




---



---

**CRITICA DE LIBROS**


---



---

# EDUCACION Y CIENCIA

PILAR PALOP JONQUERES

Oviedo

**D**esde hace ya algún tiempo, el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca ha tomado la saludable iniciativa de organizar anualmente un seminario en el que la vanguardia del gremio de pedagogos puede reunirse y cambiar impresiones. Recientemente se ha publicado un libro (1) que recoge las ponencias y comunicaciones presentadas en el seminario de 1977, cuyo tema era «Problemas epistemológicos de las ciencias de la educación». Los pedagogos que allí participaron —A. Escolano, M. Fernández, R. Castro, J. Carrasco, J. Ortega, A. Pérez (2) y J. Gimeno— pertenecen todos a las generaciones jóvenes y sus posiciones no están ya inspiradas en la filosofía escolástica sino, en todo caso, en las de la filosofía analítica, en las doctrinas positivistas o en Piaget. Interesados por las últimas corrientes de la Teoría de la Ciencia y de la Epistemología genética, ofrecen un intento de interpretar las «ciencias de la educación» a la luz de los nuevos marcos epistemológicos, con la salvedad de J. Carrasco, que prefirió retrotraerse a las ideas clásicas de Herbart sobre la ciencia de la educación.

Aparte de las personas citadas, V. Sánchez de Zavala y M. A. Quintanilla participaron, también, en el Seminario. No son, ciertamente, pedagogos, pero el primero fue llamado para hablar de la Lingüística, en cuanto modelo de ciencia humana riguroso y Quintanilla como especialista en Teoría de la Ciencia.

(1) Colaboración: *Epistemología y Educación*. Salamanca, Sígueme, 1978.

(2) A. Pérez es autor de una monografía, publicada hace muy poco y centrada también en los problemas de las ciencias de la educación como ciencias humanas y ciencias normativas: *Las fronteras de la educación*. Madrid, ZYX, 1978.

A decir verdad, casi todas las intervenciones —excepto la de Escolano— soslayaban astutamente el espinoso tema de las ciencias de la educación. Nadie se atrevió allí, p.e., a precisar cuáles son esas ciencias, pues los criterios al uso para determinarlas son cambiantes, y el tema debió parecer muy resbaladizo. De modo que en el memorandum de aquel importante seminario, los protagonistas del ceremonial consiguieron escamotearse y no aparecen por ningún lado. Todos los participantes hacen como si conocieran sin equívoco la identidad de las ciencias de la educación pero, por si acaso, ninguno se decide a mencionarlas.

Tampoco nadie pone en duda que se trata, efectivamente de ciencias —lejos ya de aquellas antiguas disputas sobre si la educación era, más bien, materia de arte— y solamente Escolano trata de indagar por qué llamamos hoy «ciencias de la educación» a lo que hace todavía muy pocos años se llamaba «Pedagogía».

Parece haber un consensus previo según el cual las ciencias de la educación son ciencias humanas. Quintanilla da una razón ontológica: el fenómeno o proceso de la educación es «eminentemente humano» (p. 92). La consecuencia epistemológica primera es —en palabras de M. Fernández— que «la investigación en el campo de la educación debe integrarse en el continente interdisciplinario que denominamos *ciencias humanas*» (p. 157).

Se parte, pues, de una presuposición que apenas si se cree preciso argumentar: las ciencias de la educación son ciencias humanas porque tratan del hombre (también las ciencias médicas —a diferencia de las veterinarias— tratan del hombre y, sin embargo no se las concibe por ello como ciencias humanas). La mayor parte de las interven-

ciones consisten en meras explicaciones tautológicas de ese supuesto de partida: las ciencias de la educación, en tanto que ciencias humanas, utilizan modelos (Miguel Fernández), son ciencias normativas y prácticas (M.A. Quintanilla, R. Castro, M. A. Pérez) y están ineludiblemente asociadas a ideologías (Quintanilla, R. Castro). Se distinguen en ellas la «teoría» de la «praxis» y así J. Ortega habla de «ciencia de la educación» y «acción de influencia» (p. 142), A. Pérez de una «dimensión descriptivo-explicativa» y una «dimensión proyectiva» (p. 150) y J. Jimeno de los componentes «explicativo, normativo y utópico». Con ello no dicen, seguramente, nada que sea falso, pero tampoco nada nuevo con respecto a lo que estaba implícito en la consideración de las disciplinas educativas como ciencias. Todas las ciencias conllevan un componente práctico; todas están asociadas a ideologías y a componentes ideológicos; todas tratan de ser explicativas y utilizan modelos; todas contienen normas, etc. Son éstos rasgos genéricos, que no especifican a las ciencias de la educación, ni subrayan sus rasgos distintivos.

El hablar de las ciencias de la educación de un modo puramente externo y formal, sin pronunciarse sobre los problemas particulares de estas disciplinas es, sin embargo, un modo muy cómodo de no entrar nunca en el fondo de la cuestión. Y el fondo de la cuestión no es aquí la epistemología o la teoría de la ciencia. Las llamadas «ciencias de la educación», por muchas vueltas que se les de, no constituyen, me parece, ninguna unidad gnoseológica. Algunas de ellas son ciencias históricas —como la Historia de la Educación—, otras son ciencias psicológicas, sociológicas, etc. Habría, en todo caso, que analizarlas por separado. Pero difícilmente puede el concepto de «ciencias de la educación» ser justificado epistemológicamente cuando no es, él mismo, un concepto acuñado con criterios epistemológicos. Son razones de política y de filosofía de la educación las que subyacen a este concepto. Y no se trata ya de componentes ideológicos en sentido genérico, sino de ciertas coordenadas muy precisas que comprometen íntegramente las tareas pedagógicas tanto en su aspecto económico-político como en su aspecto profesional.

Seguramente, esa preocupación por definir y comprender la naturaleza de las llamadas «ciencias de la educación» ha venido estimulada, entre otras cosas, por la presencia, en los últimos años, de una asignatura titulada *Introducción a las ciencias de la educación* que figura como disciplina propedéutica en los planes de estudio de las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación y que viene a sustituir a la antigua Pedagogía. Esta asignatura no tiene parangón en ninguna otra Facultad universitaria. No existe, en Medicina, una «Introducción a las ciencias Médicas», ni en Física un «Introducción a las ciencias físicas», ni en Historia una «Introducción a las ciencias históricas». ¿Por qué, en cambio, existe en las queahora se llaman, asimismo, Facultades de Ciencias de la Educación y no, como antaño, de Pedagogía?

A. Escolano subraya que «la sustitución de la etiqueta académico-científica 'pedagogía' por la de 'ciencias de la educación' no obedece a razones de simple mudanza formal, sino que responde a mutaciones conceptuales y estructurales» (p. 17). Entre esas mutaciones conceptuales señala la circunstancia de que la educación no es estudiada hoy por una sola ciencia, sino por múltiples ciencias, relacionadas entre sí. Indudablemente, ésta es una razón

poderosa, pero no la única relacionada con el cambio de terminología, puesto que también la Medicina es estudiada por un enjambre de disciplinas —Anatomía, Fisiología, Farmacología, Patología...— y sin embargo no se habla de «ciencias de la salud».

Escolano subraya, además, otras razones, como las siguientes: a) el espíritu positivista habría impregnado también los estudios de pedagogía. Las disciplinas educativas tenderían a ser concebidas, cada vez más, como ciencias experimentales, análogas en sus métodos a las ciencias naturales y desvinculadas de la Filosofía. b) El punto de vista pragmático —que quedaría reflejado en la expresión «ciencias de la educación», de raigambre anglosajona— habría prevalecido sobre el punto de vista tradicional, predominantemente especulativo y normativo. c) Existiría, además, un intento de romper el sentido limitativo del término *pedagogía* que, por razones etimológicas, haría referencia a la educación del niño y, por tanto, a la escuela y a los contenidos instructivos. En la actualidad se abriría paso una concepción más ambiciosa de la Pedagogía, que pugnaría por extender su cometido a todas las edades del desarrollo (educación permanente, del adulto, etc.), a todas las situaciones de la vida y no sólo a la escuela, así como a la formación integral de la persona y no sólo a los contenidos instructivos, etc.

Todos estos factores deben, sin duda, haber influido, y un tratamiento histórico sobre los pormenores de ese cambio terminológico podrían —como dice el propio Escolano (p. 16)— arrojar luz sobre el asunto. Pero estas circunstancias han incidido igualmente en las restantes ciencias —pues en muchas otras ha prevalecido igualmente el espíritu pragmático y positivista, los esfuerzos por alejarse lo más posible de la Filosofía, así como un expansionismo reductivista, casi imperialista. Habría, entonces que explicar por qué solamente en Pedagogía ha parecido necesario un cambio terminológico que rompa con la tradición anterior.

Un aspecto de este cambio podría, tal vez, estar relacionado con el hecho de que la palabra «pedagogía» se percibiría como habiendo estado vinculada, durante siglos, a lo que G. Bueno ha llamado «organizaciones totalizadoras» (3), es decir, a organizaciones que, como la Iglesia —y más modernamente el Estado soviético, p.e.— incluyen en su proyecto «el planeamiento prácticamente integral de la conducta humana».

(Como contraprueba, se puede aducir que en los países del Este se sigue estudiando «Pedagogía» y las instituciones correspondientes a nuestros Institutos de Ciencias de la Educación se llaman allí «Academias de ciencias pedagógicas»).

El uso de «ciencias de la educación» en lugar de «pedagogía» traduciría, posiblemente, el intento de abolir la unidad normativa e ideológica que conlleva un sistema pedagógico «totalizador» y sustituirlo por el pluralismo de una visión en apariencia más aséptica, pero también más escéptica, en donde —como ha subrayado R. Castro (p. 124)— la eficacia puramente tecnocrática y de rentabi-

(3) BUENO: *El papel de la Filosofía en el conjunto del saber*. Madrid, Ciencia Nueva, 1970, pp. 29 y ss.

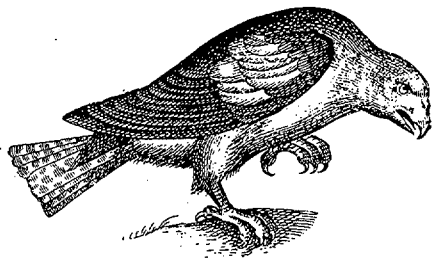
lidad económico-política de la educación se antepone a los fines edificantes, morales o políticos.

No se puede pasar por alto, me parece, que la sustitución de la Pedagogía general por la perspectiva de las Ciencias de la Educación ha sido en nuestro país un fenómeno concomitante a la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación con préstamos del Banco Mundial e inspirados en las directrices de la UNESCO (4).

Ahora bien, la UNESCO, como organismo internacional, no es, evidentemente, una «organización totalizadora». Necesariamente debe contemplar una pluralidad de países con sistemas políticos diferentes y diferentes religiones. No puede, entonces, planear una educación «integral». Se interesa por la educación más como problema tecnológico y político que como problema moral. Su punto de mira es, sobre todo, el que las inversiones de los Estados en materia de educación sean lo más rentables y económicas posibles (5), para lo cual cree necesario recabar el concurso de diferentes ciencias y medios tecnológicos (6).

En efecto, las transformaciones científicas y tecnológicas de la sociedad industrial parecen exigir, cada vez más, la preparación de gentes cualificadas que puedan integrarse en las nuevas formas de producción. Pero esos conocimientos tan complejos y cualificados no pueden ser impartidos ya, de manera informal, en el seno de la familia o en el propio ambiente de trabajo. A pesar de las reiteradas propuestas de «desescolarización» de Iván Illich (7), los países propenden a una institucionalización progresiva e integral de la educación. Ciertas instituciones públicas como Colegios, Escuelas, Universidades, asumen la tarea de formar especialistas para los diferentes cometidos y servicios.

Ahora bien, los grandes costos de estas instituciones las convierten, cada vez más, en empresas económico-po-



(4) Cuando los ICE fueron creados en España existían ya instituciones análogas en otros países. Se trata de instituciones que, al margen de cómo funcionan realmente en la práctica, se conciben como orientadas a la investigación educativa, a la planificación educacional y a la formación del profesorado. Piaget en *Educación e instrucción* (Buenos Aires, Proteo, 1968, pp. 22-25) habla de «tres grandes tipos de estos institutos: las academias de ciencias pedagógicas —en rigor, en las repúblicas del Este—; los institutos de ciencias de la educación o departamentos de educación, adscritos a las Universidades en forma de Facultades, de departamentos o de institutos interfacultades y los centros, oficiales o no, de investigación, independientes de las academias y de las universidades (museos pedagógicos, etc.)».

(5) Cf. VAICEY: *La educación en el mundo moderno*. Madrid, Guadarrama, 1967, pp. 10 y ss.

(6) Cf. FAURE y otros: *Aprender a ser*. Madrid, Alianza/UNESCO 1975 (4ª ed.).

(7) Cf. ILLICH: *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral, 1978, pp. 103-105.

líticas a cargo de los Gobiernos, los cuales tienen que invertir en educación una parte considerable del erario público. Y así, en este marco donde la educación se concibe, ante todo, como una inversión pública, comienza a surgir, por parte de los Estados, la exigencia de que esa inversión sea lo más económica posible. Se intenta confiar la planificación educativa a científicos y tecnólogos de las más diversas especialidades, para que garanticen la eficacia del proceso.

Se quisiera hacer de la educación una ciencia exacta, una técnica de perfecta eficacia, una producción rentable. La expresión «ciencias de la educación» responde a esos *desiderata*.

Cuando se habla de «ciencias de la educación» se habla, pues, desde esas coordenadas en las cuales la educación no se concibe ya como una labor artesanal, sino como un proceso de producción de técnicos y científicos, proceso que ha de ser programado, a su vez, de acuerdo con los últimos avances de la ciencia y de la tecnología. Tal es el punto de vista promovido por los organismos internacionales del área occidental, organismos que están, a su vez, patrocinados por Estados económicamente poderosos y al servicio de sus economías de mercado. Los fines económico-políticos mencionados dictan también lo que ha de ser y lo que no ha de ser enseñado, las materias que carecen de importancia y las que detentan el mayor peso dentro de los *curricula* escolares. La música, p.e., y las artes en general, se encuentran prácticamente ausentes de los estudios estandar. Las actividades artísticas no son rentables en la economía de mercado de los países occidentales; en los países del Este son actividades subvencionadas por los Gobiernos y, de acuerdo con el ideario marxista del «hombre total», se les concede mayor importancia.

Con todo, la concepción, en nuestro país, de los pedagogos como científicos y de las disciplinas educativas como ciencias contrasta profundamente con la realidad. Apenas si existe aquí investigación didáctica. Los llamados «científicos de la educación» —los pedagogos— son a lo sumo filólogos para los cuales los libros y las revistas son casi el único material de experiencia. Las Facultades de Ciencias de la Educación carecen de escuelas anejas y centros experimentales de enseñanza. Los profesores que ejercen la docencia en los diferentes niveles difícilmente darían crédito a la idea de que su labor está inspirada y avalada por las ciencias de la educación.

Cuando los maestros de Enseñanza General Básica o los profesores de BUP insisten en que los científicos de la educación tienen muy pocas cosas que aportarles no lo dicen gratuitamente, sino por experiencia. Las llamadas «ciencias de la educación» —la psicología del aprendizaje, las didácticas experimentales, la organización y administración educativa, etc.— son bienes de importación que se han introducido en nuestro país de un modo mimético, pero que apenas si han incidido en nada en el tradicional arte de enseñar o acaso han incidido negativamente (un ejemplo especialmente penoso lo constituye la enseñanza de las matemáticas en los últimos diez años). Pero la Pedagogía española sigue empeñada en revestirse con el falso ropaje de las ciencias, volviendo la espalda deliberadamente a la reflexión filosófico-política, de la que está, sin embargo, muy necesitada.