

por el de Ciencias de la Educación, o en todo caso se mantienen denominaciones.

Para este autor esto no obedece a razones de "simple mudanza formal" sino a transformaciones más profundas que afectan estructuralmente la visión de este campo de estudios.

El desarrollo pluridisciplinario se debe, en parte, al mismo desarrollo de las Ciencias de la Educación, que al profundizar en ciertos problemas, necesariamente debe vincularse a otras ciencias sociales e importar sus conceptos y métodos, y por otra parte a que las ciencias sociales se interesan también por el fenómeno educativo a partir de sus propias necesidades internas.

Hay otros como A. Bróccoli que sostienen que es ficticia "la autonomía" que se pretende afirmar al hablar de "las ciencias de la educación". Para él la utilización de esa expresión indica, más bien, la ausencia de un estatuto científico que se pretendería lograr al hacer referencias en "plural" a la Ciencia de la Educación.

Para reafirmar su idea el autor apoya un comentario de Visalberghi: (...) desde el punto de vista, por así decirlo, epistemológico el reconocimiento del hecho de que, en el estado actual del debate pedagógico y de la investigación en el campo educativo no se puede ir legítimamente más allá de una unificación puramente pragmática y funcional de los conocimientos, a ser utilizados de manera elástica y crítica, de modo ampliamente interdisciplinario, y sin olvidar que las grandes decisiones pedagógicas en realidad son decisiones políticas, y responden a una visión política global mucho más que a un simple desarrollo "disciplinario". (5)

En síntesis Bróccoli expresa su cautela en relación a ciertas

posiciones sobre "interdisciplinariedad", "estatuto autónomo", etc., pues sostienen que estas pueden llevar a incluir desmesuradamente dentro de las Ciencias de la Educación toda técnica o disciplina que de alguna manera involucren al hombre y su mundo.

Cabrían así, dos posibilidades: o las ciencias de la educación renuncian a su utopía integradora y aceptan los aportes de algunas disciplinas desde la perspectiva epistemológica de las mismas o, tratan de construir con esos aportes una (s) nueva (s) disciplina (s). Aunque esta última posibilidad le parece interesante el autor, ya citado, muestra su escepticismo al afirmar: "También nosotros compartimos esta esperanza, de todos modos que el efecto de la constitución de una nueva o de nuevas disciplinas, coincide totalmente con los cánones de la mejor tradición ideológica, la cual, no pudiendo modificar la realidad, transformándola y determinando una distinta, transforma y crea nuevas disciplinas". (6)

Introduciendo otra perspectiva en este tipo de análisis J. Samarrona dice que se puede admitir un conjunto de disciplinas llamadas Ciencias de la Educación que estudian el fenómeno educativo desde ángulos muy específicos, y que esto no excluye a la Pedagogía al ser una de dichas ciencias ya "que se ocupa del carácter normativo o general del fenómeno educativo". (7)

El autor rescata el enfoque interdisciplinario pues a través del mismo se puede acceder a "la deseada síntesis de conocimientos y procesos" que proporcionen coherencia al fenómeno educativo. Dicha síntesis se hace necesaria para otorgar bases científicas a la normatividad pedagógica.

"La Pedagogía sólo podrá mantener su identidad como disciplina científica independiente si conserva la normatividad como principio irrenunciable en su justificación epistemológica". (8)

ejemplificar la situación interna de la disciplina. Como dato ilustrativo de esta situación los diversos planes de estudio - del área educativa reflejan en su diseño este tipo de problemática. Obviamente también se refleja en el abordaje que se realiza de la investigación educativa y en los programas de formación y actualización docente.

A modo de síntesis se observa que aquella tradicional relación de la Pedagogía con la Filosofía (fines) y la Didáctica (medios) ha sufrido un fuerte cuestionamiento, provechoso sin lugar a dudas. Aunque en el camino la detección de tantos obstáculos - epistemológicos, ideológicos y político-sociales exijan un mayor trabajo intelectual por parte de los interesados en la cuestión.

Hay que redefinir las relaciones entre la Pedagogía y la Filosofía; precisar la importancia de la Teoría Educativa, si puede ser una teoría científica o una teoría práctica, etc. El debate sobre los fines de la educación es fundamental en una época en la que la mentalidad tecnocrática con su énfasis puesto en los medios puede hacernos olvidar el sentido de aquellos.

Esta afirmación no excluye para nada la importancia de la Tecnología en el proceso educativo.

También importa la relación de la Pedagogía con las llamadas Ciencias de la Educación. En la actualidad pretender cierta integración en torno al "objeto educativo" es una empresa imposible (quizás no haya que preocuparse al respecto; no lo sabemos).

En el esquema anterior, la unidad de la Pedagogía con la Filosofía y la Didáctica no era cuestionada, y por supuesto, esto retardó el crecimiento científico de la disciplina. Existía una unidad sin fisuras.

Pero el cuestionamiento al discurso normativo fragmentó en mil pedazos aquella unidad y esos pedazos no pueden reunirse. Ahora, cada una de esas ciencias de la educación tienen una parte del

objeto educativo y los interpretan desde su propia perspectiva (paradigmas, métodos y técnicas).⁽⁹⁾

La otra pregunta es: ¿Pueden, acaso, la Sociología, la Psicología y otras disciplinas dictar los fines de la educación?

Esta situación da lugar, según algunos autores, a los reduccionismos. Reduccionismos psicológicos, sociológicos, antropológicos, económicos, etc., pueden formar parte de un momento inevitable del desarrollo científico de la Educación. Sin embargo, los estudiosos nos llaman la atención sobre el problema -- que esto supone para la práctica educativa pues, pese al avance de la investigación, está sometida a esas ópticas parciales -- que a la larga conducen a una mayor fragmentación de dicha práctica.⁽¹⁰⁾

Pensemos, por otra parte, en la repercusión que todo esto tiene a la hora de formular un currículo y en el momento en que se pretende formular un programa de formación de maestros.

La tarea de "armar" en esta situación una estructura conceptual para el currículo es compleja. Realizar un "equilibrio curricular" incorporando las ciencias de la educación, en su totalidad, puede llegar a ser una ficción.

Podemos sentirnos tentados de creer que, porque las hemos incorporado a todas, ya logramos su integración.

E imaginemos lo que esto supone en un programa de formación y actualización docente en el que, entonces, habría que balancear en cada maestro un abanico amplio de formación filosófica, psicológica, sociológica, antropológica...

Sin embargo, como se decía más arriba, consideramos alentador el cuestionamiento, pues sólo rompiendo con la "normatividad" y el esquema clásico de fines y medios, los mismos se podrán reelaborar desde una perspectiva teórica más amplia. A nuestro juicio, esto abre posibilidades muy promisorias para el pedagogo, benéfico a la Investigación Educativa.

Dos problemas sirven para ejemplificar, sugerentemente, lo anterior.

Uno lo constituye la normatividad ejercida "naturalmente" en cualquier hecho educativo y la misma convertida en "objeto" de estudio e investigación. Tenemos la sospecha que muchos programas de formación docente no precisan estas diferencias; de allí las "recetas masivas" que se emiten en dichos programas sobre "cómo hacer bien las cosas" y que, finalmente, no llegan a lograr el impacto esperado en los docentes. Aquí es donde descubrimos la enorme carencia de investigación educativa, por ej., en la educación superior, y también la gran necesidad de desarrollarla.

El segundo ejemplo lo constituyen las currícula, donde los conocimientos pedagógico-normativo (no cuestionados) auxiliados por las ciencias de la educación (consideradas saber científicas) constituyen un "collage informativo" de tipo generalista. La ausencia de investigación educativa (básica o aplicada) impide precisar y seleccionar con mayor rigor el conocimiento. Luego, la currícula reproduce esta generalización imprecisa y dispersa.

2.2 El quehacer profesional

Este aspecto también merece considerable atención. Se han hecho algunas reflexiones en páginas anteriores.

Cuando se diseña un currículo para formar pedagogos ¿qué se pretende lograr?, ¿En qué se esta pensando cuando se habla de una Licenciatura en Pedagogía a nivel superior?

Al hacer este tipo de comentarios no podemos dejar de lado los análisis sobre el objeto de estudio, pero esto sólo no basta, pues hay que insertar el desarrollo que tiene la disciplina (limitada o no) en un contexto institucional; hay que ligarlo a las necesidades sociales de los distintos sectores respecto-

a la educación, a políticas educativas del Estado, al desarrollo socio-económico del país, etc.

En relación a la práctica profesional del pedagogo nos preguntamos ¿Cuál es?, ¿Cuál puede ser?

La literatura educativa, en general, y curricular, en particular, plantea hoy en día ciertas disyuntivas respecto al tipo de formación a desarrollar en el nivel universitario: ¿Deberemos inclinarnos por formar al joven en una concepción de "carrera" o "profesión"?; ¿Deberemos subrayar la formación científica o la técnica?, ¿La formación general o la especializada?⁽¹¹⁾

Desde la perspectiva del objeto de estudio se combinan aspectos filosóficos, científicos, técnicos, artísticos, al considerar los fines y medios para llevar a cabo un proceso educativo. Pero, todo esto ¿Cómo se concreta y perfila al formular las prácticas profesionales de un futuro egresado? ¿"Deberemos inventar" una práctica profesional?, ¿Cuál?, ¿Para qué proyecto de país? y, ¿para cuál futuro?⁽¹²⁾

Esta cuestión está hoy, más que nunca, sometida a diversos y polémicos enfoques por la situación que atraviesa el país. El desarrollo de la ciencia; el alcance del saber tecnológico y su importancia para nuestra sociedad; la organización económica internacional y las integraciones latinoamericanas; la perspectiva de la cultura en el futuro; la educación del siglo 21; en fin, estos y muchos problemas más están sobre el tapete. Puede existir, de hecho existe, una fuerte tentación a sumergirnos en la cotidianeidad curricular para seguir reproduciendo paradigmas. Pretendiendo, así, que la realidad se adecue a ellos y no a la inversa. Podemos, pues, seguir explicando desde el aparato conceptual en qué consiste la relación teoría-práctica sin intentar desarrollar esa relación teoría-práctica alrededor de problemas específicos.