



LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:  
HISTORIA DE UNA DISCIPLINA.  
RELATO SOBRE UN SEMINARIO DOCTORAL

***Wilberth Suescún***

**e-mail: wilberthppd@hotmail.com**

**Cursante del Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes,  
Mérida, Venezuela.**

El siguiente relato cuenta la historia personal de un Seminario de Ciencias de la Educación, del Doctorado en Educación, en la Universidad de Los Andes. Con una suprema expectativa acudimos a esta experiencia académica asumiendo que las referencias, estudios, visiones allí abordadas, habrían de sacudirnos los esquemas personales y profesionales sobre un paradigma prácticamente desconocido como es el de “Las Ciencias de la Educación”. Lo primero que habríamos de descubrir es que esta disciplina es creación de los países francófonos y que principalmente en Francia a partir de algunos acontecimientos históricos específicos (las guerras mundiales, la aparición de los sistemas escolares, creación de Institutos, la iniciativa de grupos de intelectuales, las decisiones políticas de quienes gobernaron en el Estado Francés en varios momentos del siglo XX) se gestó la *disciplina* de las Ciencias de la Educación.

En la misma propuesta organizativa de las actividades del seminario se señalaron tres planos de discusión que habrían de guiar nuestros debates, exposiciones y darían luz sobre el devenir tanto histórico como conceptual

de las Ciencias de la Educación. En un primer plano nos cuestionamos sobre su objeto epistemológico no sin antes reconocer la importancia del acuerdo en conceptos claves como *ciencia* y *disciplina*. ¿Qué es ciencia?, ¿qué es disciplina?, fueron vectores de los primeros acercamientos al objeto del seminario. En ambos conceptos reivindicamos el carácter social, político, de jerarquías y tensiones que los hacen visibles. La ciencia se podría definir en primer lugar como el campo de saber e incluso de poder que se reafirma en la identidad de una forma discursiva del conocimiento. En segundo lugar, la disciplina hace visible ese campo de saber en términos institucionales, la voluntad, el sistema normativo que se consolida a través del objeto epistemológico hace que las Ciencias deriven luego en disciplinas, y se legitimen en espacios físicos concretos.

En este plano de la discusión también se precisaba definir *el objeto* epistemológico de las Ciencias de la Educación asumiendo en este sentido *el hecho* y *el acto educativo* como tal objeto, apuntando a la noción de temporalidad en las dos miradas, puesto que la educación puede mirarse como un fenómeno en realización y también como ya consumado. Dicho de otro modo, las ciencias de la educación examinan la educación “en acción” y al mismo tiempo como elaboración pretérita que tiene unas secuelas específicas por analizar, interpretar, comprender.

Una segunda discusión en el mismo plano que examina el objeto de las Ciencias de la Educación es la búsqueda puntual de sus precedentes constitutivos. Si aludimos a ellas en sentido plural es imperativo descubrir de qué ciencias hablamos, cómo todas ellas empiezan a interrogarse sobre el mismo objeto y empiezan, desde su heterogeneidad, a definir una espacio común. En ese sentido es muy importante el trabajo de Emile Durkheim que en sus profundas investigaciones pensó la educación como un proceso complejo de clara implicación social, cultural, política. Desde esa premisa un conglomerado de intelectuales interesados en la interpretación de la educación desde los distintos campos del saber (en los albores, la primacía de los debates la tuvieron la Filosofía y la Psicología) fueron hallando sus identidades, favoreciendo la creación de espacios institucionales, produciendo unas prácticas y creando una propia racionalidad. Así, la

Política de la Educación, la Economía de la Educación, la Historia de la Educación, la Sociología de la Educación, entre otras, empiezan a gravitar el acto y el hecho educativo desprendiéndose de sus ciencias de origen para crear el nuevo paradigma, pero en ese desprendimiento enriqueciendo también sus “ciencias madre”.

Completado este primer debate en la sesión inicial, nos cuestionamos sobre conceptos importados en nuestros sistemas escolares como el del discurso curricular (de creación norteamericana), que tienden a favorecer la formación de tecnólogos educacionales, administradores educativos. La reflexión esencial es que más allá de ese mecanismo neocolonial que invadió a nuestros países, nuestras clases intelectuales no parecen ganadas a emprender búsquedas comunes, el ejemplo de sociedad francesa no es necesariamente un ejemplo de imitación, pero sí una exhortación a preguntarnos por el tipo de ser humano que formamos en nuestros países, para qué clase de sociedad, y qué tipo de prácticas o discursos consolidan esa búsqueda. Prácticas y discursos serían la última dimensión del primer plano en que se organizó el seminario, invitación sugestiva para nuestra segunda sesión.

Es así como en la segunda sesión de trabajo del seminario se retoma el objeto de las Ciencias de la Educación, interrogándose sobre la territorialidad y la espacialidad en que se materializan. Reconociendo a la disciplina estudiada como una disciplina pluridisciplinar, pero al mismo tiempo inter y transdisciplinaria, es necesario en último caso saber qué las cohesiona. Bajo la categoría de hecho y acto educativo se expresan al menos cuatro dimensiones que todas las ciencias de la educación abordan: 1) el saber, 2) la relación de los sujetos educacionales, 3) la finalidad de ese proceso intencionado y dirigido que es educar y 4) el tiempo como dimensión concreta. En una ejemplificación breve el grupo intentó hipotetizar sobre la manera en que cada una de las Ciencias se acerca la comprensión de esas dimensiones, sin menoscabo de ninguna aunque halla énfasis específicos en sus problematizaciones y las metodologías empleadas.

Lo que resulta obvio es que en este ejercicio de producción intelectual, científica, se empiezan a generar unas prácticas y construir unos discursos.

Pero, ¿acaso nos hemos preguntado desde dónde hablamos de la Práctica?, ¿qué es?, ¿habrá práctica, Práctica o seudopráctica? Este dilema nos volvió a cuestionar en lo personal sobre cuántas cosas damos por sentado, es un tanto irresponsable conceptualizar sólo sobre la experiencia cotidiana, elaborar definiciones llenas de lugares comunes cuando pretendemos abordar con rigurosidad un área tan sensible como la formación consciente, transformadora, de otros seres humanos. Es así como hubo que examinar, al menos de un modo menos superficial y utilizando a distintos autores, las nociones que había sobre la práctica. Bordieu, Kant, Piaget, Schön fueron brevemente referidos, este último nos modificó, con su perspectiva, la noción parcial de práctica que teníamos; puesto que ciertamente suscribíamos la práctica como una acción pero casi ciega, inconsciente, la práctica del hacer por hacer. Schön postula que hablar de la Práctica (con mayúscula) parte ciertamente de la acción pero en tres dimensiones: el conocimiento de la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Un “práctico” verdadero, que se precie de tal, conoce, reflexiona en y sobre su objeto de actuación, de otro modo la práctica no es tal, en términos risibles incluso algunas veces asentimos ante categorías como “práctica reflexiva”, lo que –siguiendo a este autor– sería una redundancia.

Un concepto asociado a la práctica en el marco de las elaboraciones propias de la disciplina tratada es la de sus propios discursos. La solidez epistemológica de las Ciencias de la Educación también se desprende de los discursos elaborados, no hay práctica que no devenga de un discurso, todo discurso tiene su propia práctica. Así, por ejemplo, cuando se plantea en la práctica pedagógica una enseñanza por competencias, por objetivos, cuando se defienden los modelos de instrucción, las enseñanzas programadas o los enfoques de pedagogía diferenciada se está definiendo un discurso que se hace visible en prácticas muy distintas, muy propias. ¿Cuál es, en definitiva, la relación entre práctica y discurso en las Ciencias de la Educación? No parece ser más que la complementariedad entre lo que sabemos desde lo que somos, la posibilidad de comunicar ese saber en hechos, en actos, en elaboraciones coherentes, práctica y discurso que nos definen, aunque no pocas veces postulamos discursos que no se hacen práctica, discursos falsos entonces y en nuestra opinión males endémicos de

nuestros sistemas escolares. No se explica de otra manera que las constantes reformas no reformen nada, que los cambios cíclicos que nos demandan en la educación sean invisibles en la realidad. También podría ser que ante la actitud ya señalada de que importamos o se nos imponen enfoques de otras realidades a través de mecanismos multilaterales, préstamos, convenios, tutorías, en una respuesta “inteligente” las resistencias se hagan visibles en la inmutabilidad de nuestras prácticas aunque los discursos en boga sean hablados por todos.

Sobre el final de esta sesión la reflexión latente era desde luego la mirada propia en términos de nuestras prácticas y discursos. Un investigador sabe descubrir los discursos, desmenuzarlos, y visualizar con claridad que prácticas derivan de estos, en esa organización rigurosa, consciente, nace la verdadera *comprensión* de las realidades. Si queremos inscribirnos en este proceso hemos de reconocer que las palabras no son mariposas que revolotean ingenuamente en el ámbito de la academia, interrogarse sobre sus orígenes, entender los conceptos que elaboran y develar los discursos que postulan comienza a ser la actitud necesaria para la cual se nos está demandando cambios no declarativos, urgentes, sustantivos de nuestro ser.

Es así como en el tercer día del seminario los cuestionamientos nos emplazan más, las teorizaciones se contextualizan y nos interrogan sobre nuestras realidades, la actitud que hemos venido asumiendo choca con las exhortaciones que exteriormente recibimos. A partir de la lectura de un capítulo del libro *Hilos de la Palabra* del Profesor Zambrano se debatieron cuestiones que, por un lado, condensaban, resumían y complementaban lo ya expuesto pero además hacían el anclaje inmediato con nuestras realidades. En dicho texto usando la metáfora del terreno físico, geográfico, hacia el magma epistemológico de la educación el autor revisa los orígenes históricos de las Ciencias de la Educación, las aristas teóricas que fueron llamando a la elaboración de esta disciplina, la movilidad y complejidad que implica el estudio investigativo del acto y el hecho educativos desde las distintas ciencias, el enfoque de heterogeneidad y su expresión de lo singular a lo plural en las Ciencias de la Educación y se reafirmaba el carácter político y social de las ciencias desde las especificidades del caso francés en

la disciplina estudiada. Todo ello, a nuestro entender, se expresaba en un ejercicio ejemplar de Hermeneútica que era importante congratular.

Es en ese momento donde se revelan inexactitudes, referencias sinuosas sobre un tema o autor que no han sido profundamente leídos en texto y contexto, a la congratulación habría entonces de sucederle un examen de conciencia puesto que la hermenéutica es más una actitud de saber que una metodología de admirables resultados. Para deshilvanar conceptos, construir una disciplina, cuya expresión encontramos en la historia que se vino relatando en los primeros días es importante revisarse, saber si las palabras tienen asidero, cómo identificamos las contradicciones, la lucha y las tensiones entre los sujetos para construir un campo de saber.

Fue en ese sentido que se inició un ejercicio de lectura de apenas el primer párrafo del texto cuya extensión era cercano a las cuarenta páginas como una forma de comprobar que el ciclo interpretación, explicación y comprensión de un problema, texto y contexto necesita de un modo imprescindible de detenimiento y disciplina intelectual. Las variables sucesivas discutidas, el lamento por la oportunidad que perdemos, o la esperanza de que sí hay otras virtudes que no pueden enfocarse desde paradigmas exógenos despertaron múltiples interrogantes, germen inicial y poderoso para la investigación educativa. En eso podemos sintetizar nuestra tercera sesión.

En la penúltima sesión hubo entonces que acudir a otro territorio conceptual para reexaminar estas inquietudes, para consolidar las visiones, para encontrar las mayores claridades, se leyó el texto *El Orden del Discurso* de Michel Foucault en el que se examinan tres conceptos claves que habían sido abordados hasta entonces en el Seminario: Discurso, Disciplina y Poder. Ante la exposición general de un grupo de los participantes en los que apuntaban los valores más importantes del texto, sus lecturas más o menos claras se nos invitó a tematizar en equipos el libro. Existen en los textos grandes categorías conceptuales que en un autor como Foucault se precisan definir, analizar, sintetizar, en nuestro caso: Discurso, Disciplina y Poder serían identificados y caracterizados. La síntesis del texto se originó de la

precisión de una frase que planteaba a grandes rasgos la tesis de Foucault: “La disciplina es un principio de control de la producción del discurso”. Como se ha venido exponiendo, las Ciencias de la Educación constituyen una Disciplina. Si la disciplina en sus palabras la constituye un sistema de reglas, de proposiciones, utiliza instrumentos conceptuales y técnicos bien definidos, se inscribe en un cierto horizonte teórico, es claro entonces que las Ciencias de la Educación son una disciplina. Pero además el autor plantea que cada disciplina así como reconoce sus proposiciones rechaza al otro lado de sus márgenes todo saber que no se inscriba en sus prácticas, que no maneje sus discursos. Ergo, se convierte entonces en un campo de poder. El poder pretende manejar discursos de verdad, la verdad de las ciencias de la educación se han institucionalizado en una territorialidad y especialidad específica. Es así como retomamos la visión histórica de las Ciencias de la Educación y sus horizontes epistemológicos.

Zambrano plantea cuatro etapas en la conformación de la disciplina de las Ciencias de la Educación: una I Etapa de mayor tendencia psicologista a partir de los trabajos de Binet Simón acerca de la inteligencia en el final del siglo XIX más o menos hasta 1922; una II Etapa de 1922 más o menos hasta 1957 que con la aparición de las publicaciones e investigaciones de Durkheim y Herriot empieza a abrirse camino a la construcción del paradigma; una III Etapa de institucionalización de la disciplina en la que Gaston Mialaret, Jean Vial, Maurice Debesse, Guy Avanzini y Chateau elaboran programas, formulan políticas, abren debates durante diez años (1957-1967), que alcanzarán su Consolidación en el año 1967 con la promulgación del el decreto por el cual se crean los Institutos y Facultades de Ciencias de la Educación en las universidades francesas (Zambrano, 2005). Al trabajo de estos “cinco mosqueteros” definidos por el Profesor lo sucederán una verdadera explosión epistemológica de la Disciplina de las Ciencias de la Educación.

Empiezan a problematizarse cuestiones alrededor de la transformación de la sociedad francesa por su industrialización, los cambios económicos, las nuevas demandas que representa el crecimiento del sistema escolar, los problemas propios de la extensión de la escolaridad, el fracaso escolar, los mecanismos de exclusión en una sociedad que tiene como valores la

Igualdad, la Libertad y la Fraternidad, todo ello colocando como centro de la sociedad a la educación. En un rápido recorrido histórico por Leyes del siglo XX en gobiernos de derecha o de izquierda, la proposición de titulaciones, la conformación de grupos de investigación en Universidades que creaban una identidad sobre este campo de saber se muestra cómo se alcanzó ese proceso de disciplinarización de unas prácticas. No quiere decir esto que ese proceso no haya tenido vaivenes, tensiones, retrocesos y aceleraciones, la historia de esta disciplina no hace sino confirmarnos que en los campos de saber que se hacen visibles en campos de poder institucionalizado, el espíritu, las visiones, la propia necesidad de reafirmación de identidad en un fenómeno tan absolutamente complejo como el de educar es producto de una conquista.

En este recorrido final también cabe la contraposición de conceptos que han sido consolidados desde dentro de las Ciencias de la Educación: Pedagogía y Didáctica. En el primer caso podríamos considerar que la Pedagogía se reafirma a sí misma como una filosofía educativa, un discurso subversivo porque es eternamente cuestionador, revisionista de las finalidades educativas, la naturaleza de los procesos, las implicaciones de las prácticas y las condicionantes en los discursos educativos. En tanto que la práctica interrogada sobre el saber, las instrumentaciones, las búsquedas de algunas certezas de tipo técnico o metodológico sobre el acto educativo, las prácticas escolares, se hacen terreno abonado por la Didáctica.

Los conceptos de estas últimas sesiones, las preguntas lanzadas, las conclusiones hechas abundaban sobre el segundo plano de la discusión que el seminario se propuso al inicio: ¿cuál es la territorialidad de las Ciencias de la Educación?, ¿cómo se alcanza la validez pretendida? Sin ignorar las categorías esenciales de las prácticas educativas escolares, e incluso incluyendo el concepto de formación como una necesidad más allá de los espacios formalizados para educar, el seminario recorrió en estos últimos momentos análisis de carácter político, cultural, sociológicos que en este relato apenas se insinúan. El seminario termina constituyéndose en una verdadera catálisis de inquietudes propias, por sus particulares enfoques, por sus eficientes metodologías y sus nada casuísticas exhortaciones en hechos y en palabras.