



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 12, N° 1 (2018)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

¿Por qué queremos ser ciencia?

Why do we want to be science?

Paula Ibiñete¹

DOI: <https://doi.org/10.47965/fermen.12.1.19>

Resumen

El presente artículo tiene como centro la pregunta por el estatus de científicidad del campo disciplinar de la educación. Para poder abordar la pregunta partimos del pensamiento de Bourdieu (1999), quien explicita que las ciencias sociales, por tomar como objeto de estudio la realidad social, están sometidas a un doble principio de legitimación: el científico y el social. Y son estos principios a los que debe someterse el campo disciplinar en cuestión para ser legitimado como ciencia, primero por otros científicos sociales, luego reconocido como tal por la sociedad.

El artículo consta de dos secciones de análisis, una en la que se presentan los problemas que la disciplina afronta para establecerse como ciencia a los ojos de otros científicos, específicamente tratamos la dificultad para delimitar un objeto de estudio propio, el problema de los productos de la

¹ Estudiante avanzada de la Licenciatura en Educación y estudiante avanzada de la Licenciatura en Filosofía en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, email: paula.ibinete@gmail.com

investigación y el espacio institucional en el que se ubica la disciplina a partir del desarrollo de la Licenciatura en Educación. La segunda sección aborda las consecuencias que estas dificultades traen a la posibilidad de reclamar el monopolio del discurso legítimo en la sociedad. A su vez, en esta sección, tratamos una posible explicación a por qué la pregunta por la científicidad siempre vuelve a presentarse: la búsqueda de diferenciación y valoración respecto a otros profesionales de la producción simbólica. El discurso científico es colocado en un cierto escalón de legitimación social respecto a otras formas de conocimiento y los Licenciados en Educación quieren colocar a su discurso en ese mismo escalón.

Palabras clave: Educación, ciencia, Bourdieu

Abstract

The present article has at its center the inquiry about the scientific status of the disciplinary field of education. In order to address the question, I will start with the thought of Bourdieu (1999), who explains that because social sciences take as their object of study the social reality, they are subject to a double principle of legitimacy: one that is scientific and another that is social. And those are the principles to which the disciplinary field in question must submit to be legitimized as a scientific field, first by other social scientists and then recognized as such by society.

The article is divided in two sections of analysis. The first one tackles the problems that the disciplinary field must confront in order to establish itself as scientific in the eyes of other scientists. I specifically analyze the difficulty the disciplinary field has to delimit their own object of study, the problem of the products of the research and the institutional space in which the Educational Sciences degree is located. The second one addresses the consequences that these difficulties bring to the possibility of claiming the monopoly of legitimate discourse about education in society. In turn, in this section, I sketch a possible explanation to why the question about scientificity always returns: the search for differentiation and valuation with respect to other professionals of symbolic production. The scientific discourse is placed at a certain level of social legitimacy with respect to other forms of knowledge and the Educational Sciences Graduates want to place their discourse on that same level. *Keywords:* science, education, Bourdieu

1. Introducción

Distintos son los nombres con los que se suele referir al campo disciplinar de la educación. Desde Ciencias de la Educación, a Pedagogía, Educational Studies, Educational Science, Educacional Research, Pädagogik o Sciences de l' education, por nombrar algunos. Cada denominación regional marca un campo de trabajo más o menos delimitado y más o menos autónomo respecto a otras disciplinas.

Una y otra vez se presenta la interrogante sobre el estatus de científicidad del campo disciplinar de la educación, ¿es este científico? En el artículo argüiré que en Uruguay la respuesta a la pregunta es negativa, al menos en este momento de desarrollo del mismo². La discusión en torno al estatus epistemológico del campo disciplinar es ineludible para quienes trabajan en él, en tanto es interés de los investigadores que sea establecida como ciencia. La discusión se da en tanto los teóricos de la educación buscan establecer sus teorías como teorías científicas y en tanto estas no están establecidas como tales³.

Pero para poder abordar la pregunta por el estatus de científicidad del campo disciplinar de la educación, debemos primero introducir algunos puntos sobre lo que implica el campo de las ciencias sociales.

Bourdieu (1999) caracteriza a la situación de las ciencias sociales como ambigua, ya que estas ni dependen totalmente de los poderes del mundo externo (el autor mencionado define al campo científico como un “microcosmo social parcialmente autónomo con relación a las necesidades del macrocosmo en el cual está englobado.”:112), ni son totalmente independiente de ellos; esto se debe a que toma como objeto el mundo social.

Al tomar como objeto de estudio el mundo social la autonomía del microcosmo científico respecto al macrocosmo social se ve comprometida. Mientras que otras ciencias validan el monopolio del discurso legítimo sobre su objeto de estudio a partir de la autonomía de las normas gobernantes en el microcosmo científico en relación al mundo social en el que se inserta, las ciencias sociales, al

² En otros lugares, este campo disciplinar si se ha institucionalizado como campo científico. Sobre este punto parece pertinente explicitar que aunque en Uruguay la producción sobre el proceso de institucionalización de la disciplina es muy escasa, otros países si se han ocupado del estudio de este proceso (Suasnábar, 2013).

³ Miguel Quintanilla (1978: 92- 93) explicita los supuestos en la discusión sobre el estatus epistemológico de las ciencias de la educación, y entre ellos se encuentran estos dos supuestos: “Otro supuesto que subyace al mero planteamiento del problema es que resulta deseable para nosotros que las teorizaciones con las que intentamos comprender, explicar e intervenir en el proceso educativo sean teorizaciones científicas (vamos a prescindir, sin embargo, de la posible génesis o motivación de este deseo). Finalmente hay que suponer también que, si nos cuestionamos el estatus epistemológico de las ciencias de la educación ello tiene que ver con el hecho de que en modo alguno está claro que ese deseo nuestro respecto a la científicidad de la teorización pedagógica se cumpla, e incluso quizá no esté ni siquiera claro que pueda cumplirse”.

encontrarse en un punto medio respecto a la autonomía de este, debe someterse a un doble orden de legitimación: uno respecto al microcosmo científico y otro respecto al macrocosmo social.

Se está en relación pues, con dos lógicas completamente opuestas, la del campo político – donde la fuerza de las ideas depende siempre, por una parte, de la fuerza de los grupos que las aceptan como verdaderas-, y la del campo científico –que, en sus estados más ‘puros’, no conoce y no reconoce sino ‘la fuerza intrínseca de la idea verdadera’ de la que hablaba Spinoza. (Bourdieu, 1999: 114)

Se presentan dos principios de jerarquización y legitimación opuestos a los que se puede apelar en ciencias sociales⁴: el científico y el político. Esta doble posibilidad de apelación a principios trae problemas para la instauración “del *nomos* científico como criterio exclusivo de evaluación de las prácticas y de los productos.” (Bourdieu, 1999: 115) Entonces, en ciencias sociales, se encuentran problemas caracterizados como científicos propiamente y otros problemas que responden más bien a disputas políticas nacidas de problemas sociales susceptibles de análisis científico.

Los primeros problemas se caracterizan como científicos al estar sujetos a prácticas normadas y acordadas como *modus operandi* científico a través de un *working consensus* académico, que oponen distintas explicaciones de un problema. Estas explicaciones son claramente explicitadas y son juzgadas a partir de métodos de verificación que son ajenos e inmunes a cualquier posible desaprobación social o política del problema. Los segundos problemas refieren a la competencia social por la legitimación de un discurso, generada cuando un “productor científicamente armado” se ve compelido u obligado a discutir con otros productores que son ajenos a la lógica científica, pero poseen más herramientas para conseguir apoyo social y político. De esto resulta que la discusión y el problema sean reducidos a una discrepancia de opiniones.

Entonces, para que el campo disciplinar en cuestión sea considerado como científico, por un lado debe consolidar sus teorías o modo de teorizar sobre la vida social frente a otros productores de conocimiento científico. Esto es, distintos científicos compiten por establecer su explicación del mundo como la mejor o más comprehensiva, entonces, para ser considerada ciencia, el campo disciplinar debe poder ofrecer teorías que disputen con otras teorías científicas. En segundo lugar, los científicos sociales, compiten con otros profesionales del mundo simbólico y con otros agentes culturales que buscan establecer su discurso como legítimo, lo que genera problemas para establecer el *nomos* científico como el legítimo. Tenemos entonces dos frentes de disputa. Por un lado, la disciplina debe

⁴ Expongo los dos principios de jerarquización y legitimación a partir de las ciencias sociales porque es lo más pertinente para el fin del artículo y porque en estas es donde ambos principios juegan un importante rol; no es tan así en otros campos científicos más autónomos, a pesar de que nunca dejen de estar presentes en todo campo científico ambos principios.

establecerse como ciencia ante los ojos de otros científicos sociales, y por otro, esta debe ser reconocida por la sociedad como tal.

En las siguientes secciones abordé los problemas de los que el campo disciplinar es susceptible para establecerse como ciencia en el microcosmo científico y para asegurarse el monopolio del discurso legítimo sobre la educación en el macrocosmo social.

2. Sobre las dificultades para ser considerada ciencia

2.1 Sobre el objeto de estudio

El primer punto que trataré refiere a un problema recurrente en la discusión sobre el estatus de científicidad del campo disciplinar de la educación: su dificultad para definir un objeto de estudio propio. Este constituye un punto de disputa entre autores, hay quienes buscan definir y defender el estatus de científicidad al enmarcar un objeto de estudio y hay quienes por la dificultad/imposibilidad de definir el objeto rechazan el estatus de científicidad de la disciplina.

Entonces, partiendo de una postura epistemológica que plantea a la definición del objeto de estudio propio como condición necesaria para la delimitación del campo de estudio y su establecimiento como disciplina autónoma, consideraré tres modos de entender el campo disciplinar de la educación: como pedagogía (en su consideración como ciencia de la educación), como ciencias de la educación y como ciencias aplicadas a la educación.

Considerando a la pedagogía como ciencia de la educación, me apoyo en Carlos Ángel Hoyos Medina para rechazar su estatus de científicidad. Este autor argumenta que dado el origen de la pedagogía moderna, esta no puede ser considerada como disciplina científica, ya que al surgir en el marco de la Reforma y Contrarreforma está fuertemente ligada al discurso ideológico; “este origen define a la pedagogía de la modernidad como una práctica eminentemente ideológica, con poca o nula intención científica (...) la pedagogía se fincó en una actividad prescriptiva, mera repetidora y transmisora de la normatividad social” (1997: 9) El origen de la pedagogía moderna socava las propias posibilidades de la disciplina para establecerse como ciencia.

A su vez, el autor plantea otros problemas de los que la pedagogía no puede escapar, entre los que se encuentra su dificultad para definir un objeto de estudio propio. Punto retomado por Santos:

Las herramientas metodológicas de las que se vale [la pedagogía] se elaboran y le vienen dadas desde otras disciplinas. La delimitación del objeto de estudio es muy difusa, no pudiendo abogarse en objeto que ya no esté reclamado por otras

disciplinas; con el consiguiente efecto sobre el campo laboral y profesional. (Santos, 2015: 194)

En el campo laboral, esta confusión epistémica, como la denomina Hoyos Medina, genera una particular realidad social: al no poder la pedagogía definir un objeto y un campo de trabajo propio, otros profesionales se consideran aptos para desempeñar tareas que teóricamente le corresponderían al pedagogo; “son técnicos, profesionistas y aun burócratas de otras disciplinas quienes asumen que pueden incursionar abiertamente en la actividad pedagógica: ingenieros, psicólogos, historiadores, sociólogos, economistas, abogados, filósofos, etcétera.” (Hoyos Medina, 1997: 12). Sin embargo, el pedagogo no parece estar capacitado para desempeñar tareas en otras disciplinas de manera legítima.

Por otro lado, al partir de la consideración de las ciencias de la educación, también hay problemas que me llevan a rechazar su estatus como campo científico autónomo. Parto de la falta de consenso sobre cuáles son las ciencias de la educación, varios autores dan distintas clasificaciones como lo muestra Jaume Sarramona (1985). Este autor presenta las clasificaciones de las ciencias de la educación dadas por cinco autores⁵, seguidas por su propia clasificación, que busca ser consecuente con la pregunta por la definición del objeto de las ciencias de la educación. Entonces, desde la postura epistemológica ya explicitada, para poder demarcar el ámbito de competencia de una ciencia debemos primero poder enmarcar y delimitar claramente su objeto de estudio; pero, dado que las distintas clasificaciones de las ciencias de la educación responden a las distintas demarcaciones de su objeto de estudio y, si partimos de la falta de consenso sobre qué disciplinas constituyen a las ciencias de la educación, no es posible afirmar la existencia de consenso sobre la demarcación del objeto de estudio, por lo tanto no podemos afirmar que el campo disciplinar de la educación, en su consideración como ciencias de la educación, sea un campo científico.

Por otro lado, Gaston Mialaret (1977), en su clasificación de las ciencias de la educación explicita que estas no constituyen un campo cerrado que se nutra de sus propios recursos sino que necesita de otras disciplinas, lo que lleva a la consideración de la perspectiva de las ciencias aplicadas a la educación. Entiendo que estas no nos permiten delimitar al campo disciplinar de la educación como un campo científico autónomo ya que la discusión sobre el objeto de estudio no se agota en la dificultad para demarcar un objeto, sino que abarca el problema de enmarcar un objeto de estudio propio y, en este caso, se trataría de disciplinas que en verdad integran un campo más amplio⁶, que pueden tomar algún

⁵ Sarramona, J. (1985) Trabaja con las clasificaciones dadas por: Mialaret, Reynaldo Suárez, Fernández Huerta, Nassif y García Hoz.

⁶ Esto refiere a todas las disciplinas tales como Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, Economía de la Educación, etc.

aspecto de la educación como su objeto de estudio; pero que, sin embargo, el campo disciplinar de la educación en sí no puede reclamar/definir como propio un objeto de estudio, por lo que este no constituye un campo autónomo.

2.2 *Sobre los productos*

Además del problema de la demarcación del objeto de estudio, está el problema de los productos de investigación.

Se suele señalar también el carácter prescriptivo de los productos que estos campos generan, cuando se refieren al deber ser, productos de carácter tecnológicos más que propiamente científicos (...) el tipo de texto que los productos de estos campos generan y que, como en el caso de la pedagogía, se puede manifestar en diversos formatos, todos muy alejados de los derivados de la ciencia. (Santos, 2015: 185- 186)

Este problema se evidencia especialmente en los productos de la pedagogía. La especificidad de esta disciplina es prescribir, es moverse en el campo del deber ser, y ello difiere con los productos de la ciencia que buscan explicar y describir, operando en el campo del ser. “El pedagogo (...) siempre termina prescribiendo, porque allí está el sentido de su especificidad. Y esa prescripción puede asumir, en tanto productos, una multiplicidad de formatos: poemas, novelas, ensayos. Todo menos ciencia.” (Santos, 2015: 197- 198)

La pertinencia de esto para establecerse como ciencia no es menor, ya que, como se trató en la introducción, para poder ser considerada como una disciplina científica legítima, es necesario que comparta las prácticas regladas de este microcosmo y ello implica compartir y competir con otros científicos sociales a través de teorías científicas altamente explicitadas. Si los productos de las investigaciones de la disciplina no son considerados como científicos y, por lo tanto, no pueden competir con otros científicos sociales, la disciplina no puede establecerse como ciencia.

Si se pasa a la consideración de una postura epistemológica que no entienda como necesaria la demarcación de un objeto de estudio para la defensa de la científicidad de la disciplina⁷, sino que coloque el punto determinante en la instauración de un paradigma de investigación en una comunidad científica, parece necesario para poder realizar una argumentación concluyente que afirme o rechace el estatus de científicidad del campo disciplinar de la educación, volcarse al estudio de las configuraciones institucionales regionales.

⁷ Kuhn, T. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Desde el ámbito de la UdelaR, las facultades en las que se realiza investigación en educación son mayormente dos: la Facultad de Ciencias Sociales y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; aunque también se investiga en Facultad de Psicología y Facultad de Información y Comunicación. (Sanz, 2009; 2016).

Ahora, aunque no existe un estudio exhaustivo sobre el proceso de institucionalización de los estudios en educación en Uruguay, considero el trabajo de Sanz (2016)⁸ una buena base para señalar algunas cuestiones sobre el panorama actual de este campo de estudios, que entiendo, permite dar cuenta de la falta de una comunidad científica fuerte que constituya el campo disciplinar de la educación.

Este trabajo evidencia la fragmentación del campo disciplinar de la educación en Uruguay. “El campo intelectual de la educación evidencia fragmentaciones de tipo teórico y metodológico producto de las dificultades de su demarcación –como espacio con un capital simbólico- y expresa en este sentido sus quiebres.” (Sanz, 2016: 57). Esto es mostrado a lo largo del texto por el discurso de los actores entrevistados. A partir de estos es constatable la falta de consenso sobre puntos que son primordiales para la constitución de un campo científico autónomo. Se evidencia, por ejemplo, la falta de un entendimiento consensuado sobre qué es la investigación en educación o qué métodos de investigación son los legítimos⁹.

La heterogeneidad de las respuestas muestra la heteronomía del campo con concepciones de la IE que apelan a la complejidad de lo educativo y por tanto a la complejidad de su abordaje; o que aluden a las diferencias en las perspectivas de las ciencias sociales- portadoras de diseños metodológicos que asegurarían el carácter de cientificidad y validación de los procesos de investigación- y de las humanidades- cuestionadas en la validez de sus métodos-; o la persistencia de un límite difuso entre lo teórico y lo práctico, entre la posibilidad de solucionar problemas o plantearlos. Finalmente, esta diversidad de visiones también se muestra en respuestas de investigadores que trabajan en una misma línea de investigación o en un mismo instituto. (Sanz, 2016:98)

Se señala la falta de comunicación que hay entre las instituciones y la falta de conocimiento de las investigaciones que se realizan en uno y otros centros o, incluso, dentro de mismo instituto. Esta

⁸ Este trabajo tiene como objetivo general: “...explorar- a través de los discursos de docentes que investigan en educación de cuatro facultades de la Universidad de la República: Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Psicología, Información y Comunicación- los procesos de institucionalización y estado de situación del campo académico de la educación, en la UdelaR hoy.” (Sanz, 2016: 131) Para ello, la autora trabaja con la trayectoria académica y con entrevistas hechas a 22 docentes, grado tres o superior, de las facultades mencionadas.

⁹ Respecto a las concepciones sobre la investigación educativa, la autora se enfrentó a cinco clases de respuestas. (Sanz, 2016: 94- 98).

fragmentación en la comunicación¹⁰, que tiene consecuencias en la acumulación de conocimiento y en la confrontación de teorías, es lo que considero hace al quid de la respuesta a la pregunta por la científicidad del campo disciplinar de la educación: en tanto no hay un *working consensus* académico compartido que establezca un *nomos* científico que rija el campo disciplinar de la educación en Uruguay, este no opera como un campo científico autónomo.

2.3. *Sobre el espacio institucional*

Hasta este momento he considerado el campo disciplinar de la educación en Uruguay a partir de las distintas disciplinas que se ocupan de investigar en educación. Sin embargo, en la UdelaR, podemos decir que aunque se investiga en educación desde otras facultades, solo la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se propone formar a los investigadores en educación específicamente. De ahí es que considero que los trabajos de investigadores formados en otras facultades tipifican más como trabajos de investigadores de disciplinas que pueden ser aplicadas a la educación y no investigadores que forman parte de disciplinas que se proponen ser específicamente productoras de conocimiento científico sobre la educación.

Al ser la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación la casa de estudios de los investigadores en educación en formación, considero a esta como el centro institucional, y no así a la Facultad de Ciencias Sociales aunque en esta también se investigue en educación. Entonces, considerando a la Licenciatura en Ciencias de la Educación como la que se propone la formación de los investigadores en educación específicamente, parece pertinente integrar algunos datos sobre el proceso de institucionalización de la Licenciatura, en tanto esta parece colocar en el centro de su identidad a las Ciencias de la Educación.

Partiendo de una posición que entiende que los nombres expresan un horizonte de intención de ser, el surgimiento de la licenciatura en el Plan de Estudio de 1978¹¹ bajo el nombre de Ciencias de la Educación, creo afirma algo sobre lo que se quiso que fuera la identidad de este campo disciplinar: un campo científico.

¹⁰ Sobre el problema de la comunicación/relación entre los investigadores del campo, este es mencionado por diversos actores a lo largo del trabajo (Sanz, 2016). Para referir algunos puntos específicos: en las páginas 107 y 117 se refiere al problema de la acumulación; en la página 109 se refiere al problema de la falta de comunicación y conocimiento de lo investigado en otras facultades; en las páginas 120-121 la autora realiza un cuadro que muestra la "red de vínculos entre entrevistados a partir de líneas y proyectos conjuntos de trabajo"; en la página 125 se confronta una posición desde humanidades y otra desde ciencias sociales sobre qué es investigar en educación.

¹¹ Aunque el Departamento de Ciencias de la Educación fue creado en 1976, no es hasta 1978 que se incorpora la Licenciatura en Ciencias de la Educación, con la posibilidad de concentrarse en tres campos: Teoría de la educación, Investigación educativa y Administración educacional. Este plan "se dirige a completar el sistema educativo nacional articulando la educación para una mayor efectividad del propio sistema" (1978: 3).

En 1986, con la apertura democrática, la licenciatura es reorganizada en departamentos¹² e implementará un nuevo plan de estudio, que tuvo como primer propósito volver a establecer el campo disciplinar de las Ciencias de la Educación como un campo de investigación científica empírica, buscando formar a investigadores con “capacidad para intervenir científicamente en los problemas educativos, capacidad para colocar el conocimiento científico al servicio de la sociedad, generando canales de articulación entre la universidad y el sistema educativo nacional.” (Plan de Estudio 1986: 2).

Años más tarde, en el marco del proceso de reestructuración de la Universidad, se separa, en 1990, la Facultad de Humanidades y Ciencias, en la Facultades de Ciencias y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

La denominación de la Facultad como de “Humanidades y Ciencias de la Educación”, muestra que la inserción de las Ciencias de la Educación estuvo en discusión en el marco del mencionado proceso de reestructuración. Entre la opción de integrarse a la Facultad de Ciencias Sociales o permanecer en la de Humanidades, primó este último criterio. La decisión impactó en el propio nombre de la Facultad, ya que se pretendió dejar en claro que el campo de las Ciencias de la Educación excedía la posibilidad de ser ubicado dentro de la denominación “Humanidades”. (Martinis, 2011: 5)

Esta decisión es ilustrativa de la condición de las Ciencias de la Educación: estas no pertenecen por entero a las Ciencias Sociales, pero tampoco a las Humanidades; de ahí que la licenciatura no se ubique en la Facultad de Ciencias sociales y, a su vez, que esta disciplina se distinga de las Humanidades.

En 2009 el Área de Ciencias de la Educación es abandonada por la estructuración del Instituto de Educación. Los departamentos que conformaban el área son reestructurados, si estos antes daban cuenta de la disciplina desde la que se estudiaba, ahora los departamentos parecen nombrar el objeto de estudio: Departamento de Enseñanza y Aprendizaje¹³, Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad¹⁴ y el Departamento de Historia y Filosofía de la Educación (este último mantuvo el nombre)¹⁵. Con este pasaje de Área a Instituto se presentó un nuevo plan de estudios que comenzó a ser implementado en el 2014, en el que se eliminó la Opción Docencia y la Opción Investigación- instaurados a partir del Plan de Estudio de 1991- a la vez que es cambiado el título otorgado; ya no es

¹² Los departamentos que integran el Área de Ciencias de la Educación son: Historia y Filosofía de la Educación, Psicología de la Educación y Didáctica y, por último, Sociología y Economía de la Educación.

¹³ Antes Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica.

¹⁴ Antes Departamento de Sociología y Economía de la Educación.

¹⁵ El Departamento de Estudios en Docencia es incorporado más tarde al instituto.

más Licenciado en Ciencias de la Educación, sino que ahora es Licenciado en Educación. Este cambio responde a la búsqueda por ampliar el marco curricular de formación de los investigadores¹⁶. Respecto a ello, parece interesante notar que la propuesta ya no es formar en Ciencias de la Educación, sino que es formar a Licenciados en Educación.

El cambio de nomenclatura del título considero no es de poca importancia, el hecho de que la licenciatura no sea más en Ciencias de la Educación y sea ahora en Educación trae consecuencias para la posibilidad de reclamar el discurso legítimo sobre educación en el macrocosmos social. La importancia de los nombres radica en que estos demarcan ámbitos de competencia, nos dicen algo sobre aquello que representan; y ¿qué representa ‘Licenciado en Educación’? ¿Qué significa ser un Licenciado en Educación? Estas preguntas no son preguntas menores y mucho menos cuando se disputa el discurso legítimo con otros profesionales simbólicos y actores políticos, siendo que se ha desistido de la representación como Ciencias de la Educación.

3. Sobre identidades, monopolio del discurso legítimo y estatus social

Parece ser que el microcosmos científico le ha cerrado sus puertas al campo disciplinar de la educación, entonces ¿por qué siempre vuelve a la mesa la pregunta por el estatus de científicidad? La pregunta siempre vuelve porque preguntarse por la científicidad es preguntarse por la identidad de la disciplina y, con vista al macrocosmos social ¿qué separa a los Licenciados en Educación de otros profesionales de la producción simbólica? La identidad de este campo disciplinar parece escurrírse nos por entre los dedos, ¿Qué es un Licenciado en Educación?

Esta pregunta nos obliga a volvernos sobre nosotros mismos y nos obliga a abandonar el mundo del querer ser para adentrarnos a la realidad de lo que somos. Y en este sentido, el campo disciplinar, no es científico. Nos vemos obligados a competir por el monopolio del discurso legítimo, ya no en el microcosmo científico sino que con todos los actores del mundo social.

A raíz de ello podemos entender por qué se busca ser ciencia. El lugar otorgado a la ciencia en la sociedad moderna, el estatus que esta tiene, el rol social que cumple y los beneficios que trae ser legitimado como tal, son parte del por qué la pregunta por la científicidad siempre vuelve.

¹⁶ “La constitución del Instituto de Educación de la FHCE y la propuesta de un nuevo Plan de Estudios como un momento del cambio de cambio en el perfil académico a nivel institucional y curricular, centrando las actividades y la formación de licenciados en un contexto que privilegia los procesos de construcción de conocimiento desde marcos teóricos más amplios que el de las Ciencias de la Educación. En este sentido destacamos la recuperación de la perspectiva pedagógica y el desarrollo de estudios sobre la enseñanza.” (Martínis, 2011: 10)

En el imaginario social se suele igualar conocimiento científico con conocimiento verdadero y por ello no se cuestiona la legitimidad de su discurso. De algún modo, lo que es establecido como resultado de una investigación científica se eleva por encima de otros conocimientos u otras posiciones y es puesto en un escalón incuestionable. Feyerabend (2001) afirma que hoy en día, la ciencia, ocupa el lugar que antes ocupaba la religión. Esta es el nuevo sentido común, aquello que no se cuestiona y se toma por cierto, así como la religión solía serlo¹⁷. Hoy se enseña en la escuela hechos científicos como hechos incuestionables, así como antes se enseñaban los hechos religiosos.

El conocimiento científico es valorado por la sociedad, es escuchado y respetado por esta, y esto no lo podemos obviar, ya que la búsqueda de legitimación social es la búsqueda por la valoración social y en tanto ello, es también la búsqueda por la justificación del empleo de recursos que sustenten y promuevan las estructuras de investigación en las que se insertan las disciplinas. Dejar esto de lado, significaría obviar parte de la respuesta a la pregunta ¿por qué queremos ser ciencia?

Pero la búsqueda de justificación de recursos no es una respuesta total. Otro factor a considerar es justamente la búsqueda por colocar nuestro discurso en ese escalón privilegiado. Todos podemos hablar de educación, todos podemos opinar al respecto ya que, al fin y al cabo, esta nos concierne a todos y es porque la educación nos concierne a todos que los investigadores buscan establecerse como ciencia. Es el deseo de distinguir la relevancia del discurso de los investigadores como producto de procesos de investigación signados por la rigurosidad académica ante el discurso de otros profesionales y actores sociales.

No somos ciencia. Sin embargo, no considero necesario que el campo disciplinar sea científico para ser productores rigurosos de conocimiento pertinente para la sociedad. La rigurosidad intelectual, conceptual, académica, no es exclusiva para las disciplinas científicas. La tarea en cuestión no es buscar ser legitimados como algo que no somos, sino que buscar ser legitimados como productores de discurso legítimo sobre educación en la sociedad.

¹⁷ Traemos el texto de Feyerabend (2001) a propósito de que creemos marca puntos interesantes sobre el lugar que le atribuimos a la ciencia en la sociedad y el lugar que esta ocupa respecto a otras formas de conocimiento, así como su peculiar relación el Estado. Sin embargo, no por ello concordamos con su proyecto epistemológico de anarquismo metodológico y ciertamente discrepamos con su elección de la libertad de pensamiento por sobre la verdad. Si la ciencia ocupa el lugar que antes la religión no creemos que sea porque esta es una ideología más y que la verdad es un valor más que podemos elegir, como no, seguir. Esta, más bien, parece indicarnos algo esencial sobre la vida en sociedad: la necesidad de un marco común de conocimiento compartido, un sentido común al que todos apelamos y todos conocemos.

Conclusiones

Las razones por las que el campo disciplinar no es legitimado como ciencia en el microcosmos científico pueden ser planteadas a partir de tres núcleos de problemas. El primero refiere a la dificultad por demarcar un objeto de estudio propio, ya sea desde la consideración de la pedagogía como ciencia de la educación o, a partir de la consideración del campo disciplinar de las ciencias de la educación o ciencias aplicadas a la educación. Al no poder demarcar un objeto de estudio propio no queda claro cuál es el ámbito de trabajo propio de la disciplina, y esto acarrea consecuencias incluso en el campo laboral de los investigadores y pedagogos.

Por otro lado, referimos a los productos de la investigación, los cuales, en el caso de la pedagogía, siempre se colocan en el ámbito del deber ser y no en el ámbito propio de las ciencias, el ser; a su vez, estos toman forma de productos muy diferentes al científico. Dado que el microcosmos científico se caracteriza en parte por su *modus operandi* según el cual los científicos compiten entre sí por el monopolio del discurso legítimo sobre su objeto de estudio a través de teorías altamente explicitadas, la disciplina, al no producir teorías, no puede competir en este.

Como tercer núcleo colocamos el problema del espacio institucional en el que se encuentra el campo disciplinar. No es algo menor el hecho de que en el proceso de reestructuración de la universidad se haya elegido que la Licenciatura en Ciencias de la Educación no pertenezca a la Facultad de Ciencias Sociales, pero que a la vez se distinga de las Humanidades, ya en el mismo nombre de la casa de estudio a la que pertenece, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. A su vez, el cambio de nomenclatura del título es importante, parece pertinente que este cambio suceda en pos de ampliar el marco conceptual de la Licenciatura, ahora en Educación. Los nombres demarcan ámbitos de competencia y ¿cuál es este ámbito para los Licenciados en Educación?

Si no somos una disciplina científica para este microcosmo, esto significa que con vista al macrocosmo competimos por el monopolio del discurso legítimo con todos los actores sociales y profesionales de la producción simbólica. Nos vemos en la engorrosa situación de tener que preguntarnos por nuestra propia identidad. Por qué siempre volvemos a traer sobre la mesa la pregunta por la científicidad de la disciplina. Parece ser que las respuestas se hallan en parte en la búsqueda por diferenciar nuestro discurso del discurso de otros actores sociales y querer colocarlo en el escalón de legitimidad social del que goza el discurso científico y en parte por buscar que este sea valorado como conocimiento valioso para la sociedad con todo lo que ello implica.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1999) *Intelectuales, Política y Poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Feyerabend, P. (2001) Cómo defender a la sociedad de la ciencia. En: *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, año/vol. 1, número 001. Santiago, Chile.
- Hoyos Medina, C. A. (1997). Pedagogía de la Modernidad. Estudio introductorio. En: *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la Pedagogía una ciencia?*, Carlos Ángel Hoyos Medina (coord.), 9- 14. México: Plaza y Valdés.
- Kuhn, T. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martinis, P. (2011) *Las Ciencias de la Educación en Uruguay*. En Archivos de Ciencias de la Educación, 2011 5(5).
<http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>
- Mialaret, G, (1977) *Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-tau.
- Plan de estudios de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias, 1978.
- Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias, 1986.
- Quintanilla, M. A. (1978). El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación. En: *Epistemología y educación*, Agustín Escolano et al., 92-118 Salamanca: Sígueme.
- Santos, L. (2015). Algunas discusiones sobre el estatuto de científicidad de la pedagogía y las ciencias de la educación. En: *Epistemología y Educación. Articulaciones y convergencias*. Andrea Díaz Genis y Marina Camejo (coord.), 185-198. Montevideo: Espacio Interdisciplinario Universidad de la República.
- Sanz, V. (2009) Tendencias en la producción de conocimiento en Uruguay desde la investigación educativa: 1997- 2007. En: *T+ Revista del Centro Nacional de Información y Documentación de la ANEP*, 2009 1(1).
- Sanz, V. (2016) *Bases institucionales y discursivas de la producción de conocimiento sobre educación en Uruguay desde el ámbito universitario*. Tesis de maestría. UdelaR. CSE
- Sarramona, J., Marques, S. (1985) *¿Qué es la Pedagogía? Una respuesta actual*. 38- 55, Barcelona: Barcelona
- Suasnábar, C. (2013) La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2013 18(59).