

REFLEXIONES ACERCA DE DOS EQUIVOCOS DE LA EPISTEMOLOGIA PEDAGOGICA CONTEMPORANEA

por MARÍA DE LOS ANGELES VITORIA SEGURA
Istituto Internazionale di Scienze dell'Educazione, Castelgandolfo

Quienes hemos hecho de las tareas educativas nuestra profesión, tenemos necesidad de realizar continuamente una labor de criba, pues el panorama pedagógico contemporáneo nos ofrece junto con instancias prometedoras, planteamientos esterilizadores de la fecundidad educativa.

Esbozamos en estas líneas dos de los equívocos que —a nuestro entender— se han infiltrado en las Ciencias de la Educación, dando lugar a un extendido clima de confusión epistemológica.

El primero consiste en la apreciación de que las técnicas y procedimientos didácticos guardan una relación de dependencia absoluta con las *teorías del aprendizaje* de las que, eventualmente, se han desprendido [1]; el segundo equívoco está en la sustitución de la *verdad* por el *éxito técnico*, considerando éste, además, como garantía inequívoca de la verdad de los presupuestos ideológicos de partida. Por estas dos vías se ha agudizado el descrédito del conocimiento espontáneo y de la sabiduría educativa como componentes de la reflexión pedagógica, tendiéndose a dejar la dinámica educativa a la merced dictatorial del éxito.

Adentrarnos en el estudio de las cuestiones apuntadas, nos lleva a retroceder en la búsqueda de sus fuentes originarias, y aunque la creciente proliferación de ideologías y el cosmopolitismo cultural contemporáneo hagan difícil la tarea de individuar causas, y demarcar los factores influyentes, podemos indicar las desviaciones cientistas del positivismo como líneas que han obstaculizado el brotar vigoroso y operante de muchas iniciativas pedagógicas. Nos referimos, obviamente, no a la totalidad del movimiento positivista, al que reconocemos el mérito de evidenciar la autonomía del método científico, sino a su connotación cientista que, cancelando toda otra instancia de saber, declaró como

única vía cognoscitiva la de la ciencia positiva o empírica [2]. En este sentido, influyentes epistemólogos de la actualidad, sitúan el cientismo en la base de la crisis cultural en la que nos encontramos [3].

I. Primer equívoco: la vinculación necesaria de las técnicas didácticas a los presupuestos ideológicos de las teorías del aprendizaje

Es indudable que vivimos inmersos en un ambiente cultural en el que continúan operantes —con intensidad y modulaciones distintas— las líneas de fuerza originadas por el cientismo.

Durante el siglo XIX, bajo el clima creado por la ideología liberal-progresista, y al amparo del éxito técnico —de las novedosas y brillantes aportaciones de las ciencias de método experimental-matemático— se creyó encontrar en esta modalidad del saber la clave reveladora de la riqueza de lo real. Cualquier objeto de consideración, para poder tener cabida en un discurso de alcance cognoscitivo, debía someterse a los cánones del método experimental matemático. El estudio del hombre y del perfeccionamiento educativo, debía sujetarse también a estas pautas si aspiraba convertirse en *pedagogía científica*, en verdadero saber: si el método científico-experimental era el único capaz de dictar leyes seguras, la educación y las leyes por las que se rige, podrían encontrarse únicamente mediante la aplicación rigurosa de este método. Se iniciaba así, en el campo pedagógico, una corriente que, siendo fecunda para la investigación de los componentes empíricos, de todo aquello que es susceptible de medición, agostaba la complejidad y riqueza del ser humano y de la educación cuando se asumía como la única perspectiva posible. En efecto, el método que se arroga la facultad de dar respuesta a todos los problemas y de aplicarse a todos los hechos, lo consigue únicamente a condición de reducir la realidad a su medida. El camino hacia la degeneración de la Pedagogía en técnica, que preparaba su absorción por la Didáctica y la sucesiva transformación de ésta en Metodismo, había quedado abierto [4].

Situadas ya en un clima genuinamente cientista, las Ciencias de la educación dedicaron una atención prioritaria a la elaboración de técnicas pedagógicas [5] y, con frecuencia, las cuestiones educativas se abordaron con una óptica reduccionista: la presentación de los hechos tenía lugar a través de esquemas en los que un resultado se hacía depender únicamente de *alguna* de sus causas posibles o reales, siempre controlable empíricamente.

Por esta vía pudo introducirse en la literatura pedagógica el *primer equívoco* al que hicimos referencia: el establecimiento de una vinculación genética necesaria de las técnicas didácticas —mediante las teorías del aprendizaje— con los presupuestos psicológicos de los que supues-

tamente derivaba. De este modo, algunas corrientes psicológicas han reclamado para sí la originalidad y la exclusiva de unas determinadas técnicas [6].

Sin embargo, la cuestión que nos ocupa tiene una complejidad mucho mayor. Ciertamente, el conocimiento psicológico de los procesos del desarrollo intelectual da origen a teorías del aprendizaje que se orientan al logro de técnicas metodológicas eficaces, y esto constituye, precisamente, el objeto de la Didáctica científica [7.] Pero el error comienza cuando se dejan de considerar otros factores de diverso orden y categoría que intervienen también —y, a veces, decisivamente— en la aparición o elección de una técnica didáctica.

Los métodos de enseñanza pueden resultar de la investigación sistemática de las *diversas maneras de enseñar*, de lo que indique como mejor la *experiencia educativa*, o de lo que, sugerido por la *filosofía de la educación* que se haya asumido, aparezca más coherente con sus principios. Surgen también de una determinada teoría del aprendizaje; sin embargo, como señala Kuethe, las teorías del aprendizaje, no siempre han dado lugar a intentos de experimentar con los métodos de ellas derivados [8].

La cuestión se esclarece aún más si consideramos —no de modo teórico sino a la luz de la realidad vivida— los factores que intervienen en la elección de un método: lo *determinante* no suele ser, de ordinario, la teoría del aprendizaje que eventualmente, en un inicio, haya podido sugerirlo, sino lo que vayan indicando como mejor la *experiencia educativa*, junto con las exigencias de la *filosofía de la educación*, del sistema de valores asumido. En efecto, la bondad de un método, su connotación como *mejor* que otro, no se mide únicamente porque sea más eficaz que otro para producir un aprendizaje, que es siempre un objetivo entre otros muchos que se desean conseguir: en la práctica, siempre consideramos el método a la luz de los principios educativos más amplios y, a la larga, sólo los métodos compatibles con el sistema de valores elegido son aceptados. Es más, aún en el caso de que una teoría del aprendizaje sugiriese una técnica de enseñanza que demostrase ser medio muy eficaz para producir el aprendizaje deseado, si se hallase en oposición con lo que se pretende alcanzar como síntesis de todas las aspiraciones del proceso educativo, supuesta una actitud de coherencia, tal técnica acabaría siendo rechazada por el educador [9].

No se da, en definitiva, una vinculación necesaria y absoluta entre las teorías psicológicas del aprendizaje y las técnicas de ellas emanadas, ni en la génesis de la técnica, ni en el momento práctico de su aplicación o elección; pero tampoco existe una independencia total. El equívoco introducido en el campo pedagógico ha consistido en establecer

una conexión necesaria, de tal modo, que algunas teorías del aprendizaje se han jactado de poseer el monopolio de algunas técnicas eficaces.

Es oportuno aclarar que lo que se cuestiona en estas líneas no es la utilidad de las teorías del aprendizaje, ni tampoco la eficacia de las técnicas didácticas de ellas emanadas: no se trata de negar o minimizar la necesidad de la tecnología: se desea únicamente aclarar el significado de la tecnología para el hombre, evitando el peligro de transformación en la suprema sabiduría y regla de la vida humana [10].

Pasamos ahora a describir el segundo equívoco antes de considerar el olvido común que está en la base de ambos.

II. Segundo equívoco: la sustitución de la verdad por el éxito

El positivismo pedagógico había asumido como único método el experimental-matemático: las leyes de la educación podían encontrarse únicamente con la aplicación de este método, considerándose el devenir un juego, mecanicista de fuerzas. Carecía de sentido, por tanto, indicar una dirección, un fin último a la educación. Cancelado del horizonte educativo el fin, la investigación se polarizó hacia el *cómo*: descubrir cómo acontece la educación y asumirlo como norma de la actuación [11]. Se hacían así insolubles los problemas relativos al criterio de adopción de unos u otros métodos o técnicas, convirtiéndose la tarea educativa en una suma continuada de ensayos [12].

El silencio acerca de los fines educativos creó un clima pedagógico que contenía ya, virtualmente, la reducción funcionalista de la ciencia: si el universo —incluido el hombre— era una suma de fenómenos, la misión de la ciencia consistía en descubrir las leyes que los coordinan en vistas a la aplicación técnica. Las ciencias —también el vasto campo de las ciencias humanas— comenzaron a entenderse fundamentalmente como técnica: la ciencia como método que conduce al éxito técnico, haciendo abstracción de cualquier otra consideración ajena a esta perspectiva: si una técnica da resultado, se continúa con ella, si no acaba de dar buen resultado, se sustituye por otra [13].

En efecto, si lo que cuenta en definitiva es el *éxito*, todo lo que haga *eficaz* una enseñanza —el logro de unas metas parciales con mayor economía del tiempo—, se termina valorando la «buena educación» en términos de *rendimiento evaluable*, comparándola competitivamente con los resultados de otros métodos, con el trabajo realizado por otras instituciones o, a nivel nacional, con la apreciación general de la eficacia educativa de otros países [14]: la dinámica del proceso educativo va quedando insensiblemente a merced del método que tiene más éxito.

Se confrontan técnicas, se discute acerca de los métodos, pero escapa

el fundamento de su eventual eficacia: ¿por qué esta orientación es principio de aplicaciones fecundas para el perfeccionamiento total de la persona?, ¿en qué se fundamenta la validez de estas técnicas determinadas?, ¿qué es lo que determina su positiva inserción en la totalidad educativa? Son interrogantes que quedan sin respuesta cuando se ha prescindido de la consideración de la sustancia, de la naturaleza y de los fines.

Concebido el conocimiento como método hacia el éxito (aquello que conduce al éxito es conocimiento válido), la *verdad* —como adecuación de nuestro conocimiento a las cosas tal como son realmente—, deja de tener sentido, o más exactamente, acaba sustituyéndose por el éxito: el éxito técnico pasa a ser la piedra de toque, la garantía, de la verdad total de los principios que sustentan las aplicaciones técnicas.

Llegamos así al núcleo del segundo equívoco: la «creencia» de que el éxito técnico —y más concretamente en nuestro caso, la eficacia de un método o técnica educativa— para la consecución del objetivo parcial que se propone ofrece la prueba total de la verdad de los principios que la sustentan. Al amparo de la eficacia de unos métodos, ha tenido lugar una pseudolegitimación de algunos presupuestos educativos.

«La "gran" prueba en favor de la ciencia moderna está en su éxito técnico; éste tiene un peso notable en la gente común, pero bastante más pequeño a los ojos de los científicos, que se dan cuenta perfectamente de que, muchas veces, un descubrimiento técnico se ha hecho sobre la base de teorías insuficientes y erróneas. Como prueba de la verdad en el sentido más profundo, el éxito técnico es dudoso: en efecto, una teoría puede captar la realidad de la naturaleza en la medida en que una cierta aplicación técnica lo requiera, pero ignorar la verdadera esencia. Esto es lo que suele ocurrir, y las consecuencias de un dominio poco sabio de la naturaleza son cada vez más evidentes» [15].

Parece necesario clarificar nuevamente que lo que se cuestiona aquí no es la validez de unas técnicas o métodos generalmente reconocidos, por lo demás, como mejores que los de otras épocas, sino algo, en cierto modo, exterior a los métodos mismos: su ordenación a los *finés propios* de la persona... En efecto, en el proceso educativo, la perspectiva resulta insuficiente, puesto que la técnica hace abstracción de la naturaleza de las realidades tomadas como medio y como fin, considerando sólo sus cualidades útiles: una técnica es «buena» cuando se da un *ajuste* o correspondencia perfecta entre el fin o el objetivo propuesto y los medios empleados, pero la perspectiva técnica no emite un juicio acerca de la conveniencia del fin y de los medios, que es ya competencia de la ética.

Se explica así que la atención unilateral prestada a los recursos didáctica sin alcanzar a integrarlos debidamente en la *totalidad* del pro-

ceso educativo, ha producido cierta miopía teleológica que se ha traducido en la incapacidad o dificultad para captar los auténticos valores [16]. La bondad (parcial) de unos medios no debe llevar a perder de vista el fin total al cual el medio debe subordinarse para poder alcanzar la vivacidad y fuerza que le corresponde, para constituirse en elemento capaz de fomentar los bienes propios de la persona. Y este olvido o desconsideración de los fines es el punto que Maritain —y con él otros autores— indican como principal defecto de la pedagogía contemporánea: «si los medios son estimados y cultivados en función de su propia perfección —y no sólo como medios—, en la misma medida dejarán de conducir al fin y el arte perderá su fuerza práctica: su eficiencia vital se verá sustituida por un proceso de multiplicación hasta el infinito, puesto que cada uno de los medios se desarrollará por sí mismo y abarcará un campo cada vez más extenso (...). De ahí la sorprendente debilidad de la educación actual, debilidad que deriva de nuestro acatamiento a la perfección misma de nuestros medios y métodos de educación y de nuestra impotencia para poner al servicio de un fin estos medios y estos métodos» [17].

La identificación de la verdad con el éxito, ha sido un factor más que ha contribuido al clima de confusión epistemológica dominante en los estudios e investigaciones pedagógicas [18].

III. Líneas de solución en la convergencia de las actuales perspectivas

El cientismo positivista condujo a la reducción del ámbito de la verdad al de la controlabilidad empírica, llevando a la ciencia por los cauces del funcionalismo que acabaron identificando la verdad con el éxito.

Al presentarse el saber científico-técnico como única vía cognoscitiva, quedaron automáticamente expulsadas del ámbito pedagógico las aportaciones del conocimiento común y del filosófico. Pero «el hombre y la educación son realidades demasiado complejas para que se puedan aprehender exhaustivamente en el ámbito del conocimiento científico y técnico. Esa capacidad universal que los hombres tienen para aprehender la realidad de las cosas, el sentido común, así como la capacidad natural para comunicarse, siguen siendo factores que deben ser tenidos en cuenta» [19].

Una prueba indirecta de la necesidad del conocimiento común y del saber filosófico realista, la tenemos en el hecho de cómo la progresiva diversificación de las disciplinas educativas, cada vez técnicamente más complejas, ha comprometido la visión unitaria del hombre [20].

«La multiplicidad, siempre creciente, de ciencias ocupadas en el estudio del hombre ha contribuido más a enturbiar y oscurecer nuestro

concepto del mismo que a esclarecerlo. Nunca el conocimiento del hombre ha sido tan problemático como en nuestros días y, por otro lado, nunca se ha mostrado tan urgente. (...) La elaboración de un auténtico saber comprensivo del hombre no puede ser tarea de una actividad aislada. Nadie puede pensar hoy que seamos capaces de conseguir realmente, desde la ciencia positiva, la integración del saber que posibilite nuestro conocimiento total del hombre. Los progresos en el conocimiento están bajo la luz de la creciente especialización, de ahí que, hasta el momento presente, no se haya conseguido una base científica unitaria» [21].

Existe, desde hace años, en el ámbito internacional, un amplio consenso en manifestar la insuficiencia del método científico-experimental para abordar de modo exhaustivo la cuestión educativa. Se reconoce su utilidad, los elementos positivos que puede aportar, pero también su incapacidad para agotar la riqueza de la realidad educativa. En esta línea parece particularmente expresiva y fecunda la distinción, establecida por Berstein y excelentemente desarrollada por García Hoz, entre Pedagogía visible y Pedagogía invisible [22]. La primera se refiere a las manifestaciones más claras y explícitas de la educación, susceptibles en gran medida de ser estudiadas por el conocimiento científico positivo: la pedagogía invisible, en cambio, comprendería más bien aquellas realidades que desbordan el conocimiento y la planificación técnica.

Se coincide también en la necesidad de *integrar* los resultados de las ciencias educativas y esta directriz tiene visos de fecundidad en cuanto que la eficacia educativa requiere indudablemente la *coordinación* de los esfuerzos provenientes de las diversas direcciones. Este planteamiento exige una cooperación interdisciplinar, sin que esto signifique que tengan que desaparecer «los específicos ámbitos y los concretos métodos de cada una de las ciencias que estudian al hombre sino que el investigador, a la misma vez que profundiza en su sector, está abierto a los resultados y sugerencias de otras parcelas de la ciencia» [23].

Pero a la vez, se ve necesario perfilar más el significado y alcance de la propuesta interdisciplinar, pues la imagen global del hombre y la educación no puede constituirse por la simple suma de las ciencias que utilizan el método experimental: la suma de los datos suministrados por la biología, la fisiología, la psicología, la sociología, la antropología positiva, etc., no dan todavía la imagen completa del hombre. Es necesario encontrar el saber capaz de unificar y jerarquizar la multiplicidad creciente de datos [24]. «Frente al método atomista y analítico que propugna la ciencia positiva y frente al método subjetivista de ciertas corrientes filosóficas es necesario, si pretendemos un conoci-

miento integral del hombre, buscar un método distinto en el que teniendo presente los resultados que se han obtenido en los estudios empíricos sobre él, sirva para explicar el comportamiento total humano» [25].

Y nos encontramos nuevamente ante la necesidad de reintroducir en el ámbito pedagógico un saber que el positivismo cientista había expulsado. Un saber capaz de proporcionar los verdaderos criterios de unidad —la *sustancia* y los *finés*— que aglutinen *ordenadamente* los hallazgos procedentes de fuentes diversas; un saber de este estilo deberá ser capaz de alcanzar los aspectos esenciales de las cosas, los fines más radicales, pues sólo así estará en condiciones de responder preguntas como ¿qué es el hombre?, ¿cuáles son los rasgos genuinamente humanos en los que debe centrarse la educación?, ¿en qué se fundamenta la validez de unos principios educativos frente a otros?, ¿hacia qué normas o valores debe polarizarse el proceso educativo?, ¿en qué radica la educabilidad del hombre? [26].

Esta apertura total al ser y a la esencia de las cosas, la encontramos, en el conocimiento espontáneo y, con profundidad científica, en la filosofía que se edifica en continuidad con el saber espontáneo. En el ejercicio de las ciencias prácticas —y nos referimos ahora particularmente a la pedagogía— no parece posible prescindir de los fines del hombre, dejar de considerar el bien como tal; cuando —bajo el pretexto de «objetividad científica», dejan de considerarse, se cae inevitablemente en un tecnicismo estéril, o bien ese tecnicismo se convierte en fin último [27].

«Para algunos, la vinculación de la pedagogía con cualquier teoría que presente connotaciones filosóficas es un vestigio del pasado que hay que rechazar conforme a los modernos imperativos científicos» [28]. Pero no vemos en qué modo el saber educativo pueda llegar a desplegar toda su riqueza de contenido si no hunde sus raíces en los aspectos esenciales de la persona de los que toma su más profunda inspiración, vivacidad y fuerza; tampoco parece posible —ni en la línea de los principios, ni *a posteriori* considerando la experiencia histórica— evitar la caída cientista cuando se ha prescindido de los fines, del ser y del bien en cuanto tales, es decir, de la filosofía.

Quizá el defecto, del que los dos equívocos que hemos analizado no son más que sus consecuencias, esté precisamente en la pretensión de conferir exactitud y rigor *quasi* matemático a *todo* el saber acerca del hombre y de la educación; en no aceptar en definitiva, la complementariedad de los diversos órdenes o modos como el entendimiento humano se acerca a conocer la realidad. Y —en un terreno científico—, estos dos niveles fundamentales son el saber metafísico y el de las ciencias particulares.

Dar cabida en el pensamiento pedagógico al saber espontáneo y filosófico no supone, por tanto, banalizar el saber educativo sino permitir el encuadramiento sintético e integrativo de estas ciencias, abriéndolas a la perspectiva de los valores y de los fines. Es, por otra parte, la única vía plausible que se nos ofrece para salir del laberinto de los equívocos epistemológicos que hemos apuntado.

Dirección de la autora: María de los Angeles Vitoria Segura, Via Bruno Boozzi, 1, Castelgandolfo (Italia).

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10-XII-1988.

NOTAS

- [1] «El error primario de los tiempos modernos, desde el establecimiento de una psicología científica, consiste en creer que la Pedagogía se reduce a una técnica sacada de la psicología científica» (RASSAM, J. (1976) *Le professeur et les élèves*, Revue Thomiste, n. 1).
- [2] En adelante, las referencias al positivismo se harán bajo su connotación cientista.
- [3] Cfr. SKOLIMOWSKI, H. (1979) *Racionalidad evolutiva*, p. 35 (Valencia, Departamento de Lógica de la Universidad de Valencia); cfr. RADNITZKI, G. (1973) *Hacia una teoría de la investigación que no es ni reconstrucción lógica, ni psicología o sociología de la ciencia*, TEOREMA, 2, nn. 2-3.
- [4] Cfr. ZANNIELLO, G. (1987) Il quadro epistemologico della pedagogia secondo Gino Corallo, *Pedagogia e Vita*, serie 48: febbraio-marzo, pp. 266 y 277-278. Cfr. ROMANINI, L. (1961) *Il movimento pedagogico all'estero*, Cap. I (Brescia, La Scuola).
- [5] «Limitándonos —en los últimos treinta años— a una consideración puramente cuantitativa de la producción científica, observamos el paso de la atención a los fundamentos filosóficos del discurso pedagógico a las técnicas que, frecuentemente, más que educativas, habría que definir didácticas. Se podría fácilmente demostrar cómo la actual investigación pedagógica está inficcionada en gran medida por el equívoco metodologista» (ZANNIELLO, G., artículo citado, p. 277).
- [6] Cfr. KUETHE, J. L. (1979) *Los procesos de enseñar y aprender*, pp. 56 y 181 (Buenos Aires, Paidós).
- [7] Cfr. AEBLI, H. (1958) *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, p. 9 (Buenos Aires, Kapelusz).
- [8] Cfr. KUETHE, J. L., o.c., pp. 56 y 181.
- [9] Cfr. *Ibidem*, p. 60 y cap. VI *passim*. Cfr. GARCÍA HOZ, V. (1987) *Pedagogía visible y educación invisible*, p. 69 (Madrid, Rialp).
- [10] Cfr. MARITAIN, J. (1984) *L'educazione al vivo*, pp. 177-178 (Brescia, La Scuola).
- [11] GARCÍA HOZ, V. (1982) *Calidad de educación, trabajo y libertad*, p. 12 (Madrid, Dossat). Cfr. ROMANINI, L., o.c., cap. I.
- [12] Cfr. ALVIRA, R. (1980) *La educación como arte suscitador*, pp. 25-28 (Sociedad Española de Pedagogía, Madrid).
- [13] Cfr. *ibidem*.
- [14] En este sentido se advierte, por ejemplo, en el ámbito educativo de Estados Unidos una fuerte tendencia a confrontar sus técnicas pedagógicas con las

- utilizadas en Japón, o a tratar de imitar los métodos educativos de este país (cfr. *Harvard Educational Review*, vol. 27, n. 1, February 1987).
- [15] BURKHARDT, T. (1968) *Scienza moderna e saggezza tradizionale*, p. 45 (Torino, Borla).
- Una determinada técnica educativa puede captar adecuadamente un aspecto concreto de la actividad del hombre, aunque esté vinculada a un planteamiento general que ignora o yerra en lo que se refiere a otros aspectos, e incluso contenga errores acerca de la naturaleza humana.
- [16] Cfr. TITONE, R. (1974) *Metodología didáctica*, p. 315 (Madrid, Rialp).
- [17] MARITAIN, J., o.c., pp. 15-16. Cfr. PERETTI, M. (1983) *Il dramma dell'uomo e l'educazione*, pp. 99-124 (Brescia, La Scuola).
- [18] Cfr. GARCÍA HOZ, V. (1982) *Calidad de educación, trabajo y libertad*, p. 14 (Madrid, Dossat).
- [19] *Ibidem*, p. 12.
- [20] Cfr. BOTTURI, F. (1985) *Desiderio e verità (Per una antropologia cristiana nell'età secolarizzata)*, cap. 6 (Milano, Massimo).
- [21] ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J., *Fundamentación antropológica de la educación*, en AA.VV. (1981) *Teoría de la educación*, pp. 8-9 (Madrid, Anaya).
- [22] Cfr. BERNSTEIN, B. (1980) *Class and pedagogies: visible and invisible*, pp. 140-153, DOCKRIGELL Y HAMILTON (eds.) *Rethinking Educational Research* (Kent, Hodder and Stoughton). Cfr. GARCÍA HOZ, V. (1984) Reflexiones sobre la formación científica y ética en los universitarios, *Revista Española de Pedagogía*, XLII, n. 163, enero-marzo. Cfr. GARCÍA HOZ, V. *Pedagogía visible y educación invisible*.
- [23] ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. o.c., p. 9.
- [24] Como ha señalado Piaget [PIAGET, J. y OTROS (1973) *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales* (Madrid, Alianza-Unesco)], la ausencia de jerarquizaciones objetivas en las ciencias humanas, suscita la aparición de tendencias imperialistas de unas ciencias sobre otras, con los consiguientes sesgos perspectivistas (cfr. AA.VV. (1984) *Diccionario Ciencias de la Educación* (Madrid, Anaya).
- [25] ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. o.c., p. 10.
- [26] Cfr. AVANZINI, G. (1982) *La Pedagogía en el siglo xx* (Madrid, Narcea). En esta obra de prospección educativa realizada por el equipo de investigación de la Universidad de Lyon, el profesor Avanzini señala que, en el ámbito pedagógico, dejando en lugar secundario cuestiones de detalle o exclusivamente técnicas, se entrevé el retorno a los interrogantes de mayor repercusión educativa. Cfr. ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. o.c., pp. 8-12.
- [27] Cfr. SANGUINETI, J. J. (1977) *La filosofía de la ciencia según Santo Tomás*, pp. 209-210 (Pamplona, EUNSA).
- [28] ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. o.c., p. 11.

SUMMARY: REFLECTIONS ON TWO ERRORS OF CONTEMPORARY PEDAGOGIC EPISTEMOLOGY.

This work outlines two of the errors that have permeated in the Educational Sciences, giving rise to a spread of atmospheric confusion in epistemology: the appreciation of techniques and didactic procedures depend absolutely and exclusively on the corresponding learning theories and the substitution of truth for technical success.

The origin of these errors lies in the scientists —not scientific— deviated from positivism which, denying any manner of knowing, other than the experi-

mental-mathematics, hindered the vigorous and operative rise of many pedagogic initiatives.

If knowledge and truth are reduced to the field of empirical control, it would take the pedagogic science along the paths of functionalism, the recovery of spontaneous and philosophical knowledge will allow the opening of this science to the perspective of values and ends, offering a plausible way out from the labyrinth of the epistemologic errors already mentioned.

KEY WORDS: Pedagogic Epistemology. Method. Didactic Techniques. Interdiscipline.