

Cuestiones epistemológicas en torno al discurso pedagógico

Susana Montaldo

Introducción

El presente trabajo aborda algunas cuestiones vinculadas a la problemática de la identidad y cientificidad del discurso pedagógico. La tarea de reflexión en torno al estatuto científico del discurso pedagógico exige tomar parte en un espinoso debate, pues la problemática que se somete a discusión es compleja. En general abundaron los análisis críticos desde otras disciplinas con el fin de demostrar su no cientificidad; pero actualmente surge con fuerza un importante movimiento de investigación epistemológica que busca perfilar un espacio teórico privilegiado dentro de la Pedagogía buscando encender algunas luces sobre la controversia acerca de la racionalidad y legitimidad social del conocimiento educativo.

La preocupación por el estatuto científico de las Ciencias de la Educación es casi contemporánea al surgimiento de las Ciencias Sociales. La búsqueda de:

- a) una delimitación cada vez más adecuada de su campo, y
- b) la explicitación de los fundamentos que sustentan y legitiman el discurso pedagógico,

ha concitado, desde el siglo pasado, la preocupación de un grupo creciente de pedagogos y epistemólogos, que han ido perfeccionando los instrumentos teórico-metodológicos para aproximarse y poder entrar en un territorio donde aún falta mucho por mapear.

La situación de indeterminación del discurso pedagógico alude a un núcleo problemático importante, refleja un conflicto que acaece en el campo del conocimiento educativo y que responde, en realidad, a la delimitación de los objetos de estudio y a la configuración estructural del dominio de lo que tradicionalmente se consideró como ciencia pedagógica. (Escolano, 1978).

Por un lado la dilatada tradición que caracterizó a la Pedagogía no le aseguró un punto indiscutido en el cuadro de las ciencias: su transcurrir histórico expresa la constante búsqueda de una racionalidad científica que avanza enfrentándose a dificultades tanto de tipo teórico como de índole práctica y metodológica; sin lograr un legítimo reconocimiento en las distintas comunidades científicas ni en la sociedad en general. Situación que no es de extrañar si sólo entramos a analizar que el discurso pedagógico se ha caracterizado durante siglos por ser un discurso más retórico, convincente y seductor que científico.

Por otra parte, algunos de los discursos que se han desarrollado en defensa de la

pedagogía como «ciencia autónoma» reducen el problema al ámbito del «saber hacer».

El interés por la reflexión epistemológica, en este caso, no tiene que ver sólo con el deseo y la necesidad de «identidad» y «rango científico» que los pedagogos reclaman para su profesión sino que se apoya también en la creencia de que esta exploración puede ser una palanca valiosa que nos permita operar sobre las representaciones vigentes acerca del pedagogo y su vinculación con la educación, para reelaborar prácticas, rumbos y concepciones.

Fundamentar la necesidad de abordar una investigación epistemológica en el área pedagógica supone afirmar la importancia y el valor de la reflexión teórica, la cual no se debe transformar en un pensar desencarnado e irreal, un mundo aparte de palabras difíciles y problemas fantasmales ajenos a la existencia concreta. La ciencia no es sólo cuestión de producción discursiva, o más precisamente, la producción discursiva no es sólo cuestión de palabras, sino una poderosa herramienta de la creatividad humana para construir nuevas realidades tendientes a resolver los acuciantes problemas con que nos desafiaba la sociedad actual.

Una aproximación a la educativo desde una teoría de los discursos sociales

¿Qué significa la adopción del término «discurso pedagógico» en este trabajo?

Esta elección alude a una perspectiva de aproximación a lo educativo desde una «teoría de los discursos sociales», la cual supone una toma de posición respecto a una serie de problemas epistemológicos. Esta teoría se inscribe en el marco de los que algunos denominan «paradigma de la complejidad», el cual propone un concepto de ciencia, que Ilya Prigogine expresa del siguiente modo:

Asistimos a la emergencia de una ciencia que ya no se limita a situaciones simplificadas, idealizadas, mas nos instala frente a la complejidad del mundo real, una ciencia que permite a la creatividad humana vivenciarse como la expresión singular de un rasgo fundamental común en todos los órdenes de la naturaleza (Prigogine: 1997).

Para comprender el funcionamiento de este **sistema complejo constituido por las prácticas educativas**, es necesario salir del espacio protector de una teoría homogénea. Por el contrario se requieren instrumentos adecuados y variados para afrontar la múltiple riqueza del fenómeno a investigar. La articulación de discurso y educación se trabaja desde diversas disciplinas: sociología, psicología, lingüística, semiótica, antropología, entre otras, no como una sumatoria de miradas, sino con **una lógica que entreteje las diversas dimensiones buscando reconstruir el objeto de análisis y devolverle la unidad y el sentido.**

Un aporte clave en torno a esta cuestión es el que hace Ilya Prigogine al afirmar:

La ciencia actual favorece las vías pluralistas. Debemos pues luchar contra las ideologías reductoras en las ciencias humanas, la economía o la cultura en

general. ...la noción de complejidad ha sido objeto de una revisión espectacular. Para la ciencia clásica el orden iba asociado con el equilibrio y el desorden con el no-equilibrio. Esta relación se halla invertida en la actualidad.... Podemos descubrir los límites de la concepción clásica que intentaba circunscribir la descripción del universo a un ensamblaje de entidades estables, definidas de una vez para siempre. ... La originalidad del siglo XX habrá consistido en ofrecer respuestas inesperadas a contradicciones heredadas del siglo XIX. (Prigogine, 1988).

Una Teoría de los Discursos Sociales opera con recursos teóricos metodológicos que permiten identificar y ensamblar las diversas condiciones que hacen posible la configuración –emergencia, desarrollo, permanencia– del discurso pedagógico y sus efectos de sentido en el quehacer educativo. De aquí el valor del análisis discursivo que se presenta como un enfoque diferente para superar la visión dogmática y acabada del conocimiento que se apoya en la creencia que el saber sólo es saber si permite conocer el mundo tal como éste es. **Niega el supuesto positivista del conocimiento como reproducción especular de la realidad.** Ninguna descripción de la forma de ser de las cosas desde «la perspectiva del ojo de Dios» –al decir de Putnam– va a liberarnos de la **contingencia de haber sido aculturados** como lo hemos sido. Aquí cabe recordar la idea central de la obra de Gregory Bateson:

nosotros creamos el mundo que percibimos, no porque no exista una realidad fuera de nuestra cabeza, sino porque nosotros seleccionamos y remodelamos la realidad que vemos para confrontarla a nuestras creencias acerca de la clase de mundo en el que vivimos. Para que una persona cambie sus percepciones básicas, las que determinan sus creencias (premisas epistemológicas) tiene que tomar primero conciencia de que la realidad no es necesariamente lo que él cree que es. (Bateson: 1976).

Desde esta perspectiva, la teoría de los discursos sociales propone un modo de operar en las instancias significativas en las que se especifica nuestro vivir social tratando de explicar los procesos de significación que tienen lugar en su seno, considerando que dichos procesos no expresan necesariamente un tipo de realidad óptica preexistente, sino que se autoorganizan y se construyen a sí mismos al compás de su propia manifestación.

Abandona la cuestión de cómo entrar en contacto con una realidad independiente de la mente y del lenguaje y rompe así con esa vasta tradición filosófica que vincula «ciencia», «racionalidad» y «verdad» con «validez objetiva» al proponer a la «función semiótica», al «discurso», «**como condición de posibilidad de la interpretación del mundo** y especialmente de la **validez «intersubjetiva»** de esa interpretación». (Parret, 1983).

Esta perspectiva implica

dar una importancia fundamental al sistema de signos, o al discurso como el prototipo del sistema de signos, que a su vez es criticar la metafísica clásica, donde la autonomía e independencia de la realidad estructurada se presupone; y

al mismo tiempo a la epistemología, donde la autonomía e independencia de la subjetividad estructurante está sobreentendida. (Parret, 1983).

En esta propuesta se considera a la «teoría de la producción social de los discursos» como parte integrante de una «teoría del sentido» en general, que se apoya en algunos supuestos básicos tales como:

- Todo fenómeno social, en tanto proceso de producción de sentido, tiene una dimensión significativa.
- El sentido es producto del trabajo social y se materializa en los discursos sociales.
- En el «discurso social» se concreta la representación/interpretación que sobre un fenómeno tiene determinada comunidad en determinado momento histórico, y quedan en él grabadas las huellas del sistema de producción de sentido.

Es el conjunto existencial de las construcciones –verbal, gráfico, objetal, comportamental, etc.– que circulan en una sociedad, con eficacia para la efectiva producción y/o reproducción de representaciones perceptuales y de interpretaciones conceptuales o valorativas. (Magariños de Morentín, 1990).

En torno al sentido

Por otra parte, **el sentido**, también ha tenido múltiples conceptualizaciones y abordajes, desde la filosofía, la lingüística, la sociología, etc. En este trabajo el sentido será considerado como un efecto, producido por un juego de relaciones entre elementos significantes, como resultado de un trabajo social. A partir de esta afirmación se desencadenan una serie de interrogantes: ¿dónde se encuentra el sentido? ¿adónde debemos acudir para observarlo? Si bien «el sentido producido se encuentra en todas partes» (Verón, 1987) porque nada en el funcionamiento de una sociedad es extraño al sentido, no se ofrece a la observación directa, sino que requiere de un trabajo de análisis que consiste en una serie de operaciones sobre **«los productos en que se materializa el sentido: los discursos sociales»**. Dicho análisis permite **reconstruir el sistema que estructura la red de significación**, esto implica, en otras palabras, que el camino a recorrer será **de los «productos» a los «procesos»**, de los discursos al sistema de relaciones que lo configuran.

Es conveniente señalar que cuando hablamos de discurso no nos referimos al discurso hablado y escrito necesariamente, sino a cualquier tipo de acto u objeto que involucre una relación de significación. Por ejemplo, la discursividad de la escuela no se constituye exclusivamente de documentos y comunicaciones verbales, sino que involucra además, una serie de prácticas extra-lingüísticas (rutinas, jerarquías, usos del espacio físico, del tiempo, de emblemas, mobiliario, etc.) cuya significación –a veces evidente, a veces velada– es innegable. Lo discursivo alude a la significación de estos elementos sin importar la naturaleza de su soporte material.

Todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agen-

tes sociales. Toda configuración social es discursiva en este sentido. Las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, son también discursivas.

Si nos apoyamos en Charaudeau, la conceptualización que hace de la noción de discurso, como **«puesta en escena de la significación»**, resulta pertinente para describir el discurso pedagógico pues incluye, además, un conjunto coherente de «saberes compartidos», construido la mayor parte de las veces de manera inconsciente. La significación incorporada a estos saberes, pone de manifiesto, a su vez, la manera en que la «práctica educativa» aparece representada en el discurso, en un contexto específico, socio-cultural o institucional, y racionalizada en términos de valores: lo serio, lo placentero, lo permitido lo censurado, lo refinado, lo vulgar, etc.

Finalmente, **el discurso**, en la medida que es constitutivo de lo social es el terreno de constitución de los sujetos, es el **lugar desde el cual se proponen modelos de identificación**, es la constelación de significaciones compartidas que **organizan las identidades sociales**.

En este sentido, la indagación acerca de la naturaleza del conocimiento sólo puede ser una explicación sociohistórica de cómo los pueblos han intentado alcanzar un acuerdo sobre el objeto de sus creencias. El **conocimiento**, en tanto búsqueda solidaria de respuestas o de soluciones para los desafíos de nuestro cotidiano vivir, tiene una **base política y ética**. Esta operatividad del conocimiento para resolver los problemas que se nos presentan constituye el argumento más fuerte para su justificación.

A modo de conclusión

Varias son las consecuencias derivadas de este enfoque. En primer lugar, puesto que **todo análisis discursivo no puede obviar las condiciones productivas ni sus efectos**, un discurso, no puede ser analizado en sí mismo, es decir, independientemente de las condiciones señaladas.

Desde otro punto de vista, la vieja polémica de análisis interno y externo no tiene lugar, puesto que el análisis de los discursos no es interno ni externo, es decir que **ofrece una plataforma epistemológica en donde se articula la teoría y la práctica, lo individual y lo social**, posibilitando la superación de estas antinomias de larga data en el campo educativo.

La Teoría de los Discursos Sociales ofrece a la investigación epistemológica un **metalenguaje teórico crítico** que posibilita operar para deconstruir. Los elementos de esa deconstrucción nos permitirán **identificar los rasgos configuradores del discurso pedagógico así como las reglas que lo organizan**. El conjunto de las operaciones analíticas constituyen el «programa de lo que hay que hacer» para que el objeto se vuelva visible y se pueda reconstruir la red de formaciones discursivas que lo estructuran.

Por tanto se podría concluir afirmando que esta teoría se apoya en una concepción de epistemología, definida del siguiente modo por Thomas Popkewitz,

.. la **epistemología** no es un meta-discurso que busca encontrar las reglas

últimas de la verdad, sino un esfuerzo por comprender las condiciones en las que se produce el conocimiento. (Popkewitz: 1995).

Dicho esfuerzo ha de ser realizado por los propios practicantes de cada ciencia quienes se vuelcan a reconsiderar los supuestos básicos de su quehacer investigativo de acuerdo a las necesidades de cada disciplina. Es decir que se trata de una epistemología pedagógica interesada por:

- La reconstrucción de las estructuras conceptuales latentes y fundantes, que sustentan los discursos formalizados en artículos y libros a través de los cuales los resultados de la investigación se someten a escrutinio público.
- Explicitar los fundamentos, los métodos y las normas que pueden hacer posible el conocimiento pedagógico.
- Indagar cómo se produce la cientificidad pedagógica, cómo se fabrica el conocimiento legítimo sobre educación, el considerado y aceptado como tal, y cómo funciona socialmente éste.
- Analizar los discursos pedagógicos, sus condiciones de producción, el reconocimiento que tienen y los efectos que producen.

En síntesis, lanzarse a esta empresa de análisis «arqueológico» de los discursos, mirándolos no sólo a partir del nivel de la conciencia, desde la transparencia de los juegos del genio y la libertad, sino escudriñando el conjunto de reglas anónimas que en ellos se expresan, puede abrir a nuevos aires las puertas de la pedagogía.

Bibliografía

- Bartomeu, M. y Otros. «Epistemología o Fantasía: el Drama de la Pedagogía». *Cuadernos del Acordeón*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1993.
- Bateson, Gregory. *Pasos hacia una ecología de la mente*. Bs. As.: Ed. Lohlé, 1976.
- Chaureaudeau, P. *Langage et société*. Papers de traveal public a la Maison de Sciences de L'home, París, 1984.
- Escolano, A. *Epistemología y educación*. Salamanca: Editorial Sígueme, 1978.
- Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1970.
- Magariños de Morentin, Juan A. *Los Fundamentos Lógicos de la Semiótica y su Práctica*. Bs. As.: Editorial Edicial, 1996.
- Magariños de Morentin, Juan A. *El Signo*. Bs. As.: Ed. Hachette, 1983.
- Morín, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1997.
- Parret, Herman. *Semiótica y Pragmática*, Bs. As.: Ed. Edicial, 1993.
- Popkewitz, T. «La reestructuración de la teoría política y social: Foucault, el giro lingüístico y la educación». En revista *Propuesta Educativa*, año 6, N° 13., FLACSO, Bs. As.: Miño y Dávila, 1995.
- Prigogine, Ilya. «Una nueva convergencia de la ciencia y la cultura». En: *Los Premios Nobel tienen la palabra*. Revista El Correo N° 5. París: Ed. Unesco, 1988.
- Prigogine, Ilya. *El fin de las certidumbres*. Madrid: Ed. Taurus, 1996.
- Putnam, Hilary. *La Herencia del Pragmatismo*. Barcelona: Ed. Paidós, 1997.
- Rorty, Richard. *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona: Paidós, 1996.
- Verón, Eliseo. *La Semiosis Social*. Bs. As.: Ed. Gedisa, 1987.