

El regreso de la Pedagogía como decisión no-epistemológica¹

O retorno da Pedagogia como decisão não-epistemológica

Roberto Follari

Universidad de Cuyo, Mendoza (Argentina)
rfollari@gmail.com

RESUMEN

La larga tradición de la educación como práctica en Occidente puso al docente como agente central de la posibilidad de aprendizaje del discípulo o de los estudiantes. Por ello, la Pedagogía privilegió la docencia y los métodos de enseñanza por sobre otros contenidos. Ello, en el siglo XX, implicó un obstáculo para la configuración de los estudios educativos como ciencia, pues destacaba lo aplicado por sobre lo explicativo. Cuando las ciencias sociales hicieron pie en los estudios sobre educación, se habló primero de "Pedagogía científica" (Mialaret) y luego de "Cs. de la educación". Pero razones principalmente corporativas (de "cierre" del campo) llevaron en algunos países, caso Argentina, a un retorno de la noción de "Pedagogía" carente de criterios epistemológicos. Lo importante es que, al margen de la denominación, se supere la noción imaginaria por la cual sería mejor para los estudios sobre educación "liberarse" de los aportes de la Sociología, la Psicología, la Economía, etc. Lo educativo constituye una disciplina propia – pues su síntesis es única-, pero requiere de esas ciencias sociales para constituirse, pues la educación constituye un "objeto real" interpretable desde diferentes "objetos teóricos" (Bourdieu).

Palabras-clave: Enseñanza. Pedagogía. Ciencias de la Educación. Epistemología.

RESUMO

A longa tradição da educação como prática, no Ocidente, colocou o professor como o agente central da possibilidade de aprendizagem de discípulos ou estudantes. Por essa razão, a Pedagogia privilegiou a ensino e os métodos de ensino sobre outros conteúdos. Isso, no século XX, implicou um obstáculo para a configuração dos estudos educacionais como ciência, pois privilegiava o aplicado acima do explicativo. Quando as ciências sociais iniciaram seus estudos sobre educação, falou-se primeiro de "Pedagogia científica"

¹ El artículo está en prensa en México dentro del libro colectivo "La Pedagogía en el siglo XXI. Entre los vaivenes de la epistemología y la ontología".

(Mialaret) e depois de "Ciências da educação". Contudo, razões principalmente corporativas (de "fechamento" do campo) levaram, em alguns países, como no caso da Argentina, a um retorno de uma noção de "Pedagogia" carente de critérios epistemológicos. O importante é que, independentemente da denominação, seja superada a noção imaginária de que seria melhor para os estudos sobre a educação libertarem-se dos aportes da Sociologia, da Psicologia e da Economia, etc. O educativo constitui uma disciplina própria - pois sua síntese é única -porém necessita das ciências sociais para configurar-se como tal, pois a educação é um "objeto real" interpretável a partir de diferentes "objetos teóricos" (Bourdieu).

Palavras-chave: Ensino. Pedagogia. Ciências da Educação. Epistemologia.

Introducción

La denominación *Pedagogía* precedió en el tiempo, a la hora de referir a estudios sobre lo educativo, a la de *Ciencias de la educación*. Esta última fue parte del proceso de complejización epistémica de los estudios en esta área, el cual acompañó, en el plano de la teoría, las modificaciones modernizantes que en los años sesentas se impusieron en los sistemas educativos (procesos de formación docente en ejercicio, planificación curricular sistemática, primeras "máquinas de enseñar", el lanzamiento desde Estados Unidos de la *tecnología educativa*) (1). De tal manera, debemos rastrear mínimamente cuáles eran los supuestos sobre los cuales descansaba esa manera inicial de remitir a la denominación "Pedagogía".

Etimológicamente, la palabra proviene del griego, y remite, por una parte al niño, y por otro a quien oficia de guía. Es decir, en el proceso educativo, inequívocamente a un enseñante y a quien aprende, acorde a la tradición previa a la existencia de los sistemas colectivos -y luego universales- de institucionalización escolar. Es decir: la educación unipersonal por parte de un *tutor*, como aparece en Rousseau la que -por cierto- es la manera en que las clases patricias primero y burguesas después, formaban a sus niños y adolescentes para la adquisición de los bienes simbólicos que en ese momento se reconocían como imprescindibles para ser parte de un sector social de "personas educadas".

La *primacía del maestro*, según advertimos, era fuerte por sobre el discípulo. Pero a la vez, la referencia a esa dupla concentraba todo lo que pudiera decirse del proceso educativo: no había allí escuela, configuración de planes de estudio, directivos, reglamentaciones, titulaciones. Y cuando comenzó a haber todas estas mediaciones al configurarse el aparato escolar como dispositivo interno a los Estados/Nación modernos (estamos hablando de finales del siglo XVIII y gran parte del siglo XIX, tanto en Europa

como en lo que comenzó a ser denominado Latinoamérica), el saber sobre lo educativo demoró en asumir conceptualmente las nuevas condiciones. Como célebremente apuntó Hegel, sólo al atardecer vuela el búho de Minerva (el conocimiento); es decir, el concepto sobreviene sólo luego del despliegue de las prácticas.

Por muchas décadas la discusión versó acerca de métodos de enseñanza y tipos de escuela, tal el caso célebre de la *Escuela nueva*, y de modelos renovadores como los de Montessori o Freinet. La decisión sobre cómo se realizaba el proceso educativo (y, ligada a ello, sobre qué valía la pena pesquisar sobre dicho proceso) remitía a la acción de los docentes o –en algún caso- a la de los directivos del establecimiento, de los cuales se esperaba pudieran establecer alguna direccionalidad estratégica al respecto.

En todo caso, la función de la administración del sistema escolar era fomentar –y permitir- el buen quehacer del docente, por entonces concentrado en la enseñanza, pues la noción de dupla *enseñanza-aprendizaje* es bastante posterior. De modo que es claro que la noción de Pedagogía remite a un saber sobre la educación concentrado en la figura del maestro, y reducido a la cuestión didáctica como lo central. Además de ello, se podía incluir los aspectos filosóficos que determinaran las finalidades de la educación; lo cual no era pensado como un concreto ejercicio que se realiza en la Política Educacional, sino como una búsqueda reflexiva de los fundamentos mejor argumentados –o más acordes a las tradiciones establecidas- que permitieran un funcionamiento de lo educativo legitimado por la sociedad donde se realice.

De tal modo, la Pedagogía tradicional navegaba entre el centramiento en el docente que ignoraba al sistema educativo (y, consecuentemente, a las relaciones del mismo con la sociedad en su conjunto y con lo político), a la vez que parte de su tradición se asumía en lo especulativo, previo a la constitución de lo propiamente científico (es decir, la remisión a la discusión de fundamentos acerca de aquellos valores que vehiculiza el sistema educativo, sin alusión al espacio político-decisional donde ello se establece).

Tales aspectos pre-científicos también solían operar a la hora de determinar qué es lo que realiza un docente. Se solía entender la actividad de enseñanza como una especie de arte, una serie de habilidades que se suponía que no eran todas adquiridas –es decir, que se asumía que en parte correspondían al temperamento heredado de cada maestro- y que se desplegaban en la capacidad que cada docente efectivamente activaba en sus clases y las tareas adyacentes (planificación de las clases, evaluación de los estudiantes, etc.).

Estas posiciones se imponían aún a comienzos de los años 60 del siglo anterior, e incluso entre estudiosos que luego serían entusiastas auspiciantes de las *Ciencias de la*

Educación. Es el caso de Gaston Mialaret, quien en los primeros avances que pusieron a posteriori en crisis a la noción de *Pedagogía*, refería todavía a una “nueva Pedagogía científica” (MIALARET, 1961). El interés por proponer la investigación científica como base del funcionamiento educativo, era pensado como necesidad de que el docente se volviera un investigador: el *único* investigador de la educación, en tanto era el actor directo de la actividad. De tal manera, su libro de entonces es una complicada serie de recomendaciones que acaban en largas fórmulas matemáticas, que los docentes deberían aprender a usar, para ser investigadores de su propio proceso de enseñanza, y mejorarlo acorde a lo que esas investigaciones pudieran concluir.

Ciertamente que no son pocos los problemas para que los docentes, además de su tarea específica, se dedicaran también a realizar investigación. Algunos tienen que ver con los límites y las dificultades provenientes de la nula –o insuficiente- formación en investigación científica, sus métodos y exigencias; otros, incluso más sustantivos, hacen a que el tiempo de la docencia es por completo diferente al que pueda usarse para investigación, lo que llevaría a exigir una monumental transformación de la institucionalidad escolar, si es que se hubiera querido efectivamente llevar adelante las ideas de este pedagogo.

Lo cierto es que, leído desde décadas después, el texto resulta sorprendentemente ingenuo, al no discriminar como diferenciadas a la docencia de la investigación, y no advertir que mucha de la investigación educativa podría no tomar a los docentes (o a sus funciones y actividades) como foco de atención. Es decir: permanece allí el mito del maestro como demiurgo del proceso educativo, sin que se adviertan los grandes condicionantes sociales –por ejemplo, los que luego asociaron las redes educativas a las clases sociales, como hiciera Bourdieu con otros (1979)-, los contextos políticos, y todos los factores estructurales, incluso los culturales.

Esa es la *tradición pedagógica* en acto, si bien en un momento ya transicional. Comenzaba la modernización de los sistemas educativos (ligada a lo que fue la industrialización, urbanización y acceso masivo a servicios en el plano socioeconómico), que conllevó la aparición de técnicos, especialistas, expertos en áreas como didáctica, planificación o curriculum, y la consiguiente mayor especialización/complejización del campo de lo educativo, tanto en lo que hace a lo práctico-profesional, como a lo teórico-investigativo.

Y como Max Weber señaló con su habitual perspicacia, la *especialización* es uno de los procesos que acompaña a la complejización profesional y burocrática. De tal

manera, fue que los expertos en los problemas educativos empezaron a ser considerados técnicos o profesionales; ya no se apelaba a docentes, dentro de los procesos de organización y gestión del sistema escolar. A su vez, esto tenía una expresión propia en el campo de la investigación, el cual comenzaba a esbozar lentamente su autonomía respecto del de la práctica. Y en el lento y complicado proceso por el cual la investigación dejó de ser una actividad hecha por docentes y exclusivamente pensada al servicio del quehacer docente (a menudo en una versión que había sido más ensayística que propiamente científica), fueron sucesivamente apareciendo y diferenciándose áreas temáticas diferentes, que lentamente han ido sedimentando sus respectivas tradiciones, espacios de discusión, reuniones científicas, publicaciones consagradas.

El paso a las “Ciencias de la educación”

Los “modernizadores” empezaron a distinguirse de aquellos que buscaban quedar cristalizados en la tradición *pedagógica* tradicional. ¿En qué consistió ese movimiento? Al comienzo, sobre todo en apelar a alguna ciencia más configurada –aunque por cierto que tiene sus propios problemas- como es la Psicología. En aquel momento histórico, un autor como Jean Piaget, era indiscutible e indiscutido: la remisión a lo experimental en su obra, aunada a una fuerte impronta teórica, llevaba a asumir que esta era de valor científico constatado. La escuela estadounidense, por entonces no había logrado la sofisticación de la teorización europea, y pensaba a la ciencia en términos de un observacionalismo que hoy cabría denominar *ingenuo* (CHALMERS, 1988). Y proponía un proceso de modernización educativa basado en dinámicas grupales, psicología behaviorista y máquinas de enseñar, además de organización del curriculum a través de objetivos observables, según la entonces muy difundida taxonomía de Bloom.

En Latinoamérica recibíamos fuertemente a esa corriente, en tiempos de seguidismo político gubernativo a las posiciones estadounidenses, de hegemonía cultural del pensamiento que de allí provenía, y de poco asentamiento de otras tradiciones de pensamiento científico acerca de la educación. Pero desde Europa nos llegaría la Psicología piagetiana, que ofrecía una alternativa de mayor calidad teórica y menos ligada a la idea de rendimiento medible. De tal manera, estas dos tradiciones compitieron entre sí dentro del campo de las prácticas y de la correlativa investigación que se iba constituyendo, y ambas fueron decisivas para hacer aparecer la noción de *Ciencias de la Educación* en vez de la de *Pedagogía*.

¿Cuáles eran las justificaciones para esta nueva denominación que, por cierto, no se impuso de manera absoluta sino que coexistió con la anterior?

Principalmente, se pretendía terminar con todo aquello de no-científico que albergaba la noción previa sobre los estudios en torno a educación. Es decir: apareció la idea de que la enseñanza no es un arte ni una capacidad espontánea o heredada genéticamente, sino una función que puede y debe ser pensada desde las ciencias para ser más efectiva.

A la vez, esto llevó a que ya no se limitara la educación como objeto a la sola enseñanza, la que pasó a ser entendida como uno de sus “momentos” (si bien obviamente central). Es decir: se pudo establecer de manera definida que educación no es solamente análisis del proceso de enseñanza, sino que se trata de advertir características psíquicas y sociales del estudiante –por ej.- como condicionantes del resultado de la práctica educativa. Por lo tanto, empezar a estudiar *más allá del maestro*, fue un enfoque decisivo dentro de la nueva configuración epistémica.

Junto a ello, se buscaba –lo que es muy propio de un proceso social de modernización- *cientificar* la práctica educativa. Y esta “racionalización”, dada en el sentido weberiano del término, implicaba a su vez *cientificar* la teoría por vía de la investigación. La Psicología fue la primer disciplina que apareció “a mano” (daba nociones casi inmediatas sobre por qué un alumno aprendía y otro no, por qué un grupo estudiantil aprendía mejor que otro, por qué un alumno podía ser brillante en Lengua y malo en Matemática, etc.); fue lento el proceso de apropiación de insumos de la Sociología, la Antropología o la Ciencia Política. Pero finalmente esta apropiación fue dándose, e implicó una radical renovación de la calidad de la reflexión sobre el proceso educativo.

Esto implicó un giro copernicano en cuanto a cómo se pasó a percibir a la investigación en educación. Se ganó, lentamente por supuesto pero de manera resuelta, un lugar en el campo de las Ciencias Sociales, que previamente le era muy discutido. Se dejó de pensar que el pensamiento educativo fuera una serie de supuestas *recetas* para orientar el quehacer práctico de los docentes, a la vez que fue –en medio de prejuicios difíciles de erradicar- dándose status de *científico* a lo que se trabaja sobre el área, lo cual previamente no sucedía con frecuencia.

Esto ocurrió en la medida en que “en estado práctico” los investigadores en educación, en sus congresos, centros de trabajo, universidades y publicaciones, comenzaron a apelar de manera sistemática a la Sociología, la teoría Política, la Psicología, la Antropología. Es decir: cuando pusieron en su propio acervo aquellos adelantos de

ciencias con fuerte desarrollo teórico, las que remiten a cuestiones que tienen alguna –o mucha- importancia para lo que ocurre en el proceso educativo.

Ahora bien, este proceso de “apertura” del objeto de análisis, no se dio sin ciertas dificultades de rupturas con el espejo narcisista por parte de muchos de los participantes del “campo”, por entonces en configuración y disputa por sus reglas. Obviamente que lo que decimos no implica ninguna condición diferencial (y menos aún peyorativa) que podamos adscribir a quienes realizan investigación en educación: la existencia de las pulsiones inconcientes se da en todos los sujetos, y por ello, la condición narcisista nos afecta a todos; en todo caso, lo importante es cuánto podamos hacernos concientes de ese proceso, y –acorde a ello- en qué medida podamos relativizarlo. Lo cierto es que la idea de que la Pedagogía es autónoma, es una idea-fuerza con mucho anclaje, tanto sociológico como psíquico. En lo social, hace a la disputa por el prestigio asignado a la disciplina, y por ello a cuestiones de *status* que tienen que ver con el reconocimiento que los estudios sobre lo educativo consiguen dentro del conjunto de las ciencias sociales: ello implica acceso a prestigio, con lo cual se conlleva correlativa posibilidad de llegada a financiamiento para investigaciones y asistencia a congresos, publicaciones, invitaciones para disertar, etc. Como en las ciencias el etéreo conocimiento redundaba en nada etéreos resultados operativos en lo económico y también en el avance dentro de la pirámide académica, la pelea por el reconocimiento es inevitablemente fuerte, y en ese espacio “suena mejor” la autonomía disciplinar que el relacionamiento con otras ciencias.

No se tiene en cuenta, por los defensores de una Pedagogía autonomizada, que el prestigio que se ha conseguido, lo ha sido en buena medida por haber abandonado el aislamiento disciplinar, con el consiguiente resabio pre-científico en que este se había dado. Igualmente, sucede que es cierto que a cualquier mirada lejana o desatenta, la denominación *Ciencias de la educación* podría sugerir *depende* de otras ciencias, las cuales a su vez no dependen de la *Pedagogía*. De tal manera, el imaginario de la autonomía ha sobrevolado por mucho tiempo la discusión sobre el estatuto epistemológico de los estudios educativos; pero se trata de un imaginario en busca de una teoría que lo justifique, y no de una teoría que fuera capaz de evocar y promover imaginarios correlativos.

Qué era aquello de Ciencias de la Educación

No es habitual encontrar buen conocimiento de la Epistemología en quienes se ocupan de los estudios educativos. Por ello no deja de existir en algunos de sus ámbitos la

idea de que habría una Epistemología *de la educación*, como si cada disciplina tuviera “su propia” Epistemología, la que fuera independiente de alguna Epistemología general.

Este es un primer *obstáculo epistemológico* que debiéramos desechar (BACHELARD, 1979); cabe discutir la autonomía disciplinar de la educación –y alguien podría consistentemente abogar por tal autonomía en relación a otras ciencias-, pero no es posible sostener que exista una especie de condición especial que lleve a que el análisis de la educación pudiera constituir “su” propia Epistemología.

Es cierto que cualquier disciplina implica algunos problemas epistemológicos específicos; por eso existen las “epistemologías internas” de las diferentes disciplinas, frente a las “disciplinas epistemológicas especializadas” (LARROSA, 1990, pp.53-76), es decir, frente a las que podríamos llamar “teorías en Epistemología general”. Es cierto que hay tales epistemologías internas, pero las hay sólo en la medida en que coexisten con la aceptación de la Epistemología general; y en la que esta última mantiene primacía a la hora de fijar criterios que operan para el conjunto de las disciplinas, cualesquiera sean sus características epistémicas internas.

O sea: si cada disciplina planteara *sus propias* normas de legitimación epistemológica, no sólo existiría una diáspora incomunicable mutuamente de discursos todos denominados científicos sin alcanzar ningún criterio o cualidad en común, sino también nos enfrentaríamos al dilema de que la Brujería, la Parapsicología o la Magia podrían autoproposeerse como científicas, y se carecería de la remisión a algún espacio conceptual con criterios “externos” que pudiera impedir esa autoproclamación.

Por lo tanto, si queremos plantear que no hay algo como “las ciencias religiosas” – esas que pretenden hacer científica la creencia religiosa- o la “Cienciología” (ese ejercicio al cual adscriben algunas figuras del *jet set* internacional), deberemos aceptar acabadamente que cada ciencia no se pone a sí misma el sello de su propia condición de cientificidad. Se debe acudir a criterios surgidos de alguna de las teorías existentes dentro de la Epistemología general.

Por supuesto esto no significa que cada disciplina no contenga singularidades que la hagan digna de un análisis especial. El caso de los estudios sobre educación, es sin duda uno de ellos.

La ilusión de la autonomía puede ser sostenida hoy a la hora de hablar de lo epistemológico aplicado a estudios educativos, pero rara vez hay quien, en la práctica de investigación, pueda comportarse acorde a una premisa como esa. Es evidente que si se quiere hacer Educación comparada, hay que apelar a la Teoría política; que si se quiere

hablar de rendimiento en términos de aprendizaje, se hace imprescindible un recorte sociológico de los estudiantes según clases sociales; y esto proviene de la Sociología. Es obvio que si hablamos de procesos de aprendizaje, estamos a la vez refiriendo a un aparato cognitivo que es la inteligencia de los estudiantes (o, cuanto menos, la “función cognoscitiva” del sujeto, en términos más behavioristas), lo que remite a conceptos de la Psicología. Y así siguiendo.

Pero lo importante no sería sólo constatar esta realidad, sino dar conceptualmente razón de ella. ¿Por qué se apela a otras disciplinas? ¿Será esta una *debilidad* de los estudios sobre educación?

Es decisivo despejar este nuevo *obstáculo*. La idea de que una disciplina autonomizada es “mejor” que una que no lo sea, es puramente imaginaria. Es como la de que las ciencias “puras” serían superiores a las “aplicadas”, por ejemplo. Todo depende del cristal con que quiera mirarse: una ciencia “pura” suele lograr mejor prestigio académico, pero a menudo tiene menos consecuencias concretas. Lo mismo –analógicamente– podemos señalar sobre la idea muy arraigada de que las ciencias “autónomas” (siendo que, por cierto, quizá ninguna lo sea de modo absoluto) son *superiores*. Tales disciplinas suelen gozar de gran prestigio dentro de las universidades, pero no es lo mismo en el ámbito de los procesos de producción, las industrias o el Estado: estos espacios privilegian siempre las profesiones concretas, que operan casi siempre como aplicación mediada de las ciencias básicas, sin remitir a físicos o sociólogos –expresiones “puras” de esas ciencias– como aquello que resulte más útil para sus desarrollos.

Dejemos de lado estos temas de prestigio que, desde el punto de vista estrictamente epistemológico, no dejan pensar con claridad. No cabe remitir decisiones acerca de cómo se conoce en un espacio temático, que vayan a tomarse en relación con qué es aquello que puede darnos el mejor prestigio, qué es lo que *estéticamente* es percibido como lo mejor para el caso, qué es lo que mejor satisface nuestra autoimagen académica, y otros factores de parecido estilo.

Por nuestra parte, apelaremos a la epistemología de Bachelard, según la aplicación de la misma a las ciencias sociales que realizó Bourdieu con otros (1975).

¿Por qué decimos “aplicación a las ciencias sociales”? Porque si bien Bachelard escribió sobre cuestiones filosóficas tales como la intuición poética, en sus obras sobre filosofía de la ciencia, no refirió a ejemplos propios de la ciencia social. La misma estaba en sus inicios cuando comenzó Bachelard a escribir sus obras, y además, nunca ha sido preferenciada por los epistemólogos (excepto raras excepciones como Piaget, o un

cuasi/epistemólogo como Althusser). De manera que Bourdieu se encontró con una obra potencialmente importante como cantera que pudiera servir para las ciencias sociales, pero fue su trabajo –junto a sus acompañantes de investigación por entonces- el realizar activamente esa aplicación específica de la obra del epistemólogo francés, para entonces ya fallecido.

También cabe destacar que Bourdieu hace una aplicación de Bachelard hacia la “investigación normal”, si tomamos el término de T.Kuhn (1980). ¿Qué queremos decir con esto? Es que Bachelard plantea en su obra “cómo es que se produce una teoría”. Es decir, nos habla de la investigación en general, pero la identifica como investigación donde se está produciendo la teoría que explica el fenómeno puesto a análisis. Ello no es lo que efectivamente se hace en la investigación habitual, por más que Bachelard o Popper así lo hubieran creído: un investigador no produce –habitualmente- ni pone a prueba teorías, sino que simplemente *las usa*. Por tanto, en lo que Kuhn denominó “ciencia normal”, que es lo que practica el grueso de los investigadores, no se inventan teorías nuevas, no se producen interpretaciones originales, sino que se aplican teorías ya establecidas a casos nuevos. Es decir: sí se produce innovación cognoscitiva, porque el caso antes no había sido investigado. Pero ello no implica configurar modelos teóricos nuevos, sino solamente aplicar los ya existentes a situaciones donde no se lo había hecho.

Lo cierto es que nuestro autor propone –tal cual es hoy ya muy difundido- la diferenciación entre lo que llama “objeto real” y “objeto teórico”. Es una distinción capital, y que creemos decisiva para entender cómo funciona lo científico en el caso de las llamadas –no por todos, ciertamente- *Ciencias de la Educación*.

Esta distinción resulta capital para avanzar en la conceptualización de las características epistemológicas de los estudios sobre educación. El fenómeno educativo es un espacio de reflexión desde tiempos inmemoriales en Occidente; en tanto la práctica de la educación es muy añeja –si bien por entonces sin el sistema educativo que surgió con la modernidad- es notorio que la preocupación por conceptualizarla no es principalmente un fruto del avance científico que se dio en las disciplinas sociales desde finales del siglo XIX, sino que remite a una necesidad *operativa* que es socialmente relevante.

En cierto sentido, la disciplina –no científica por entonces si la pensamos con parámetros actuales, aunque quizá sí para los criterios de otras épocas- precede a la existencia de las ciencias sociales a fines del siglo XIX. Y esto es porque la educación en tanto actividad, en tanto *acto social*, ya estaba instalada (aun cuando no de manera universal); y por ello, existía una necesidad, de parte de los profesionales que daban clase

o dirijan los sitios de enseñanza, de contar con herramientas conceptuales para realizar mejor su tarea.

De tal manera, la educación es un “objeto en estado práctico”, es eso que Bourdieu denomina un *objeto real*. La dedicación a estudiarla no surgió de un recorte conceptual, que fuera interno a los avances en el espacio de la investigación teórica. Fue fruto de una condición casi opuesta: había una serie de urgencias en la realidad social, a las cuales se debía responder. De modo que *la educación* en tanto recorte dentro del cuasi-infinito espacio de la realidad social, no fue tomada como una especie de *unidad de análisis* que surgiera necesariamente desde la teoría, sino que fue algo de lo que cabía ocuparse, tuviera o no características que hicieran de ella un objeto conceptual específico.

Es ello lo que ayuda a explicar la *no total autonomía* de los estudios sobre educación. En esa inexistencia de autonomía están de acuerdo aún autores que entienden que debe seguir hablándose de *Pedagogía* (MOREIRA; 2015). Resulta difícil sostener que puede pensarse los sistemas educativos contemporáneos limitándose a las cuestiones instrumentales, o aún didácticas en un sentido más general. Y si aparecen problemas sociológicos, antropológicos y politológicos para tener en cuenta (además de los atinentes a la Psicología, que ya están presentes dentro de lo didáctico), hay que admitir que alguna relación con esas disciplinas debe ser establecida.

Perplejidades de lo múltiple

Lo cierto es que no falta quien piense que las cuestiones sociales que hacen a lo educativo, deben ser parte de una disciplina unívoca que se ocupe de la Educación, sin “pedir prestado nada” a la Sociología o la Teoría Política. De tal modo no se negaría la existencia de cuestiones sociológicas en lo educativo, pero se supondría la posibilidad de hacer una especie de “análisis sociológico propio de la teoría educativa”, que pudiera prescindir de la apelación a los desarrollos ya existentes en esa otra disciplina.

Esa ilusión de *completitud* por parte de la teoría educativa es reducible claramente a los mecanismos de lo imaginario, según el significado que Lacan (1980) ofrece al respecto. Ese imaginario remite también a la *unicidad*, que se asocia cercanamente a la cuestión del ser/completo. Toda la reflexión muy reconocida del psicoanalista francés acerca del paso por el estadio del espejo durante la infancia, muestra claramente la tendencia subjetiva a percibirse como una unidad, y la angustia ligada a las fantasías de fragmentación, sobre las cuales había ya antes abundado Melanie Klein.

Por ello, la pretensión de unicidad se liga a fantasías muy arraigadas, y es uno de los condicionantes a tener en cuenta en para entender por qué pueda sostenerse esa noción según la cual, por más que existan cuestiones sociales a tener en cuenta al analizar lo educativo, podría pensarse en no acudir a los auxilios de la Sociología o la Antropología.

Ahora bien, esa posición es francamente insostenible desde el punto de vista epistemológico. No está en mejores condiciones una disciplina que se ocupa de la educación para captar los determinantes sociales de la educación, de lo que lo está la que realiza todo su desarrollo en relación con el estudio de lo social. Esta última es la que provee conocimiento sobre cómo funciona lo social, y en todo caso habrá que establecer luego cómo funciona esto para el caso singular de los fenómenos educativos.

Siendo esto así, hay que evitar que en nombre de una pretendida autonomía de lo pedagógico o del análisis educativo en general, hay quien crea que se puede hacer una especie de “segunda Sociología” *al interior* de lo que algunos llaman “ciencia pedagógica”. Las disciplinas como Teoría Política, Sociología o Antropología, ya existen, y –por ello– resulta absurdo *repetir* sus análisis en otro espacio epistémico diverso. Esas disciplinas ya han desplegado teorías, investigaciones y debates reconocidos, y es a ellos a los que debiera apelarse, para hacer luego la específica aplicación a los temas educativos.

No estamos diciendo que es el sociólogo el que deba hablar de lo social dentro de lo educativo; al menos, no necesariamente debe ser un sociólogo, ya que pudiera ser que este desconociera los aspectos aplicativos singulares de la cuestión educativa. Lo que decimos es diferente: que *en la formación misma de quien estudia Educación*, debe haber estudios de Sociología. De tal manera, el que se gradúe en la disciplina de estudio de lo educativo, tendrá por sí las herramientas que le permiten trabajar el análisis social de su objeto de estudio.

En tal caso, es decisivo tener claro que la formación del estudiante de Educación, no debe apelar al estudio de una pura “sociología aplicada”, que pudiera dejar fuera la consideración de los grandes temas sociológicos para sólo ocuparse de las cuestiones aplicadas a educación. En ese caso, se corre el fuerte peligro de que los estudios en educación apelen a estudios sociales de bajo nivel de calidad y de especificidad. No hay teorías de lo social aplicadas a educación, que sean radicalmente diferentes de las teorías de lo social *a secas*. Si esas “teorías de base” no estuvieran presentes, es obvio que no puede realizarse su debida *aplicación* a la singularidad de los problemas educativos.

De tal modo, no hay “Sociología de la educación” sin “Sociología a secas”. Eso significa que en la constitución epistemológica de la teoría de la educación, está el

conformarse con la apelación a otras disciplinas que resultan *constitutivas* del análisis que pueda hacerse del *objeto real* propio de los que estudian lo educativo.

Vamos advirtiendo, entonces, que el mismo *objeto real* puede ser estudiado desde diferentes *objetos teóricos*. Esto es lo que hace a la configuración especial que tiene el estudio de lo educativo en relación con las que podríamos llamar “disciplinas sociales de base”. Y lo que conlleva ciertas perplejidades inevitables.

Una es la que hace a sí, entonces, el estudio de lo educativo configura la existencia de una específica disciplina. Si está fragmentada por la apelación a insumos fuertes que dependen de disciplinas diversas, el estudio de lo educativo podría quedar simplemente *disuelto* en el magma y la multiplicidad de las diferentes disciplinas que colaboran a su conformación.

Sin embargo, si no existe una disciplina específica que se ocupe de lo educativo, el análisis de este espacio quedaría vacante. Dicho de otro modo: el análisis de la educación no es una suma –ni tampoco una combinación directa– de análisis social, politológico, antropológico o psicológico. Estas disciplinas *no se ocupan de lo educativo*. No son espacios contruidos para pensar la cuestión de la educación. Por ello, es necesario ese espacio singular de estudios; con las disciplinas existentes no se cubre ese vacío conceptual.

A su vez, la *recepción* que se hace desde los estudios en educación respecto a los aportes de otras disciplinas, no es cualquiera. Hay que tener cierta idea de las teorías sociológicas principales, *en cuanto tales*; pero siempre sabiendo que es para aplicarlas *al objeto educativo*. Por ello, finalmente no se estudiará todo lo que haya en Sociología o en Psicología, sino ciertos núcleos conceptuales que se relacionen con la educación; y, sobre todo, se pensará *desde la educación* los contenidos de esas disciplinas que vengan a cuento, aun cuando originalmente no hayan sido pensados en esa perspectiva.

De ese modo, se *recortará* también las disciplinas/base; y si bien está claro que los estudios educativos no pueden inventar una Sociología específica que desconozca lo que se hace y piensa en Sociología general, tampoco pueden dejar de tener una perspectiva selectiva sobre aquellos aspectos de esa disciplina que efectivamente sean útiles para pensar el objeto educativo.

De tal modo, las *Ciencias de la Educación* –que así hemos preferido denominar la disciplina por nuestra parte– no son una suma de cualesquiera contenidos y metodologías de otras disciplinas, sino que proponen un recorte de los contenidos que vienen a cuento, los cuales a su vez, en el proceso de aplicación al objeto educativo, sufren determinadas modificaciones en sus características.

Por ello, si la Sociología que hay en Ciencias de la Educación no es una sociología segunda que fuera inventada desde cero, tampoco es una “copia pasiva” de la Sociología como tal. Y lo mismo sucede con todas las disciplinas que vienen a cuento en el análisis educativo. Por lo tanto, los estudios sobre la educación no son una *combinación simple*, ni un agregado caótico de insumos variados.

Esto demuestra que el análisis educativo hace una *producción propia* sobre los contenidos que asume, provenientes de otras disciplinas sociales. Y si es así, sus conceptos no existen en ningún otro lado que en las ciencias sobre lo educativo. Siendo así, las llamadas *Ciencias de la educación* son una sola ciencia, una disciplina específica conformada a partir de varias otras, a las que modifica y reconstruye para sus propios fines.

Pero, además, la disciplina sobre lo educativo promueve algunos contenidos que son propios. Si bien ellos no dejan fuera las bases teóricas recibidas de otras disciplinas, estas son puestas a jugar en campos de aplicación totalmente “educativos”, lejos de lo que exista en esas disciplinas iniciales. La didáctica, la teoría curricular, la educación comparada, son algunos de estos campos que deben poco a las disciplinas/base, y que forman con toda autoridad parte decisiva de los estudios sobre educación.

Ahora bien: si lo educativo no está estudiado en otro lado, hay un lugar específico donde

se encuentra como objeto, y ese es el de los estudios educativos. Hay una disciplina específica allí, pero disciplina que en buena medida se configura con otras disciplinas como insumos imprescindibles. ¿Qué unidad puede tener este espacio?

Es una unidad tensada, sin dudas; se trata de una disciplina con límites difusos, y con tendencias centrífugas inevitables. Es evidente que hay múltiples contenidos que provienen de disciplinas diversas, y que ello está lejos de remitir a una unidad conceptual fuertemente coherente.

Este es un problema importante de la configuración de lo que llamamos *Ciencias de la educación*. Las ciencias sociales son polémicas y no configuran paradigmas en sentido estricto (FOLLARI, 2000), por lo cual conviven en su interior diversas teorías incompatibles entre sí –y en competencia- en el mismo momento histórico. Esto ocurre a Antropología, Sociología o Economía, a diferencia de lo que ocurre en ciencias físico-naturales.

Pero la realidad en la ciencia sobre lo educativo es aún más difícil. Allí coexisten diversas disciplinas/base que resultan pertinentes, por lo cual el desacuerdo se multiplica.

No hay, digamos, cuatro grandes teorías en juego actualmente, como podría decirse – simplificando, por supuesto- en el espacio temático de la Antropología. Hay “cuatro” multiplicadas por el número de ciencias/base, por lo cual se multiplican las teorías pertinentes, y se complica la posibilidad de remisión a acuerdos dentro de la disciplina. Es verdad que uno podría pensar en acuerdos y diferencias sólo existentes entre quienes están en Sociología de la Educación, o –por su propia parte- en Economía de la educación: allí el desacuerdo sería sólo del mismo rango que el que existe en las ciencias/base. Pero nada de eso sucede en los procesos de formación del estudioso de la educación, o a la hora de un Congreso sobre lo educativo: allí se multiplican las voces, y asumiendo la idea kuhneana de la inconmensurabilidad (KUHN, 1980) –mejorada en su última versión (KUHN, 1989)- el espacio de lo educativo podría volverse una torre de Babel.

Esa es una condición inevitable de la disciplina, y remite a una complejidad singular de los estudios educativos. No se está solos en esta condición: es la misma que la de Comunicación, o de Trabajo social. Debiera saberse que las *ciencias de la educación* no son las únicas que se entienden desde esta condición epistemológica.

Por supuesto, esto quizá consuele, pero nada resuelve: la unicidad de las *Cs. de la educación* es menor, en lo epistémico, que la ya bastante comprometida unicidad de las que hemos llamado ciencias/base. Algo que tiene como paliativo la especialización por subdisciplinas y temáticas diversas, que reduce el campo de teorías disponibles; pero que no puede evitar la multiplicidad de conceptualizaciones que hay que conocer (y que por ello a veces no puede conocerse a fondo) cuando el estudiante se está formando, ya sea en estudios de grado o de posgrado.

Finalmente, la denominación. ¿Cómo llamar a una disciplina que es una, pero se configura con muchas otras? ¿Cómo arreglarnos con esta paradójica unicidad de lo múltiple?

Algunos hemos preferido hablar de *Ciencias de la educación*. Se da cuenta así del valor de la modernización habida cuando se abandonó a la Pedagogía tradicional, y se abrazó consiguientemente el legado de las ciencias sociales. Y se deja claro que no existe un espacio autónomo, donde pudiera prescindirse de las ciencias/base para configurar una pretendida construcción conceptual absolutamente propia.

Por supuesto, la denominación tiene sus problemas: no se destaca que si bien los insumos son variados, el resultado es *una disciplina* específica. Parece que hubieran “diversas” ciencias ocupadas de la educación. Y esto no es así; debe estar claro que por comodidad se habla de ciencias “de” la educación, pero la Politología o la Antropología no

se hicieron *para la educación*. En verdad, se trata de “ciencias aplicadas a la educación”. O mejor, “la ciencia de lo educativo como aplicación de ciencias sociales diversas”.

Otros/as han preferido hablar nuevamente de Pedagogía. Sospechamos que algunas veces –al menos en la Argentina- ello ha ocurrido por una mezcla del desconocimiento de lo epistemológico, con la asunción de una fuerte defensa del *campo* (en el sentido bourdieano del término). Ante la cuestión de que la denominación “ciencias de la educación” podría habilitar a hablar de educación a partir de ciencias diversas, hay quienes han decidido defender la *exclusividad de la palabra legítima* sobre lo educativo. Si hablamos de *Pedagogía*, ya no habría ambigüedad: sólo los que estudiaron Pedagogía estarían habilitados para hablar de lo educativo.

Pero esto pretende resolver un tema epistemológico a partir de intereses profesionales, que pueden ser eventualmente legítimos, pero que en una polémica epistemológica no vienen a cuento. Blindar el campo, es algo que se lograría plenamente si sólo los diplomados en estudios educativos, en algún momento se muestran como los exclusivamente capaces de decir enunciados pertinentes sobre la educación. Mientras haya otros que, por las razones que fueran, puedan intervenir pertinentemente en paneles, cursos, congresos o revistas de educación, tal blindaje será una solución ilusoria.

Esa es una discusión que no viene a cuento desarrollar aquí: sólo señalemos que no puede ponerse esas razones a jugar en el debate epistémico.

Otro es el caso con quienes defienden la denominación *Pedagogía* desde un cuidado desarrollo epistemológico. Es el caso de Laelia Moreira (2015), quien asume toda la discusión brasileña –que se muestra muy poco permeada por la que se da en otros sitios de Latinoamérica- y exhibe un desusado conocimiento (para quienes trabajan sobre lo educativo) respecto de la Epistemología general.

Moreira, en su análisis, muestra tanto problemas para la denominación *Ciencias de la educación* como para la de *Pedagogía*. Dejando claro que rechaza la idea de autonomía conceptual de los estudios sobre educación, entiende que hablar de Cs. de la educación es fragmentar el campo, y negar la existencia de un espacio conceptual propio para los estudios educativos.

Sin dudas que la postura de Moreira agrega aportes nuevos en relación a algunos desarrollos previos; por ej., respecto de quienes intentan *disolver* el problema epistemológico como si cupiera simplemente anularlo (BARTOMEU ET AL., 1992); o incluso respecto de algunas aproximaciones que apuntan bien a la cuestión educativa y

criterios epistémicos, dejando abiertas múltiples opciones de resolución a la problemática (DE ALBA, 1990).

Se diría que hay que apelar a un cierto *decisionismo* para, finalmente, hablar de Pedagogía o de Ciencias de la Educación. Ambas denominaciones tienen ventajas y conllevan problemas. Lo fundamental es acordar en la inexistencia de autonomía de los estudios educativos; es decir, que cualquiera sea la denominación elegida, nadie imagine *completitud* y *unicidad* en el espacio de los estudios sobre educación.

Y, desde ese punto de vista, creemos que nuestra posición epistemológica es casi idéntica que la que expone Moreira, sólo que nos diferenciamos en la elección de la denominación. A pesar de los equívocos de la nominación *Ciencias de la educación*, estos nos parecen menos graves que los que se connotan al hablar de *Pedagogía*, pues en este último caso se agazapan –inevitablemente– tanto el pasado precientífico de los estudios educativos, como la fantasía de una disciplina autosuficiente en su constitución.-

Notas

(1)En su momento, Jorge Larrosa, mostró en un detallado trabajo cuál es la relación entre los cambios epistemológicos en los estudios sobre educación -como condición interna a la modernización educativa- y tales prácticas de modernización de los sistemas y la gestión de sus actividades (LARROSA, 1990, p. 20-40).

Referencias

- BACHELARD, Gaston: La formación del espíritu científico, México, Siglo XXI, 1979.
- BARTOMEU, Montserrat et al.: Epistemología o fantasía (el drama de la Pedagogía), México, Univ. Pedagógica Nacional, 1992.
- BOURDIEU, P. et al.: El oficio de sociólogo, Bs.Aires, Siglo XXI, 1975.
- BOURDIEU, P. et al.: La reproducción, Barcelona, Laia, 1979.
- CHALMERS, A.: Qué es esa cosa llamada ciencia, Buenos Aires, Siglo XXI, 1988.
- DE ALBA, A. (coord.): Teoría y educación (en torno al carácter científico de la educación), México, CESU-UNAM, 1990.
- FOLLARI, R.: Sobre la inexistencia de paradigmas en las ciencias sociales, en FOLLARI, R: Epistemología y sociedad, Rosario, Homo Sapiens, 2000.
- KUHN, T.: La estructura de las revoluciones científicas, México, Fondo de Cultura Económica, 1980.
- KUHN, T.: “Commensurabilidad, comparabilidad y comunicabilidad”, en KUHN, T.: ¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos, Barcelona, Paidós-IICE, 1989.

LACAN, J.: Escritos I, México, Siglo XXI, 1980.

LARROSA, J.: El trabajo epistemológico en Pedagogía, Barcelona, PPU, 1990.

MIALARET, G.: Nueva Pedagogía científica, Barcelona, Luis Miracle, 1961.

MOREIRA, L.: Pedagogia e producao de conhecimento (Questoes de teoria e método), Sao Paulo, Poiesis, 2015.

Submetido em 21/03/2019

Aprovado em 10/05/2019

Licença Creative Commons – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)