

## Simplemente educación

Lucrecia Coscio\*

### Resumen

Considerando la conceptualización de campo de Bourdieu como *lugar de la lucha política por la dominación científica*<sup>16</sup> sabemos que las preocupaciones de Durkheim por diferenciar Educación de Pedagogía responden a un campo que históricamente constituye a su vez el nuestro, pero se diferencia por más de cien años. En otras palabras, ya no debemos luchar por lo que Bourdieu denomina: posiciones adquiridas en luchas anteriores.

La denominación de Ciencias de la Educación implica un reconocimiento de la constitución interdisciplinaria de nuestro campo. ¿Por qué actualmente dudamos de la denominación Ciencias de la Educación? Quizás porque las ciencias auxiliares no son tan auxiliares, algunas como la Sociología dan sustento epistemológico a nuestra ciencia. Sin embargo, la Sociología del Conocimiento y la Sociología de la Ciencia no sólo dan sustento epistemológico a las Ciencias de la Educación sino también a la Antropología, a la Historia, a la Geografía, a la Economía, a la Semiótica... Considero que no existe campo de conocimiento que carezca de una constitución interdisciplinaria. Quizás al explicitar esta condición en el **nombre** de nuestra ciencia la presentamos como difusa e incierta, lo cual no es más que una cuestión formal, porque la certeza hace tiempo que ha dejado de ser causa de exclusión científica. Pienso que nuestro principal problema es que se desdibuja o se diluye el objeto de conocimiento. Pero ésta también es una cuestión de denominación

### Palabras clave

Curriculum – Educación Intercultural – Conflicto de Racionalidades – Legitimidad

### Intercultural education and curriculum: rationality conflicts and tensions in its implementation

### Abstract

In the last decade there has been a progress in the creation of conditions that make possible both to recognize multiculturalism in the country and to establish links to build an intercultural society. Among the most relevant developments is the Bilingual Intercultural Education. In its implementation, curriculum constitutes one of the phenomenological aspects that requires special attention. Within it, there is a confrontation among the rationalities underlying the different kinds of knowledge of the cultures trying to establish symmetrical social relations. In this context, this work will explore the conflicts and tensions produced in the political dimension of the curriculum, specifically: a) conflicts between cultural meanings; b) knowledge legitimation conflicts; c) conflict between re-ethnizing processes and the cultural homogenizing process-result; d) tensions because of its design produced by the ideological resistences of the process actors; and e) conflict between school and community.

### Key-words

Curriculum – Intercultural Education – Rationality Conflict – Legitimation

---

\* Carrera: Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. U.N.Sa.

1- Bourdieu P. Los usos sociales de la ciencia. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires 1.997.

**Lo que sigue es el relato de la circunstancia que me impulsó a escribir el presente trabajo:**

\_ ¿Usted enseña? Preguntó el taxista jugando a adivinar la identidad del pasajero, a partir del dato aislado de la dirección de destino.

\_ Sí. Contesté.

Se trata de una forma de preguntar exclusivamente destinada a la profesión docente. No se nos ocurriría preguntar: ¿Usted maneja? o ¿usted contabiliza? Sólo a las señoras cansadas, con enormes portafolios se les pregunta ¿usted enseña?

\_ Usted es profesora. Asintió

\_ Profesora, sí

Mayores aclaraciones, implicaban demasiadas especificaciones sobre los cargos docentes.

\_ Y ...¿qué enseña?

Para responder podría haber nombrado una o las dos materias en las que me desempeño como jefe de trabajos prácticos en la carrera de Ciencias de la Educación. Por ejemplo hubiera contestado: Sociología, lo que hubiera permitido al taxista realizar una asociación directa por la que la pasajera investigada podría haber sido una socióloga. Sin embargo opté por nombrar la materia con la que me siento más a gusto:

\_ Sociología de la Educación. Contesté

(Silencio de dos cuerdas)

\_ Disculpe, la pregunta. Usted ¿es psicóloga?

\_ No, no soy psicóloga, soy Profesora en Ciencias de la Educación.

Sentí tan extenso el nombre del título con el que me identifiqué, que me pareció un despliegue de apellidos prescindibles. No podemos responder, por ejemplo: Soy carpintero o soy abogada....

\_ Ah, Usted es maestra, dijo el taxista, con una amplia sonrisa.

*Asentí con la cabeza ante sus ojos fijos en el espejo retrovisor*, lo que me disculpó de mayores explicaciones ante tan curioso entrevistador.

\_ Maestra de maestros dijo en un tono solemne.

Pude corregir: Pedagoga, con el riesgo de que mi nombre desembocara en el mar de los formadores de formadores, entonces puse marcha atrás y repetí : Profesora en Ciencias de la Educación y viendo el edificio de la Universidad a media cuadra, saqué un billete de \$50 que distrajo al taxista en busca del vuelto y facilitó mi escape.

### **La cuestión de la racionalidad**

La racionalidad, durante el siglo XIX, se presenta como el concepto necesario a la Modernidad a la vez que configura al conocimiento científico, como parámetro de ruptura epistemológica. Se trata de un verdadero *tamiz* que separa *las pepitas* del conocimiento de *los residuos y el óxido de lo intuitivo, lo mítico, lo irracional. La Filosofía abandona a sus hijas* intentando, ella misma, enmarcarse en la visión positivista de la Ciencia que exige: un Objeto Teórico, un Método, capacidad de formular hipótesis, capacidad de formular leyes, en definitiva, la tendencia a escindir al sujeto y escindirse como objeto. El Siglo XX hereda

la racionalidad que no sólo dicotomiza lo científico y lo no científico sino también lo teórico y lo práctico. Edgar Morin<sup>2</sup> en su planteo sobre la inteligencia ciega se refiere a los principios del pensamiento simple que nos permiten abordar esta cuestión: La disyunción, la reducción y la abstracción. A través de la especificidad de sus objetos de estudio, las Ciencias tienden a separarse unas de otras, demarcando su 'territorio' en la lucha por el status científico. El especialista se convierte en el intelectual por excelencia, fruto de una mirada disyuntiva del conocimiento que lo abstrae no sólo del contexto socio histórico sino de la propia comunidad científica que lo rodea. Las ciencias como parcelas del conocimiento tienen ciertas limitaciones para abordar el pensamiento desde su complejidad. Existen planteos teóricos que reducen las ciencias a fragmentos, arbitrariamente seleccionados por los especialistas.

La concepción sustancialista de lo real presenta "síntomas" observables, cuantificables, verificables. Así, la teoría signada por la abstracción es ante todo descontextualizada. De esta manera el positivismo empiro - inductivista asimila realidad a verdad, como esencia inmutable externa al sujeto. Las ciencias sociales sobreviven a costa de una metamorfosis kafkiana constituyéndose en ciencias ascéticas, unimetodológicas, experimentables y neutrales.

Podemos coincidir en que la razón fue liberadora, durante el s. XVII, como oposición al pensamiento mítico y dogmático institucionalizado. Sin embargo, el racionalismo moderno surge de la escisión del individuo, quien debe atenerse a leyes científicas y a leyes sociales enmarcando su yo en una especie de contrato rousseauniano. Así ciertas ciencias, mas allá de constituir un cuerpo teórico, adquieren una dimensión meramente aplicable.

Las Ciencias necesitan de la '**observación**' como recaudo metodológico. En algunos casos las hipótesis son sometidas a la observación para convertirse en leyes, en otros, los enunciados observacionales constituyen la base de la que se derivan las leyes y teorías que constituyen el conocimiento científico. Deducción e inducción se sostienen en la observación y tienden a la verificación y universalización del conocimiento. Lo relevante no es el Método sino *el régimen de verdad*<sup>3</sup> y es aquí donde la racionalidad juega un papel preponderante. La racionalidad científicista del siglo XIX desconoce que sólo es una forma de expresarse de la que heredamos la tendencia a condenar como irracionales otras formas de racionalidad, tales como las que propone Rubén Dri<sup>4</sup>: el mito, el arte, la ideología, la utopía...

## **La cuestión del campo**

El altruismo no es, en sí mismo, cuestionable. Lo que sí es cuestionable es el criterio del bien que transforma ese altruismo en utilitarista. El sentido de los interrogantes de este trabajo se esboza desde contradicciones y/o paradojas, no desde la visión armónica de una sociedad sin conflictos. La constitución histórica de nuestras prácticas precisa una interpretación "a través" y "no a lo largo" del tiempo. No se trata de un análisis anacrónico, sino sincrónico del sentido social de discursos y procesos que pueden ser un aporte a la comprensión de la situación actual de la Educación.

La Didáctica se muestra como el conocimiento educativo libre de la influencia de otras ciencias. Hace varios años que los teóricos de la Didáctica la presentan como una disciplina en crisis. Personalmente pienso que la crisis juega un papel catalizador. La Educación podría constituir una ciencia o ser el espacio de intersección de varias ciencias, es una cuestión de poder, lo mismo sucede con las disciplinas que configuran el campo. La Ciencia existe en un

---

2- Morin Edgar (1.997) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Gedisa Editorial.

3- Foucault, M. (1.979) Microfísica del Poder, Madrid. Ediciones de la Piqueta

4- Dri, Rubén (2.001) Los caminos de la racionalidad. Buenos Aires. Editorial Biblos

contexto determinado, no me preocupa la supervivencia de la Didáctica, en cambio, me preocupa la tendencia de las Ciencias de la Educación a justificar su existencia a través de un altruismo utilitarista que transforma la Didáctica o el Curriculum en disciplinas disímiles y por lo tanto técnicas, en el sentido restringido de aplicables. Como profesora en Ciencias de la Educación mi propuesta es adentrarnos en la educación a través de la Historia, del estudio de las fuentes, del reconocimiento de la constitución política de la Educación, de la mirada crítica a la realidad social, para comprenderla, para intentar desentrañar el sentido de lo que hacemos cuando damos clases.

En el año 1657, el pastor protestante Juan Amós Comenio escribe la *Didáctica Magna*. En este documento se entretienen un fin moral último ligado a la moral protestante con cierto reconocimiento del orden de la Naturaleza. En el capítulo XIV, Comenio sugiere imitar la naturaleza: *De todo esto se deduce que este orden que pretendemos que sea la idea universal del arte de aprender y enseñar todas las cosas, no debemos ni podemos tomarle de otra parte que no sea la enseñanza de la naturaleza. Organizado cuidadosamente, tan suave y naturalmente se desarrollara lo artificial como suave y naturalmente fluye lo natural. Sabiamente dice Cicerón: Nunca erraremos si llevamos a la naturaleza por guía (...)*. En este texto como en la *Ratio Studiorum* de los Jesuitas, el maestro se institucionaliza. Sin embargo la preponderancia del Orden natural signa la Historia occidental de la Ciencia y de la Escuela. En 1762, Jean Jacques Rousseau expresa en su libro *Emile* que el enseñante no debe interferir demasiado frente a la fuerza motivadora que suministra la Naturaleza para el desarrollo del niño. Dewey (1859- 1929), parte del orden natural para proponer un orden democrático. Me parece interesante interpretar las tendencias del naturalismo como posturas políticas implícitas, el orden natural respalda un régimen de verdad a través de categorías discursivas que explicitan como natural lo indiscutible.

En 1903 Eduward L. Thorndike publica el Libro *Educacional Psychology* en el que propone derivar de la Investigación Psicológica de carácter experimental los principios que deberían gobernar la Educación de la época. Este acontecimiento marcó un hito en la tradición de disputas epistemológicas entre la Psicología y la Didáctica. Tales disputas se caracterizan por obedecer a una dialéctica academicista que consiste en ubicar estratégicamente en el lugar de la síntesis el fruto de las propias tendencias intelectuales. Esta práctica no es ajena a la formación occidental de didactas y psicólogos. Al respecto pienso que no es precisamente preocupante que la Psicología constituya o no una ciencia fundamental en la historia de constitución de los objetos teóricos de la Didáctica. En cambio es necesario desentrañar la red intertextual que contextualiza y fundamenta las corrientes psicológicas en cuestión. Las tendencias positivistas a la objetividad y el ascetismo reducen a categorías de carácter individual y personal el análisis de procesos sociales, culturales, políticos... educativos. Este proceso de despolitización de la educación a partir de la explicación psicológica es, a su vez, respaldado por categorías tales como rol, (el "rol" desde la sociología parsoniana reduce todo análisis a comportamientos esperados).

Con Watson, la legitimación del conocimiento psicológico se manifiesta a través de la supresión total de la conciencia. La psicología se convierte en la ciencia de las conductas observables, sumiendo en un pragmatismo tecnócrata las derivaciones didácticas que transforman las respuestas correctas en estímulos adecuados (como función de aprendizaje), en productos eficaces y eficientes (como función de planificación).

Cuando me remito al año 1903 y veo a Thorndike elaborando 300 objetivos conductuales para la enseñanza de la aritmética, logro percibir ciertas semejanzas con la tarea de dividir lo indivisible (con fines didácticos) en contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales y me sorprende que Thorndike no logre sorprenderme. Si la psicología conductista y el pensamiento tecnocrático se instauraron con tal éxito en la sociedad norteamericana de principios

de siglo, no es por la capacidad técnica teñida de eficiencia y eficacia, sino por la racionalidad técnica que implica el ocultamiento y negación explícita de las determinaciones sociales y políticas que ejerce un sector hegemónico sobre la sociedad a través de la democracia formal. Si pensamos que a pesar de los test psicológicos que fueron utilizados para segmentar el Sistema Educativo, lo rescatable del momento histórico es la capacidad técnica, entonces pensamos desde una racionalidad técnica.

A principios de siglo, Dewey y Bobbit coincidían en valorar el Curriculum como instrumento de transformación del proyecto de enseñanza. Pienso que ésta es la primera puerta que necesitamos abrir, la que esboza el interrogante de las relaciones históricas entre Didáctica y Curriculum a fin de comprender la enseñanza como objeto de la Didáctica, atendiendo al vaciamiento teórico que surge de la dicotomización y mutua exclusión del conocimiento Didáctico y Curricular que signa momentos históricos claves en la Historia de ambas disciplinas.

Dewey pensaba el curriculum como un proyecto promotor de experiencias de cultura democrática, mientras que Bobbit, extrapolando el lenguaje fabril, utiliza el concepto de aprendizaje de los talleres artesanales medievales para referirse al Curriculum como proyecto de promoción de aprendizajes útiles para la inserción laboral.

Según Carr y Kemmis, hacia fines de la Segunda Guerra Mundial el Fascismo se convierte en trofeo de guerra, entonces el Comunismo lo reemplaza en cuanto antítesis del Sistema Democrático estadounidense, lo que explica las preocupaciones éticas del individuo civilizado de Harold Rugg, quien a comienzos de los años veinte habría elaborado los primeros currícula de estudios sociales. Es en este contexto que cobran importancia Dewey y Bobbit y posteriormente Tyler, discípulo del primero. Franklin Bobbit publica en 1918 *The Curriculum* y en 1924 *How Make the Curriculum*. En el primer texto Bobbit enfatiza *la importancia que tiene para las condiciones del siglo XX asumir la necesidad de vincular la educación a los problemas de ejecución práctica*. Bobbit proponía aplicar los sistemas de gestión desarrollados en la fábrica al proceso escolar, emparentándose así con el taylorismo. Incluso plantea en el capítulo 6º: *“ Los empleadores invitarán al estudioso del curriculum para que investigue las situaciones en que la productividad es mayor que los costos ”*. Podemos advertir que la vinculación de la educación a la ejecución práctica implica una racionalidad técnica y no práctica. Dewey se incluye entre los teóricos de altura, sin embargo también su discurso está impregnado de cierta racionalidad técnica, proponía adaptar a la escuela a las circunstancias, necesidades y oportunidades de la civilización industrial. Didáctica y Currículum surgen del conflicto y sin embargo enmarcan el orden inmutable, cristalizando conflictos como las competencias entre católicos y protestantes.

Durante la década del '90, un equipo de profesionales a cargo de la elaboración de Contenidos Básicos se ve obligado a renunciar porque los mismos dan cuenta de las diferencias entre sexo y género así como de la Teoría de la Evolución, lo que provoca malestar entre ciertos grupos conservadores de la Iglesia y El Ministerio. Paradójicamente, el Sumo Pontífice ha reconocido, con posterioridad a este hecho la Teoría de la Evolución desde los límites de la doctrina católica como un conocimiento científico. La historia no se repite, nosotros repetimos la historia que no conocemos, no se trata de errores del pasado sino de retrocesos que persisten en sobrevivir a nuestra individualidad.

Cuando me recibí de profesora en Ciencias de la Educación, pude recibirme de profesora en Didáctica. Podrían legitimar esta afirmación asignaturas como: Didáctica I, Didáctica II, Planeamiento, Dinámica de grupos, Evaluación, Estrategias (todas ellas, anuales y troncales). Sin embargo la tendencia psicologista del Plan de Estudios se vislumbra en asignaturas como Psicología Evolutiva I, Psicología Evolutiva II, Psicología Social y Psicología Educacional. Las dos primeras, troncales y anuales. Sociología de la Educación fue una materia cuatrimestral

optativa. Salvo la materia Diseño y Evaluación Curricular (cuatrimestral y optativa) el Curriculum ha quedado en esta Propuesta Curricular subsumido a la Didáctica. Éste es, para mí, el más descarnado ejemplo de una disputa infértil entre tendencias didactistas y psicologistas que no nos permiten definir un cuerpo de conocimiento educativo, disciplina o ciencia, con sentido en sí mismo. ¿Ciencias de la Educación? La Psicología, La Sociología, La Historia... ¿Se desprenden esquizofrénicamente de sus respectivos objetos teóricos para hacerse cargo de la Educación como objeto real? ¿Hasta qué punto pueden escindirse el objeto real del teórico? La tendencia anglosajona a rescatar el Curriculum como instrumento de control termina otorgándole a la Didáctica un carácter aplicable frente a un conjunto de ciencias y disciplinas que nos aportan categorías conceptuales, todas ellas acompañadas de la terminación educativos/as.

Nos transformamos en meros técnicos. Separamos la teoría de la práctica; el sujeto del objeto; los análisis macro de los micro. Entonces historiamos la Didáctica o el Currículum como campos ajenos, escindiendo la Educación. Pienso que el primer paso hacia mis alumnos surge de la complejidad de la Educación. Pienso que no es la especialización el punto de partida hacia un pensamiento crítico sino la complejidad. Educación es filosofía, es psicología, política, antropología, mito, utopía ... Hologramáticamente (en términos de Morin) la Didáctica es Educación y es toda forma de racionalidad crítica no esquizofrénica. Si una propuesta Didáctica pudiera reflejarse en el espejo de la interdisciplinariedad, veríamos una propuesta Educativa. Educación como campo de conocimiento, históricamente constituido desde la interdisciplinariedad no se restringe a Didáctica ni a Curriculum.

A esta altura me parece importante recurrir al pensamiento de Berstein, quien intenta una teoría de la reproducción como teoría de la comunicación no distorsionada. Este autor sostiene que “el poder y el control se traducen en principios de comunicación”, los que se distribuyen desigualmente entre clases sociales. Mientras la elocuencia del poder genere silencio seguiremos siendo portadores de textos privilegiantes, incluso creo que ciertos textos privilegiantes, como por ejemplo el curriculum colector en el que “la teoría subyacente es didáctica”, pueden sumirnos no sólo en la separación de contenidos, sino en la fragmentación del propio sujeto.

### La cuestión del nombre

Pienso que existe una relación de mutuo condicionamiento entre dos problemáticas que signan la constitución del campo del conocimiento educativo, la cuestión de la identidad profesional y el estatuto epistemológico. Se trata de dos caras de la misma moneda. Esta relación constituye un espejo de doble faz que distorsiona la mirada del observador. Las expresiones caricaturescas sobre nuestra profesión no sólo dan cuenta de nuestras imprecisiones y debilidades, sino de las miradas sesgadas de ciertos académicos que, desde sus posicionamientos en las demás ciencias sociales, se refieren a ‘*las pedagogas*’ o ‘*los pedagogos*’ con el mismo bagaje de prejuicios con que académicos de otras áreas se refieren a los intelectuales de las Humanidades y Ciencias Sociales. Mientras los Matemáticos Físicos y Químicos esencialistas reservan en los formularios del C.I.U.N.Sa un casillero de Ciencias Aplicadas para los Contadores, Ingenieros, Analistas de Sistemas y -¿por qué no?- ...para los Historiadores, los Antropólogos y los Educadores, seguimos subordinados a clasificaciones externas.

Furlán, desde México, nos dice:

La percepción de los problemas del campo es un síntoma de salud conceptual. El dogmatismo o la ausencia de interrogantes, en este plano, desde mi punto de vista hoy deben valorarse como inaceptables.

---

5- Furlán A. La Enseñanza de la Pedagogía en las Universidades. CIEES, Comité de Educación y Humanidades. Panorama. Agosto de 1995. Página 5

Siguiendo a Alfredo Furlán, sabemos que la diferencia entre las denominaciones de las carreras Pedagogía y Ciencias de la Educación respectivamente se basan en dos tradiciones científicas y académicas: la francesa y la alemana. A estas dos tradiciones Furlán agrega la anglosajona:

- a- La tradición alemana sostiene la necesidad de una unidad disciplinaria, presidida por la Filosofía como fuente normativa. De allí desprende la problemática del vínculo teoría práctica.
- b- La tradición francesa se basa en la multidisciplinariedad respecto al objeto de educación. Esto deriva en que se diluye la identidad general en cualquiera de las ciencias humanas que aborda el tema (sociología, psicología etc.) Bajo esta tradición se asienta la posibilidad de abstenerse de tomar una posición normativa (...)
- c- La tradición anglosajona une bajo el nombre *educación* la práctica y la disciplina que la estudia. Descomplica epistemológicamente el campo y sitúa el problema instrumental como núcleo central <sup>6</sup>.

Furlán incluye en el último párrafo, de la Tradición alemana, un comentario que requiere contextualización. Cuando enumera una serie de cuestiones que configuran la posición débil de la Pedagogía explícita:

El hecho de que las grandes figuras del campo pedagógico hayan sido originalmente intelectuales de otras profesiones (filósofos, sociólogos, psicólogos, médicos etc.) y el que, hasta la fecha, las carreras de Pedagogía no hayan producido figuras de igual talla (que un Dewey, Durkheim, Piaget), es una evidencia difícil de disimular. Esto testimonia para muchos una suerte de condena a la dependencia de las otras disciplinas que estudian al hombre, confiriendo a la Pedagogía un carácter exclusivamente aplicativo.<sup>7</sup>

Luego el autor profundiza el análisis a nivel institucional:

*Debido a que la educación es un campo en el que participan los valores de manera preponderante, de raíces profundamente morales, el discurso pedagógico suele adoptar un tono exhortativo y edificante que aparece como ingenuo, a los ojos de especialistas que han desarrollado más los argumentos teóricos, los recursos críticos o sus soportes empíricos. (...)*<sup>8</sup>

Al respecto me parece importante discutir con tales tradiciones y resignificar un nombre para este campo a fin de inscribirlo en el Registro Civil de las Ciencias.

Respecto a la denominación “Pedagogía” encuentro en la etimología del término un sentido bastante pertinente a nuestra realidad actual, del pedagogo como esclavo al servicio de las clases dominantes, pero igualmente injusto en cuanto a una predestinación etimológica a la mera divulgación del conocimiento elaborado por otros.

Durkheim, quizás libre de estos pensamientos escribe:

*La Pedagogía(...) consiste, no en acciones sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla. En ocasiones, distínguese de las prácticas al uso a tal punto que hasta se oponen a ellas. La pedagogía de Rabelais, la de*

---

6- Furlán A. Ob. Cit. Página 4

7- Furlán A. Ob. Cit. Página 8

8- Furlán A. ObCit. Página 8

*Rousseau o la de Pestalozzi, están en oposición con la educación de su tiempo. Así la educación no es más que la materia de la Pedagogía (...)*<sup>9</sup>

Considerando la conceptualización de campo de Bourdieu como *lugar de la lucha política por la dominación científica*<sup>10</sup> sabemos que las preocupaciones de Durkheim por diferenciar Educación de Pedagogía responden a un campo que históricamente constituye a su vez el nuestro pero se diferencia por más de cien años. En otras palabras ya no discutimos con Durkheim, lo leemos, lo escuchamos, no vivimos su época. En este sentido me parece pertinente considerar lo que Bourdieu denomina *posiciones adquiridas en luchas anteriores*.<sup>11</sup>

La denominación de Ciencias de la Educación implica un reconocimiento de la constitución interdisciplinaria de nuestro campo. ¿Por qué actualmente dudamos de la denominación Ciencias de la Educación? Quizás porque las ciencias auxiliares no son tan auxiliares, algunas como la Sociología dan sustento epistemológico a nuestra ciencia. Sin embargo la Sociología del conocimiento y la Sociología de la Ciencia no sólo dan sustento epistemológico a las Ciencias de la Educación sino también a la Antropología, a la Historia, a la Geografía, a la Economía, a la Semiótica... Considero que no existe campo de conocimiento que carezca de una constitución interdisciplinaria. Quizás al explicitar esta condición en el **nombre** de nuestra ciencia presentamos la misma como difusa e incierta, lo cual no es más que una cuestión formal, porque la certeza hace tiempo que ha dejado de ser causa de exclusión científica. Pienso que nuestro principal problema es que se desdibuja o se diluye el objeto de conocimiento. Sin embargo, ésta también es una cuestión de denominación. Durkheim realiza un intento de transpolación del objeto de conocimiento de la Sociología, el hecho social, a la Pedagogía lo que da como resultado el hecho educativo, tan 'cosificado' como el referente sociológico y planteado en una relación de exterioridad del sujeto con el objeto acorde con el planteo epistemológico positivista: '*La educación es una cosa, o en otras palabras, un hecho. En efecto, en toda las sociedades se da una educación*'<sup>12</sup>.

La denominación de Ciencias de la Educación no resuelve el problema del objeto, sin embargo, aborda una cuestión fundamental en la construcción del objeto: la relación Teoría - Práctica.

En este momento, y a instancias de las lecturas de Habermas sobre la cuestión, me parece interesante volver en el tiempo tantos siglos como requieran los griegos.

Aristóteles sostiene que la forma más elevada de virtud moral sólo es posible cuando el juicio práctico *phrónesis* interactúa con la sabiduría teórica *sophia*. A su vez *sophia* incluye tanto el conocimiento *episteme* como la razón intuitiva *nous*.

*el Ateniense dice: Lo primero que hace falta es pasar revista a esas otras pretendidas ciencias, que no obstante ser estimadas como tales, jamás harán un sabio de aquel que las adquiera o las posea, y ver de apartarlas del camino, con objeto de que puedan avanzar esas de las que tenemos necesidad. Y luego, una vez que las hayamos hecho comparecer, tratar de instruirnos gracias a ellas.*<sup>13</sup>

El Ateniense nombra entre estas pretendidas ciencias: la Fabricación cuyo conocimiento no haría a nadie un sabio perfecto; el Cultivo, que es obra de la Naturaleza por inspiración de un dios; la Construcción, la Herrería etc. También excluye el arte de interpretar los oráculos y las demás artes. La adivinación implicaría *que el que dice sólo sabe lo que*

9- Durkheim E. Educación y Sociología. Colofón S.A. México. 2.000. Página 104

10- Bourdieu P. Los usos sociales de la ciencia. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires 1.997.

11- Bourdieu

12- Durkheim E. Educación y Sociología. Colofón S.A. México. 2000. Página 23

13- En Epinomis 501- Diálogos de Platón. Página 230



dice, pero no si es verdad, porque no lo ha aprendido. Las Artes no son consideradas fruto de la creación sino de la imitación. Platón sostiene que el “número” es la base de todo, es más, si se negara a aparecer en la naturaleza humana “*haría del hombre el mas estúpido y el mas insensato de los animales*”<sup>14</sup>.

El texto precedente podría darnos la oportunidad de reprocharle al filósofo el sentar un precedente en cuanto a conocimientos excluidos de lo que en términos de Foucault podríamos denominar Régimen de Verdad, y lo que es peor: el sobre dimensionamiento del conocimiento matemático en detrimento de otros conocimientos, o la desvalorización de las artes. Pienso que no podemos seguir buscando en la historia a los paladines del bien o del mal.

Es necesario ubicar a Platón en su momento histórico. García Morente, siguiendo la interpretación aristotélica, habla de realismo de las ideas platónicas ya que las mismas tienen existencia propia y son trascendentes a las cosas. El mundo de las ideas *eidós*, el mundo inteligible es inaccesible al hombre. En él hay tantas ideas como cosas hay en el mundo sensible. Platón emplea la palabra *metaxis*, participación que significa que las cosas participan de las ideas, lo que da a las cosas un ser fenoménico que deben a las ideas. Respecto a los artistas no sólo la imitación es cuestionable para Platón, no olvidemos que la comedia griega, por ejemplo, sirve de catarsis a la plebe.

La metafísica aristotélica une el mundo sensible al mundo inteligible en un planteo que asume el mundo como real, sin embargo sigue reservando a la sabiduría el lugar de lo trascendente. *Así la política y la filosofía práctica y la educación* no alcanzan el status de una ciencia rigurosa. *La techné* era precondition de la vida de la polis por lo que no podía ser derivada de la teoría ni justificada por ésta. Si entendemos el pensamiento y la acción como mutuamente constitutivos, las ideas que guían a la acción se hallarán tan expuestas a la transformación como la acción misma. Habermas une el conocimiento teórico y el dominio de la vida práctica en la autoreflexión crítica que implica la praxis emancipadora.

Habermas nos muestra como la *techné* en la Educación refleja la perspectiva técnica, la praxis, la perspectiva práctica y la *phronesis*, la perspectiva estratégica. Según Habermas cada uno de los intereses constitutivos de saberes asume forma, en un medio, generando una ciencia diferente; así el *interés técnico* da lugar a las *ciencias empírico analíticas o naturales*, el *interés práctico*, a las *hermenéuticas o interpretativas*, y el *interés emancipatorio*, a las *ciencias críticas*.<sup>15</sup>

Platón y Aristóteles no tuvieron la oportunidad de ver al hombre desafiar la gravedad, no sabían que el color de sus cabellos y su carácter podían estar genéticamente determinados en el ADN, no sabían que la Física, la Geometría y la Geología aportarían elementos a la teoría del Caos. En otras palabras, podían escindir el conocimiento para analizarlo y explicarlo. En nuestro caso, prefiero recurrir a la imagen de la esquizofrenia. Pienso que no podemos dividir la realidad para analizarla sino rescatarla de las escisiones, a las que la somete la ciencia, para comprenderla. Las teorías epistemológicas y científicas no se reducen a una única concepción del conocimiento.

Pienso que en la denominación en singular de Ciencia de la Educación pueden confluír el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio. ¿Porqué no dar a la teoría el mismo nombre que a la práctica? ¿Puede la Educación estudiar a la Educación? Quizás el primer problema sea expropiar a la tradición inglesa de esta denominación en singular a fin de liberar a la Ciencia de la Educación del efecto ideológico que circunscribe lo instrumental a lo utilitario. Pienso que en el fondo nuestro apellido no es Ciencia, porque no nos preocupó

---

14- En *Epinomis* 501- Diálogos de Platón.

15- Habermas

demasiado la cuestión de la legitimidad del conocimiento científico, porque la riqueza del conocimiento educativo no necesitaba de clasificaciones disyuntivas y reduccionistas. Sin embargo, ocurre una inquietante coincidencia con ciertas miradas tendientes a la ruptura por las que se presenta la educación como campo de acción y no de reflexión, de intervención y no de investigación, de ejecución y no de emancipación.

Educación puede significar formar o instruir, pero también significa hacer salir. Se trata de una construcción histórica, cultural y política, en la que la redefinición del campo aún deja pendiente la delimitación del objeto de la **Ciencia de la Educación como ciencia crítica** o de la **Educación** simplemente nombrada, aunque complejamente concebida como la confluencia de forma y contenido, de teoría y práctica, de preservación y transformación.

## Bibliografía

- Aristóteles.** *Política*. Traducción de Carlos García Gual y Aureliano Pérez Jiménez. Madrid. Alianza Editorial. (1.986).
- Bourdieu, Pierre.** *El Sentido Práctico*. Taurus Ediciones. Madrid, 1991.
- Carr, Wilfred. Kemmis, Stephen** *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Ediciones Martínez Roca. Barcelona, 1988.
- Foucault, Michel.** Traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez Uría. *Microfísica del Poder*. Las Ediciones de la Piqueta. Madrid, 1980.
- Furlán, Alfredo.** *Conferencias Sobre Curriculum*. UNAM. Mimeo.
- García Morente, Manuel.** *Lecciones Preliminares de Filosofía*. Bs As. Editorial Losada. (1.995).
- Giddens, Antony. Turner Jonathan y otros.** *La Teoría Social Hoy*. Editorial Alianza. Madrid 1990.
- Giroux, Henry.** *Los Profesores Como Intelectuales*. Paidós. Barcelona. 1990.
- Habermas, Jürgen.** *Ciencia y Técnica como "Ideología"*. Tecnos. 1986.
- Mc. Carthy, Thomas** *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Tecnos. 1987.
- Morin, Edgar.** *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial. Barcelona, 1.990.
- Platón.** *Diálogos. Las Leyes - Epinomis VIII*. Traducción de Juan B. Bergua. Madrid. Ediciones Ibéricas. (1960).
- Platón (1986)** *República*. Traducción de Antonio Camarero. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Torres, Jurjo.** *Globalización e Interdisciplinariedad: El Curriculum Integrado* Ediciones Morata. Madrid, 1996.
- Touraine, Alain.** *Crítica de la Modernidad*. Fondo de Cultura Económica. Bs. As., 1992.
- Tyler, Ralph.** *Principios Básicos del Currículo*. Troquel. Bs. As., 1979.