

PARADIGMAS DE INVESTIGACION Y CONSTITUCION DEL SABER PEDAGOGICO

Araceli de Tezanos

Este es un documento donde se discute y se argumenta acerca del uso del concepto de paradigma en el interior de la investigación educativa y la consecuencia que este uso ha tenido en los aportes al proceso de constitución del saber pedagógico.

La estructura de este documento es la siguiente:

- A) Paradigma: significado y confusiones.
- B) La constitución del saber pedagógico.

A PARADIGMA: SIGNIFICADO Y CONFUSIONES

A partir de una re-lectura del tan nombrado y citado texto de Khun (1962, 1970) "La estructura de las Revoluciones científicas" he encontrado y, no sin cierto asombro, que el uso del término paradigma que el autor acuña en dicha obra, cuya primera edición es de 1962 y la segunda ampliada de 1970 (es decir, está próxima a cumplir 20 años), sigue presentando algunas confusiones en el ámbito de nuestra tarea investigativa en el área de la educación y de la pedagogía. Estas confusiones presentan, a mi juicio, dos ejes:

- i) el paradigma como un concepto que emerge a partir de la investigación de las ciencias naturales;
- ii) El paradigma como sinónimo de método y/o metodología.

- LA PRIMERA CONFUSION

El primer eje mencionado de confusiones (el paradigma como un concepto que emerge a partir de las ciencias naturales), ha sido la fuente de rechazo más fuerte del concepto kuhniano en el contexto de la discusión acerca de la investigación en ciencias sociales y en educación. Rechazo fundado en la apreciación de un retorno a la visión encuadrada en el positivismo, que hace de la indagación en estas ciencias un análogo de las naturales. La confusión reside en la no consideración del lugar de emergencia del concepto. La obra de Kuhn es esencialmente un texto histórico, que genera un conjunto de categorías de análisis que conforman una estructura explicativa del proceso de constitución del saber científico que tiene como ámbito objetual los cuerpos en movimiento y los fenómenos observables. Es decir, la emergencia del concepto se ubica en el espacio de la Historia, de una historia que tiene como objeto el estudio del desarrollo de las ciencias naturales. Pero sigue siendo esencialmente Historia y, como tal, pertenece al dominio del saber cuyo objeto de estudio se acota en el hombre, en su quehacer y en sus relaciones con los otros ¹. Sin embargo, la posición que asume Kuhn para la reconstrucción histórica de la Ciencia, muestra algunos aspectos conflictivos, desde mi punto de vista. Estos aspectos son relevantes sólo en el interior de las ciencias naturales, ni emergen de ellas, sino también para las ciencias sociales. Estos aspectos están referidos al papel de la ideología² en el proceso de constitución del saber. Kuhn sólo la considera como parte de la crisis de la ciencia normal y, en consecuencia, como elemento que aporta al desarrollo de un nuevo paradigma. Pero no se discute cómo la ideología es parte constitutiva de cualquier tipo de proceso de conocimiento, aun del científico, que genera saber. El dejar de lado esta discusión, implica el no reconocimiento de la relación que sustenta la producción del conocimiento científico, en tanto que "... ni la dirección y métodos de la teoría, ni su objeto -la realidad misma- son independientes del hombre y, por otra parte, la ciencia es un factor en el proceso histórico. La separación de teoría y acción es en sí mismo un fenómeno histórico" (Horkheimer, M. 1972). Y este fenómeno histórico no es considerado en la estructura explicativa de Kuhn sobre el desarrollo de la Ciencia, al no incluir la ideología en el proceso de constitución del saber científico.

Pero esta confusión no sólo produce rechazo frente al concepto de paradigma, también produce aceptación y recurrencia en su uso. Esta aceptación replica contemporáneamente la posición originada en las propuestas positivistas sobre la cientificidad de las ciencias sociales. Es por todos conocida la

elaboración desarrollada por Comte en el siglo XIX, donde se genera una analogía entre los procesos de generación de saber de las Ciencias Naturales (restringiendo este ámbito a la Física) y la Sociología, a la búsqueda de dar un estatuto de legitimidad a esta última como disciplina científica. Este proceso de legitimación en la actualidad está atravesado por el concepto kuhniano de paradigma. Es así como se discuten diferentes posiciones paradigmáticas, como es el caso del paradigma cualitativo o el cuantitativo o, como sostiene Patton (1980), el paradigma de elección (paradigm of choices)³. La necesidad de dar legitimidad a la investigación en ciencias sociales -donde incluyo la educación- a través de conceptualizaciones externas, sigue obscureciendo una discusión imprescindible y aclaratoria, que permitiría un progreso en el proceso de producción de saber en este último ámbito. Esta discusión debe estar centrada sobre los modos que asume la relación sujeto-objeto en el conocimiento del hombre en sus relaciones con su realidad y con los otros, considerando en ello el interés y la necesidad que subyacen a todo conocer, es decir, reconociendo transparentemente el papel de la ideología en este proceso.

Además, la ausencia de esta discusión ha llevado a posiciones radicales de uno y otro lado que en nada contribuyen al avance en el conocimiento y, en consecuencia, a la construcción del saber. Estas posiciones radicales se ubican en la relevancia asignada a cada uno de los elementos que articulan la relación de conocimiento. Uno de los polos, donde prevalece el objeto, desconociendo la historicidad de su constitución e ignorando al sujeto. La palabra clave aquí es "el método" o, más contemporáneamente el paradigma, cuya presencia o ausencia legitima o ilegaliza la condición científica de las investigaciones y, por ende, califica o descalifica el saber que así se genera. El otro, sobredimensiona al sujeto. Su filiación reclama de los enunciados de Husserl y Alfred Schultz; por lo tanto la palabra clave es intersubjetividad. Pero esta intersubjetividad aparece descontextualizada de las condiciones de la formación histórico-social donde se concretiza. Ambas posturas comparten la carencia de una conceptualización acerca de la relación sujeto-objeto como totalidad y su correspondiente desarrollo histórico.

LA SEGUNDA CONFUSION

El eje de la segunda confusión es la consideración del concepto de paradigma como sinónimo de método, metodología y aún más, como programa

de investigación sensu Lakatos (Lakatos, 1983) Una de las evidencias de esta confusión se encuentra en el texto de Patton (1980). Patton hace una descripción exhaustiva del "paradigma cualitativo", así como también del "cuantitativo" y propone combinaciones de ambos en su modelo de "paradigmas de elección", el cual presenta a través del ejemplo de un estudio de evaluación educacional que combina ambos "paradigmas" en el proceso de recolección de datos ⁴. Pero la descripción que da, de ambos paradigmas, está centrada en las diferentes maneras de coleccionar datos y en las distintas formas que presenta el análisis de los mismos. Esta aproximación al concepto de paradigma está muy lejos de los significados que Khun le asigna.

Khun vincula el concepto de paradigma al de "ciencia normal" que significa "investigación fuertemente sostenida sobre uno o más logros anteriores... estos logros son reconocidos por alguna comunidad científica particular por un cierto tiempo, como soportes de sus prácticas" (Khun, Th. 1970). Para desplegar esta conceptualización acerca del paradigma, se les da características específicas a los antedichos logros. Una: los logros deben ser suficientemente originales para atraer a un grupo permanente de adherentes desde los otros modos de actividad científica en competencia. Otra: ser suficientemente abiertos para permitir que cualquier tipo de problemas pueda ser resuelto por el grupo redefinido de investigadores ("practitioners") (Khun, Th. 1970). Queda bastante claro: las aproximaciones metodológicas o perspectivas metódicas, en este contexto, son sólo un elemento más en la constitución de un paradigma ⁵. Khun insiste sobre el significado de este concepto en un texto posterior donde reemplaza el mencionado concepto por el de "matriz disciplinaria" (disciplinary matrix) -"disciplinaria" en tanto que es pertenencia común a todos los investigadores de una disciplina profesional y "matriz" porque está compuesta de elementos ordenados de distintas clases (Khun, Th. 1977). Los elementos que menciona en dicho texto son las expresiones simbólicas, los modelos y los ejemplos representativos ("exemplars"). El paradigma, en consecuencia, tanto en la primera como en la segunda proposición de Kuhn no es sinónimo de método.

Sin embargo, la discusión que se sostiene sobre la conceptualización kuhniana, en el interior de las ciencias sociales, se ha centrado tradicionalmente en la problemática metodológica. Esto ha llevado a una distorsión que mantiene a las ciencias sociales, como afirma el propio Kuhn, en una situación de pre-paradigma. Por otra parte, y esto lo enuncio con un carácter hipotético, la diferencia que existe en la disputa entre paradigmas en el ámbito de las ciencias naturales y aquella presente en el interior de las ciencias sociales radica en que para las

primeras, en la transición de un paradigma a otro, cambia en su totalidad la matriz disciplinaria sin recurrirse en forma explícita a consideraciones de orden filosófico-epistemológico. Más aún, la historia de las ciencias naturales demuestra que a este último dominio de problemas sólo se recurre en los momentos de crisis reconocida. En cambio, en el campo de las ciencias sociales, la discusión se desplaza, de inmediato, a los enfoques epistemológicos que implícita o explícitamente están en la base de las proposiciones metodológicas. De esta manera, y siempre con un sentido hipotético, se podría afirmar que "la discusión entre paradigmas" en el dominio de las ciencias sociales reclama asumir propuestas articuladas con los diferentes modos que la relación sujeto-objeto manifiesta en el proceso de constitución del saber (Tezanos, A. de, 1987). Una de las disputas nunca resueltas en el interior de las ciencias sociales es sobre cómo hacer explícita la propuesta epistemológica subyacente al proceso de investigación. No hacerlo lleva a que ésta asuma una función ideológica en tanto encubre las relaciones concretas con la realidad que apoyan el quehacer investigativo. Revelar los supuestos epistemológicos que enmarcan un estudio no implica que éste deje de tener un carácter científico, en tanto, siguiendo a Hegel, la cientificidad de los procesos de producción del saber, no está dada por el uso convencional y codificado de un conjunto de normas, sino por ser un proceso de conocimiento sistemático de la realidad mediado por la razón, entendida como una acción intencional eminentemente humana. En consecuencia, la razón no es propiedad exclusiva de ninguna propuesta epistemológica. Obviar, o dejar de lado, esta discusión, implica una adscripción irracional⁶ a los modos de generar saber, lo que lleva a un empleo nominal de categorías y conceptos sobre los cuales se estructuran las explicaciones e interpretaciones construidas históricamente acerca del conocer. Esta adscripción irracional reproduce los períodos de crisis y postcrisis descritos por Khun, manteniendo artificialmente el desarrollo de las ciencias sociales en un estado de crisis permanente. Asimismo, la adscripción irracional connota la legitimidad o ilegitimidad de las diferentes posturas epistemológicas, inhibiendo una discusión, fundada en el reconocimiento de esta heterogeneidad, que enriquecería y ampliaría los horizontes de su desarrollo. Esto tiene por consecuencia el ejercicio de una constante censura a aquellos miembros de la comunidad científica adscritos a enfoques epistemológicos distintos del propio y, por último, a descalificar como impertinente y "teórica" la discusión epistemológica misma. La consecuencia más grave de esta situación es que el fracaso en reconocer la heterogeneidad epistemológica existente en las ciencias sociales como su propio camino en el proceso de construcción del

saber, las limita en su desarrollo y puede conducirlos a que los resultados logrados a través de la investigación sean considerados sólo un asunto de opiniones, negando precisamente, el carácter científico ruidosamente reivindicado por los seguidores de la tradición positivista, instaurada por Comte en el siglo XIX, quienes paradójicamente y en gran medida son responsables de esta situación ⁷.

B LA CONSTITUCION DEL SABER PEDAGOGICO

La adscripción irracional, la falsa comprensión y la peor aplicación del concepto de paradigma en el ámbito de las ciencias sociales, incluida la educación, y el ignorar la diversidad de las posturas epistemológicas han inhibido el desarrollo de una comprensión amplia y rigurosa de los hechos educacionales. Esto tiene consecuencias tales como:

i) una confusión permanente entre los conceptos de Educación y Pedagogía, como producto de la adscripción, no siempre racional, a un concepto de Ciencia;

ii) la no consideración de la resignificación del saber, entendido como una estructura articulada de conceptos que se fundamenta y emerge de una praxis, sus condiciones de existencia, sus reglas y sus transformaciones históricas (Foucault, M. 1982);

iii) el desconocimiento y omisión de los corpus teóricos que han contribuido a la constitución del saber pedagógico en su desarrollo histórico -como parte sustantiva de las propuestas de investigación educacional contemporáneas- y a la ausencia de investigación pedagógica.

Educación y Pedagogía aparecen como conceptos intercambiables en la literatura al alcance de profesores e investigadores. Esto se ha prestado a innumerables y falsas interpretaciones de sus significados. Es fundamental, para comprender esta situación, recuperar el proceso histórico de ambas conceptualizaciones ⁸. De este proceso histórico me interesa recuperar una diferenciación que me parece clave en el contexto de este documento:

- La educación aparece vinculada a las condiciones de vida social y política (Mialaret, G. y Dottrens, R. 1972). De hecho, es una institución social fundada sobre el interés práctico de una sociedad y acotada y definida por su finalidad: la formación de individuos (Tezanos, A. de, 1983).

- La pedagogía está articulada a una praxis social específica: la enseñanza y sus condiciones de existencia, sus reglas y sus transformaciones históricas. Es decir, es un saber. Este saber es el que enmarca y discute los modos de concreción en la relación pedagógica y sus mediaciones, que asume el pasaje de un individuo de la sociedad natural familiar a la sociedad civil⁹.

A pesar de la claridad de sus significaciones, estos conceptos no han permanecido ajenos al proceso de positivización de las ciencias sociales que, iniciado por Comte y consolidado por Kurkheim, permea tanto las conceptualizaciones como las praxis que las concretizan. Esta positivización se hace transparente en la emergencia de la expresión "ciencias de la educación" instaurada en las instituciones francesas de formación de docentes, las cuales alrededor de 1920 pierden su nombre de Facultades de Pedagogía para devenir Facultades de Ciencias de la Educación. Asimismo, la positivización trae aparejada la emergencia de la llamada Pedagogía Experimental, que en esencia sólo refleja la aplicación de los pasos del denominado "método científico" a las indagaciones acerca de la relación pedagógica¹⁰.

Pero no es ésta la única influencia que ha generado ambigüedades en el significado de estos conceptos. El desarrollo de la Tecnología Educativa, a partir de los trabajos de Skinner y la aplicación que de éstos hicieron Benjamin Bloom, Robert Gagné y Walter Briggs (por anotar aquellos nombres que tienen un eco inmediato), también contribuyeron y contribuyen al desalojo de la Pedagogía de las instituciones de formación de docentes. En este caso no es reemplazada por las Ciencias de la Educación, sino por la "Metodología de Enseñanza", la "Evaluación", el "Diseño Curricular", alejándose toda posibilidad de generar procesos de reflexión crítica sobre la práctica cotidiana, de donde emerge la constitución del saber pedagógico.

La consecuencia más relevante de la influencia de ambas posturas, por su coincidencia en la búsqueda de la positivización de la educación y la pedagogía, es el surgimiento de una visión científicista que ignora la constitución histórica tanto del sujeto como de los objetos de experiencia. En tanto transforma al método, denominado científico -y para el caso de la enseñanza, el diseño instruccional es su análogo- en el eje de la discusión, alejando toda posibilidad de argumentar acerca del conocimiento, en tanto éste se hace sinónimo de ciencia.

Frente a esta posición emerge otra, tan radical como ésta. A partir de una muy especial lectura tanto de los conceptos de educación y pedagogía como de ciencia, surge una postura a la cual voy a llamar la "contra-ciencia". Esta contra-

ciencia tiene como eje una sobre-valoración del sujeto, al cual tiende a sobre-dimensionar. En esta contra-ciencia se inscriben los críticos militantes de la institución pedagógica. Los califico de militantes por su adscripción irracional a un discurso maniqueo sobre los fines explícitos e implícitos de la educación como institución social. El discurso es maniqueo, pues ignora los procesos de constitución histórica del saber pedagógico, lo que conduce a una confusión permanente entre educación y pedagogía. A esto se agrega un apego a la contingencia. Estas dos situaciones no le permite a la contra-ciencia el distanciamiento necesario que está en la base de todo análisis coherente y racional.

Ambas posiciones comparten su condición ideológica; en consecuencia, no pueden contribuir a generar un diálogo racional, fundado en el respeto por las diferencias. La ideología que permea estas propuestas impide reconocer que la relación pedagógica está fundada en el conocer. Por lo tanto, el eje de la discusión está centrado en los diferentes modos que asume este proceso de conocimiento, que, como tal, está articulado en función de intereses y necesidades. En consecuencia, mi proposición es la siguiente: partiendo de la premisa que la educación es una institución social que como tal guarda relaciones de dependencia e intervención con las otras instituciones sociales, es necesario, para hacer racional la aproximación a las diferentes propuestas, remontar el camino de la epistemología. Esto implica que las distinciones no son un problema formal, sino que son esenciales. Es decir, hay una diferencia sustancial entre las Ciencias de la Educación y la Pedagogía, lo que no sólo es un problema de nominación. Asimilar la Pedagogía a las Ciencias de la Educación, es aplicar la subsunción, de la que habla Hempel (1979), de un concepto emergido en el interior de una propuesta epistemológica de cuño positivista a otro cuyas raíces se entroncan originariamente a una episteme idealista, de matriz germánica, matriz en la cual se actualiza a través de la re-significación de los conceptos que la articulan como saber.

Este proceso de re-significación de la Pedagogía se sostiene sobre la interpretación en la praxis de conceptos tales como maestro, enseñar, aprender, alumno, apropiación cultural, relación pedagógica, lenguaje, cultura. La interpretación vincula la re-significación conceptual al círculo hermenéutico¹¹. Una praxis investigativa fundada en esta tradición hace posible la existencia de la investigación pedagógica, puesto que este dominio del saber está estrechamente vinculado a la "lógica de la reconstrucción o análisis reconstructivo", en tanto su ámbito objetivo es la acción comunicativa. Por acción comunicativa entiendo, siguiendo a Habermas, una interacción social que está orientada hacia la comprensión a

través del lenguaje hablado y escrito (Habermas, J. 1984) ¹². La interpretación de los modos que asume la relación pedagógica y sus mediaciones, entendida como acción comunicativa, responden a contrastaciones permanentes entre teoría acumulada y práctica real.

La ausencia, en el país, de estos enfoques investigativos influye negativamente en la intelectualidad para desplegar su capacidad de re-pensar rigurosamente el desarrollo de la investigación en el país. Puesto que el haber cerrado, por las adscripciones irracionales, el camino a enfoques epistemológicos contemporáneos y haber centrado la discusión en torno a

- 1) la investigación educacional, ignorando la investigación pedagógica y
- 2) el problema de los paradigmas

ha llevado a un estatuto de sacralización a las aproximaciones metodológicas en los estudios y a una ausencia de desarrollo consistente y sistemático de la Pedagogía en el país.

A MODO DE CONCLUSION: algunas sugerencias

Con este artículo pretendemos abrir un espacio de reflexión crítica no sólo acerca de los paradigmas de investigación sino, y fundamentalmente, llamar la atención sobre la Pedagogía como ámbito de creación y desarrollo del saber. Para ello presentaremos a continuación algunas ideas, a modo de sugerencias, para recuperar en el país los estudios e indagaciones acerca del saber pedagógico.

- comprometer a los investigadores en una acción sostenida de crítica reflexiva sobre la labor hasta ahora desarrollada que les permita, más allá de sus intereses personales, contribuir con su labor académica a re-construir un sistema educativo que responda a la realidad chilena y a sus perspectivas futuras, evitando los procesos de replicación acrítica de modelos elaborados para otros contextos socio-culturales.
- fomentar los estudios históricos a partir de las propuestas metodológicas asumidas por la "arqueología del saber", para contribuir a la recuperación de los modos que ha asumido la praxis pedagógica en Chile;
- contribuir a la formación de una masa crítica de investigadores en el contexto universitario con una formación rigurosa tanto en lo que hace referencia a

teorías pedagógicas como a los enfoques metodológicos contemporáneos con un fuerte acento en la discusión de las propuestas epistemológicas subyacentes a todo proceso indagativo;

- impulsar la formulación y discusión de una propuesta de políticas de investigación tanto educacional como pedagógica en la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT).

NOTAS

- 1 En este sentido, el texto de Khun es homólogo al de John D. Bernal *-Historia social de la Ciencia-* cuyo primer tomo tiene como eje las Ciencias Naturales y el segundo las Ciencias Sociales. Sobre este texto nunca he escuchado una crítica acerca de los conceptos allí enunciados o si estos pertenecen o no al ámbito de las ciencias naturales.
- 2 En relación con la ideología coincidimos con Horkheimer en su enunciado "every human way of acting which hides the true nature of society, built as it is on contrarities, is ideological...". (Horkheimer, M. 1972: 7).
- 3 En su propuesta sobre el paradigma de elección Patton sostiene que "the paradigm of choices recognizes that different methods are appropriate for different situations" (Patton, M.Q. 1980: 20).
- 4 Dice Patton "qualitative measurement has to do with the kinds of data or information that are collected... The data are collected as open-ended narrative without attempting to fit program activities or people's experiences". contraponiendo las descripciones detalladas de situaciones, eventos, gente, interacciones y conductas observadas, las citas directas de lo dicho por los participantes acerca de sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos con las mediciones cuantitativas que descansan en el uso de instrumentos que proveen un marco estandarizado para limitar la recolección de datos a respuestas predeterminadas o categorías de análisis, a las cuales se le pueden asignar valores numéricos (Patton, M.Q. 1980: 22).
- 5 Respecto a los paradigmas, Khun los acota como: "(...) ejemplos aceptados de práctica científica real -que incluyendo conjuntamente leyes, teorías, aplicaciones e instrumentación- proporcionan modelos a partir de los cuales surgen tradiciones coherentes de investigación científica particulares" (Khun, Th. 1970: 10).
- 6 La expresión "adscripción irracional" no está referida a un enfoque o propuesta metodológica y epistemológica particular, sino que está significada desde el tipo de vínculo que se establece con el saber.
- 7 Khun señala que "la transición entre paradigmas en competencia no puede ser hecha paso a paso, forzada por la lógica y la experiencia neutral" (Khun, Th. 1970:

- 150). Por lo tanto, se trata de un ejercicio de persuasión y no de argumentación. Sin embargo, frecuentemente la persuasión resulta insuficiente como Max Planck tristemente lo confiesa: "una nueva verdad científica no triunfa por convencer a sus oponentes y hacerlos ver la luz, sino más bien porque sus oponentes, eventualmente, mueren y una nueva generación crece en familiaridad con ella" (citado por Thomas Khun, 1970: 151).
- 8 Una lectura crítica del trabajo de Gastón Mialaret y Robert Dottrens publicado en 1972 como parte de un tratado de Ciencias Pedagógicas, cuyos compiladores son el mismo Mialaret y Maurice Debesse, permite ampliar la comprensión del proceso histórico de los conceptos de Educación y Pedagogía.
 - 9 En un trabajo publicado en 1982, que considero contiene ideas seminales que aún guían mi tarea teórica e investigativa, la que me ha permitido, por otra parte, ir revisando dichas ideas, se significa la relación pedagógica como una relación de orden superior entre sujeto y objeto. El sujeto está constituido por la relación maestro-alumno y sus mediaciones: trabajo, lenguaje y afectividad. El objeto está articulado sobre la relación entre saber social y saber pedagógico y sus mediaciones: el enseñar y el aprender. De los significados que asuman estas dos relaciones en las diferentes formaciones sociales históricamente constituidas, se podrá dilucidar el sentido de esta relación de nivel superior (Tezanos, A. de, 1982).
 - 10 Esta influencia sobrevive aún en las escuelas de formación de docentes franceses y con mayor significación en la literatura especializada que allí se publica. Un ejemplo de ello es el texto mencionado en la nota 8, donde más del 50% de la obra en cuestión está dedicada a la temática de la experimentación pedagógica, para lo cual hasta se incluyen anexos de manejo de instrumentos estadísticos. Más aún, la influencia de Durkheim emerge incluso en los críticos franceses más radicales de la escuela, que contribuyeron al desarrollo de las propuestas reproductivistas. El ejemplo es el texto de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, publicado bajo el título de *La Reproduction*. El desarrollo de estas conceptualizaciones no ha estado ausente en los enfoques de los estudios que sobre los problemas de la enseñanza se han desarrollado en Chile en los últimos cuarenta años. Sin embargo, no existen en el país indagaciones que develen si se puede establecer una relación entre la adscripción a estas propuestas y el desarrollo de la investigación.
 - 11 Para una revisión clara de concepto de círculo hermeneúutico recomiendo la lectura de Richard J. Bernstein (1988: 131-139).
 - 12 Un aporte significativo para un análisis reconstructivo del lenguaje hablado lo hace Mijail Bajtin en *The problem of speech genres* (Bajtin, M. 1987: 60-102).

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, M.M.: *Speech Genres and Other Late Essays*, University of Texas Press, Austin, 1987.
- BERNSTEIN, Basil: *Class, Codes and Control*, Routledge and Kegan Paul, London, 1974.
- BERNSTEIN, R.J.: *Beyond objectivism and Relativism*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1988.
- DEBESSE, M.; MIALARET, G.: *Introducción a la Pedagogía*, OIKOS-TAU Ediciones, Barcelona, 1972.
- FOUCAULT, M.: *La arqueología del saber*, Siglo XXI Editores, México, 1982.
- HABERMAS, Jurgen: *Communication and the evolution of Society*, Beacon Press, Boston, 1978.
- HABERMAS, J.: *Theory of communicative action*, Beacon Press, Boston, 1984.
- HEGEL, G.W.F.: *Fenomenología del espíritu*, Fondo de Cultura Económica, México, 1978.
- HERBART, Fedrico: *Bosquejo para un curso de Pedagogía*, Ediciones La Lectura, Madrid, 1936.
- HORKHEIMER, M.: *Critical Theory*, The Seabury Press, N.Y. 1972.
- KHUN, Th.: *The structure of scientific revolutions*, The University of Chicago Press, Chicago, 1970.
- KHUN, Th.: *Second Thoughts on Paradigms*, en *The essential tension*. The University of Chicago Press, Chicago, 1977: 293-319.
- LAKATOS, I.: *La metodología de los programas de investigación científica*, Alianza Editorial, Madrid, 1983.
- MIN-EDUCACION: *Revista de Educación*, N^{os} 49, 50 y 51 / Marzo, 1975.
- PATTON, M.Q.: *Qualitative Evaluation Methods*, Sage Publications, Beverly Hills, 1980.
- TEZANOS, A. de: "Notas para una reflexión crítica sobre la pedagogía", en *El sujeto como objeto en las ciencias sociales*, CINEP, Bogotá, 1982.
- TEZANOS, A. de: "La investigación educacional: una nueva alternativa", *Anales de la Facultad de Educación*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol. 10, 1987.
- TEZANOS, A. de: "Una alternativa para la formación de maestros: apuntes para una reflexión", (ms), 1988.