

Identidad de la Filosofía de la Educación: una cuestión Geopolítica

*Nilda Elena Garimaldi*¹

Resumen: Este trabajo procura poner en evidencia la situación conflictiva que rodea a la asignatura Filosofía de la Educación. Expresa los resultados obtenidos en el trabajo de investigación realizado sobre 27 Universidades Nacionales (estatales) de Argentina en carreras de Educación y Filosofía. El mismo fue generado desde la cátedra de Filosofía de la Educación (FFyH., UNC., 1999). En él se trata de esclarecer las razones históricas, sociales y políticas que justifican tal situación y promueve una particular perspectiva interdisciplinaria como superación de los conflictos epistemológicos y profesionales.

Palabras clave: Filosofía de la Educación. Identidad. Geopolítica. Asignatura. Interdisciplinarietàad.

Identity of Philosophy of Education: a geopolitical issue

Abstract: This paper aims of revealing the controversial situation concerning the subject of Philosophy of Education. It states the results obtained in the research work on 27 Argentine National Universities (state ones) in the careers of Education and Philosophy wich was carried out by the chair of Philosophy of Education (Faculty of Philosophy and Humanities, National University of

¹ Licenciada en Filosofía. Facultad de Filosofía y Humanidades, 1964. Universidad Nacional de Córdoba. Profesora titular por concurso en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades y en la Facultad de Lenguas; ambas pertenecientes a la Universidad Nacional de Córdoba.

Córdoba, 1999). The paper tries to establish the historical, social and political reasons which lead to this situation and promotes a distinctive interdisciplinary perspective to overcome professional and epistemological conflicts.

Key words: Philosophy of education. Subject. Geopolitics. Identity. Interdisciplinary.

Identidade da Filosofia da Educação: uma questão Geopolítica

Resumo: Este trabalho procura colocar em evidência a situação conflituosa que cerca a assinatura Filosofia da Educação. Expressa os resultados obtidos em trabalho de investigação realizado em 27 Universidades Nacionais (estatais) da Argentina, em cursos de Educação e Filosofia. O mesmo foi gerado a partir da disciplina de Filosofia da Educação (FFyH., UNC., 1999). Nele, trata-se de esclarecer as razões históricas, sociais e políticas que justificam tal situação, e promove de modo particular uma perspectiva interdisciplinar como superação dos conflitos epistemológicos e profissionais.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Identidade. Geopolítica. Assinatura. Interdisciplinaridade.

Geopolítica y reconstrucción histórica. El marco teórico – metodológico

Los supuestos teóricos que sostienen el proyecto llevan la tarea de la actualidad del dato, del estado de situación a las huellas impresas en los acontecimientos impulsando el análisis hacia la reconstrucción histórica. Esta modalidad de investigación busca rebasar objetivos empírico instrumentales, el relevamiento cuantitativo y – sobre el reconocimiento indiscutible de éstos – propiciar la crítica, la explicación y el carácter propositivo. Esta investigación se apoya en lo “visible y lo enunciable” y en este sentido importa comprender que:

por bien que se diga lo que se ha visto, lo visto no reside jamás en lo que se dice, y por bien que se quiera hacer ver por medio de imágenes, de metáforas, de comparaciones, lo que se está diciendo, el lugar en el que ellas resplandecen no es el que despliega la vista, sino las que definen las sucesiones de la

sintaxis [...]. Pero si se quiere mantener abierta la relación entre el lenguaje y lo visible [...], es necesario borrar los nombres propios y mantenerse en lo infinito de la tarea (FOUCAULT, 1986, p. 19).

Esto coloca a este proyecto fuera de una teoría de la representación, de la idea de una verdad definitiva y un sujeto autónomo; reclama, además, una tercera instancia fundamental que coadapte lo visible y lo enunciable, una tercera dimensión informal que explique aquellas formas estratificadas (DELEUZE, 1987, p. 97). Razón por la cual se apela aquí a la “imaginación” que penetra en los intersticios, descubre bisagras y hace hablar a la historia. La imaginación sirve al diseño de nuevas alternativas –y salvando algunas distancias con los referentes teóricos- la construcción de otros senderos; alentar nuevas propuestas sobre la base de la constatación y crítica de las condiciones históricas que han producido este presente. La denominación Filosofía “de” la Educación contiene una ambigüedad que permitiría traducir el “de” como perteneciente a o como investigación sobre; cuestión que ni filósofos ni pedagogos se han propuesto desentrañar.

El posicionamiento asumido frente a la temática se objetiva en las dos expresiones fundamentales del problema: “Identidad” y “Geopolítica”, que junto con “Filosofía de la Educación”, “Asignatura/ Disciplina” e “Interdisciplinariedad” son las palabras claves de este artículo.

La pregunta por la Identidad (Identity) obliga a ingresar en planteos de carácter “radical”, básico e ineludible en sentido lógico y genealógico; lo puesto en discusión es la propia existencia, condiciones y legitimidad de la Filosofía de la Educación (Philosophy of Education) como campo de conocimiento (Disciplina/Discipline) y como espacio curricular (Asignatura/Subject). Se procura detectar su idiosincracia, su inscripción histórica y los factores que la configuran, según mi propio criterio, en un espacio Interdisciplinario (Interdisciplinaire), sin que se persiga esencia o naturaleza substancial alguna.

La Geopolítica, por su parte, expresa sintéticamente el enfoque teórico metodológico y una respuesta global anticipada al problema.

Referir el problema de la identidad a una cuestión geopolítica es situar – simbólicamente – el problema en un campo de luchas, intereses y tradiciones.

Todos comprendemos que, a diferencia de la Geografía, la Geopolítica argumenta, postula y discute. El problema central es el territorio (espacio epistemológico) por el que se lucha, los que – por su parte – constituyen a los Estados y su historia. No es casual que la geopolítica haya adquirido desarrollo científico a fines del XIX y en el XX ligada a los procesos de expansión de los imperios en el contexto de guerras y períodos de pre, inter y postguerra. La geopolítica no es sólo un problema geográfico de territorios y expansión de fronteras; conlleva en sí la expansión de las ideas y alcanza a sujetos, saberes y cultura. De allí que todo problema geopolítico implique siempre una referencia al problema de la identidad, cualquiera sea su dimensión espacial: epistemológica, geográfica, sociocultural.

Desde esta postura geopolítica los diversos niveles de análisis se interrelacionan y resignifican en la reconstrucción histórica como dimensiones atravesadas por relaciones de poder. Entender el problema de la identidad como una cuestión geopolítica anticipa que el problema del conocimiento y su enseñanza no es una neutral organización, división y distribución de saberes, sino un juego de imposiciones y exclusiones, necesidades y demandas a tono con los tiempos y las políticas vigentes; constituye lo que podría denominarse “circuitos reservados del saber” (FOUCAULT, 1992, p. 52)

Funcionan como referentes teóricos tres pensadores cuyos aportes reúnen, desde su complementariedad, similitudes y diferencias: Jean Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Ivor Goodson. Más allá de las distancias en sus particulares concepciones, sus planteos permiten el paso de cuestiones de nivel macro (sociopolíticas, histórico culturales) a otras de nivel micro (contextos y prácticas subjetivas) articulando problemas disciplinares de orden epistemológico con otros curriculares que se presentan en las prácticas socioeducativas. Aquí cabría distinguir entre disciplina como conjunto de teorías y problemáticas específicas

legitimadas y legitimantes del grupo de profesionales, que constituyen el “campo”, objeto de sus investigaciones y las “asignaturas” que, por el contrario, constituyen un conjunto de contenidos producto de la reproducción o recortes deliberados, orientados a la constitución de un objeto de enseñanza sobre la base de intereses y finalidad educativa.

La reconstrucción histórica constituye el eje centralizador de los tres niveles de investigación: teórico-semántico, socioeducativo y epistemológico-curricular (Gráfico 1).

La presencia de estas tres líneas pretendía ligar fuentes, concepciones y pensadores tradicionales, históricos paradigmas (teorías) con la inscripción social en la materialidad disciplinar. Si como afirma Goodson son las materias del curriculum quienes determinan la constitución de campos disciplinares habría una preeminencia del tercer nivel que supone a los otros y los conecta. De allí que —adhiriendo a su pensamiento— la investigación priorizara este análisis como un indicador de la otras variables. En efecto, la inclusión de determinadas asignaturas en la currícula de formación reproduce las creencias, intereses y demandas de su tiempo; da cuenta y justifica las preocupaciones y decisiones políticas (socioeducativas) y permite contrastar con visiones clásicas, poniendo en discusión su vigencia o inactualidad en nuestro contexto.

En los tres niveles de análisis el objetivo es idéntico: dar cuenta del presente indagando las condiciones materiales que lo hacen posible; en otras palabras, una forma de hacer historia que busca más que describir objetivamente los hechos, desentrañar los resortes movilizadores de determinado estado de situación. Una perspectiva que supone el abandono de patrones universales, estáticos, el registro del acontecimiento, y la apertura a la dispersión; objetivo en el que confluyen las ideas básicas de los referentes teóricos.

“La teoría del *habitus* está dirigida a fundamentar la posibilidad de una ciencia de las prácticas que exige a la alternativa del finalismo o el mecanicismo [...] se requiere de una reeducación completa para escapar a la alternativa del finalismo ‘ingenuo’ y de la explicación de tipo mecanicista (BOURDIEU, 1990, p. 141). Teoría que se aplica también al problema específico de las disciplinas:

“Existe el efecto de campo cuando ya no se puede comprender una obra (y el valor, es decir, la creencia que se le otorga) sin conocer la historia de su campo de producción” (BOURDIEU, 1990, p. 139).

Se trata de hacer patente los dispositivos que funcionan al interior de los campos y que operan como instrumentos en la construcción de sujetos y saberes. El análisis genealógico – a diferencia del arqueológico que describe – explica y busca en la historia los mecanismos de poder ocultos. El saber devela no sólo *lo* que se presenta como verdadero sino que

en realidad funciona según todo un juego de represión y exclusión [...] imposición de una cierta manera, de un cierto filtro del saber que se oculta bajo el aspecto desinteresado, universal, objetivo del conocimiento [...] aquellos que se forman de un aparato de administración o de gobierno, de un aparato de producción, y a los cuales no se tiene acceso desde afuera (FOUCAULT, 1992, p. 52).

Esto justifica la reconstrucción histórica, bien que en una particular concepción, que la liga a una dimensión política. En la Introducción al libro de Goodson (2000, p. 39), J. Kincheloe afirma que el “[...] conocimiento histórico que se presenta como apolítico y como un mero intento de contar la verdad sobre el pasado estará del mismo lado del poder”; por el contrario, se abre desde esta visión “Un nuevo paradigma de historiografía crítica” en la que se inscribe el investigador inglés, especialista en historia del curriculum. En tal sentido afirma este pensador que “La incorporación de asignaturas a la enseñanza no consiste en una decisión imparcial, racional [...] Es un acto político en el que todos los grupos de interés [...] tienen la palabra” (p. 43).

Geopolítica, genealogía, historiografía crítica: tres referentes teóricos que desde la sociología, la filosofía y la historia definen el trasfondo, meta y soporte ideológico de esta investigación; una suerte de red que une líneas y deja intersticios que permiten entrever la profundidad insondable de la superficie sobre la que atan sus nudos.

Inicialmente, la investigación descansaba sobre el supuesto general que la Filosofía de la Educación no constituía un campo autónomo sino

una “actividad” producto de la interacción de filosofía y educación; algo más que una simple multidisciplina. En este sentido se reconocía el valor de la educación como objeto genuino de reflexión filosófica y de la interdisciplinariedad como enfoque superador de los especialismos epistemológicos y antagonismos profesionales.

Lo que podría superar el trasfondo de las políticas de reforma educativa de aquellos años que, en palabras de Eduardo Rabossi (1994, p. 83-84), podría sintetizarse como un “profesionalismo sin profesionalidad”. En otras palabras, la legitimación indistinta de pedagogos o filósofos sin suficiente formación en el campo ajeno.

El hecho de que históricamente la Filosofía representase la “sabiduría” podría explicar – por adhesiones ciegas a la historia – el hecho de que sigan siendo los filósofos los profesionales reconocidos para su enseñanza. Hemos pasado de este saber omnicomprendido, por virtud del progreso científico y tecnológico, a disciplinas más específicas – pero cerradas, opacas para otros profesionales – y a un perfil de educador como “experto”, ajeno al compromiso social y político (LYOTARD, 1987, p. 94-98) orientado a dotar al sistema de “[...] ‘jugadores’ capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad” (p. 90). Una consolidación del statu quo, una visión instrumental de la interdisciplinariedad que encuentra en la “performatividad” el criterio legitimador de los saberes; un modo de reconocimiento al avance tecnológico y de los medios de comunicación tanto como a la deslegitimación de las clásicas metanarrativas especulativa y emancipatoria. En otras palabras, el auge y culto de la técnica. Si hoy, en medio de situaciones críticas globales, la escuela intenta recuperar las disciplinas básicas, esto no es – en modo alguno – certeza de que, finalmente, la Filosofía de la Educación haya superado las viejas formas especulativo-históricas, recuperado a la educación como genuino objeto filosófico, ni a la práctica social como compromiso político de transformación material. Aunque, quizás hoy, los intelectuales comienzan a preocuparse por superar las fronteras de la Academia; Así respondía nuestra actual Rectora, Dra. Carolina Scotto, en una entrevista (ALFILO, 2007, p. 96):

La universidad, como una institución educativa pública, tiene un fin social mayor, la formación de ciudadanos plenos, capaces y autónomos, creativos y críticos. Por esta razón básica, no puede estar ausente de la vida social, política y cultural del país, y de nuestra región en especial [...].

Sobre la base de la intencionalidad central de esclarecer la identidad de la Filosofía de la Educación, el proyecto se orientó al logro de los siguientes objetivos:

- Analizar la situación de la Filosofía de la Educación como campo disciplinar específico en relación a las Ciencias de la Educación y la Filosofía.
- Indagar sobre las condiciones socio-históricas en que surge la disciplina / asignatura.
- Desocultar luchas e intereses que operan como condiciones materiales en su génesis.

Las hipótesis que orientaban la investigación se ligaban a las antiguas intuiciones y se formularon sobre la realidad y esa base cuasi apriorística. La generalidad y amplitud del problema impedían una aproximación “realista”, motivo por el cual se redefinieron problema e hipótesis limitándonos al análisis del presente en nuestro contexto.

El presente en las Universidades Nacionales (Estatales) Argentinas

La conciencia de que el presente no se agota en sí mismo y que no es un puro acaecer accidental, condujo la investigación hacia la reconstrucción histórica sobre la base del relevamiento de datos, registro de documentación, entrevistas; base empírica central para esta primera etapa. Se sostuvieron las siguientes hipótesis:

- La educación no constituiría, en la actualidad, un objeto genuino de investigación filosófica.
- La Filosofía de la Educación respondería – en el presente universitario – al tradicional perfil de “fundamentación” de la educación.

- La diversidad curricular (semántica e histórico-tradicional) promovería una ambivalente pertenencia epistemológica y curricular.

En tal sentido, y procurando dar cuenta de la realidad universitaria en carreras de Filosofía y Educación en nuestro país, se giraron encuestas a 27 Universidades Nacionales. La falta de respuesta de Escuelas de Filosofía impidió una cabal traducción estadística pero promovió, al mismo tiempo, algunas interpretaciones parciales.² Los datos informales (como el conocimiento de que la falta de respuesta coincidía con la ausencia de la asignatura en la carrera) fortalecía la primera hipótesis que se convalidaba desde las diferencias cuantitativas.

La investigación indagó también sobre planes de estudio y constitución de las cátedras que pusieron en evidencia la competencia profesional como una cualidad propia de los filósofos y una débil presencia de profesionales de la educación (pedagogos) en cargos de menor jerarquía.

El cruce de datos – aún desde sus límites – mostraba la paradójica situación de la Filosofía de la Educación que no constituía un campo de conocimiento indispensable en la formación de filósofos quienes, no obstante, se hacían cargo de su enseñanza en la formación de educadores, para quienes era una asignatura fundamental y obligatoria.

Se podía concluir entonces que la educación no representaba un objeto relevante en la formación del filósofo, y sí la “filosofía” (de la educación) en la formación del pedagogo.

Las universidades con carreras de Ciencias de la Educación a quienes se les solicitó información por medio de una encuesta fueron las 18 de las que se tenía información. Ellas fueron las universidades de: Buenos Aires, UICEM, Salta, Lomas de Zamora, Comahue, Jujuy, La Pampa, La Plata, Córdoba, Entre Ríos, San Luis, Tucumán, Catamarca, Lujan, Litoral, Quilmes, y Cuyo.

Las universidades con carrera de Filosofía a las que se le solicitó información por medio de una encuesta fueron las 9 conocidas: Buenos

² Dada su extensión, hemos omitido los cuadros estadísticos elaborados por las Profesoras Vanesa Partepilo y Verónica Gasparetti, los que pueden ser confrontados en el libro de la autora de reciente aparición.

Aires, Salta, La Plata, Córdoba, Tucumán, Bahía Blanca, Rosario, Cuyo y San Juan.

No todas las universidades respondieron. Los datos son relevantes para el caso de las carreras de Educación. Los mismos muestran que 13 de 18 universidades encuestadas poseen la asignatura en su plan de Estudios.

Se sabe que de las 4 universidades con carreras de Filosofía que respondieron (44,44%) sólo 2 poseen la asignatura (22,22%).

La cantidad de respuestas obtenidas para el caso de carreras de Filosofía determinará las características de los siguientes cálculos estadísticos. Esto se debe a que las posteriores indagaciones refieren a la constitución de las cátedras de Filosofía de la Educación, a las correlatividades relacionadas a la asignatura en el plan de la carrera, y a la condición que adquiere la asignatura en dicho plan (obligatoria u optativa). Por lo expuesto se considerará a las 2 carreras de Filosofía que poseen la asignatura como el total, para el caso de los porcentajes que refieran a carreras de Filosofía.

Constitución de las cátedras de Filosofía de la Educación: (Porcentajes calculados sobre el total de respuestas obtenidas, a pregunta específica del cuestionario: 13 para el caso de Educación y 2 para el caso de carreras de Filosofía).

Los datos presentados mostraron que el porcentaje de Titulados en uno u otro cargo dentro de la cátedra de Filosofía de la Educación en carreras de Educación varía según la jerarquía del cargo, siendo mayor el porcentaje de Titulados en Filosofía cuando se trata de cargos Titulares y Adjuntos (70% y 100% respectivamente), o de titulados en ambas carreras (20%). Inversamente encontramos que los cargos de menor jerarquía son ocupados por los titulados en Educación en un porcentaje mayor (JTP 60%, Auxiliar 100%, Ayudante 75%) que los titulados en Filosofía (JTP 20%, Auxiliar 0%, Ayudante 0%). También podemos observar que es mayor el porcentaje de titulados en ambas carreras que ocupan cargos de menor jerarquía que los titulados en Filosofía.

Los porcentajes sobre la condición de la asignatura Filosofía de la Educación (optativa u obligatoria) en carreras de Educación y de

Filosofía muestran que las carreras de Filosofía y de Educación otorgan, prácticamente en igualdad de porcentaje, la condición de obligatoriedad a la asignatura. Por los datos recabados referidos al carácter (Formación básica o de Especialización) de la asignatura Filosofía de la Educación en carreras de Educación y de Filosofía se pudo observar que en carreras de Educación la asignatura adquiere el carácter de básica en el 53,84% de los casos y el de especialización en una cantidad menor de casos (23,10%). En carreras de Filosofía la asignatura está dentro del trayecto curricular de la especialización. Estos datos indican la mayor relevancia que le otorgan las carreras de Educación – en comparación con las de Filosofía – a la asignatura como parte de la formación básica de los profesionales a egresar.

Transcurridos siglos de oscilación epistemológica aún perviven la diversidad y la confusa identidad, condición que se reforzó en el trabajo con planes de estudio (áreas y líneas curriculares de inscripción) y programas de la asignatura (enfoques, contenido y bibliografía).

Justamente, los diferentes “Enfoques” con los que se la enseña, muestran (Gráfico 2) algunos planteos “inductivos”, con origen en problemas educativos y “deductivos”, con planteos básicos, filosóficos, de los que se derivan – lógicamente – respuestas pedagógico-didácticas; estos últimos más cercanos a una revisión histórica de la filosofía que a problemáticas de las Ciencias de la Educación. El gráfico procura señalar diferencias entre enfoques (inductivo, deductivo, recíproco) y similitudes en la función (expresada en tonalidades) La pretensión de resultados cercanos a las ciencias, explica la proximidad entre enfoques antitéticos pero cercanos en su pretensión de conocimiento “riguroso y verdadero” (analítico y metafísico).

El análisis de los programas señaló que en ambas carreras los contenidos y la bibliografía tenían una predominancia filosófica y que en la evolución histórica los problemas educativos se diluyen progresivamente, llegando en los 90 a planteos estricta y excluyentemente filosóficos. En otras palabras, la consolidación de una filosofía “fundante” donde lo educativo tiene un lugar de secundariedad respecto de la filosofía. Al

extremo, en algunos casos, de no responder a ninguna cuestión educativa y agotarse en disquisiciones teóricas del campo filosófico, no conducentes, como si no hubiese problemáticas relevantes del campo pedagógico que, desde un enfoque crítico inductivo puedan constituirse en el punto de partida para un abordaje filosófico.

En un análisis paralelo, pero derivado de éste, la reflexión y el análisis crítico condujeron a consolidar la idea de que la Filosofía de la Educación se mantuvo en la historia del pensamiento filosófico como una cuestión complementaria que no alcanzó, como con otras problemáticas particulares (hombre, conocimiento, valores), a constituir una disciplina específica.

El análisis de caso. En busca de razones socio-históricas

A pesar de los límites espacio temporales a los que se sometió la investigación, la dificultad en el acceso a datos – dada la distancia geográfica y la precariedad económica –, no se lograba superar la generalidad ni la amplitud del trabajo de campo; razones determinantes que colocaban a la investigación en términos poco precisos. Se avanzó, entonces, en el análisis de caso centrando y acotando aún más el problema; esta vez, reduciéndolo al ámbito de la UNC en las carreras de Educación y Filosofía de la FFYH. Pasados los años, la situación no se ha modificado, aún cuando se preanuncia un nuevo cambio curricular.

Los resultados de la reconstrucción histórica mostraron aquí la importancia de esta asignatura en la Carrera de Ciencias de la Educación que figuró en su curriculum desde sus orígenes. En efecto, según lo prueban los planes de estudios aún con la variación y orientación de la carrera (desde 1953, Pedagogía y Psicología, Psicología desde 1956, Pedagogía y Psicopedagogía en 1958 y Ciencias de la Educación desde 1969) la Filosofía de la Educación mantuvo y aún conserva el carácter de materia obligatoria tanto para la Licenciatura como para el Profesorado; datos que contrastan con su ausencia en los planes de estudios en la carrera de Filosofía, según documentos consultados en los Archivos de

la Escuela de Ciencias de la Educación. En 1943 se puede apreciar la diferencia notable con otras asignaturas como Metafísica, Teoría del Conocimiento, la posterior aparición de Ética y la fluctuante inclusión de Política. Frente a éstas resalta la tardía aparición de Filosofía de la Educación en 1986 como asignatura obligatoria del currículum sólo para la formación de Licenciados con orientación en Filosofía práctica y Profesorado. Este hecho convertiría a la UNC – en la actualidad – en un caso excepcional de inclusión en ambas carreras frente a otras Universidades que como la UBA, tienen una larga historia en la formación de filósofos y no incluyen a la Filosofía de la Educación en su capacitación profesional.

Entiendo que la postergación de lo educativo y la presencia “dominante” de temáticas filosóficas es una traducción de la originaria constitución de la Facultad de Filosofía y Humanidades donde la carrera de Filosofía –según se desprende del análisis de resoluciones decanales y planes de estudio- tenía una presencia determinante.

Así como esta carrera consistía en el conjunto de asignaturas de su campo, igualmente aparecían como fundamentales en el Plan de Estudio de Humanidades (1947) junto a otras asignaturas de Literatura, Historia, Arte. La impronta de la filosofía y los filósofos se expresaba abiertamente en su saber-poder. La resolución 313 de 1947 afirmaba que:

[...] debe tenerse presente que en los estudios de Filosofía y Humanidades todas las que comprenden el plan de estudio tiene por naturaleza, importancia excepcional. Basta para comprobarlo advertir que un plan de estudio de Filosofía, es una unidad perfecta, como que es la expresión fiel de la cultura humanista lograda por el hombre hasta el presente.

La reconstrucción histórica probó también que los filósofos se hicieron cargo del dictado de la asignatura en Ciencias de la Educación, resultado de esta presencia dominante original cuanto de la propia formación como filósofos pedagogos; expresión del viejo paternalismo hoy reemplazado por la presencia dominante de la filosofía ligado al creciente y progresivo alejamiento de los filósofos (de la temática, no

del ejercicio profesional) y el avance en la constitución “autónoma” del campo pedagógico.

No es casual que con motivo de la departamentalización se designase como Director de la Carrera de Pedagogía al filósofo Adelmo Montenegro (RESOLUCIÓN 36/57). “En un primer momento la filosofía dominaba por completo. Era como si existiese un vínculo recíproco entre ella y la pedagogía” (AVANZINI, 1982, p. 341).

El plan de estudio de la carrera de “Pedagogía” incluía como asignaturas obligatorias Introducción a la Filosofía y todas las Historias de la Filosofía, sumadas a Metafísica y otras de clara especificidad filosófica. En 1969, se reducen todas las Historias de la Filosofía a una – a elección del estudiante – o la opción por otra asignatura filosófica como Antropología, Ética o Lógica que desaparecen en el plan de 1986. Estudios y diversos trabajos recientes, realizados sobre la situación de la Pedagogía en la UNC prueban la paulatina escisión entre saberes y profesionales tradicionalmente integrados.

[...] el clima académico dominante [...] en la Facultad de Filosofía [...] fue cambiando en el tiempo [...] reeditando en su propio ámbito las conmociones culturales y políticas, se registró un pasaje-ruptura de significación: del predominio de un modo de ser académicos y estudiantes de un lugar de distinción en la cultura y prestigio social cultural en la sociedad – realimentado por las trayectorias de los sujetos que se inscribieron en la institución y por el “desideratum” de la reflexión filosófica – pasó a convertirse en una Facultad masificada (CORIA, 2004, p. 129).

El progreso de las ciencias, su paulatina independización de originarios saberes omnicomprensivos – como el de la filosofía – añaden relaciones por demás elocuentes expresadas en la historia.

A esto habría que agregar datos evidentes en relación a saberes y profesiones propios de una sociedad cada vez más fragmentada en intereses y competencias. El surgimiento de las diferencias alcanza también más allá de su manifestación sociocultural (etnias, grupos minoritarios, etc.), a la dimensión epistemológica. El saber se liga a los

expertos que resguardan sus saberes en los espacios de poder legitimados por la propia pertenencia al campo. En realidad, Foucault señalaba (1992, p. 156) – tratando de explicar la relación entre lo visible y lo enunciable – que esto implica una *distancia* por la cual los adversarios intercambian sus amenazas y sus palabras; que el lugar de enfrentamiento es un “no lugar” que muestra que los adversarios no pertenecen al mismo espacio.

Esta distancia se ha visto favorecida por la actual valoración y predominio de la racionalidad técnica, que signa al conocimiento y las profesiones en respuesta al reclamo de una sociedad de expertos centrados en su exclusivo y excluyente circuito de saber-poder. Una modalidad de vigencia de los “juegos de lenguaje” en la versión de Lyotard (1987, p. 39-40):

Esta “atomización” de lo social en redes flexibles de juegos de lenguaje puede parecer bien alejada de la realidad moderna [...] Incluso se puede invocar el peso de las instituciones que imponen límites a los juegos [...] Lo que no nos parece que ofrezca ninguna dificultad especial [...] una institución requiere limitaciones suplementarias para que los enunciados sean admisibles en su seno. Estas limitaciones operan como filtros sobre la autoridad del discurso [...] hay cosas que no se pueden decir. Y privilegian, además, determinadas clases de enunciados, a veces, uno solo, [...] hay cosas que se pueden decir y maneras de decirlas.

Desde esta concepción se cierra no sólo el ingreso del profesional de otro campo sino también el acceso a la dimensión política, limitando el saber a la información neutral. Posición manifiesta en la “sequedad” (RORTY, 1993, p. 240-241) de un pensamiento filosófico desconectado de las prácticas sociales. Se configura así una modalidad eficientista cuya traducción en educación se ha denominado “instrumentalismo pedagógico”.

Los límites del presente

Sintetizando, podría afirmar que la investigación sobre la identidad de la Filosofía de la Educación, convalida, en el presente, su raigambre

filosófica sin que hayan desaparecido prácticas profesionales diversas, débiles y confusas identificaciones del campo disciplinar, ni la confusión que rodea el sentido y contenido de su enseñanza.

Dos razones socio-históricas operaron como determinantes: (a) la autonomía de las ciencias particulares y la consolidación del campo pedagógico; (b) el auge del eficientismo y la constitución de grupos académicos de expertos. Ambas circunstancias se conjugan y activan los intereses de los profesionales dispuestos a la preservación del territorio, que consigue – en la desconexión de los campos y la ausencia de debates – la sobrevida de la doble competencia que inspira, subrepticamente, la dualidad epistemológica. Comprender el presente condujo a rastrear el pasado. Comprender para explicar o interpretar – aún después y a pesar de la crítica – suele significar sólo dar cuenta del presente; esta vez, con conocimiento de causa pero sin propuestas hacia el futuro. La investigación se conforma en y con el trabajo histórico pero deja fuera lo político, no incorpora la acción que vuelve a la realidad para su transformación. Quizás sea, para muchos, todo el camino que puede recorrerse desde los procesos investigativos: del dato a sus posibilidades materiales, de éstas a la explicación o interpretación; en ambos casos el sometimiento a una razón instrumental que no alcanza a traspasar lo dado en el presente; cuestión que supondría renunciar a una racionalidad política.

El sentido de esta investigación estuvo puesto, desde sus comienzos, en superar esos límites en una dimensión propositiva que genere – sobre la base de los resultados obtenidos – un compromiso político que se atreva a dibujar el presente explicado por sus raíces históricas. La imaginación, de la que hablaba inicialmente, al servicio de la realidad que encuentra nuevas formas en la transformación.

Los resultados obtenidos permitieron corroborar las hipótesis y convalidar las intuiciones y experiencias acotadas. Desde este marco, con mayor rigor que varios años atrás, insisto en la importancia de reconocer a la Filosofía de la Educación como un espacio interdisciplinario. Concepción que se aleja tanto del viejo imperio de los filósofos en una nueva visión “fundante” sintetizadora (GUSDORF, 1960) cuanto

del ideal performativo posmoderno (LYOTARD, 1987, p. 97). Desde mi interpretación, la propuesta interdisciplinaria supone, reivindicar la especificidad filosófica, reinstalar a la educación como objeto de su indagación y promover la articulación con el campo pedagógico. Un modo cercano a la “teoría de la educación” de John Dewey (1952, 1960) y su “reconstrucción de la filosofía”. Imaginar un nuevo espacio de construcción interactiva que sin renunciar a lo filosófico y utilizando a lo educativo como canal de inserción social, procura evitar – según expresión de los propios pedagogos – “[...] el error y peligro de concebir los vínculos de la filosofía con las ciencias de la educación según el modelo de la antinomia (exclusión de la filosofía) o de la dependencia (las opciones filosóficas resultan determinantes a la postre)” (AVANZINI, 1982, p. 349).

Para concluir me interesaría rescatar algunos conceptos que Baudrillard y Guillaume (2000) aplicaban al problema de la alteridad, y que – desde la visión geopolítica que propiciamos – puede hacerse extensivo a este caso curricular. La existencia del maníaco supuesto que encerrándose en el grupo de iguales o negando a los diferentes aseguramos nuestra identidad. Sin embargo, “la peor de las alienaciones no es ser despojado por el otro sino estar despojado del otro y, por lo tanto, ser enviado continuamente a uno mismo y a la imagen de uno mismo” [p. 119]; lo que el filósofo francés denominó como ‘viaje sideral’, un viaje sin retorno a la tierra. Por eso propongo hoy, frente a los cambios que se avecinan, la necesidad de perseverar e insistir en experiencias articuladoras de saberes diversos: lo propio y lo extranjero.

Desafío que habrá que trasladar a la educación y ensayar – desde esta otra perspectiva – nuevas prácticas que superen el encierro del solipsismo y la ambigüedad de la indiferencia: un viaje por la recuperación del otro y de uno mismo en las respectivas diferencias (GARIMALDI, 2008, p. 127).

Un modo de hacer realidad la aspiración de Rabossi, es decir, un profesionalismo con profesionalidad.

Grafico 1 - El marco teorico metodológico Niveles de analisis

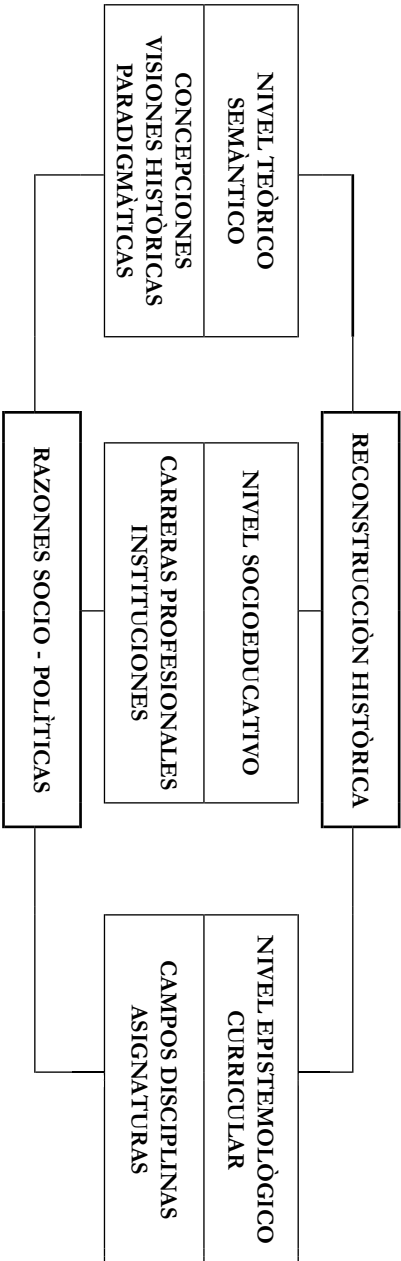
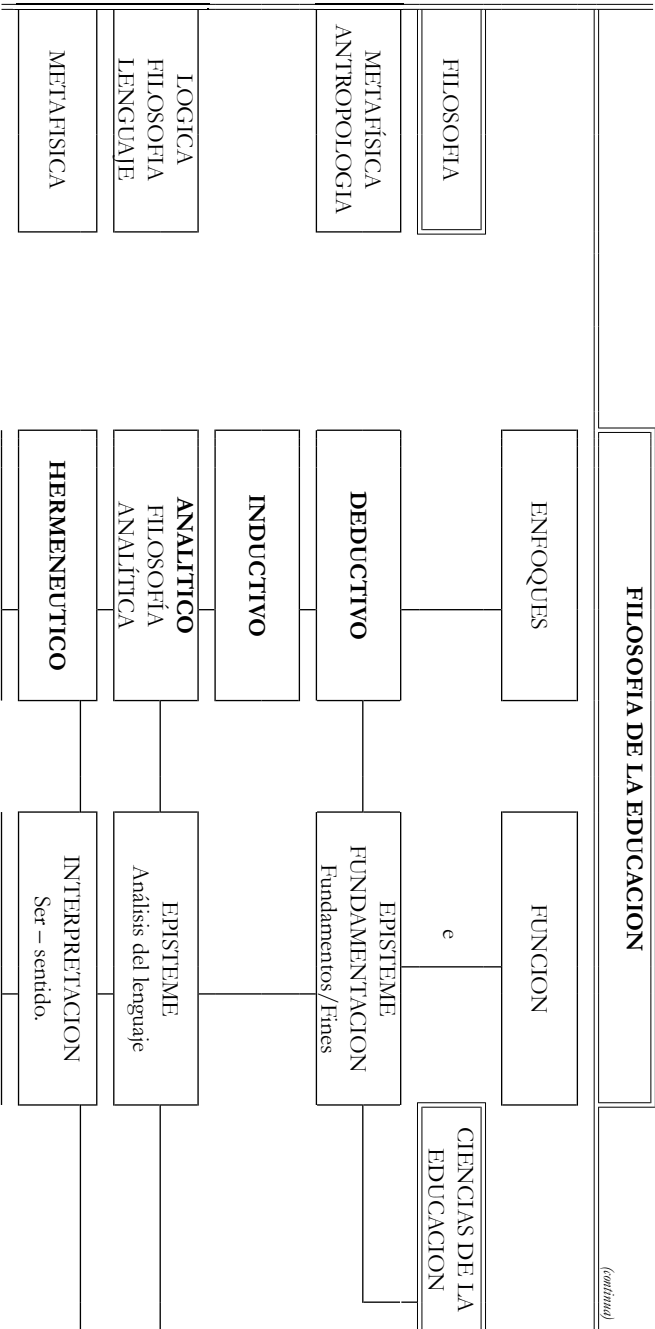
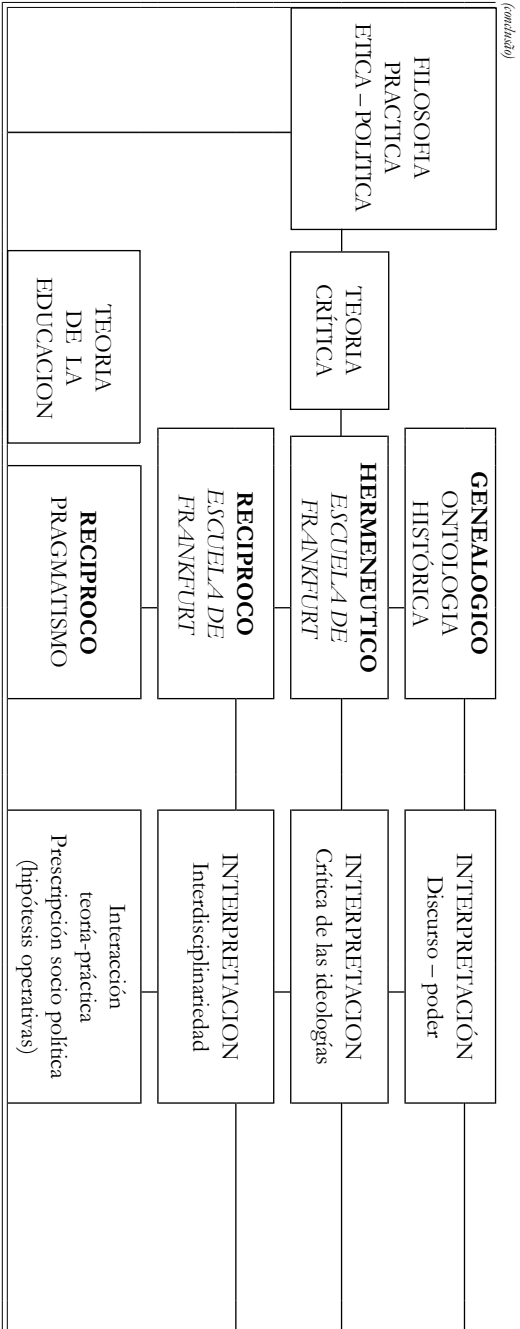


Grafico 2 - Enfoques en filosofía de la educación



(continua)



Referencias

- AVANZINI, Guy. *La Pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Narcea, 1982.
- ALFILO: REVISTA DIGITAL DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, diciembre de 2007.
- BAUDRILLARD, Jean; GUILLAUME, Marc. *Figuras de la alteridad*. México: Taurus, 2000.
- BOURDIEU, Jean. Pierre. *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo, 1990.
- CORIA, Adela. Una perspectiva relacional para el estudio del proceso de institucionalización de la pedagogía en la UNC (1955-1966). *Cuadernos de Educación*, Córdoba: Publicación del CIFYH, UNC., año 3, n. 3, 2004.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Barcelona: Paidós, 1987.
- DEWEY, John. *La busca de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. México: FCE, 1952.
- _____. *La reconstrucción de la filosofía*. Buenos Aires: Aguilar, 1960.
- DOCUMENTOS OFICIALES. Resoluciones decanales y Planes de estudio. Archivo Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH., UNC.
- FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI, 1986.
- _____. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1992.
- GARIMALDI, Nilda. *Escritos I: Sobre Educación y Filosofía*. Córdoba: Jorge Sarmiento Editor, 2008.
- GOODSON, Ivor. *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro, 2000.
- GUSDORF, George. *Mito y Metafísica*. Introducción a la filosofía. Buenos Aires: Nova, 1960.

LYOTARD, Jean Françoise. *La condici3n posmoderna*. Informe sobre el saber. M3xico: C3tedra, 1987.

RABOSI, Eduardo. Filosofar: profesionalismo, profesionalidad, tics y modales. *Cuadernos de Filosof3a*, Buenos Aires: UBA, n. 40, abril 1994.

RORTY, Richard. *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contempor3neos*. Escritos filos3ficos 2. Barcelona: Paid3s, 1993.