



La presencia de los valores en la Pedagogía y en las Ciencias Sociales

Eduardo Sota¹

Resumen

El presente trabajo se enmarca bajo el proyecto de investigación que dirijo, Ontología social y poder. Dimensiones conceptuales, políticas, educativas y culturales, 2018-2021 (SECYT). La Pedagogía y/o Ciencias de la Educación es constituida y epistémicamente considerada, entre otros ejes, por la dimensión axiológica, por lo que sería un truísmo destacar la importancia que la misma tiene en la conformación de su identidad. Sin embargo, escasamente se señala que esa misma dimensión axiológica también gravita decidida, aunque soterradamente, a través de otro de los componentes cruciales que funcionan al interior de la disciplina citada y es el proporcionado por el polo científico, en particular, por el de las ciencias sociales. En efecto, nuestra tarea será examinar el compromiso y alcance valorativo, frecuentemente subestimado, que dichas ciencias implican en la lectura de la realidad y sus consecuencias en la Pedagogía.

Ciencia - educación - neutralidad - valores

¹ Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: eduardomsota@gmail.com

The presence of values in Pedagogy and Social Sciences

Abstract

This work is framed in the research project that I lead, Social Ontology and Power. Conceptual, Political, Educational and Cultural Dimensions, 2018-2021. (SECYT). Pedagogy and/or Education Sciences is constituted, epistemically considered and among other axes, by the axiological dimension, so it would be a truism to emphasize the importance that it has in the conformation of its identity. However, it is scarcely pointed out that this same axiological dimension also gravitates decisively, although subterraneously, through another of the crucial components that function within the aforementioned discipline, and that is the one provided by the scientific pole, particularly the social sciences pole. In fact, our task will be to examine the commitment and value, often underestimated, that these sciences imply in the reading of reality and its consequences for pedagogy.

Education - neutrality - science - values

Veamos lo que nos dicen algunos autores respecto de la constitución disciplinaria de las Ciencias de la Educación y/o Pedagogía. Pasillas Valdés (2004) señala los elementos estructurales que conforman a las teorías pedagógicas: la concepción antropológica, las relaciones entre sociedad y educación, la teoría del conocimiento presupuesta que es la que establece los saberes que ha de enseñar la escuela y la concepción sobre el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo del individuo. Tal vez por la importancia que le asigna, destaca un quinto elemento que son los **ideales educativos** e identifica las diversas procedencias de los valores que van a converger en dichos ideales. Los **valores del género** que no pertenecen a una sociedad ni cultura específica, sino que han sido producidos en general por el género humano porque muchas culturas así lo han establecido, tales como el derecho a la vida, por ejemplo; la **cosmovisión**, que son maneras de ver y concebir la realidad; la **cultura dominante** o elementos culturales reconocidos como legítimos por una sociedad determinada y, por último, el **conjunto de condiciones, intereses o necesidades actuales**, sean económicas, culturales o políticas, frente a las cuales es necesario poner en juego conocimientos y habilidades para sostenerlas. Ellas no son producto ni creación de la pedagogía, sino que son resultado del quehacer humano y de las sociedades. El autor señala que “la pedagogía es el dispositivo que define (expone, organiza) esos conocimientos, esos valores, esos grandes campos de saberes históricamente consagrados, pero en términos propiamente educativos, en dimensiones específicamente educativas” (Pasillas Valdez, 2004, p. 20). Nuestra observación a este respecto es que la sistematización se hace en base a una evaluación crítica de estos valores promovidos por el quehacer humano y, eventualmente, la promoción de valores e ideales distintos de los actualmente vigentes en la sociedad.

Otros autores, en este caso Meirieu y Devalay (2003), expresan con concisa precisión los nudos que articulan la trama epistemológica compleja de la pedagogía:

Un polo axiológico (definición de los fines y la movilización de la reflexión filosófica y política); otro científico (los conocimientos elaborados por las ciencias humanas: sociología, economía...), y uno praxeológico (que se refiere a la instrumentalización posible y al registro de la acción regulada). (p. 71)

Nuestro énfasis en la centralidad que ocupa el polo axiológico sería trivial si no fuera por la advertencia de que los contenidos formativos en las carreras de grado no son proporcionales a dicha importancia; nos referimos a temáticas provenientes de la filosofía y en particular de disciplinas como ética y filosofía política, las cuestiones axiológicas y normativas son de manifiesta importancia en cuanto a su problematización.

De todos modos, nuestro foco está dirigido a algo menos obvio que a destacar la importancia de los valores en las disciplinas citadas arriba. Nuestro interés actual se restringe a las ciencias sociales como partes sustantivas del currículum formativo de la pedagogía y a la gravitación que tienen en tales ciencias los valores epistémicos y los valores sociales y morales, y su tensión con la proclamada tesis de neutralidad axiológica.

Sin dudas, esta problemática estuvo presente desde los inicios fundacionales mismos de la investigación científica con la preceptiva weberiana de la “neutralidad valorativa” de las ciencias en general y de las sociales en particular:

De entrada queremos dejar por sentado que nuestra revista, (...) debe rechazar, por principio, dicho punto de vista [la opinión de que la economía política produce y debe producir juicios de valor a partir de una ideología específicamente económica]. Creemos, efectivamente, que una ciencia experimental nunca podrá tener por tarea el establecimiento de normas e ideales, con el fin de derivar de ellos unas recetas para la praxis. (Weber, 1994, p. 9)

Lo que pretendemos ahondar es en la significación, relevancia y consecuencias particulares y específicas que se plantea en las ciencias sociales y se expresan en el seno de la pedagogía.

A lo largo del tiempo, la consigna de la libertad de valores de la ciencia ha sufrido varios embates y menoscabado su fuerza persuasiva. Sin embargo, presentaremos una versión más actualizada, refinada y debilitada de la misma, tal como la desarrolla Lacey (1999). Para este autor, la ciencia y los valores no se interpenetran, o en todo caso bajo niveles muy restringidos como veremos más adelante, y la proclama que pretende defender “la ciencia libre de valores” es menos un hecho que una idealización de este. La misma tiene una procedencia metafísica ya que los hechos de la naturaleza son caracterizables y explicables en términos de estructuras, procesos y leyes subyacentes: “(...) las estructuras, leyes y procesos que conforman el orden subyacente del mundo son ontológicamente independientes de la investigación humana,

percepción y acción; no varían con el compromiso teórico, perspectivas, intereses o valores del investigador” (Lacey, 1999, p. 3).

Las entidades que pueblan dicho mundo están simplemente para ser descubiertas y están desprovistas de cualquier vínculo con los valores, aunque sí es reconocible que ellos derivan de la relación de los objetos con la experiencia, práctica u organización social de los seres humanos. Antes de pasar a revisar su justificación de la citada proclama, veamos la distinción de los tipos de valor que lleva a cabo. Cuando un agente (X) sostiene un valor (v), la expresión fundamental es: “X valora que θ sea caracterizado por v”. Según sean las diferentes instanciaciones de θ , tendremos distintos tipos de valores; por ejemplo, si son personas y relaciones entre personas, valores sociales; si son obras de arte, valores estéticos; si son teorías científicas, valores cognitivos. El sostenimiento de la libertad valorativa de las teorías científicas descansa en el papel fundamental que juegan los juicios de **valor cognitivos** en la aceptación o rechazo de las teorías, tales como el poder predictivo y adecuación empírica, entre otros. Sucintamente, dicha tesis reposa en el trípode conformado por la **imparcialidad, neutralidad y autonomía**. La imparcialidad es relativa a la aceptación de teorías. Una teoría (T) es aceptada respecto de un dominio (D) de fenómenos y cosas

Aceptar T (de D) es juzgar que está bien apoyada, que no necesita ulterior investigación... El núcleo de la imparcialidad es que T es “correcta” o “propiamente” aceptada solo si tales juicios están basados únicamente sobre evaluaciones del valor cognitivo de la teoría. (Lacey, 1999, p. 67)

Una condición es la intersubjetividad y la alta importancia conferida a los datos experimentales, por lo que una restricción es que el lenguaje descriptivo que contenga dichos datos sean expresados en términos “materialistas”. O sea, en términos cuantitativos y matemáticos, aplicables en virtud de la medición y operaciones experimentales. Para las acciones descritas con términos intencionales, es decir, no materialistas, los registros se limitan a la observación. Las estrategias materialistas reducen la explicación a aquellas que pretenden identificar estructuras o leyes. Entre otras tesis a favor de la imparcialidad, etiquetada con I', Lacey destaca principalmente la siguiente:

Un valor científico (T) es aceptado respecto de un dominio de fenómenos (D) si y sólo si, T (de D) en relación a los datos empíricos disponibles (E) manifiestan los valores cognitivos altamente de acuerdo a los más rigurosos estándares disponible y con un grado mayor de lo que lo hace cualquier teoría rival. (1999, p. 69)

El núcleo de la imparcialidad es que una teoría es completa o correctamente aceptada sólo si tales juicios están basados únicamente en evaluaciones que incluyan juicios de valor cognitivo de la teoría y con exclusión de valores sociales, morales o políticos. El otro componente que sostiene la libertad de valores es su neutralidad que presupone, a su vez, la imparcialidad e implica, básicamente, tres supuestos: las teorías científicas no tienen juicios

de valor entre sus implicaciones lógicas; aceptar una teoría no tiene consecuencias cognitivas en todo lo concerniente a los valores que uno sostiene; las teorías científicas están disponibles para ser aplicadas con el objetivo de promover proyectos vinculados con cualquier valor. La autonomía, como tercer principio que sostiene la libertad de valores, concede autoridad únicamente a la comunidad científica respecto a la definición de los problemas y evaluación de las teorías como así también para determinar las cualificaciones requeridas para la pertenencia a dicha comunidad y decidir el contenido de la educación científica.

Estos tres principios son sucesivamente reformulados por Lacey (1999), en función de las dificultades que va afrontando para su justificación. El resultado es que, al menos dos de ellos, el de autonomía y neutralidad, van perdiendo fuerza y alcance mientras que se preserva sobretodo el de imparcialidad, que nos dice que a la hora de aceptar o rechazar una teoría, los valores cognitivos juegan un rol crucial mientras que los no cognitivos ningún papel.

Ahora, una vez destacada la pintura que pretende darnos Lacey, particularmente la incidencia de la imparcialidad en la libertad valorativa de la ciencia, trataremos de brindar una perspectiva distinta a propósito de tal libertad valiéndonos del trabajo de Kitcher (2001), quien desde la epistemología pretende integrar dos imágenes unilaterales sobre la ciencia. Una que proclama que la investigación debe ser libre de valores y que los juicios de valor, políticos y morales, no deberían incidir en dos contextos de decisión cruciales: en la formulación de proyectos para la investigación y en la evaluación de evidencias para las conclusiones. La otra visión concibe que la idea de una ciencia pura y libre de valores es un mito y que, en realidad, oficia para excluir puntos de vista que los factores de poder desean marginalizar. La visión de Kitcher es más amplia y pretende ofrecer

(...) una concepción del científico como artesano, como un trabajador capaz de ofrecer a la comunidad algo de valor genuino, cuyas contribuciones puedan ser receptivas a un rango mucho más amplio de intereses que los que usualmente han sido tomados como apropiados. (2001, p. 4)

El autor se vale de la analogía con la cartografía para dar cuenta del desarrollo científico y su carácter contexto-dependiente. Los mapas más nuevos introducen entidades nuevas que fueron anteriormente omitidas y las representaciones de las relaciones espaciales entre entidades más precisas. Tales mapas introducen elementos convencionales y los estándares de precisión varían. Como la mayoría de las teorías científicas y al igual que los mapas, tomados como un todo, son falsos, aunque contienen cantidades considerables de verdad. Los compromisos con un modesto realismo que el autor quiere mantener, le parece compatible con sostener que los intereses y valores humanos cambian; las convenciones de lectura identifican los modos de dividir el dominio espacial que son de interés para los hacedores de mapas y aquellas convenciones dependen de las metas e instituciones de la sociedad en la cual los mapas son usados. Las convenciones cartográficas y modos de dividir y relacionar entidades evolucionan en respuesta a los cambiantes propósitos humanos y la tarea es producir mapas que sean pertinentes para los intereses de esa

sociedad. Análogamente, los objetivos de las ciencias son resaltar los temas significativos para una sociedad en un estadio determinado de su evolución cultural; “(...) así la historia de la ciencia generalmente descubriría una sucesión de lenguajes estructurados, a menudo imperfectamente, para la búsqueda de problemas que aparecen como más importantes” (Kitcher, 2001, p. 59). La tesis que pretende discutir es aquella que espera aislar un lenguaje privilegiado que identifique las clases naturales reales y los objetos y propiedades genuinos y, precisamente, la empresa científica busca aprender este lenguaje y formular las verdades básicas acerca de la naturaleza. Su análogo en la cartografía sería construir un atlas ideal. Las hojas de este expresan sucesivos mapas que son significativos en la medida en que pertenecen a un hipotético compendium hacia el cual nos dirigimos, pero nunca alcanzaremos. No hay razones, según Kitcher, para sostener semejante desiderátum, ya que y nuevamente en analogía con la cartografía, también hay que incorporar la significación para la comunidad “viendo algunos tipos de decisiones acerca de qué representar y cómo representar como el resultado de aspectos de los modos de vida de las comunidades. Deberíamos abandonar la idea que la cartografía sea gobernada por una meta contexto-independiente” (Kitcher, 2001, p. 60). Desechada esa meta contexto-independiente como un mito, la ciencia significativa debe ser entendida en el marco de un grupo particular con intereses prácticos específicos y con determinada historia. Bajo este marco contexto-dependiente, el autor va a defender que los valores sociales y políticos son intrínsecos a la práctica científica y cuestionar el mito de la pureza por el cual se sostiene una frontera enérgica entre ciencia pura y aplicada, entre “investigación básica” y tecnología. Difícilmente goce de muchas adhesiones la idea de que el objetivo de la ciencia sea descubrir verdades, ya que un vasto número de enunciados de ellas son inútiles para afirmarlas, por lo cual Kitcher señala que las ciencias se dirigen a encontrar verdades *significativas*.

Una noción de significación epistémica contexto-independiente aísla las “ciencias básicas” de los valores sociales y políticos, afirmando que las verdades epistémicamente significativas son valiosas, en principio, por sí mismas. Sin embargo, como destaca Kitcher, algunas de esas verdades pueden tener consecuencias desafortunadas por lo que dichos valores son intrínsecos a las ciencias como ya señalamos. Las verdades significativas son dependientes del contexto, por lo que propicia un pluralismo dependiente del contexto. Su realismo moderado es compatible con cierto constructivismo, ya que el mundo es parcialmente tal como lo hacemos debido a que organizamos la naturaleza a través del pensamiento y el lenguaje. Las categorías que empleamos, que son epistémicas y valorativas a la vez, al menos en ramas determinadas de las ciencias como se destaca a propósito de la biología y el ejemplo brindado por Kitcher de la noción de raza. A pesar de que hoy se reconoce que responde a una mala biología, aún se sufren los efectos provocados por esa pasada práctica de dividir a los seres humanos en razas:

La historia de acciones basadas en la aceptación de diferencias raciales ha dejado marcas en las condiciones relativas de diferentes poblaciones, en términos socioeconómicos, en la disponibilidad de oportunidades... y no

menos en la concepción que la gente tiene de sí misma, de sus familias y de su pasado. (Kitcher, 2001, p. 52)

Este breve recorrido con Kitcher ha pretendido desandar ese viejo apotegma de la “ciencia libre de valores” ya que, y a diferencia de Lacey, los valores cognitivos y no cognitivos inciden en la elección de teorías, y estos valores son cambiantes debido a que son contexto-dependientes.

La “ciencia libre de valores” remite a lo que Putnam denomina “el tercer dogma del positivismo”, la cual reposa en una distinción tricotómica de los enunciados:

Los positivistas lógicos introdujeron una célebre clasificación tripartita de todos nuestros juicios dividiéndolos en “sintéticos” (verificables o falsables empíricamente), “analíticos” (verdaderos o falsos con arreglo sólo a las reglas lógicas), y por último, –y esta categoría incluye especialmente todos nuestros juicios éticos, metafísicos y estéticos– “carentes de valor cognitivo”. (Putnam, 2004, p. 24)

Así, los juicios de valor en particular, carecerían de contenidos cognitivos en función de la dicotomía hecho/valor por el cual el primer componente tiene sentido mientras que el segundo no. Esta caracterización procede, según Putnam, de la “semántica figurativa” de Hume, para quien “los conceptos son un tipo de ‘idea’ y las ‘ideas’ son ellas mismas figurativas: el único modo en que pueden representar cualquier ‘cuestión de hecho’ es *asemejándose* a ella” (Putnam, 2004, p. 28). No hay pues “cuestión de hecho” en materia de determinar qué es lo correcto o virtuoso y de allí el aherrojamiento al sinsentido. En esta carencia de contenido cognitivo, y de irracionalidad podríamos agregar, de los juicios morales y políticos radica el rechazo a la intromisión de los valores en la declamada libertad de valores de la ciencia.

La posición alternativa de Putnam es que tal dicotomía no es sostenible y propicia menos una partición que una “imbricación” entre juicios de hecho y juicios de valor, tanto epistémicos como morales. Sería el caso, por ejemplo, cuando el historiador emplea la palabra “cruel” para caracterizar descriptivamente a cierto monarca, pero no puede eludir la resonancia ética y normativa: “cruel” simplemente ignora la presunta dicotomía hecho/valor y se permite el lujo de ser empleado unas veces para propósitos normativos y otros como término descriptivo. En la literatura filosófica, son llamados a menudo “conceptos éticos densos” (Putnam, 2004, p. 50).

Estos planteos se imprimen inmediatamente en las ciencias sociales donde el lenguaje coloquial que se emplea en dichas disciplinas, más refinado seguramente, es el mismo que utilizan los usuarios cuyos comportamientos investigan.

Pero inspeccionemos más cercanamente estas cuestiones desde la trama íntima que entretejen los mismos científicos sociales. Veremos cómo el universo subjetivo y valorativo del autor se inscribe en la escritura de la historiografía, para tomar una disciplina. En efecto, LaCapra (2005) distingue básicamente dos enfoques historiográficos. Por una parte, el constructivismo radical y, por otra, el positivismo que se apoya en una visión documental

y autosuficiente. Las características definitorias de tal corriente serían las siguientes: a. separación terminante entre el sujeto y el objeto; b. inclinación a confundir la objetividad con el objetivismo o la objetificación del otro; c. asociación de la comprensión histórica con la explicación causal o con la contextualización más plena posible del otro; d. exclusión del problema que implica la transferencia en tanto el observador está implicado en el objeto de observación; e. desestimar la relación dialógica con el otro que le reconoce una perspectiva que puede interpelar al observador, en sus presupuestos y valores.

En resumidas cuentas, un paradigma de investigación autosuficiente “confina a la historiografía a aseveraciones constativas o referenciales que implican reivindicaciones de verdad hechas por un observador acerca de un objeto de investigación netamente diferenciado” (LaCapra, 2005, p. 30).

Observemos que algunos de los atributos, sino todos de esta corriente, impiden acabadamente y blindan, presumiblemente, a los productos historiográficos de la intromisión espuria de los valores y del universo subjetivo del autor.

La otra corriente ya mencionada es la del constructivismo radical, la cual rechaza, en el nivel estructural, la distinción entre aseveraciones históricas y ficcionales. Autores como Hayden White y Ankersmit, señala LaCapra, han puesto el acento en la ficcionalidad de la narrativa histórica:

En el límite, presentan la historiografía como una ventana cerrada tan empañada por uno u otro conjunto de factores proyectivos que, al menos en el nivel estructural, sólo devuelve el reflejo de la propia imagen distorsionada del historiador. Con todo, por momentos, su obra toma rumbos que exceden una identificación constructivista radical de la historia con la ficcionalización, la retórica, la poética, la performatividad o el discurso autorreferencial. (LaCapra, 2005, p. 34)

Esta sucinta caracterización nos basta para poner de relieve que esta corriente no incluye cláusulas para prohibir o expurgar el universo subjetivo y valorativo aludido.

La opción a estas posturas planteada por LaCapra, aunque preserva algunos elementos de ambas, pretende articular los problemas y relaciones de un modo sustancialmente diferente. De entrada, nos dice que su posición involucra

una concepción de la historia como algo que entraña una tensa reconstrucción objetiva (y no objetivista) del pasado y un intercambio dialógico con él y con otras indagaciones sobre él, en la cual el conocimiento supone no sólo procesamiento de información sino también afectos, empatía y cuestiones de valor. Semejante tercera posición... implica un componente crítico y autocrítico refractario a la clausura... Implica reconocer a la hipérbole un papel fructífero que invita a la reflexión. (LaCapra, 2005, p. 57-58)

El autor preserva las reivindicaciones de verdad de la primera posición, aunque desecha que la representación sea transparente. El investigador asume su trabajo inmerso en un proceso histórico en movimiento y respecto del cual se puede adoptar una perspectiva crítica o transformadora, lo que presupone una implicación del observador en lo observado. Dicha modalidad de posicionamiento se denomina transferencia, en términos psicoanalíticos:

El sentido fundamental de la transferencia que me interesa subrayar es la tendencia a repetir y poner en acto performativamente, en el discurso o en las relaciones, procesos que actuaban en el objeto de estudio. Creo que, en este sentido, la transferencia se produce nos guste o no, y el problema radica en afrontarla con recursos que implican diversas combinaciones, variaciones más o menos sutiles y formas híbridas, del acting out y de la elaboración. (LaCapra, 2005, p. 59)

El autor destaca también el papel de la empatía en la comprensión histórica y señala que su abandono en la agenda de los historiadores ha obedecido, entre otros motivos, a la tendencia de confundir objetividad con objetificación que supone que la estrategia de investigación “marginalizan e incluso suprimen la empatía, el intercambio dialógico y la respuesta afectiva en general (en contraposición a la estrechamente cognitiva)” (LaCapra, 2005, p. 61). Dichas estrategias introducen una cuña decisiva entre objetividad y subjetividad y así conducen a una oposición frontal entre empatía y análisis crítico.

Finalmente, en cuanto a los aspectos que queremos relevar, el papel de la comprensión contribuye a esclarecer la posición inicial del historiador. Por ejemplo y parafraseando al autor, no da lo mismo cuando se habla del Terrorismo de Estado en Argentina que el historiador sea un sobreviviente o hijo de uno, o hijo de victimarios, o si nació cercanamente a los acontecimientos o mucho después, y así sucesivamente. Estos diversos y posibles posicionamientos suponen el reconocimiento de que “el trauma es una experiencia que trastorna, desarticula el yo y genera huecos en la existencia... El estudio de acontecimientos traumáticos plantea problemas particularmente espinosos de representación y escritura...” (LaCapra, 2005, p. 63).

Con este último aporte de LaCapra, hemos querido poner de manifiesto cómo la subjetividad y opciones axiológicas del historiador se inscriben inexcusablemente en la escritura, aunque no excluye que estén sometidos a cierto control racional.

El corolario de este recorrido es la advertencia de que el pedagogo tiene que habérselas con el polo axiológico en dos planos. Uno, el más obvio y manifiesto de los fines y valores explícitamente formulados y buscados con intencionalidad educativa por parte de una teoría pedagógica determinada. En este plano, la “ciencia libre de valores” que reposa en el citado tercer dogma del positivismo. Es decir, la opacidad y sinsentido de los valores tiene como consecuencia directa sobre la pedagogía, la disolución del polo axiológico, en cuanto a la imposibilidad de justificación y/o razonabilidad alguna de los juicios de valor y, por ende y como una segunda consecuencia, la conversión de la pedagogía en una mera tecnología

que deriva de los contenidos del polo científico, presuntamente y en términos de aplicación, las recomendaciones y prescripciones formuladas en el polo praxeológico. La omisión de la reflexión moral y política es previsiblemente reemplazada por un decisionismo que soslaya la deliberación racional a la hora de seleccionar los valores y normas, productos estos más bien de la voluntad y arbitrio de quien ejerce el poder.

En el otro plano de análisis, es la advertencia de que los valores, no sólo epistémicos sino morales y políticos, están incoados en las mismas teorías sociales y exigen una lectura escrutadora por parte del pedagogo para volver explícito y articulado el complejo de valores, generalmente tácitos, que están presentes en dichas teorías.

Referencias bibliográficas

Kitcher, Ph. (2001). *Science, Truth, and Democracy*. New York: Oxford University Press.

LaCapra, D. (2005). *Escribir la historia, escribir el trauma*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lacey, H. (1999). *Is Science Value Free? Values and Scientific Understanding*. London: Routledge.

Pasillas Valdez, M. A. (2004). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas. *Ethos educativo* 31, pp. 7-34. Recuperado de: <https://docplayer.es/194934202-Estructura-y-modo-de-ser-de-las-teorias-pedagogicas.html>

Putnam, H. (2004). *El desplome de la dicotomía hecho-valor*. Barcelona: Paidós.