

# Cuestiones teórico-metodológicas sobre investigación en educación en América Latina y la formación del pedagogo

Roberto A. FOLLARI <sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup> Licenciado en Psicología y Doctor en Psicología. Profesor en diversas universidades argentinas y mexicanas: Univ. Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco (México) Univ. Nacional de San Luis, Univ. Nacional de Cuyo. Prof. titular con dedicación exclusiva, en la cátedra de Epistemología de las Ciencias Sociales. Investigador de CONICET y Universidad Nacional de Cuyo.

Dado que aún para la investigación empírica lo teórico opera como aspecto fundante de la investigación, según lo afirman las principales corrientes de la epistemología contemporánea <sup>1</sup>, un tema decisivo para orientar la investigación en temas educativos es el relativo al estatuto de cientificidad de la problemática educacional. Puede plantearse desde el punto de vista del nivel a que se ha llegado al respecto; cabe allí señalarse que se trata de un espacio conceptual con una larguísima tradición, desde los griegos mismos pero es objeto de tratamiento científico filosófico-especulativa ha preparado el campo, pero a la vez lo ha ocultado, sirviendo como silenciosa vía alternativa al desarrollo de la ciencia; para muchos aún hoy, la cuestión educativa es asunto de pura especulación y de retorno a fantasías de transparencia atravesadas por la imagen equívoca del niño como inocente, pasivo y asexuado. El desarrollo de la investigación en educación choca con obstáculos no sólo epistemológicos, sino a menudo políticos<sup>2</sup>, los sectores conservadores se preocupan por evitar que la ciencia llegue a la escuela, operación práctica que requiere previamente la mediación de la investigación científica. El caso argentino es paradigmático al respecto. Superar una Pedagogía, es allí una finalidad a realizar<sup>3</sup>.

La constitución del campo teórico no es solamente un problema teórico. Sólo la modificación de condiciones políticas, dentro de las cuales lo teórico mismo opera como un movimiento interno, puede ofrecer el horizonte desde el cual la actividad científica sea posible y socialmente legitimada. El caso más extendido actualmente en A. Latina no es el del conservadorismo tradicionalista, sino el del tecnocratismo modernizante: el paradigma de la tecnologización de los medios sin la discusión de los fines educativos, que ha estado presente, y lo está, en México o Chile con importante peso. En estos casos, se confunde ciencia con aplicación tecnológica<sup>4</sup> y se rechaza la mediación teórica, considerándola sinónimo de resto metafísico o especulación inútil y abstracta. De este modo no sólo se rechaza y exorciza el pensamiento crítico y la ideologías alternativas, sino también se



"Mujeres" Myrna D'Atri

abandona toda la investigación no inmediatamente utilitaria y regida por la necesidad de la gestión y la decisión de los funcionarios<sup>5</sup>. Esta pragmatización del pensamiento, notoriamente presente como tendencias en toda la cultura contemporánea, debe ser cuidadosamente descontruida y rechazada desde la "comunidad científica"<sup>6</sup> en ciencias de la Educación, tanto como desde la posición de aquellos que son depositarios indirectos de la investigación, pero agentes directos del quehacer educacional; los docentes, los supervisores, en su caso los alumnos.

Otra cuestión de definición conceptual es la largamente discutida de si debe hablarse de Pedagogía, de Ciencias de la Educación, de Ciencia de la Educación, o alguna otra figura. Se trata de fijar el status epistemológico de los discursos educativos, sobre todo en lo que hace a su relación con otras disciplinas científicas. Al respecto, caben posiciones diversas, y no podemos menos que ser conscientes de la enorme carga polémica que conlleva cualquier opción que se siga. Sin embargo, creemos también que es tiempo de ir produciendo criterios que zanjen la cuestión en base a fundamentos teóricos que no estén atravesados por la disputa desde intereses inmediatos<sup>7</sup>. Hay quienes entienden que lo pedagógico corresponde a un espacio conceptual autónomo; sostienen que se trata de una disciplina con su objeto específico como cualquier otra, y que por ello debe fundar un espacio explicativo autoconformado que no responda más que a esa especificidad. Si tiene relaciones con otras disciplinas, estas serían sólo "auxiliares", externas al propio discurso que acuden al solo efecto de apuntalarlo. En muchos casos, este planteo tiene éxito entre quienes se dedican, en lo aplicativo o en la investigación, a la educación, dado que se connota independencia conceptual en relación con otras ciencias, y ello es percibido como elemento coadyuvante al prestigio de lo pedagógico como independiente, autónomo, específico y no "derivado". Opino que este problema ligado al prestigio de lo pedagógico opera como obstáculo para la comprensión propiamente teórica del problema, dado que no se trata aquí de defender autonomías a priori, sino de establecer desde un punto de vista conceptual qué es lo más pertinente.

Mi posición al respecto la he desarrollado en otro trabajo<sup>8</sup>; entiendo que lo específico del análisis educativo es un espacio empírico, pero no un objeto teórico, en el sentido acuñado por P. Bourdieu<sup>9</sup>. Tenemos una serie de fenómenos que analizar que no son temáticas de otras disciplinas; pero para analizarlos hay que apelar a las armas de esa disciplinas ya constituidas. No podemos ni prescindir de la ciencia política, la sociología, la antropología, la economía, etc., ni tampoco reinventarlas. Más bien las aplicaremos a espacios

empíricos nuevos; esto no es una simple tarea rutinaria: más bien semeja la actividad del científico en épocas de ciencia normal según Kuhn, cuando deben resolverse acertijos, es decir contar con ciertas reglas pero no conocer su aplicación para la resolución de un problema, y tener que develarla<sup>10</sup>.

De ser así, pensaríamos no en Pedagogía, sino en "Ciencias de la Educación"; se trata de ciencias aplicadas a lo educativo. Este es percibido a menudo como mengua de la especificidad de la investigación educativa, e incluso de su dignidad y prestigio con concomitantes: entiendo que se trata de un error de apreciación. En primer lugar, porque se confunde una cuestión epistemológica con otra de calidades; ser ciencia básica (desde la matemática a la Psicología) no es ser científicamente más o menos relevante que la aplicada (que incluye casos tan decisivos como la Medicina o la ingeniería). No es tampoco ser "más científica" o "menos científica": la científicidad no estará dada por la autonomía del campo conceptual, sino por la adecuación de éste a las características de su objeto, es decir, con su ser coherente con las características de lo que pretende conocer. Finalmente, en la cuestión misma de los prestigios, importa señalar que es erróneo que una aplicación de discursos de otras disciplinas a un campo nuevo constituya tarea rutinaria, obvia o no-creativa: de hecho, se va configurando un "background" específico en tal aplicación, de modo que puede hablarse no sólo de Sociología, sino de los problemas constituidos en Sociología de la Educación, sus autores, temas más pertinentes, enfoques teóricos más apreciados, etc. Finalmente, cabe señalar que la supuesta autonomía del campo en ciencias de la educación no ha colaborado a prestigiar a éste, sino todo lo contrario; el rechazo que suele darse en ciencias sociales a esta problemática, viene a menudo sostenido en la percepción de que se trata de un lugar no mediado científicamente, sostenido en especulaciones sobre el niño o los valores, en visible distancia con los desarrollos teóricos de las ciencias sociales y las teorías sobre la ideología, el Estado, las clases, el poder y el conflicto, etc. Nada mejor para el prestigio de la investigación en educación que sostener su relación constitutiva con las ciencias sociales. Tampoco nada mejor epistemológicamente: sería el modo de garantizar que el tratamiento de las temáticas apelara a aquellos desarrollos más constituidos.

Cabe advertir, sin embargo, que existe un campo de aplicación de la actividad científica en educación que es específico: planeamiento y evaluación de sistemas educativos, didáctica general y especializada, tecnología y medios en el aprendizaje. Estas aplicaciones deberán mantenerse ligadas a lo teórico-conceptual para

no volverse meramente utilitarias y tecnológicas, regidas por una lógica puramente utilitaria y tecnocrática, regidas por una lógica puramente pragmática. Sin embargo, no forma parte de ninguna otra disciplina, y sus discursos y prácticas tienen que ser construidos por completo desde la especificidad del campo de lo educativo. Tal vez la denominación más propia para estos aspectos fuera la de tecnología educativa; pero los equívocos que produce por la apropiación que hiciera la escuela estadounidense<sup>11</sup> impide tal denominación. Dado que la Pedagogía tradicional se ocupó de lo educativo fundándose en la aplicación, en la práctica de docencia y aún de tutelaje sobre el niño<sup>12</sup>, podría apelarse al nombre Pedagogía para este ámbito, asumiendo que debiera despejárselo explícitamente de equívocos. Refundaríamos así la tradición de Durkheim sobre el tema: su distinción sobre el aspecto teórico-explicativo (que él acordaba a una ciencia de la educación y nosotros a ciencias de la educación); y otro aplicativo-operativo (una "ciencia práctica" que él denominaba Pedagogía).

Dejemos el tema del status epistemológico, para pasar a uno asociado: el del "campo" educativo, en el sentido acuñado por Bourdieu<sup>13</sup>. Es decir: quiénes hablan de lo educativo desde el punto de vista científico, y cuáles son los mecanismos de legitimación de sus discursos. Al respecto, constituye un problema la no-delimitación suficiente en lo teórico, que permite difuminar las fronteras conceptuales y por ello, impide al pedagogo o calificado en ciencias de la educación ser quien mantenga el monopolio del campo. Otro problema viene dado porque lo educativo es una función política, una actividad central de reproducción/ruptura ideológica, y por ello un espacio conflictivo sobre el cual el Estado, las empresas y sectores conservadores mantienen una vigilancia sistemática. Siendo así, se invade el campo por razones para nada epistemológicas; hay, como es el caso de México, multitud de ingenieros y abogados que se ubican como funcionarios educativos, los cuales a menudo cuando ya no permanecen en el cargo, guardan posiciones expectantes a través de su apelación a ser investigadores dentro del campo. Lo educativo es espacio de control político, y por ello lugar de estacionamiento de cierto funcionariado; si a ello se agrega la escasa formalización de los límites conceptuales de lo educativo, y lo novel de la constitución de su espacio en lo propiamente científico, se explica esta "invasión" desde un más allá de lo producido estrictamente por quienes trabajan desde su formación en lo educativo.

No puede apelarse al monopolio legítimo del campo como a un principio abstracto; más allá de cualquier cuestión de principios, la legitimidad para el discurso se obtiene en el trabajo mismo, es fruto de mostrar la propia eficacia y la inanidad de los competidores. Es imposible borrar

voluntaristamente las complejidades de constitución del campo teórico como entrecruzamiento de disciplinas, o las del campo práctico como espacio político-conflictivo. Por ello, la disputada por los discursos legítimos continuará y es difícil que se evite que lo educativo sea objeto de tratamiento por quienes se han formado en Psicología, sociología, etc., y por funcionarios de distinta especialización y especie. Ante estos últimos, el único exorcismo posible estará dado por la calidad teórica y empírica de la investigación educativa; en la medida en que ella vaya marcando precisión irá configurando un "background" determinado, sin el conocimiento del cual no se podrá participar del campo. A mayor formalización del espacio conceptual, menor posibilidad de que éste sea ocupado por legos o extraños a la disciplina. En cuanto a la presencia de sociólogos, psicólogos, etc., ésta es inevitable, dado que ellos son los portadores primarios de las disciplinas que se juegan en la explicación de lo educativo: es imposible lograr rigor en la psicología aplicada si se prescinde de los psicólogos. En todo caso, quienes trabajan en ciencias de la educación pueden perspectivar la investigación desde un interés de conjunto que no puede ser visualizado por los que no están en él; cierta estructuración global de los procesos sólo puede producirla quien es especialista en ciencias de la educación, así como también debiera ser el único encargado de los aspectos aplicados, que arriba hemos llamado provisoriamente "pedagógicos". Así se encontraría la especificidad del propio rol sin proponer una inexistente autoconstitución teórica, o desplazar a quien desde disciplinas decisivas a la explicación de lo educativo (sociología, antropología, psicología, economía, etc.) hacen su aporte.

Otro aspecto a considerar es el de lo ideológico en la constitución del discurso educativo. Asumido que no es posible encontrar discursos no-ideológicos en ciencias sociales, es notorio que todo "relato" sobre lo educativo tiene fuerte carga ideológica, dado la politicidad fundante de la que ya hemos hablado. Esto es subrayable en esta época en que algunos suponen la existencia del pragmatismo universal, la homogeneización ideológica y el "fin de la historia" y las grandes interpretaciones<sup>(14)</sup>. No desarrollaremos aquí la discusión a fondo sobre la presencia de lo posmoderno en el subcontinente<sup>(15)</sup>; creemos que está en buena medida dado, y que implica fuerte reacomodamiento en lo cultural e ideológico. Sin duda hay que replantearse los discursos críticos a la luz de esta situación; pero ello es diferente a sostener que la criticidad ya no es ni necesaria ni posible. Por el contrario la pauperización de nuestros países nos convoca a tareas urgentes: y allí la lucha contra el neoliberalismo y contra la identificación lisa y

llana de democracia con libremercadismo tiene que ser asumida.

El discurso educativo seguirá vehiculizando ideologías, con la carga que marca la actual tendencia a la evaluación tecnocrática de las instituciones, el economicismo descarnado en la búsqueda de justificación de la retirada del Estado en cuanto al gasto en educación (al igual que en el resto de las políticas sociales). Por esto, no puede concordarse con Kuhn cuando considera a las ciencias sociales como pre-paradigmáticas asumiendo que están en la carencia de "no haber llegado" al consenso unitario de la comunidad científica. A ese consenso nunca se habrá de llegar, es obvio, dado que es constitutivo de la teoriedad en ciencias sociales (construcción de teorías por quienes plantean revoluciones científicas, y elección de teorías por quienes -la mayoría- practican la ciencia normal) el estar permeadas por la ideologías. El conflicto de interpretaciones marca la riqueza y límites necesarios en ciencias sociales. No puede haber paradigma en el sentido de acuerdo unánime de los científicos, y la pluralidad teórica no es un "error", sino una condición necesaria del proceso del conocimiento.

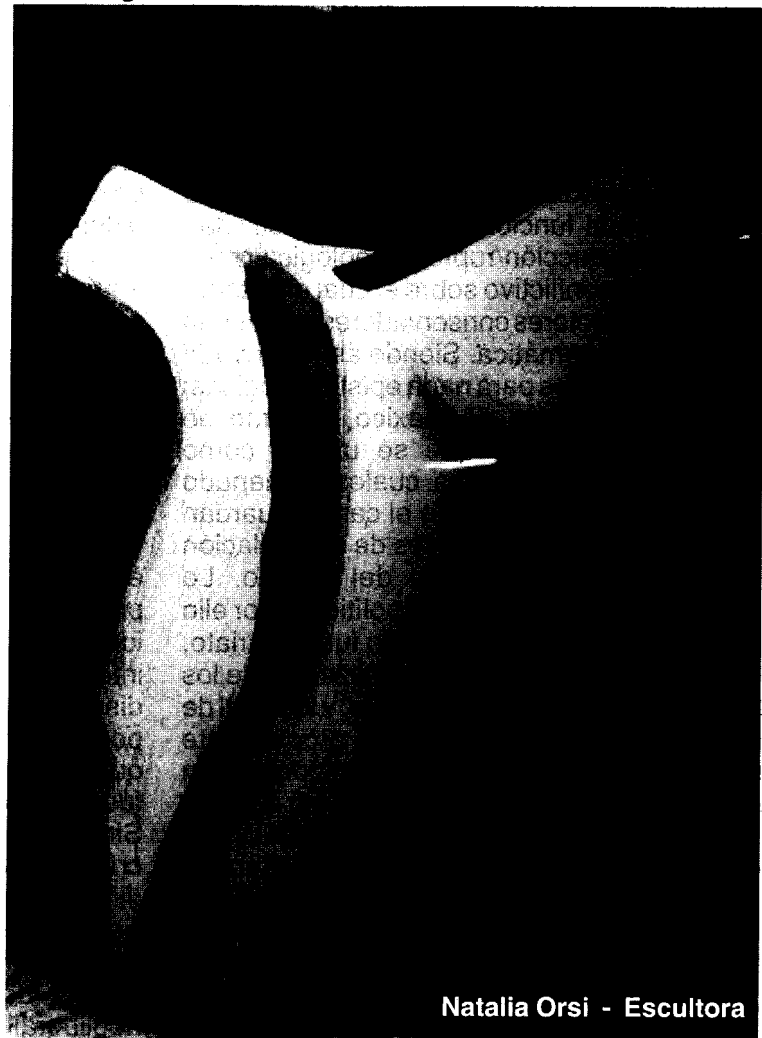
Por lo dicho, en ciencias sociales la neutralidad se disfraza con dificultad: en cuanto existen más interpretaciones que una sola, es difícil pretender alguna como única y natural. El paradigma se "naturaliza" en ciencias físico-naturales. Es el proceso de asumir criterios teóricos creyendo que son obvios, que pertenecen "a las cosas mismas", que la Naturaleza habla; procesos que tan bien han desenmarcado a Kuhn al referirse a cómo se presenta la ciencia en los libros de texto. Esto es más dificultoso en ciencias sociales; allí la ideología se explicita más, en la medida en que no hay sólo una. Por supuesto, la dominante siempre logra naturalizarse un tanto, al presentarse hipóstasis de lo existente; más aún en nuestra época, donde se presentan al libre mercado como una necesidad ineluctable de leyes objetivas transhistóricas. Es necesario mantener la vigilancia epistemológica que evidencie la ideología dominante en el actual pragmatismo, a la vez que sea capaz de presentar, con criterios ideológicos diferentes, nuevas posturaciones teóricas, en un momento de crisis de las versiones alternativas.<sup>(16)</sup>

De más está decir que señalar la

incidencia de lo ideológico en la teoría social no es reducir la teoría a ideología; no se explica la realidad sólo apelando a valores o principios, y una investigación no es un panfleto. A la asunción explícita de un punto de vista ideológico debe ligarse indisolublemente la decisión de ser férreos en la teoría y en la admisión de los hechos que la constrienen la contrarién. Disponer de una teoría de la investigación es algo muy diferente a suponer su necesaria confirmación fáctica<sup>(17)</sup>.

Otro problema de la investigación en la educación hace a la posibilidad de lo interdisciplinario. Esta es doble: si el discurso sobre lo educativo parte de diversas disciplinas, parece posible - e incluso, necesario- constituir un discurso unívoco que parte de tales disciplinas como componentes. A su vez, habría que ubicar a quién trabaja ciencias de la educación como componentes de equipos interdisciplinarios que se dediquen, p. ej., a salud o a cuestiones de sostenimiento del medio ambiente. En ambos casos, se hace imprescindible fijar los protocolos conceptuales y operativos de la actividad.

Hemos trabajado la cuestión interdisciplinar en otro espacio<sup>(18)</sup>. Allí señalamos que los saberes y métodos de disciplinas diversas no se ordenan entre sí como partes de una unidad previa preestablecida; no son las partes de un



Natalia Orsi - Escultora

rompecabezas. Los objetos teóricos son diversos, y se han configurado por ruptura, y no por continuidad mutua; no existe tampoco un método científico único y común a todos los saberes científicos; las disciplinas han surgido en diferentes momentos y bajo premisas no comunes de tal manera lo interdisciplinar no es un simple conjuntar "pedazos" disgregados de un imaginario saber único ni encontrar -como quería Piaget-(19) la unidad de las estructuras explicativas bajo la diversidad aparente de las diferencias empíricas. Por ello lo interdisciplinar se diferencia de lo multidisciplinar: eso último es una simple conjunción de conocimientos de disciplinas diferenciadas mientras que lo primero es la constitución de un nuevo discurso explicativo a partir de los componentes representados por esas disciplinas. Producir este nuevo conocimiento supone la existencia de las disciplinas previas: estas no "licuan" su diferencia en lo interdisciplinar sino que mantiene tal especificidad como componente irrenunciable de lo nuevo a producir. Se trata de acercar lenguajes, tradiciones y metodologías diversas en función de un nuevo objeto teórico o pragmático: el tema de la identidad, por ej. o el planeamiento urbano. Tarea prolongada y problemática, aún cuando a menudo sumamente necesario para comprender los fenómenos de la alta complejidad.

Deberán tenerse en cuenta estos recaudos -y sus efectos operativos- para que lo interdisciplinar sea fecundo y no una simple acumulación de promesas(20). Esto sirve también respecto del discurso educativo como resultado interdisciplinar: lo disciplinar no es un reto a superar sino conocimiento válido por sí; además, condición de posibilidad del interdisciplinar mismo. A lo sumo, podemos pensar en "perspectivizar" lo interdisciplinar desde ciertas necesidades temáticas específicas: he allí el rol del científico de la educación dentro de un equipo sobre la temática educativa(21).

En cuanto a la formación del "pedagogo" o acreditado en ciencias de la educación, un aspecto más: deberá acentuarse la formación teórica en disciplinas básicas (sociología, psicología etc), en consonancia con lo ya dicho. Probablemente sea conveniente profundizar en algún área que funcione como preespecialización, para evitar la saturación de contenidos. Pero a la vez se acentuará el conocimiento de las aplicaciones (planeamiento, didáctica), en el entendimiento de que forman parte de las tareas que exclusivamente le corresponden y en las que no encontrará competencia. Estas tareas no se disociarán de la teoría, y advertimos que plantear esta doble vertiente no es contradictorio: lo operativo no es lo "malo" para la buena teoría - como suponen los cientificistas- de la teoría es algo perverso y ajeno al mundo concreto, como los utilitaristas asumen. Una conjunción

equilibrada de estos términos se impone si se desea un profesional competente.

También el currículum tendrá en cuenta la definición del perfil profesional, las características de las prácticas que se solicitan socialmente. No se trata de limitar el perfil a la demanda (22); pero sin duda ésta es un aspecto principal a considerar. También en el campo profesional lo ideológico sostiene roles diferenciados; se puede reproducir la práctica dominante, o plantear posibilidades alternativas (23). El currículum deberá atender a estas últimas -poco visibles y a menudo desconocidas-(24) para habilitar en la posibilidad de su ejercicio; por supuesto, se atenderá también a la formación dentro de las prácticas dominantes vigentes, únicas que aseguran la posibilidad profesional demandada desde el mercado laboral existente; ignorar este aspecto sería enviar a quienes se gradúan a la desocupación y al ostracismo.

Finalizamos esta apretada síntesis de problemas remitiendo a la actual situación de la educación. A nivel de su continente jaqueado por las políticas no liberales que plantean la necesidad de ajustar el funcionamiento a criterios de eficiencia, pragmáticos, económica inmediata, y achicar el ya escaso apoyo presupuestal. A nivel mundial, y afectándose por ello en un proceso combinado con lo anterior, la deslegitimación global del saber como lugar de producción de la verdad y la decadencia del conocimiento no orientado tecnológicamente(25).

Esta recomposición epocal del lugar del conocimiento -signada por las situaciones posmoderna de predominio de la imagen y sensibilización inmediata (26) - implica la decadencia de sitios cuyo espacio se destina a la producción y reproducción del conocimiento, como el aparato escolar. A ello se suma el fin del disciplinamiento como modalidad y procedimiento central de la dominación (27); lo escolar ha estado signado por la socialización disciplinante. Estamos ante una sociedad que ya no ve en lo escolar una función determinante -para algunos se ha convertido en una especie de guardería de los hijos- que no se preocupa por el desmantelamiento de la Universidad: con la televisión como mecanismo de formación, la escuela se convierte en una rémora formal y rutinaria.

Ante esta situación crucial -que deberá ser objeto de tratamiento más a fondo- los que se forman en ciencias de la educación deberán estar atentos y avisados, y formados en la capacidad de avizorar e imaginar respuestas. La escuela -fruto de la modernidad- siente caer sus bases de sustentación en la crisis de lo moderno; si no es capaz de responder al desafío con una radical transformación de sus prácticas, de sus mecanismos, finalidades y contenidos programáticos, corre el riesgo de su difuminación, de su decadencia gradual pero no por ello menos inexorable.

<sup>1</sup> G. Bachelard, *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI, México, 1979; T. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México, 1980; W. Stegmuller, *Estructura y dinámica de teorías*, Ariel, Barcelona, 1983.

<sup>2</sup> Como criticara D. Lecourt a Bachelard, por no advertir la génesis social de los obstáculos en *Para una crítica de la epistemología*, Siglo XXI, México, 1980.

<sup>3</sup> Como ejemplo, puede señalarse la actual "caza de brujas" en contra de la psicogénesis piagetiana como método para el aprendizaje de la lecto-escritura, emprendida por sectores católicos conservadores que, ante el temor del perder el control ideológico basado en una lectura conservadora de la religión, han hallado - insólitamente, en una mezcla de ignorancia y mala fe - qué lo piagetiano puede ser ideológicamente subversivo (Nos referimos a la Argentina, 1991).

<sup>4</sup> Tendencia dominante actualmente a nivel planetario, y que ya Marcuse denunciara en su *Política y Cultura*, Ed. Ariel Barcelona.

<sup>5</sup> En el caso mexicano, funcionarios educativos han rechazado investigaciones por ser "críticas", y mostrar qué es aquello que no puede resolverse dentro del sistema social vigente. Me tocó particularmente el caso durante el sexenio de J. Lopez Portillo, en un trabajo sobre currículum en Jardín de Niños realizado junto a T. Wuest y O. Chamizo

<sup>6</sup> El concepto de comunidad científica debe ser desconstruido; Kuhn carecía de conocimientos en ciencias sociales para conformarlo mejor. El campo científico en conflictivo y contradictorio, para nada una "comunidad"; usamos la expresión con esta reserva.

<sup>7</sup> No es que creamos que el conocimiento esté desprovisto de interés, ingenuidad rota desde Nietzsche a Foucault, e incluso Habermas; pero el interés sin mediación intelectual es incapaz de cualquier generalización más allá de una visión particularista.

<sup>8</sup> Follari, R. : " Filosofía y educación: nuevas modalidades de una vieja relación " en A. de Alba (coord.): *Teoría y educación en torno al carácter científico de la educación.*" CESU/UNAM, México, 1990.

<sup>9</sup> Bordieu, P. et al.: *El oficio del sociólogo Siglo XXI*, Bs As, 1975

<sup>10</sup> T. Kuhn *La estructura ... op. cit.*, cap. III y IV

<sup>11</sup> A. de Alba, A. Díaz Barriga, R. Follari et al.: *Tecnología educativa: aproximaciones a su propuesta*, U.A. Querétaro, México, 1985.

<sup>12</sup> Origen silenciado de la pedagogía. Ver R. Scherer, *la pedagogía pervertida*, Ed. Laertes, Barcelona, 1983

<sup>13</sup> Cf. E. Tenti, El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis" en C. Carrizales y E. Arreola V. : *Políticas de investigación y producción de cs. sociales en México*, U. A. Querétaro, México, 1984.

<sup>14</sup> Se superponen aquí la cuestión del fin de los grandes relatos de Lyotard y el "ingenuo " fin de la historia de Fukuyama; ambos no son idénticos conceptualmente ni en su sesgo ideológico, nitidamente retrógados en el caso del articulista japonés.

<sup>15</sup> Cf. R. Follari: *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde A. Latina*, Aique/Rei, Bs As, 1990. También N. García Canclini, *Culturas Híbridas*, Grijalbo. México, 1982

<sup>16</sup> Crisis palmaria, desde la caída del socialismo real a las imposibilidades de resturar desde la



9/19 CALDERON

socialdemocracia el Estado de bienestar. Ver, por ej. A. Boron, "La transición hacia la democracia en A. Latina: problemas y perspectivas " Bs.As. 1991. presentado en el Congreso Mundial de Ciencias Políticas (Bs.As)

<sup>17</sup> Ver P. Bordieu, el *Oficio...op. cit.*; esto ha sido una preocupación fundamental en la obra de W. Quine.

<sup>18</sup> R. Follari, *Interdiscipliniedad*, UAM-Azc. México, 1982.

<sup>19</sup> J. Piaget La Epistemología de las relaciones interdisciplinarias" en L. Apostel y otros : *Interdiscipliniedad*, ANUIES, México, 1975.

<sup>20</sup> Cf. nuestro trabajo *Interdiscipliniedad*, nota <sup>(18)</sup> supra, cap. 1

<sup>21</sup> Como se lo piensa en una versión "posmodernizada" de lo interdisciplinar. Ver R. Follari, *Modernidad y Posmodernidad .... op. cit.* cap. 2

<sup>22</sup> Hemos criticado esto en nuestro artículo "El Currículum como práctica social", Foro Universitario, México, 1983

<sup>23</sup> R. Follari /J. Berruezo: "Criterios en instrumentos para el diseño de planes de estudio", en Rev. Latinoamericana de Estudios Educativos, México 1981.

<sup>24</sup> Este ocultamiento de lo alternativo - en particular en cuanto a experiencias en educación - lo subraya A. Puigros en el primer capítulo de su *Sujetos Disciplinas y currículum*, Galerna, Bs As, 1990.

<sup>25</sup> Esto lo denunció la Escuela de Frankfurt desde los años 50. Lo desarrolla detalladamente J. Lyotard, *La condizone postmoderna*. Ed. Feltrinelli, Milano, 1981.

<sup>26</sup> J. Baudrillard, *El otro por sí mismo*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1988.

<sup>27</sup> G. Lipovetsky: *La era del vacío*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1986. Allí se plantea la actualidad como fin de la modernidad, fin de la era del disciplinamiento / revolución, mutuamente imbricados.