

## EL DESARROLLO DE LAS “CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN” Y LOS FUNDAMENTOS DEL RENACIMIENTO DE LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN EN FRANCIA

GUY AVANZINI\*

### Resumen

El autor recuerda las condiciones del nacimiento y desarrollo en Francia, a partir de su creación en 1967, de la asignatura universitaria llamada “ciencias de la educación”. Señala que la filosofía, excluida en el mismo título, poco a poco ha ido imponiéndose a través de las cuestiones de tipo antropológico que vinieron planteándose de manera imprescindible y no dejan de plantearse a la educación. Propone la idea de que, estructuralmente, la reflexión sobre educación no puede prescindir de la dimensión filosófica.

### *Abstract*

*The author recalls the origins and the development in France, starting from its creation in 1967, of the university discipline called “sciences of education”. He shows that philosophy, excluded in the title itself, has asserted itself little by little through questions of anthropological nature which arose inevitable, and do not cease being reached in the field of education. He advances the idea that, structurally, the reflexion concerning education cannot escape including the philosophical dimension.*

---

\* Profesor (emeritus) de Ciencias de la Educación en la Universidad Lumière-Lyon 2, Francia.

Si la consideramos literalmente, la noción de “ciencias de la educación” podría sugerir que la filosofía no cuenta entre las asignaturas que tradicionalmente tienen vocación o calidad para estudiar el fenómeno educacional. Pero si así la presentaba el clima intelectual cuando se instalaron en Francia, en el año 1967, la evolución que se produjo luego llevó a una mejor representación de las respectivas funciones de las diversas aproximaciones y facilitó un nuevo interés para la filosofía. Más que las diferentes etapas, nos proponemos analizar los motivos fundamentales de su renacimiento, recordando antes de todo la problemática que en un tiempo la mantuvo aislada, identificando luego sus papeles permanentes y, finalmente, recalcando su responsabilidad de tipo epistemológico.

El estudio de la práctica educacional va por dos caminos. El primero, de tipo normativo, se propone imponerla, mientras el segundo la contempla como un fenómeno cultural cuyo funcionamiento analiza y cuyos efectos evalúa. De esta manera, llega a conocer tanto las instituciones en cuyo ámbito se desarrolla como los temas sobre los cuales trabaja. De ahí vienen las aproximaciones sociológica, psicológica, histórica, que, por variadas que resulten las problemáticas y los métodos, sin embargo comparten el hecho de tomar en cuenta situaciones reales.

Según las épocas, no se contemplaron de la misma manera las dos corrientes. No llegaron a excluirse una de otra. Todo se presenta como si cada una cumpliera alternativamente con una función dominante. De esta manera, a lo largo de la historia, indudablemente la aproximación número uno, mucho tiempo única, resultó del primer tipo. Por otra parte, cualquier comportamiento educativo remite, a no dudar, a una concepción del hombre que, deliberada o latente, le es inmanente, le da vida y reglas. Esto puede incentivar la constitución de una doctrina filosófica que se dedica a darles fundamento a las normas puestas en obra o justificar otras nuevas. Por otra parte, y de manera recíproca, cualquier concepción del hombre supone, casi de manera imprescindible, estatuir sobre la formación que él sufrió, para decir cómo invertir los principios que preconiza. Por esto la corrien-

te normativa procede de tres orígenes principales: la filosofía, la teología y la política, puesto que cada una conlleva una visión del destino, hacia el conocimiento al que pretende llevar el sujeto.

Para limitarnos a la primera, no cabe duda de que el mismo movimiento del pensamiento de Sócrates lleva a la mayéutica; lo mismo en cuanto a Platón según quien la filosofía *de jure* vale para que se sometan todas las instituciones. A este proceso normativo le corresponde adecuadamente la noción de "pedagogía" de la que posiblemente dio Durkheim la mejor definición: "No consiste en la acción sino en teoría... consiste en cierta manera de reflexionar en las cosas de la educación"<sup>1</sup>. Y si la palabra seleccionada remite etimológicamente al niño es que, hasta el siglo XX, sólo a él, y no al adolescente ni al adulto, se miraba como objeto de educación.

Sin embargo, a finales del siglo XIX y principios del XX se observa una desvalorización de la aproximación filosófica a favor del de "ciencia de la educación". Dicho cambio primero quería indicar que se daba fin a un tratamiento exclusivamente doctrinal de los problemas de tipo educacional, considerado sea como arbitrario y relacionado con a priori discutidos o solidarios de maneras de pensar arcaicas, sea como inútil, yermo, inadecuado para transformar o incluso mejorar la educación, sea como dominado por una molesta tendencia a la contestación estéril. Se trataba aquí, de ahora en adelante, de entender mejor los procesos educativos para mejorar su funcionamiento. De esta manera, Durkheim condena las doctrinas que, en vez de dedicarse al conocimiento "de la génesis o del funcionamiento de los sistemas educativos"<sup>2</sup>, siguen siendo exclusivamente especulativas y recusan el régimen en función: su objetivo no es tanto describir o explicar lo que es o lo que fue sino decidir lo que ha de ser. No se proponen expresar fielmente unas realidades dadas, sino dictar re-

<sup>1</sup> E. Durkheim, article "pédagogie" in F. Buisson, *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1887, p. 1538.

<sup>2</sup> E. Durkheim, *Education et Sociologie*, Paris, PUF, 1968, p. 67.

glas de conducta”<sup>3</sup>. Proceden de “espíritus revolucionarios, insurrectos contra los usos de sus contemporáneos”<sup>4</sup>. Se podría suponer además que, por su corrosiva violencia, llegasen poco a poco a hacerse operantes; pero, piensa él, su examen rápidamente demuestra lo ilusorio que es, pues, por lo muy diferentes que resulten unos y otros, tienen en común el afincarse en una concepción fuera del tiempo del hombre y su destino. Por eso “la pedagogía muy a menudo no fue más que una forma de literatura utópica”<sup>5</sup>.

Incluso el deseo de unos de terminar con toda axiología y llegar, según lo que dijo L. Cellier, a una disciplina que, “liberada de todo principio a priori y fundada sobre la observación de lo real”, renunciaría a “dedicarse a la crítica sobre cuanto se hace o se ha hecho en educación, para estudiar los hechos”. Por cierto, el deseo de valorar y promocionar un punto de vista de ninguna manera contemplaba la negación de la validez del otro. Pero, en realidad, en el clima intelectual de la época, cede él a la tentación de apartarla a priori y presentar el advenimiento de la ciencia de la educación como el paso de lo empírico a lo racional, de lo subjetivo a lo objetivo, de lo caprichoso a lo serio.

No obstante, la competencia abierta entre la sociología y la psicología, asignaturas que lucharían por el monopolio del saber en educación, su común incapacidad a proponer unas “leyes” testigos de su cientificidad que hubieran sido útiles a la práctica, la constatación de la vanidad de un positivismo negando lo valioso de una reflexión crítica sobre las finalidades, lo ambiguo de una “pedagogía científica” que lo mismo valdría para indicar la aproximación objetivo de un campo como el anhelo de llevar científicamente a la educación, todo esto no tardó en perjudicar a “la ciencia de la educación”.

Y lo cierto es que hoy en día a esta “ciencia” se le sustituyeron las “ciencias de la educación”. Al final de los trabajos de una comi-

---

<sup>3</sup> *Ibíd.*

<sup>4</sup> *Ibíd.*

<sup>5</sup> *Id.*, p. 69.

sión ministerial reunida el 7 de diciembre de 1966, con motivo de la reforma de la enseñanza superior, la decisión del 11 de febrero de 1967 introdujo oficialmente esta expresión en el lenguaje administrativo francés, otorgando una licenciatura y una maestría de "ciencias de la educación", luego de un doctorado. Y de eso cabe rendirles homenaje a los señores Chateau, Debesse y Mialaret, cuyo empeño fue decisivo.

La denominación seleccionada no fue fortuita ni arbitraria. La palabra "pedagogía" había llegado a ser doblemente equívoca: primero porque, dado que la formación ya no interesaba únicamente a niños y adolescentes, sino a sujetos de todas las edades, ya no se podía utilizar el vocablo sin dar una explicación etimológica; además de manera errónea se utiliza como sinónimo de didáctica o método didáctico, incluso de práctica educativa cualquiera que sea; por otra parte, pasa por alto la pluralidad de las aproximaciones de la que la educación es motivo. Indudablemente estos motivos, más que todo los dos primeros, a pesar de su relativa novedad, facilitaron el rápido uso de "ciencias de la educación" en el lenguaje epistemológico.

No quita que, con todo rigor, esta expresión resulta incompleta, dado que no incluye la aproximación filosófica que supone otro camino. Los autores se vieron ante una alternativa: o sea, incluirla entre las ciencias, pero pasando por alto su especificidad metodológica, cometiendo un error de sentido semántico y aceptar la noción de ciencia en el sentido flojo, como sinónimo de "saber", cualquiera que sea el estatuto, esto es, respetar el significado de las palabras y lo claro del pensamiento, pero excluyendo el estudio de las normas del ámbito de la enseñanza universitaria dicha y canonizar de esta forma una concepción neocientista. A este propósito, algunos investigadores no son tan ingenuos. La noción de "ciencias de la educación" sigue no adecuada para abarcar todos los estudios a los que remite. Parece partidaria de la anexión o de la exclusión. Ahora bien, cabe observar, sea lo que sea y sea lo que se quiera, que la educación también remite a valores que la rematan, a unas normas que la regulan y piden una aproximación original, conforme su naturaleza. Precisan la elabora-

ción de doctrinas y, de manera muy notable, el recurso (uso) a una filosofía. En un artículo en el que se interroga sobre “el sentido, las exigencias y condiciones de ejercitar un cuestionamiento filosófico de los fenómenos educativos”<sup>6</sup>, M. Duborgel distingue cuatro modalidades. La primera, la más periférica, sería la de elaborar una relación histórica de las doctrinas filosóficas comprometidas con la educación: el riesgo sería el de presentar una lista de recompensas algo anacrónica y de poco alcance. La segunda, de tipo epistemológico, tiene el papel de evaluar la científicidad de las aproximaciones que remiten a las ciencias de la educación: ¿pero no podrían estas dar cuenta de su propia científicidad? Mucho más importante la tercera es la de estudiar el valor y las finalidades de los sistemas educativos: aquí se trata de una tarea propiamente filosófica. La cuarta sería convocar los aportes de las diversas ciencias de la educación, subrayar el sentido de su diversidad, indicar a la vez los méritos y límites de cada aproximación, e ir más adelante para entender a la educación como la manifestación de una actividad humana superior, que revela al hombre como a un ser de cultura, como una capacidad para imaginar, siempre animada por la idea del proyecto que la incentiva.

Por lo que a mí toca, con mucho gusto distinguiría tres tareas o funciones de la filosofía de la educación: una de elucidación, otra de anticipación y otra epistemológica. Un buen ejemplo de la primera lo vemos en el estudio que dedicó M. Reboul al lenguaje de la educación<sup>7</sup> cuando identifica los diversos registros o precisa la diferencia entre enseñanza y adoctrinamiento. Siempre que uno se interroga sobre el sentido de los vocablos utilizados, sobre la ambigüedad de las nociones, sobre las condiciones de pertinencia y eficacia de un concepto al que se remite en este ámbito, pasa lo mismo, lo mismo que cuando se denuncian los sofismos y palabras huecas de las declaraciones oficiales o cuando denotan intenciones solapadas. Cuan-

---

<sup>6</sup> B. Duborgel, “Phénomènes éducatifs et questionnement philosophique”, *Bulletin Binet-Simon*, N° 600/601-4, 1984, p. 52.

<sup>7</sup> O. Reboul, *Le Langage de l'éducation*, Paris, PUF, 1984, 168 ss.

do un ministro crea, entre los ingenuos, la ilusión de un acuerdo que pondera el saber, ¿qué significa esta noción?, ¿a quiénes favorece?, ¿a qué tipo de hombre apunta? Lo mismo cuando cotorrea sobre el siglo XXI.

Más allá del significado de las sucesivas empresas educativas, ¿cuál es el del mismo proceso educativo? El hombre necesita educación; no es un lujo, un plus, sino una necesidad: no puede prescindir, a no ser que se atreva a sobrevivir o que estas carencias no le perjudiquen. ¿Pero qué especifica esto?, ¿qué será el hombre para que necesite educación?, ¿cómo puede aprender? Si no sabe nada, ¿cómo le irá bien? Y si ya sabe algo, ¿qué le toca aprender? Ya se conoce a este propósito la problemática platónica. Pero también, ¿qué será del hombre para que resulte educable? La postulación, el descubrimiento y la exploración siempre más atrevida de su educabilidad dinamizan el proceso educativo, a tal punto que su historia resulta ser la de las sucesivas etapas de dicha suposición.

Desde el precoz entrenamiento del bebé nadador y de los futuros campeones de los talleres-memoria de la cuarta edad, pasando por las universidades de la tercera, desde la sectorización acelerada de los "superdotados" hasta los notables esfuerzos a favor de los niños sicóticos, un subrayado postulado de educabilidad incentiva esta "sociedad educativa" de la que J. Beillerot observa que muchos de sus miembros se dedican a formar a los otros<sup>8</sup>. Ahora bien, el hecho de que, de este modo, se instala una "educación permanente" tiene un significado antropológico. ¿Pero cuál será? ¿Qué nos enseña del hombre? ¿Quién será este ser inacabado, siempre maleable, plástico, perfectible, "estructuralmente modificable" según Feuerstein y, finalmente, siempre convertible?

Por lo que es de educabilidad, ¿qué significa también el proyecto de educar, la empresa educativa?, ¿qué le da fundamento?, ¿por qué y para qué educar?, ¿qué es lo que legitima la selección de las

---

<sup>8</sup> J. Beillerot, *La société pédagogique*, Paris, PUF, 1982.

finalidades como la de los medios?, ¿qué es lo que justifica el recurso a la obligación incluso si, paradójicamente, es, como lo indica Kant, para fomentar una libertad?, ¿y en nombre de qué impone el educador su concepto de la libertad al educando?, ¿pero por qué esa gran fragilidad del proceso educativo, afortunadamente relacionado con el hecho de que la formación de un sujeto no se puede reducir ni parecerse a la fabricación de un objeto y que ¡el ser bien formado no resulta ser un producto rematado!?

A este propósito, viene desarrollándose un discurso sobre la educación. Se elaboran y difunden unas doctrinas que proponen sistemas de normas, principios, valores que, según unos y otros, tendrían que imperar para la educación. Hace falta descifrar el sentido. ¿Qué significan cuantas iniciativas de transformación del mundo por la educación y la convicción correspondiente que constituyen una constante al pensamiento pedagógico a través del tiempo, en oposición con la versión según la que al contrario sería la transformación política la única capaz de fomentar la transformación de la educación?

Pero la filosofía no podría contentarse con reflexionar sobre lo pasado. Su papel es el de participar en la reflexión a propósito de las finalidades previsibles, de los valores por promocionar, los principios por difundir. Y a contrario de quienes consideran que es un papel menor, para nosotros es importante, y más aún en una sociedad dislocada, presa de un proceso de descomposición, tal como la Francia contemporánea, frente a un Estado que quiere educar sin saber a qué ni cómo, frente a una sociedad civil que carece de un mínimo consenso y condenada a la desbandada individualista. Paradójicamente, nunca fue tan fuerte la voluntad de educar, pero sin saber para qué ni por qué. Por lo tanto el papel de la filosofía será el de proponer finalidades legítimas e inteligibles. ¿Para qué proclamar que se quiere formar a los ciudadanos para la democracia o afirmar su desarrollo si pasa por alto el precisar el significado de estas nociones? ¿Quién planteará este tipo de problemas si no es el filósofo? ¿Y bastará con darles a unos cuantos –los que se las arreglan bien– unos medios para vivir, si no se propone a nadie motivos para vivir? ¿Pero



a quién, a no ser a él, se cuestionará al propósito? Y si la educación algo tiene que ver con lo político, es algo demasiado serio para abandonársela sin vigilarlo continuamente, sin criticarlo cuando el discurso resulta confuso, equívoco, erróneo o ingenuo. Indudablemente el educador ha de desear que todos salgan bien, pero al filósofo le toca interrogarse sobre lo que sería una sociedad compuesta de sujetos que hubieran salido bien en la escuela, y también en la vida. No resulta tan evidente. Tampoco resultaría superfluo reflexionar a propósito de los proyectos que han de darle el alcance.

Estas son, de manera no limitada ni exhaustiva, unas pistas de trabajo que hacen necesaria la labor formativa del filósofo. No significa que sólo él ha de dictar las finalidades o estipular las normas, pero sí desempeñar un papel de experto reflexivo que ayude a ser ojo alerta a la opinión burlada y a los que deciden de manera poco lúcida.

Pero más que todo, queremos recalcar la función epistemológica de la filosofía de la educación. No va sola, pero me parece importante mirarla detenidamente en el clima neopositivista que rodeó el nacimiento de las ciencias de la educación. En efecto, el paso del singular al plural –*las* ciencias de la educación– no es sólo un matiz y no manifiesta solamente el deseo de cambiar de lenguaje. Denota, o confiesa, una bienvenida mutación epistemológica, ya que significa que el estudio de las prácticas educativas se vale de diversas aproximaciones. Cada una facilita el conocimiento de las otras, desde un ángulo determinado, sin que ninguna consiga agotar el análisis y dar cuenta de su complejidad. Pero la evolución hacia el plural también plantea problemas.

El primero tiene que ver con la relación de cada una de estas aproximaciones con su “disciplina-madre”. ¿Será legítimo romper la unidad de ésta para extraer un fragmento que uniremos con otros fragmentos, sacados también de otras ciencias-madres? ¿Con qué derecho vamos a separar de la sociología la “sociología de la educación” para unirla con la psicología de la educación o la historia de la educación? ¿Qué diferencia una tesis de psicología a propósito de la educación del “educando” de una tesis de ciencias de la educación

que contempla la psicología de dicho “educando”? ¿Será por casualidad o descuido?

Sin embargo, esta fuente de conflicto de fronteras no tiene por qué ser dramática. La solución es sencilla, aunque no tan fácil. Es imprescindible no confundir una investigación sobre las prácticas educativas para contribuir al conocimiento de un proceso psicológico con una investigación que estudia un proceso psicológico para captar los motivos del éxito o fracaso de una empresa educativa. En el primer caso se trata de psicología, en el segundo, de ciencias de la educación. Se podrían dar otros ejemplos. Pero todos llevarían a indicar que lo que especifica una investigación en ciencias de la educación es que procede de una problemática que no se puede reducir de ninguna manera a las investigaciones de cualquier otra asignatura. Los materiales pueden ser los mismos, las problemáticas no. En resumidas cuentas, podríamos definir las ciencias de la educación, muy sencillamente, como cuya finalidad es la inteligibilidad de las prácticas educativas, cualquiera que sea el lugar y la época de su desarrollo pasado o actual.

Un segundo problema tiene que ver con las relaciones entre las asignaturas nuestras. Ya que son “plurales” las ciencias de la educación, sus relaciones, en el ámbito de las secciones universitarias y de la dinámica de la investigación, son complejas y movedizas.

A veces se trata de una mera yuxtaposición, indiferente de aproximaciones paralelas, o sea que nunca se encuentran: al sociólogo que estudia los factores del fracaso escolar no le importa la aproximación psicológica. Entonces, tal como lo escribe Michel Soëtard, “el espectáculo que brindan las ciencias de la educación es más bien el de un amontonamiento universitario en el que se juntan sociología, psicologías, psicoanálisis, antropología social, estadísticas, historia, filosofía, etc., para llegar a una amplia mezcolanza sin verdadera unidad”<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> M. Soëtard, “De la science aux sciences de l’Education: France, où est ta pédagogie ?”, *Rassegna di pedagogia*, N° 4, octobre-novembre 1985, p. 240.

Otras veces –eso es más peligroso– reina o amenaza el dominante imperialismo de una de las ciencias que pretende el monopolio de la comprensión y ejerce su hegemonía, negando toda complementariedad. Cierta sociología no ha de sentirse inocente aquí, aunque no sólo ella tiene la culpa...

O bien, por fin, se llega a la interacción, se va de la pluridisciplinariedad a la interdisciplinariedad, se entrecruzan las diversas metodologías y se comparan las respectivas conclusiones de su aplicación, para optimizar su inteligibilidad. Esto también podría legitimar y validar epistemológicamente el concepto de “ciencias de la educación”. En efecto, su pluralidad no constituye una provisoria infirmitad sino un bien definitivo. Lo complejo del objeto educacional niega que el análisis se agote con una única aproximación. La diversidad ha de reconocerse y valerse para una imprescindible interacción, sin dar lugar a conflictos territoriales. Muy lejos de amedrentar las metodologías o embotar las teorizaciones de cada asignatura, ha de llevarlas a enfrentarse para conseguir un ahondado conocimiento, fino y complejo del hecho educativo.

Cuando se muestran fieles a sus exigencias es precisamente cuando llegan a serles útiles a los que están en la práctica. En efecto, si ellas tratan de cuestiones actualmente discutidas, funcionan como unas ciencias del informe que han de o pueden aclarar el tema para el responsable político o el educador básico. Pero no pueden sustituirse y restarle responsabilidades en nombre de su científicidad. Al uno y al otro, ya mejor informados, les toca optar entre las selecciones y aceptar riesgos y consecuencias.

Sólo entonces se podría contestar positivamente la pregunta de B. Charlot: “¿Deben, por lo menos indirectamente, las ciencias de la educación tener efectos en el ámbito de las prácticas?”<sup>10</sup> No podemos prescindir de precisar que no deben sino que, sencillamente,

---

<sup>10</sup> B. Charlot, “*Le local: un enjeu pour les Sciences de l’Education*”, *Bulletin AECSE*, N° 17, mars 1995, p. 3.

pueden. Y esta posibilidad depende de la actitud inventiva y pensada de los de la práctica. Posiblemente será lo que quiere dar a entender M. Soëtard en su tarea de rehabilitación del concepto de “pedagogía”<sup>11</sup> y de repetido incentivo a “hacer obra de pedagogía”, es decir, combinar la “perspectiva filosófica”, la que indica el camino y aclara el sentido, la “perspectiva científica”, que brinda un mejor conocimiento del educando, y “la perspectiva práctica” que decide de manera aleatoria los quehaceres cotidianos<sup>12</sup>. Cabe precisar que la acción tomada en cuenta no tiene sólo que ver con el niño sino con el adulto también –para quien la noción de pedagogía ya no vale– y la praxis educativa funciona ya en la articulación de esas variables heterogéneas. Es un estatuto que comparten con todas las ciencias lógicas de praxis: las ciencias políticas cuyo origen e historia estudió P. Faivre, indicando el estrecho paralelismo con las nuestras<sup>13</sup>; y también las ciencias de la comunicación y de la información, las ciencias de la familia, las ciencias de la enfermería, sociales, todas aquellas que tienen en común elaborar saberes sobre prácticas sociales finalizadas. Estas, operativas en el pasado y en el presente, tienen un alcance trastemporal –la educación, la salud, la organización social, etc. Por lo tanto movilizan valores que a no dudar resultan imprescindibles.

Así es como, bajo nuestros ojos, viene desarrollándose un movimiento epistemológico original, el de la constitución de aquellas ciencias praxeológicas que no tienen por qué pedir modelos a los otros, sino que tienen que inventarlos; no tienen por qué contentarse con reproducir formas de rigor ajenas a su objeto, sino definir las que le vienen bien<sup>14</sup>. De ahí el famoso problema de su científicidad. La acti-

---

<sup>11</sup> M. Soëtard, *op. cit.*, p. 248.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 248-250. El autor desarrolla el mismo tema en el conjunto de sus obras, y muy en particular en los que dedicó a Pestalozzi.

<sup>13</sup> P. Faivre, *Naissance de la science politique en France: 1870-1914*, Paris, Fayard, 1989.

<sup>14</sup> G. Avanzini, “Des sciences de l’éducation aux sciences de la famille”, in *La Famille: des sciences à l’éthique*, Actes du Colloque de Lyon (8-9 avril 1994), Lyon, Chroniques sociales, 1995, p. 285-290.

tud neopositivista, que, bien lo sabemos, condiciona la validez a la aproximación experimental, niega la de nuestras asignaturas porque su objeto excluye el monopolio del modelo de "ciencias duras" y, ahí mismo donde éste se puede aplicar, sólo cuenta con un uso precario. Y esa negación casi llega al conjunto de las ciencias humanas y sociales, ciencias "flojas" todas. En cambio, se consideran de manera positiva los saberes racionales elaborados según una metodología que puede repetir y facilitar conclusiones comunicables; si aceptamos con Dilthey que "la explicación" no es el único modelo de inteligibilidad y la "comprensión" puede resultar también fecunda, las ciencias de la educación, sin complejo, pueden pretender a su legitimidad.

Sin embargo, lejos de excluirse unas de otras, filosofía y ciencias se llaman una(s) a otras y se entretajan. Sin filosofía, las ciencias resultan inhibidas, ciegas, ya que no saben sobre qué pueden funcionar sus procesos. Sin ciencias, es parálitica la filosofía, ya que no tiene medios para alcanzar los ideales considerados. No compiten unas con otras, sino que se complementan: su doble éxito no puede negarse y su relación funciona sobre el modelo del estímulo.

Otro falso problema suscita controversias notables sobre las relaciones entre ciencias de la educación y didáctica. El objeto de ésta es estudiar los métodos de la docencia y trabajo en las distintas asignaturas. Ahora bien, cada una se da según tres variables:

1. por supuesto, su estructura interna, que conlleva cierta progresión, un orden de sucesión de las nociones, una manera de presentarlas según el quehacer intelectual específico con el que cuenta: no se dan de la misma manera las clases de inglés y las de biología;
2. también la finalidad tomada en cuenta: no se enseña inglés de la misma manera si se trata de facilitar las comunicaciones internacionales o dar a conocer la literatura anglófona. Que se quiera o no, toda docencia va a un tipo de hombre y cultura determinados;

3. finalmente, la representación que uno se hace del educando y su receptividad mental. Eso remite a factores de tipo psicológico y sociológico: edad, nivel intelectual, ambiente social, origen cultural, etc.

Sin embargo, hoy en día, la didáctica (el *curriculum*) va viento en popa, no sin correr peligros que las ciencias pueden y deben prevenir y apartar. En particular el no elucidar las finalidades que de facto siguen, incluso si se pasa por alto la organización de los aprendizajes en el ámbito de un sistema educativo. Ahora bien, el campo que se otorga a cada asignatura, los programas, los métodos aconsejados proyectan dichas finalidades. Cada didáctica remite a objetivos, por lo tanto a valores. Tiene un sentido que vale en un contexto, y hace falta comprenderlo y subrayarlo. Aquí también hace falta subrayar esta dimensión y aclarar las intenciones que dominan todas las discusiones sobre los procesos de la docencia.

Se oponen dos visiones antagónicas: una desprecia lo “pedagógico” en nombre de los saberes, como si sólo existieran didácticas heterogéneas; la otra desprecia los saberes en nombre de las modalidades de transmisión, como si no hubiera más que una didáctica general. Ahora bien, la primera es insuficiente ya que, según ella, la didáctica podría deducirse del solo segundo polo y elaborarse por los solos representantes, quienes de esta forma reaccionan de manera abusiva a una negligencia también abusiva de lo específico de los contenidos a favor de una “pedagogía general”. En el mejor de los casos, se articularía con una visión limitada del tercero, la del sujeto epistémico, notado exclusivamente con referencia a quehaceres cognitivos, como si éstos resultaran autónomos. Indudablemente, tenemos aquí una oposición a los excesos de un psicoanalismo que no toma en cuenta el alcance de los métodos y aperos netamente intelectuales del aprendizaje. Pero se olvida de todas las otras dimensiones, y a nosotros nos toca integrarlas, sin excluir ni privilegiar a ninguna. Con eso podemos decir que la didáctica resulta ser las ciencias de la educación cuando se dedican al estudio de este particular y local aspecto de su objeto que son los procesos de docencia. Tam-

bién resulta falso –por no decir estúpido– considerar que son dos terrenos distintos y separados, al contrario, imaginar que se puedan fusionar, confundirlas y reducir las segundas a la primera.

La salvación y el porvenir de la ciencias de la educación están en la elaboración de saberes que no engañan sobre su estatuto y tampoco se avergüenzan. Están en el trabajo continuo de modestos investigadores quienes desconfían de la demagogia altisonante, pero quienes, al estudiar las prácticas educativas –todas las prácticas educativas–, ayudan, tal vez, a los de la práctica a mejorar las suyas. Están en el esfuerzo de quienes quieren servir y no abusar.

Las ciencias de la educación tienen en común considerar un objeto que no es “objeto” sino “sujeto” en vía de formación, es decir, alguien sobre quien se ejerce una acción relacionada con principios. No sólo existen obligaciones deontológicas que excluyen algunas técnicas e imponen algunas precariedades, sino también la imposibilidad de eliminar lo que constituye la originalidad del “objeto” estudiado y que, precisamente porque reside en la presencia de una dimensión normativa, le diferencia de quienes cuya vida se ofrece a la biología o “la naturaleza” a la física. Dicho de otra manera, el campo abierto a los investigadores es menos un “objeto” que un “objetivo”, es decir una categoría de hombre a quien nos proponemos elevar. Y aquí viene el papel de la filosofía.

Esta insuficiencia de las “ciencias” como tales no es momentánea sino definitiva y necesaria. La organización de la educación nunca dependerá solamente de ellas. Incluso si se supone que alcanzaron el punto óptimo de su desarrollo, seguirán intrínsecamente fuera de capacidades para dirigir los valores. Por más imprescindibles que resulten, las ciencias de la educación sufren una carencia constitucional, puesto que el debate relativo a las finalidades tiene que ver constitucionalmente con la ética y la axiología. Como lo dice Mialaret: “Mejorar para llegar a una finalidad, perfeccionar para acercarse a un ideal, todo eso supone que muy claramente hemos definido un sistema de valores a cuyo servicio dejamos a la vez la educación y la investigación pedagógica. En este ámbito, los de la praxis y los in-

investigadores necesitan puntos comunes, una idéntica filosofía de la educación. Una investigación que no remite a un sistema de valores no se puede concebir en pedagogía dado que esta investigación debe mejorar la práctica, pues la acción sobre el alumno y la acción no puede desarrollarse en la oscuridad filosófica, sin conocer la finalidad hacia la que tiende”.