la técnica de los reforzamientos conductuales” (Medina, 2008, p. 66), reduciendo la tarea de la escuela a moldear las conductas de los estudiantes.

Con respecto a la concepción de lo científico, considera solo lo medible y objetivo, eliminando del proceso educativo con esta forma de pensar, todo lo subjetivo, llegando incluso a eliminar al educador sustituyéndolo por la máquina (Medina, 2008).

Su propuesta tuvo una repercusión importante en el desarrollo de la educación y es el gestor de la actual tendencia que centra la tecnología como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje (Carrasco y Prieto, 2016).

El fin de la Segunda Guerra Mundial (mayo de 1945), cambio el escenario internacional de

manera radical, constituyéndose tres bloques de países, los capitalistas desarrollados y dentro de estos los que sufrieron la Guerra, los derrotados y el victorioso Estado Unidos y los países en vías de desarrollo (muchos de ellos constituidos como países independientes pero con grandes nexos de dependencia con sus exmetrópolis), en este escenario la variedad de tendencias en la pedagogía se diversifica incluyéndose con mayor visibilidad la marxista. Esta diversificación de tendencias, trae como consecuencia que el origen y el límite entre una posición epistemológica y otra sea difusa.

Una de las tendencias que tuvo una diversidad dentro de sus fronteras es justamente la *pedagogía antiautoritaria*, la cual es el resultado de muchas experiencias y puntos de vista sobre cómo debía ser la educación. Se consolida en la década de los sesenta, al calor de todo el movimiento político y social anti-imperialista que ocurría en diferentes países (Medina, 2008).

Los principios constitutivos de la pedagogía antiautoritaria “es la defensa de la libertad irrestricta del individuo frente a la sociedad, la negación absoluta de toda autoridad ejercida sobre el sujeto humano por el hogar, la escuela o la sociedad en general” (Medina, 2008, p. 90), para que el sujeto sea el artífice de sus propios conocimientos, constructor de su vida y transformador de la realidad existente. El Estado que representa el símbolo de autoridad y poder, que genera la inequidad, la alienación y la explotación, es negado por sus ideólogos, quienes defienden la libertad del ser humano a plenitud.

En esta tendencia se destaca varias direcciones en sus postulados, la primera dirección sustenta la necesidad de una escuela donde los adultos no ejerzan en los niños y jóvenes ningún tipo de autoridad con lo que se aliene, también sustenta la desaparición de la autoridad del maestro, por lo tanto, las definiciones de educación, enseñanza, escuela y otras, no tienen dentro de

esta concepción el mismo significado que tenían en el pensamiento pedagógico universal.

Se escribieron varias obras, sustentando estas tesis generales donde se destacan las de: A.A. Neill (1883-1973) “Summerhill, un punto de vista radical sobre la educación de los niños” (1974); Fernando Oury (1920-1997) “Crónica de la escuela cuartel” (1975); y Carl Rogers (1902-1987) “Convertir en persona” (1961) y “Libertad y creatividad en educación” (1975).

Otra dirección de este movimiento, está representada por Paul Goodman (1911- 1972) pedagogo norteamericano, quien critica severamente al desarrollo científico y tecnológico que caracteriza a la civilización contemporánea, dirigida a las hazañas espaciales y a la militarización del espacio, poniendo en riesgo a la especie humana, dejando de un lado la solución de los problemas de las grandes masas desamparadas del mundo, produciendo más desigualdad y deshumanización (Medina, 2008). Esas ideas esenciales quedan establecidas en una de sus obras “La nueva reforma” (1976).

Por último, se destaca dentro de esta tendencia la arista relacionada con los Movimientos Socialcristiano y la Teología de la Liberación, representada por Giulio Girardi (1926-2012) quien en sus obras “La educación integradora y educación liberadora” (1974) y “La fábrica como centro de cultura alternativa” (1978) deja plasmado sus aportes al pensamiento pedagógico. En la primera obra condena como integradora a la educación actual, tanto a la del mundo capitalista como a la del sistema socialista y defiende una educación liberadora que no integre el individuo a ninguna de estas sociedades y lo haga apto para vivir en la sociedad libertaria por venir. Toda la educación actual es integradora y tiene por objeto “hacer del individuo un hombre de orden, por la inculcación de la ideología dominante, traducándose en una educación centrada en la docilidad, que inserta al niño en el mundo de los valores del adulto.

La educación liberadora, por el contrario, “está orientada por un ideal centrado en la libertad, en la realización de cada uno en función de iniciativas personales y sociales” (Medina, 2008, p. 110).

Pero cómo defender la existencia de una escuela así soñada?, Girardi expone la solución en su segunda obra “La fábrica como centro de cultura alternativa”. Aquí expresando el pensamiento pragmatista de la unidad indisoluble de la teoría y de la práctica, piensa la escuela como una fábrica y ésta debe funcionar como tal. Tenemos así a los estudiantes, desde el Kinder hasta la Universidad convertidos en trabajadores y la “clase de los jóvenes” de Marcuse se convierte así en la clase obrera de Marx, agente de la revolución. En estas escuelas o fábricas según Girardi, el trabajo de los niños debe ser remunerado. Desde los ocho años los niños deben cobrar sus salarios por la asistencia a una escuela convertida en fábrica. Desde ese momento se convertirán en obreros y revolucionarios (Medina, 2008).

Gerard Mendel (1930-2004) y Christian Vogt (1946 -), representantes también del tercer grupo de pedagogos antiautoritarios, exponen su pensamiento pedagógico en la obra “El manifiesto de la educación” (1975). Los dos autores parten de los mismos supuestos teóricos de Girardi, por lo tanto, conciben a la educación como “el proceso mediante el cual la juventud podría contribuir al cambio social, o hacer posible la nueva sociedad del socialismo autogestionario o libertario” (Medina, 2008, p. 112-113).

Por otra parte, el movimiento de la *Escuela Nueva*, estableció otra tendencia donde se agrupan diversas experiencias y enfoques, fue deudora a la pedagogía pragmática de John Dewey y al desarrollo de la Sociología de la Educación y de la Psicología Educativa, logrado hasta ese momento (Gadotti, 2003). Entre los referentes que sustenta este

movimiento, está, proponer a la educación como generadora de los cambios sociales en la medida que ella se transforme como parte del desarrollo de la sociedad.

Las transformaciones sociales, contribuirían a la transformación de la escuela y al proceso educativo que se desarrollaba en ella, el cual debe ser integral (intelectual, moral y física); activo y práctico (con trabajos manuales obligatorios, individualizada); y autónomo (campestre en régimen de internado y coeducación).

Uno de los pioneros de la Escuela Nueva fue Adolphe Ferriere (1879-1960). Educador considerado como uno de los divulgadores de esta tendencia en Europa, además de coordinar la articulación internacional de la Escuela Nueva en sus obras “La escuela activa” (1920) y “Transformemos la escuela” (1929) se preocupa en colocar al niño en el centro de las perspectivas educativas. Criticaba a la escuela tradicional afirmando que ésta había sustituido la alegría de vivir por la quietud, el regocijo por la gravedad, el movimiento espontáneo por la inmovilidad y las risas por el silencio.

Tuvo varios seguidores en diferentes contextos y niveles educativos, dentro de ellos se destaca la profesora italiana María Montessori (1870-1952) que con sus obras “El método de la Pedagogía Montessori” (1909), “Antropología y Pedagogía” (1913) y “Educación por un nuevo mundo” (1947) contribuyó al desarrollo de la educación. Dentro de este movimiento se ubican también los profesores franceses Édouard Claparede (1873-1940) y Célestin Freinet (1896-1966), el primero sistematiza sus experiencias educativas y pedagógicas en las obras “Archivos de psicología” (1901), “La escuela bajo medida” (1921), “La educación funcional” (1931), “Cómo diagnosticar las aptitudes en los escolares” (1933). Freinet por su parte refleja su amplia experiencia educativa en sus obras “Transformemos la escuela” (1920),

“La escuela activa” (1922) y “Educación por el trabajo” (1943).

Siguiendo con la periodización se analiza ahora la *pedagogía Marxista* la que tiene su base esencial en el marxismo – leninismo posición filosófica contraria a la que sustenta el capitalismo y la burguesía, es parte de un movimiento pedagógico que estuvo a favor del socialismo como parte de un movimiento popular, donde se proclamó la democratización de la educación de las clases proletarias (Gadotti, 2003).

Esta tendencia que tiene antecedentes en la etapa pre científica de la pedagogía, se consolida con los aportes de Marx (1818-1883) y Engels (1820-1895) y posteriormente por los de V. I. Lenin (1870-1924). Marx y Engels nunca realizaron un análisis sistemático de la escuela ni de la educación. Sus ideas a ese respecto se encuentran diseminadas a lo largo de varios de sus trabajos, dentro de los cuales se destaca, el “Manifiesto del partido comunista” escrito entre 1847 y 1848, donde se defiende la educación pública y gratuita para todos los niños; basada en la eliminación del trabajo de ellos en la fábrica, la relación entre educación y producción material, la educación politécnica y el carácter clasista de la educación (Gadotti, 2003).

Con la constitución de la Unión Soviética primer país socialista en el mundo y posteriormente el Bloque de países socialista, se crearon las condiciones para que se desarrollara la tendencia marxista. Desde las limitadas fuentes que fueron posible consultar, se identificaron tres líneas de desarrollo, cada una aportó aspectos esenciales en la constitución de la política y sistema educativo que permitiera la educación de todos, laica y gratuita vinculada con el trabajo y sustentada en una formación ideológica basada en la filosofía marxista-leninista.

Entre los revolucionarios, filósofos y pedagogos encabezados por Lenin, como Nadezhda Krupskaya (1869-1939) y Anatoli V. Lunacharski

(1875-1939) establecieron los lineamientos de la política educativa. Esta nueva organización, permitió que la labor de Anton S. Makárenko (1888 – 1939) de educar o reeducar a jóvenes y niños sin hogar, para insertarlos en la nueva sociedad que se construía, teorizar sobre una nueva pedagogía que, a partir de la vinculación del estudio con el trabajo en colectividad, constituyeran ejemplos prácticos que quedaron recogidos en las obras “Poema pedagógico” (1925) y “Banderas sobre las Torres” (1932).

Por último, aparecen los que teorizaron sobre la pedagogía y la educación desde los principios marxista, pero aplicando en sus análisis los avances de otras ciencias. Dentro de este grupo se puede identificar la propuesta Lev Semanovich Vygotsky (1896-1934) con el enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad como proceso, que permitió la sustentación de una teoría del aprendizaje social, queda plasmada en su obra “La relación entre el aprendizaje y el desarrollo humano”.

El Enfoque Histórico Cultural y de la Actividad, a decir de Kraftchenko y Hernández (2000):

Ha desarrollado una teoría del aprendizaje y de la enseñanza que se fundamentan en los aportes de A.N Leontiev y sus continuadores acerca del desarrollo del hombre, del proceso de apropiación de la cultura como una actividad de naturaleza histórico-social, de la Teoría de la Formación Planificada y por Etapas de las Acciones Mentales de P. Ya Galperin, de los trabajos de A.A. Davidov, a partir de la Lógica Dialéctica, acerca del método de ascensión de lo abstracto a lo concreto en la apropiación de la esencia de los fenómenos, única vía para la obtención del conocimiento científico y de la metodología para la enseñanza desarrollada por N.F. Talizina y sus colaboradores, sobre la base de

los aportes de los autores anteriormente señalados (p. 95).

Aunque de seguro se publicaron otros libros desde una posición marxista –leninista en la antigua URSS, sobre la pedagogía y su estatuto epistemológico, en estos momentos solo fue posible consultar el libro de “Pedagogía” escrito por el pedagogo e investigador, Nikolai Savin en el año 1972, donde queda sustentado las características y regularidades de la Pedagogía como ciencia, presupuestos que aún tienen vigencia (Vera, 2015).

Fuera de la URSS y de los países socialistas, se manifiestan otras perspectivas marxistas sobre la educación, por ejemplo, la de Antonio Gramsci (1891-1937) quien funda el Partido Comunista Italiano en la época del fascismo de Mussolini y desde la cárcel reflexiona sobre el papel de la educación dentro de la sociedad capitalista. Entre sus seguidores más reconocidos se encuentran, el filósofo francés Louis Althusser (1918-1990) con su obra “Los aparatos ideológicos del Estado” escrito en 1969; los sociólogos, también franceses, Pierre Bourdieu (1930-2002) y Jean Claude Passeron (1930-) dejaron constancia de su posición en la obra “La Reproducción” escrita en 1970, y Claude Baudelot (1938-) y Roger Establet (1938-), dejan sus aportes en la obra “La escuela capitalista en Francia” publicada en el año 1971 (Gadotti, 2003).

Con este análisis se pudo demostrar que los pedagogos y educadores, mediante sus obras, dejaron constancia de las problemáticas educativas y sus interrogantes acerca de qué, cómo y dónde educar, además de reflejar las contradicciones entre las clases hegemónicas y las nuevas que emergían con intenciones renovadoras, todo esto como expresión de las tendencias que hoy conforman el estatuto epistemológico de la Pedagogía.

1.4. El contexto latinoamericano contemporáneo: las obras pedagógicas sus autores.

América Latina es un continente muy diverso con diferentes áreas y países que representan una historia común pero diferente, tanto desde el punto de vista económico, político, social y cultural, por ello, aproximarse a lo que se aporta a las tendencias pedagógicas universales, cuáles son sus representantes y obras a destacar es un proceso complejo porque se debe considerar la realidad de cada país. En el caso de esta investigación ese análisis es solo una aproximación. En este particular, ninguna de las tendencias estudiadas se manifiesta de igual forma en este contexto.

En cuanto, a la pedagogía y su debate epistémico cabe señalar que, siguen siendo insuficientes los estudios realizados, al igual que el estudio de obras pedagógicas de educadores y pedagogos que en esta región podrían constituirse en aportes a la ciencia en estudio, desde una mirada contextual.

En esta aproximación se consideró como lógica de sistematización dos ejes, el primero la identificación de los rasgos generales de las tendencias pedagógicas universales que se manifiestan en la región y el otro eje, es el estudio de obras de autores latinoamericanos, que se aproximan a ese debate epistemológico.

Es importante declarar que en este estudio, los investigadores, tuvieron como obstáculo la poca divulgación y estudio de las obras de pedagogos latinoamericanos, por lo que en mucho de los casos la información que aparece es referencia de otras investigaciones.

Como en Europa el siglo XIX constituyó para la región en materia educativa y pedagógica un período de constitución de la pedagogía como ciencia, en los marcos de diferentes sociedades que desde los procesos de independencia forjaban la nación y la educación escolarizada

de sus ciudadanos, en este complejo proceso las influencias europeas y norteamericanas tienen una presencia significativa, con límites y fronteras difusas.

El comienzo del siglo XX, en todos los países de la región, se priorizó la constitución y consolidación de las políticas y los sistemas educativos, al igual que la formación de maestros y profesores, factores que favorecieron el desarrollo de la pedagogía.

En estas condiciones el positivismo encontró un espacio propicio para su aplicación y desarrollo. Quintanilla y Legarralde (2016) consideran que, alcanzada la independencia en Latinoamérica, fue el positivismo una de las tendencias que tuvo mayor impacto en la religión, la política y la educación.

Esta última, fue un punto de referencia para la organización de las políticas y sistemas educativos, ordenamiento del currículo y el contenido a desarrollar, estableciendo un modelo de formación y un ideal de educación hegemónico, aunque la sociedad no lo fuera. Esta tendencia se mantuvo con mayor influencia hasta la década de los sesenta del siglo XX, donde los análisis educativos comenzaron a proponer cambios profundos, con una mirada latinoamericanista.

Según criterio de Nassif (1984) el período 1960-1980, “se caracteriza por significativas modificaciones en la fundamentación y la orientación de las tendencias pedagógicas, y por el fuerte crecimiento de una actitud crítica que involucra intencionadamente la educación y la sociedad latinoamericana” (Nassif, 1984, p. 53).

Así describe las nuevas categorías pedagógicas que comienzan a sustentarse en una situación de cambio, desarrollo y marginalidad: extra escolaridad, desinstitucionalización y contra escolaridad, en relación con la de escolaridad

y junto con las de situación educativa e inter educación. Esto se da en el marco de la antinomia “dependencia-liberación”, con ello las tendencias pedagógicas pierden sus fronteras y su análisis rebasa una mirada absoluta desde el punto de vista científico.

Teniendo como referencia esta mirada, se constató que durante estas décadas se organizaron alrededor de las categorías señaladas por Nassif, líneas en el análisis de la realidad educativa que sobrepasaba la pedagogía tradicional/bancaria.

Una línea de análisis que criticó la escuela capitalista y su función formativa para la exclusión, fue la propuesta destacada de J.C. Tedesco (1944-2017) que por su análisis de políticas y sistemas educativos y las diferentes olas de reformas educativas desde su surgimiento hasta sus manifestaciones en la etapa de la globalización neoliberal, lo hacen un obligado referente.

Otra línea defiende la desescolarización, entendida ésta como la eliminación de las instituciones escolares, representada por Iván Illich (1926-2002) y Everett Reimer (1910-1998). El primero, critica el empeño de los países latinoamericanos de sostener sistemas educativos similares a los de países desarrollados, sin contar con los recursos que estos poseen y califica este afán como lo esencial del subdesarrollo, estado mental, que conduce a considerar al sistema escolar “como un dogma indiscutible de cualquier sociedad industrial” (Medina, 2008, p. 116-117).

Así, la pedagogía, su objeto y categorías esenciales, se desplazan a un espacio sin frontera institucional, donde enseñar y aprender no se vinculan a un currículo estructurado, constituyéndose la sociedad y la familia en los espacios donde se formarían las nuevas generaciones sin vínculo aparente a las clases que ostentan el poder político y económico.

Reimer, por su parte proclama el regreso a formas primitivas de organización social sin instituciones educativas (Medina, 2008).

En otra línea dentro de esta posición, se agrupan los que buscan fuera de las instituciones escolares nuevos espacios educativos dirigidos a sectores desfavorecidos, excluidos de la educación, o que no logran su completa formación: indígenas, mujeres y campesinos, sin posibilidad y oportunidades para educarse y por ello son parte de los analfabetos y excluidos.

Esta visión crítica y comprometida se identifica en las obras del pedagogo brasileño Paulo Freire (1921 - 1997) y en el Movimiento de la Educación Popular. En este contexto se destacan los educadores chilenos Antonio Faundez y Marcela Gajardo; la ecuatoriana Rosa María Torres; los argentinos Carlos Alberto Torres, Adriana Puiggrós, Isabel Hernández y Enrique Dussel; el peruano Oscar Jara; el colombiano Orlando Fals Borda, entre los de mayor visibilidad (Gadotti, 2003).

Estas posiciones frente a la pedagogía y a la educación, apenas se reconocen en el debate actual, sin permitir que se indaguen en obras que de estudiarlas podrían ser base para entender la época en que se escribieron, sus aportes y muchas de las realidades actuales.

Los finales de la década de los ochenta hasta la actualidad, por factores diversos el debate sobre el estatuto epistemológico sobre la pedagogía en la región se sustituye por temas que al parecer solo afecta a la práctica, como son reformas educativas, cambios curriculares, las evaluaciones institucionales, la calidad, pertinencia; desconociendo los referentes epistémicos que los sustentan y las realidades y características de los contextos donde se aplican, se construyen o reconstruyen.

Las indagaciones realizadas, permitieron identificar un grupo de autores y obras que

desde el siglo XX hasta la actualidad, analizan el estatuto epistemológico de la pedagogía desde la historia o la contemporaneidad, pero estos apenas se estudian, se refieren o se incluye en los estudios sobre la pedagogía. Con la intención de sensibilizar sobre la necesidad de su estudio se organizan por décadas los autores y las obras referidas, con lo que se demuestra que investigaciones y aportaciones al desarrollo de la ciencia pedagógica con visión latinoamericanista para la liberación existen, pero han sido y continúan siendo silenciadas y omitidas, porque plantean propuestas contrarias a la educación imperialista bancaria que domina al mundo.

Primeras décadas del siglo XX: “Compendio de Pedagogía” De la Torre (1904); “Pedagogía” Aguayo (1927).

Década de los sesenta: “Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?” Hoyos (1960); “Pedagogía. Temas fundamentales” Solari (1966); “Introducción a una Pedagogía Científica” Uzcátegui (1967); “Pedagogía” Lemus (1969).

Década de los setenta: “Pedagogía del oprimido” Freire (1970); “Pedagogía General” Nassif (1976).

Década de los ochenta: “La Pedagogía Latinoamericana” Dussel (1980); “Pedagogía General” Luzuriaga (1984); “Pedagogía y Currículo” Panza (1986); “Pedagogía e Historia” Zuluaga (1987); “Hacia una Pedagogía Científica de la Educación” Uzcátegui (1987).

Década de los noventa: “Pedagogía de la Esperanza”, un reencuentro con la “Pedagogía del oprimido” Freire (1992); “Hacia una Pedagogía del conocimiento” Flórez (1994), “Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico sobre el objeto y método pedagógicos” Bedoya (1996); “Pedagogía y Epistemología” Zuluaga (1999).

Siglo XXI: “Pedagogía de la Indignación” Freire (2000); “Pedagogía para una educación diferente” Leiva Zea (2000); “Pedagogía de la Diversidad” Jiménez (2002); “Una Pedagogía de la comunicación” Kaplún (2002); “El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación” Echeverri (2003); “Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía” Addine (2004); “Pedagogías del siglo XXI: Mentefactos I. El arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar” Zubiría (2006); “Investigación de los Saberes Pedagógicos” Baracaldo (2007); “La Pedagogía Tecnocrática a la luz del pensamiento pedagógico universal” Medina (2008); “Competencias Pedagógicas” Arboleda (2011); “Educación y Pedagogía Crítica desde el sur” Mejía (2011); “Pensamiento pedagógico latinoamericano, educación libertaria y Pedagogía Alternativa” Pinheiro (2011); “Pedagogía General” Bravo (2013); y “Pedagogía y Epistemología” Quinceno (2015); “Historia y Fundamentos de la Pedagogía” Galvis (2015); “Pedagogía Crítica Latinoamericana y Género: Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos” Ospina y Ramírez (2016); “Fundamento Teórico de las Bases Teóricas de la Pedagogía” Vera-Rojas (2017); “El estatuto epistemológico de la Pedagogía en debate: un punto de vista para la reflexión” Vera-Rojas y Masson (2018); “Enfoques y Perspectivas Pedagógicas Latinoamericanas” Gordón (2019); “Modelos Educativos en la Historia de América Latina” Weinberg (2020); “Ruta Pedagógica 2030 OEI-Ecuador” Herrera, Espinoza y Orellana (2021); “Los Modelos Pedagógicos: trayectos históricos” Correa (2022); “Pedagogía Crítica en la Educación Venezolana” Meza, Fernández y otros (2023); y “Roles de la Pedagogía en la Educación Literaria: respuesta investigativa a las demandas de la postmodernidad” Carrera-Barragán y Vera-Rojas (2024).

Conclusiones

La identificación de los rasgos distintivos del estatuto epistemológico de la pedagogía, facilita profundizar, a través de la sistematización y análisis crítico de su devenir histórico, en su azaroso proceso de consolidación, no exento de la polémica en torno al carácter científico que desata su debate y el de esta ciencia en su relación con las ciencias de la educación, todo ello desde diferentes perspectivas al estudiar la realidad educativa y la fundamentación de la misma, en disímiles momentos históricos y desiguales contextos.

Investigar esta problemática desde las obras pedagógicas, permiten visualizar su influencia en el estatuto epistemológico de la pedagogía, en la medida que pedagogos y educadores aportan nuevas teorías científicas para el análisis de sus realidades, aspectos que favorecen los cambios educativos tan necesarios en la actualidad.

Referencias Bibliográficas

	Abbagnano, N. (1992). <i>Historia de la Pedagogía</i> . Madrid, España: Fondo de Cultura Económica, S.A. de C. V.
	Avanzini, G. (1979). <i>La Pedagogía en el siglo XX</i> . Madrid, España: Publisher: Nercea
	Bachelard, G. (1975). La formación del espíritu científico, p. 12. Buenos Aires, Siglo XXI. Recuperado de www.posgrado.unam.mx/.../Bachelard%20Gaston-La-formacion-del-espiritu-cientific...
	Ballester, L., y Colom, A. (2012). <i>Epistemología de las ciencias sociales y de la educación</i> . Valencia, España: Editorial Tirant Humanidades.
	Bedoya, I. (2002). <i>Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico sobre el objeto y método pedagógicos</i> . Bogotá. Colombia: Ecoe.
	Beltrán, R. (2000). Las ciencias de la educación. Entre universalismo y particularismo social. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , 1(2), 1-14.
	Bernal, H. (2008). Arte y pedagogía en https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1976-242/re24206.pdf . Recuperado en febrero de 2017.
	Cachón, J. (2015). Educación, interdisciplinariedad y pedagogía Recuperado de comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at08/PRE1178838372.pdf
	Calzadilla, R. (2004). La pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad, <i>Revista de pedagogía</i> v.25 n.72 Caracas ene.
	Campos, N. (2011). Concepto moderno de pedagogía. Universidad Internacional SEK, Chile.
1.	Campos, N. (2011). Epistemología, qué es realmente y su aplicación en pedagogía. Recuperado de https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/4861/1/50004.pdf
	Campos, N. (2011). Sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía. Recuperado de www.filo-edu.blogspot.com/2007/12/sobre-el-estatuto-epistemológico-de-la.htm
	Campos, N. (2007). <i>Diccionario razonado de Filosofía de la Educación</i> . 6ª. Santiago, Chile: Ed. Infomed,
	Canfux, V. (2000). <i>La pedagogía Tradicional. Capítulo I</i> . Tarija, Bolivia: Editorial Universitaria Universidad "Juan Misael Saracho".
	Cánovas, L., y Chávez, J. (2002). Problemas contemporáneos de la pedagogía en América Latina. En <i>Compendio de Pedagogía. Colectivo de autores, MINED</i> . La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.



	Carrasco, M., y Prieto, M. (2016). Skinner, contribuciones del conductismo a la educación. <i>Grandes de la educación. Padres y maestros</i> , (367), 77-80
	Carrera-Barragán, D. A., & Vera-Rojas, M. D. P. (2024). Roles de la pedagogía en la educación literaria: respuesta investigativa a las demandas de la postmodernidad. <i>Revista Científica UISRAEL</i> , 11(1), 99–117. https://doi.org/10.35290/rcui.v11n1.2023.1115
	Casañas, M. (2006). Principales tendencias del pensamiento burgués de finales del siglo XIX y XX. Caracas, Venezuela. Editorial Universidad bolivariana de Venezuela.
	Comenio, J. (1927). <i>Didáctica Magna</i> . Madrid, España. Editorial La Lectura.
	Cossio, J. (2017). Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano. <i>Actualidades Investigativas en Educación</i> , 18 (1).
	Dewey, J. (1929). <i>La escuela y la sociedad</i> . Francisco Beltrán, Editor. Madrid, España.
	Dewey, J. (1959). <i>El niño y el programa escolar</i> . Madrid. España: Editorial Losada.
	Dewey, J. (1967). <i>Experiencia y Educación</i> . Madrid. España: Editorial Losada B.A
	Dewey, J (1995). <i>Democracia y Educación</i> . Ediciones Morata,S.L.. Madrid. España.
	Di Caudo, M. (2013). La ciencia pedagógica: construcciones, disputas, desafíos. <i>Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación</i> . (14), 33-50.
	Dussel, E. (2002). Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión. Madrid, España: Ed. Trotta.
	Dussel, E. (2018). Juan Carlos Tedesco y el pensamiento educativo: Reflexiones sobre un recorrido intelectual". <i>Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación</i> , (43), 39-52.
	Flórez, R. (1994). <i>Hacia una pedagogía del conocimiento</i> . Bogotá, Colombia: Editorial McGRAW-HILL.
	Freire, P. (1972). <i>Pedagogía del oprimido</i> . Tierra Nueva. Buenos Aires. Argentina
	Gadotti, M. (2003). <i>Historia de las ideas pedagógicas</i> . Buenos Aires, Argentina:Editorial Siglo XXI editores
	Gadotti, M., Gómez, M., Mafra, J., y Fernández, A. (2008). <i>Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía</i> . Buenos Aires, Argentina: CLACSO
	Girardi, G. (1975). Educación Integradora y Educación Liberadora. <i>Cuadernos de Educación</i> . (18-19) (24-25). Recuperado de https://librosateneo.com/educacion-integradora-y-educacion-liberadora-2- tomos

	Giroux, H. (2010). <i>Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje</i> . Madrid, España. Ediciones Paidós. Recuperado de http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/giroux/Los%20Profesores%20como%20Intelectuales.pdf
	González, N., Torres, E., Calzado, D. et al. (2011). Aportes de los educadores destacados del siglo XX a la pedagogía cubana. Curso 41. Congreso Internacional Pedagogía 2011. Sello editor Educación Cubana.
	Guevara, E. (2010). Objeto de estudio de la pedagogía como ciencia. <i>Amauta Segunda edición</i> .
	Ilich, I. (1968). <i>La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada</i> . Cuadernos de educación, (6)
	Kraftchenko, O., y Hernández, H. (2000). <i>Constructivismo. Capítulo IX</i> . Tarija, Bolivia: Editorial Universitaria Universidad "Juan Misael Saracho".
	Krober, G. (1986). Acerca de las relaciones entre la historia y la teoría del desarrollo de las ciencias. <i>Revista cubana de ciencias sociales</i> , enero-abril, año IV, N° 10, La Habana.
	Legarralde, M. (2016). Pedagogías positivistas latinoamericanas. Recuperado de https://campus.fahce.unlp.edu.ar/pluginfile.php?file=%2F184673%2Fmod_forum%2Fattachment%2F67125%2FLEGARRALDE%20-%20Pedagog%C3%ADas%20positivistas%20latinoamericanas.pdf
	Lenin, V. (1964). Cuadernos filosóficos. Obras Completas: La Habana, Cuba.
	Luzuriaga, L. (1984). <i>Pedagogía</i> . Buenos Aires, Argentina: Lozada.
	Machín, R. (2009). <i>Causas epistemológicas de la presencia sostenida del positivismo en la investigación en Ciencias de la Educación</i> . (Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de la Habana).
	Martín, A. (2006). <i>El status epistemológico y el objeto de la Ciencia de la Educación</i> . (Tesis en opción al grado de Doctor en Filosofía), Universidad de Chile. Santiago, Chile.
	Medina, R. (2008). La pedagogía tecnocrática a la luz del pensamiento pedagógico universal., Caracas, Venezuela: Fondo editorial IPASME. Recuperado de https://www.worldcat.org/title/pedagogia-tecnocratica-a-la-luz-del-pensamiento-pedagogico-universal/oclc/465251809
	Mialaret, G. (2016). Introducción a las ciencias de la educación. Ginebra: UNESCO
	Michel, J. (2006). Sobre el estatuto epistemológico de las ciencias. <i>Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales</i> , (11), 139-157.
	Morín, E. (2001). <i>La cabeza bien puesta</i> . Buenos Aires: Nueva Visión.

	Nassif, R. (1984). Las tendencias pedagógicas en América latina (1960-1980). Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO CEPAL PNUD.
	Neill, A. (1974). Summerhill, un punto de vista radical sobre la educación de los niños. F.C.E. México: Fondo de cultura económica. Recuperado de https://www.gandhi.com.mx/summerhill-un-punto-de-vista-radical-sobre-la-educacion-de-los-ni-os
	Núñez, J. (2007). <i>La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar</i> . La Habana, Cuba: Editorial Felix Varela.
	Ortiz, A. (2017). Configuración epistemológica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. <i>Rev. hist.edu. latinoam.</i> , 19 (29), 165 – 195.
	Pérez, J. et al. (2009). La Pedagogía como ciencia de la educación. Recuperado de https://www.odiseo.com.mx/correo-lector/pedagogia-como-ciencia .
	Quintanilla, P. (2006). La recepción del positivismo en Latinoamérica. <i>Revista Logos Latinoamericano</i> , 2da Época, (6). Recuperado de www.acuedi.org/doc/4946/la-recepcion-del-positivismo-en-latinoamrica .
	Rivera, J. (2011). La pedagogía como ciencia socio política. Recuperado de https://www.uch.edu.pe/fondo-editorial-uch/la-pedagogia-como-ciencia-social-y-politica .
	Rousseau, J. (1955). <i>Emilio</i> . Buenos Aires, Argentina: Editorial Safián.
	Sánchez, M., y Rojas, M. (2013). <i>Estudio de corrientes y tendencias del pensamiento contemporáneo acerca de la educación</i> . La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación,
	Sanjurjo, L. (1998). El estatuto científico de la pedagogía: entre la crítica y la posibilidad. <i>Revista Innovación Educativa</i> , (8), 59-69.
	Silber, J. (2006). Reflexiones Epistemológicas sobre la Pedagogía. Recuperado de en https://es.scribd.com/doc/
	Skinner, B. (1970). <i>Tecnología de la enseñanza</i> . Fontanella. Barcelona, España.
	Velázquez, I. (2010). Una aproximación al mapa disciplinar de la pedagogía. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , 35 (2), 1-16
	Vera, M., Illicachi, J., y Ponce, G. (2017). Fundamento teórico de las bases epistemológicas de la Pedagogía: Análisis crítico. <i>Boletín Virtual</i> , 6 (9).
	Vera, M., y Massón, R. (2018). El estatuto epistemológico de la pedagogía en debate: Un punto de vista para la reflexión, <i>Didasc@lia: Didáctica y Educación</i> , 9 (1).
	Vera, M., y Massón, R. (2018a). Pedagogía del oprimido: su aporte al estatuto epistemológico de la pedagogía. (66). <i>Revista Varona</i> , (66).
	Vera, M. (2015). A manera de historia: regularidades de la pedagogía soviética. Procesos y prácticas pedagógicas e investigativas. <i>Boletín Redipe</i> , 4 (11).
	Zambrano, A. (2005). <i>Didáctica, pedagogía y saber</i> . Bogotá, Colombia: Magisterio.



	Zuluaga, O. (2007). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber. (ed.). Siglo del Hombre. Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
	Zuluaga, O. et. al (1988). Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. Revista Educación y Pedagogía, N° 13, pp.4-9, Bogotá, Ceid-Fecode.