

**Revista
Educación
y Pedagogía**

Traducción

Resumen (Traducido por Janeth Ma. Ortiz M.)

Este artículo examina la historia de las ciencias de la educación en relación con el proceso de profesionalización de la enseñanza y los cambiantes modos de intervención estatal en el campo de la educación. El trabajo empírico se realizó en Europa suroccidental (Francia, Portugal y España), pero mi objetivo es construir una explicación teórica que pueda ser útil en otros contextos. Por medio del análisis de tres períodos diferentes (1880s, 1920s y 1960s), pretendo demostrar que la formación de las ciencias de la educación provoca la exclusión de la práctica como base para el conocimiento pedagógico. A finales del siglo XIX, este hecho consagra la superioridad de los expertos respecto de los docentes y da lugar a nuevas regulaciones en el campo educativo. En los años 1960s, la expansión educativa establece nuevas relaciones entre el Estado, la sociedad civil y el mundo académico, introduciendo cambios importantes en la formación y profesionalización de docentes. Los docentes son considerados como un grupo que necesita ser dirigido y controlado a nivel estatal y universitario. Desde esta óptica debe ser entendido el desarrollo reciente de las ciencias de la educación.

• **Abstract**

This article examines the history of educational sciences in relation with the process of professionalization of teaching and the changing patterns of state action in the field of education. The empirical work has been conducted in Southwestern Europe (France, Portugal and Spain), but my purpose is to build a theoretical explanation that can be helpful to other contexts. Through an analysis of three different periods (1880s, 1920s y 1960s), I intend to show that the formation of the educational sciences causes the exclusion of practice as the basis for pedagogical knowledge. At the turn of the 19th century, it consecrates the superiority of the expert regarding the teacher, and entails new regulations in the educational arena. In the 1960s, the educational expansion establishes new relationships between the state, the civil society and the academic world, introducing important changes in teacher education and professionalization. Teachers are defined as a corps that needs to be managed and controlled at state and university levels. The recent development of the educational sciences needs to be understood under this light.

• **Resume** (Traducido por Janeth Ma. Ortiz M.)

Cet article passe en revue l'histoire des Sciences de l'Éducation par rapport au processus de professionnalisation des enseignants et aux formes changeantes d'intervention de l'État dans le domaine éducatif. La réflexion prend appui sur des recherches menées dans trois pays de l'Europe du sud-ouest (l'Espagne, la France et le Portugal), mais mon propos est de construire une explication théorique qui puisse être utile dans d'autres contextes. Par le biais de l'analyse de trois périodes différentes (1880, 1920 et 1960), je veux démontrer que la construction des sciences de l'éducation provoque l'exclusion de la pratique en tant que lieu de production de la connaissance pédagogique. À la fin du XIXe siècle, ce fait consacre la supériorité des experts vis-à-vis des enseignants et donne lieu à des nouvelles régulations dans le domaine de l'éducation. Dans les années 1960, l'expansion éducative crée de nouveaux rapports entre l'État, la société civile et le monde académique, et entraîne des changements importants dans la formation et la professionnalisation des enseignants. On considère les enseignants comme un groupe qui a besoin de la direction et du contrôle étatique et universitaire. C'est sur ces bases que le développement récent des sciences de l'éducation doit être compris.

Profesionalización de docentes y ciencias de la educación

*Antonio Nóvoa**

Introducción¹

Desde hace algunos años, la historia de las ciencias sociales suscita un interés creciente en los medios científicos. Este hecho no constituye un fenómeno pasajero, sino más bien la toma de conciencia de que dichas ciencias son históricas por naturaleza, no solamente por sus objetos, sino también por su forma de conocimiento (Matalón, 1992). La difusión de una perspectiva "natural" y "racional" del proyecto científico contribuyó a ocultar su historicidad, impidiendo así una mirada crítica del proceso de producción de saberes y de las formas en que se disponen los poderes organizadores del universo de las ciencias (Nóvoa, 1995). El esfuerzo de historización se solidariza con un movimiento intelectual que busca cuestionar

* Profesor Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Lisboa.

Dirección del autor: asn@mail.fct.unl.pt

1 Este texto se elaboró en el marco del proyecto de la educación portuguesa en el contexto europeo: Imágenes, Culturas y Políticas, respaldado por la JNICT (Junta Nacional de Investigación Científica y Tecnológica). Agradezco la cooperación amistosa de varios colegas que me colaboraron en diferentes momentos de este trabajo: Agustín Escolano Benito, Antonio Vínao Frago, Jean Houssaye, Jean-Noél Luc, Julio Ruiz Berrio, Jürgen Schriewer, Narciso de Gabriel, Pierre Caspard y Thomas Popkewitz.

la idea de "progreso" y las visiones "desinteresadas" del trabajo científico: por esta razón, no se puede analizar el espacio de las "tomas de posición" en sí mismo y por sí mismo, es decir, independientemente del espacio de las posiciones que manifiesta (Bourdieu, 1991).

Después de un período caracterizado por el intento de legitimación, según los criterios de las ciencias "exactas", el campo científico de la educación también siente necesidad de la historia. Su renovación depende de una reflexión que pretende dilucidar no solamente los recorridos del pasado, sino también la manera como ese "pasado" llegó hasta el presente, influyendo en nuestros lenguajes, en nuestras categorías de pensamiento y en nuestras maneras de abordar los problemas educativos. Valiéndose de herramientas conceptuales de la historia de las ciencias y de la sociología del conocimiento, varios autores han resaltado este trabajo de comprensión histórica².

Por otra parte, actualmente se presta una nueva atención al proceso de profesionalización de docentes. Por medio de enfoques históricos y sociológicos, varias investigaciones han señalado la importancia de un análisis dirigido a los proyectos colectivos y a las dimensiones personales de la profesión docente, dotado de medios para traspasar los referentes puramente ideológicos o estructurales³. La inscripción de los actores como elementos centrales de la empresa intelectual define un vuelco decisivo en la manera de concebir el trabajo científico en educación.

Sin embargo, no es nada fácil identificar trabajos que intenten articular estas dos problemáticas: la historia de las ciencias de la educación y la historia de la profesionalización de docentes. En el primer caso, se privilegia frecuentemente una reflexión *interna* que

2 Me refiero, por ejemplo, a autores como Agustín Escolano Benito, Jacky Beillerot, Bernard Chariot, Christoph Wulf, Jacqueline Gautherin, Jean Houssaye, Jürgen Schriewer, Marc Depaepe, Martti Kuikka, Maurits De Vroede, Peter Drewek, Selma Garrido Pimenta, Thomas Popkewitz y Tomas Englund, entre muchos otros.

3 Entre muchos otros, los trabajos de autores como Henry Giroux, Ivor Goodson, Jacques et Mona Ozouf, Jürgen Herbst, Larry Cuban, Martin Lawn, Michael Apple, Michael Huberman, Narciso de Gabriel, Peter Cunningham, Philippe Perrenoud, Richard Altenbaugh y Thomas Popkewitz.

permite estudiar los aspectos epistemológicos del "saber", pero que poco revela las implicaciones de "poder" que estructuran la elaboración histórica de las ciencias de la educación. En el segundo caso, el análisis está casi siempre orientado hacia la preocupación por la situación económica, la imagen social o la identidad profesional de los docentes, y deja de lado el problema de sus relaciones con el saber, en especial con el saber pedagógico.

Por este motivo, me parece conveniente aproximar estos dos aspectos, tratando de contextualizarlos por medio de la referencia a las diferentes formas de intervención del Estado en el campo educativo. De esta forma, espero estar en condiciones de sugerir una interpretación *externa* de la historia de las ciencias de la educación, es decir, ser capaz de articular los problemas científicos con la evolución de los sistemas escolares y de las políticas educativas, por una parte, y con los cambios en el seno de la profesión docente, por otra.

Esta tarea no es fácil, pues en el ámbito de los debates sobre la educación abundan ambigüedades y paradojas que generan un análisis *superficial* desde el punto de vista técnico. Recordemos, por ejemplo, el uso de conceptos como semi-ciencia para referirse a la pedagogía o como semi-profesión para hablar de los docentes, conceptos cuya capacidad explicativa es bastante pobre y hacen parte de lenguajes que más bien construyen, en lugar de describir, las realidades educativas. La reflexión que hace Pierre Bourdieu a propósito del campo de las ciencias sociales es aún más pertinente en lo que concierne a las ciencias de la educación:

"Por el hecho de tener como objeto el mundo social y pretender crear una representación científica, cada uno de los especialistas compite, no solamente con los demás expertos, sino también con los profesionales de la creación simbólica (escritores, políticos, periodistas) y, en mayor medida, con todos los agentes sociales que, con fuerzas simbólicas y con logros muy desiguales, trabajan por imponer su visión del mundo social" (Bourdieu, 1995, p. 4).

Es difícil para el discurso científico en educación obtener el reconocimiento del monopolio del discurso legítimo sobre su objeto,

puesto que compite sistemáticamente con otros discursos, tanto dentro (docentes, cuerpo administrativo, alumnos) como fuera del recinto escolar (padres, autoridades locales, políticos). Es imposible comprender el recorrido histórico de las ciencias de la educación sin referirse a los lugares de contextualización institucional, de trabajo científico y de utilización profesional de los conocimientos. "La producción de ideas implica una relación compleja de factores institucionales, económicos, académicos y biográficos" (Popkewitz 1987, p. 133); De hecho, no es suficiente considerar la genealogía y la difusión de saberes; además, es necesario aclarar su sentido social y su penetración en la conciencia individual y colectiva. Por esta razón, mi objetivo no es narrar la historia de la creación de un saber especializado en educación, sino más bien comprender la relación entre ese saber y los diferentes poderes (académicos, profesionales, políticos) que habitan el campo educativo.

El *tiempo* y el *espado* de mi reflexión están bien delimitados. La exposición se extiende desde finales del siglo XIX hasta finales del siglo XX y se organiza en tomo de tres momentos que son, a la vez, períodos cruciales en la profesionalización de docentes y en la producción de un discurso científico de la educación: *años 1880* - esfuerzo por construir una ciencia de la educación; *años 1920* - surgimiento de la Educación Nueva y de las ciencias de la educación en plural; *años 1960* - renacimiento del proyecto de las ciencias de la educación. Analizando este largo período por ciclos de cuarenta años, espero captar tanto las rupturas como las continuidades del desarrollo de un sistema especializado de conocimiento en el campo de la educación (Giddens, 1990).

En términos geográficos, esta reflexión se basa en investigaciones realizadas en tres países de la misma región cultural (España, Francia y Portugal), para facilitar la utilización de una perspectiva comparada. Sin embargo, espero que las interpretaciones propuestas puedan reubicarse en otros contextos y así se hagan conceptualmente útiles para pensar en realidades diferentes a las de Europa Suroccidental.

Sin entrar en detalles sobre los procesos de investigación, digamos que el trabajo empírico se organiza a partir de tres tipos de fuen-

tes: los programas y los reglamentos de las escuelas normales, para identificar los contenidos pedagógicos que sirven de base a la formación de docentes; revistas especializadas, una para cada período analizado, con el fin de comprender mejor los discursos sobre la o las ciencias de la educación⁴; textos publicados por algunos de los pedagogos más influyentes, en aras de conocer sus puntos de vista sobre la problemática de las ciencias de la educación⁵.

El método empleado es, en cierto sentido polémico, puesto que el esfuerzo interpretativo toma la delantera frente a la descripción de las evidencias empíricas. Para delimitar esta alternativa propongo tesis, que pueden ser discutidas o refutadas, y abren la posibilidad de crear diferentes historias a partir de la problematización de una misma realidad. Revelo, entonces, la tesis principal que construye mi reflexión:

La profesión docente está, ligada a la posibilidad de un saber pedagógico, que no es estrictamente instrumental y que puede sustituir el corpus de conocimientos necesarios para, el ejercicio de la profesión. De hecho, no resulta sorprendente confirmar que los momentos cruciales en la elaboración de una, reflexión académica en educación (los años 1880, 1920 y 1960) constituyen justamente los principales momentos de la afirmación profesional docente.

No obstante, estos períodos también contienen elementos de desvalorización de la profesión docente, puesto que originan, a la vez, la deslegitimación de los docentes como fuentes de saber y el ingreso de nuevos grupos de expertos que se proclaman "autoridades científicas" en el dominio de la educación.

4 España: *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1877-1936), *Revista de Pedagogía* (1922-1936) y *Revista Española de Pedagogía* (a partir de 1943). Francia: *Revue Pédagogique* (1878-1940), *La Nouvelle Éducation* (1921-1939) y *Revue Française de Pédagogie* (a partir de 1967). Portugal: *Revista de Educação e Ensino* (1886-1900), *Revista Escolar* (1921-1935) y *Revista Portuguesa de Pedagogia* (desde 1960).

5 Analicé, entre otros, los textos publicados por: Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) y Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935), Gabriel Compayré (1843-1913) y Henri Marión (1847-1896), Manuel Ferreira-Deusdado (1860-1918) y José Augusto Coelho (1860-1927) en lo que concierne a los años 1880, Domingo Barnés (1879-1941) y Lorenzo Luzurlaga (1889-1959), Roger Cousinet (1881-1973) y Célestin Freinet (1896-1966), Adolfo Lima (1874-1943) y Antonio Faria de Vasconcelos (1880-1939), para los años 1920.

Mi argumentación se construye alrededor de esta paradoja: con cada avance de la ciencia o de las ciencias de la educación, se presenta un mejoramiento de la condición y de la imagen de los docentes, pero al mismo tiempo, se da una depreciación de sus competencias, especialmente en lo que concierne al status que se otorga a sus saberes, es decir, a los saberes que han obtenido por medio de la experiencia y la reflexión sobre la práctica.

Gran parte de las dificultades que se presentan en la profesión docente -y en la reflexión teórica al respecto- se basa en esta paradoja y en la ambigüedad de las relaciones de los docentes con el saber. Este asunto se debe enfocar históricamente, con la ayuda de herramientas conceptuales que permitan articular tres procesos que con frecuencia se tiende a disociar: la construcción de las ciencias de la educación, la profesionalización de los docentes y la oficialización de la enseñanza. Trataré de mantenerlos integrados durante mi argumentación.

Años 1880: esfuerzo por construir una Ciencia de la Educación

La segunda mitad del siglo XIX es un período clave en la consolidación de los sistemas nacionales de enseñanza. El surgimiento de los Estados como docentes se inició mucho antes, pero hacia los años 1880 se presenta un nuevo avance que ubica definitivamente la preocupación educativa dentro del proceso de modernización del Estado. La escuela juega un papel central en la unificación teórica realizada por el Estado, que moldea las estructuras mentales e impone principios de visión y de división constructores de la identidad nacional: "principalmente mediante la escuela, y con la generalización de la educación elemental durante el siglo XIX, se ejerce la acción unificadora del Estado en materia de cultura, elemento fundamental en la construcción del Estado-Nación" (Bourdieu 1994, p. 115). El sistema escolar se convierte en el lugar de origen de una cultura dominante, constituida de esta manera en cultura *naáonal legítima*. El será, en adelante, uno de los principales instrumentos para forjar la solidaridad nacional, en el marco de una ciudadanía que sirve de base a una política de homogeneización cultural, transformadora de las poblaciones en naciones (Habermas, 1992). Por esto, la proble-

mática de la *gobernabilidad* es central en el análisis del "modelo escolar" y del papel desempeñado por la escuela en el proceso de consolidación de los Estados-Nación (Popkewitz, 1996).

Es imposible comprender la oficialización de la enseñanza sin referirse a la profesionalización de docentes, que experimenta evoluciones cruciales en esta época. Por tanto, es necesario captar las dos fases de este proceso: se presenta, por una parte, el fortalecimiento de una política de normalización y de control de los docentes, particularmente mediante las escuelas normales, que asumen la misión de disciplinarlos y de convertirlos en agentes del proyecto social y político de la modernidad; pero, por otra parte, se observa el surgimiento, en el seno de las escuelas normales y de las asociaciones de docentes, de movimientos de afirmación profesional y de desarrollo de un espíritu colectivo, que constituyen el origen de un verdadero cambio sociológico del cuerpo docente (Nóvoa, 1987). Los nuevos "profesionales" tratan de construir un proyecto de autonomía, que se enfrenta a un contexto estatal cada vez más sólido, pero también al esfuerzo por construir un discurso científico en el dominio de la educación. Por esta razón, sólo es posible aclarar dicha problemática mediante un enfoque capaz de articular el poder y el saber.

La especialización del conocimiento delega en los nuevos profesionales una función de autoridad dentro de su campo disciplinario, al legitimarlos dentro de un discurso de normalización social (Silva y Slaughter, 1984). En esta época, se cree que el conocimiento científico "puede proporcionar los fundamentos normativos necesarios en la vida moderna, sustituyendo así la función desempeñada tradicionalmente por la filosofía y por la religión" (Ross, 1994, p.1). Tras este proyecto, se perfila una lógica de regulación social, que tiende a inscribir la profesionalización del conocimiento en el centro del proceso de reconfiguración del Estado. La eficacia de la nueva ideología, a la vez "profesional" y "científica", implica la defensa de la objetividad y el rechazo a la historia: el saber debe imponerse como un fenómeno natural y en ningún caso como una construcción social; como una realidad atemporal y de ninguna manera como un movimiento histórico; como una búsqueda desinteresada y jamás como una relación de fuerzas y de poderes (O'Donnell, 1985; West, 1989).

Nanine Charbonnel caracteriza este período, que ella denomina el *momento Compayré*, durante el cual sucede el nacimiento intelectual e institucional de la ciencia de la educación:

La gran afirmación, la gran novedad, pero también la base del gran consenso, es precisamente ésta: la Pedagogía. Ella puede enseñarse, existe una Ciencia de la Educación, es decir, "algo que se enseña" (Marión). Su condición teórica es en primer lugar su carácter enseñable, en otras palabras, accesible en su identidad a profesores diversos, quienes a su vez pueden hacer que la descubran en sus clases y encontrar en ella temas de evaluación" (Charbonnel, 1988, p. 19).

Esta enseñanza tiene lugar en las universidades y en las escuelas normales. Se trata, en el primer caso, de un desarrollo idéntico al de las demás ciencias sociales, gracias al cual los nuevos sistemas especializados en la creación de conocimientos científicos se arrogan el derecho de instaurar nuevas formas de gobierno y de encaminamiento de la sociedad (Ross, 1991). Por el contrario, en el segundo caso, se está frente a saberes que se aplican en la formación profesional de los docentes y que sirven para justificar la posición de expertos y el monopolio de la intervención en el campo educativo. Aunque íntimamente ligados, estos dos procesos se organizan según lógicas propias, que ratifican poderes diferentes, y contribuyen a disociar la teoría pedagógica de la práctica educativa.

Respecto al mundo universitario⁶, es necesario considerar la creación de las primeras cátedras de ciencia de la educación, a partir de 1883. Dos de sus titulares más conocidos proponen las siguientes definiciones:

Por lo tanto, La pedagogía es a la vez la ciencia y el arte de la educación; pero, si se debe elegir (nuestra lengua rechaza en general lo que en una palabra designa tanto un arte como la ciencia correspondiente), no dudaré en definir la pedagogía simplemente como: la ciencia de la educación (Marión, 1887, p. 2238)

6 Como obras de síntesis, se pueden consultar las siguientes: Teresa Rabazas Romero (1995) para España; Jacqueline Gautherin (1991) para Francia; y António Nóvoa (1994) para Portugal.

Existe entonces una ciencia de la educación, ciencia práctica, aplicada; que tiene desde ahora sus principios, sus leyes; que da testimonio de su vitalidad por un gran número de publicaciones, tanto en Francia como en el exterior; y que también tiene su nombre, aunque aún dudemos en asignárselo: *Pedagogía* (Compayré, 1885, p. 11).

En la literatura de esta época, abundan dudas y ambigüedades en los conceptos de ciencia, ciencia de la educación, psicología o ética. No se trata de debilidades pasajeras (una especie de etapa "precientífica"), sino más bien constitutivas, del pensamiento educativo. Una sola convicción reúne a quienes participan en este movimiento intelectual: "la proclamación reiterativa de una mayor dependencia de la pedagogía respecto de la psicología" (Charbonnel 1988, p. 38)⁷. La ciencia de la educación tiende a ser definida como una "psicología aplicada" y, por consiguiente, no es raro que se utilice, a veces indiferentemente, conceptos como psicología aplicada a la educación, ciencia de la educación, pedagogía o hasta metodología general (Houssaye, 1991). Más tarde, en la introducción a su curso de 1902, Durkheim señala que "la pedagogía depende más estrechamente de la sociología que de cualquier otra ciencia" (1993, p. 92), pero lo esencial para considerar es el dominio de las ciencias sociales y humanas sobre el campo educativo. Las categorías de pensamiento y de discurso que se imponen hacen parte de proyectos de reorganización del Estado moderno y de racionalización de la vida social que tienen lugar a finales del siglo XIX.

En lo que concierne a las escuelas normales, ocurren cambios importantes en el conjunto de los tres países, durante los años 1880. A pesar de las diferencias entre los discursos de las universidades y

7 Esta posición es presentada en una obra de gran éxito en la época: *Education as a Science* de Alexander Bain, cuya primera edición data de 1879. Yo consulté la versión francesa, publicada en 1880, que comienza con la siguiente afirmación: "para estudiar científicamente un arte, se debe, ante todo, aplicarle los principios que proporcionan las diferentes ciencias que se relacionan con él" (especialmente la psicología). Henri Marión, en la lección de apertura del primer curso sobre la ciencia de la educación, no duda, tampoco, en la selección de palabras: "A este respecto, considero que la psicología y todas las ciencias que se relacionan con ella tienen derecho al título de ciencias positivas, y pueden proporcionar una base verdaderamente científica a la doctrina de la educación". (Marión 1883, p. 1269).

de las escuelas normales, es posible identificar líneas de continuidad en la afirmación de que sólo una pedagogía científica puede servir de base a una práctica educativa racional (De Vroede, 1989). Las ciencias sociales y humanas son mensajeras de un proyecto de planificación y de organización de la vida social que reconoce una mayor legitimidad a los especialistas, con base en la idea de que ellos poseen la clave de un progreso social que sólo estará asegurado por la nueva racionalidad científica.

El análisis de reglamentos y de programas de la enseñanza normal muestra un fortalecimiento bastante claro de las disciplinas pedagógicas en los años 1880⁸.

En Francia, la reglamentación de 1881 otorga una posición privilegiada a la Pedagogía, al confiar la enseñanza a aquel con más autoridad, experiencia y habilidad: el director mismo de la escuela normal. El contenido se organiza en tres años, lo cual demuestra que se trata de un curso de formación profesional de docentes: primero, principios generales de la educación; luego, asuntos de metodología; y finalmente, referencias a la historia de la pedagogía y a la administración escolar. L. Chateau destaca estas alternativas en las *Lecciones de Pedagogía*, publicadas en 1884, que se atribuyen como objetivo "la educación profesional del institutor". Y pocos años después, Georges Dumesnil en la introducción a su curso en Toulouse, afirma que: "la ciencia de la educación debe proponerse en primer lugar educar al educador mismo y abrirle los ojos del espíritu sobre todos esos estudios naturales, sociales y morales que influyen tan profundamente en la educación" (Dumesnil 1888, p. 537).

En España, se puede distinguir tendencias similares, particularmente con la reorganización de la Escuela Normal Central de Institutrices, en 1882, que "transforma este establecimiento en uno de

8 Consultar, por ejemplo, las siguientes Pintado y Ma. del Mar del Pozo Andrés Nique (1991), Gilles Laprévotte (1984), (1960), por Francia; Áurea Adáo (1984), por Portugal.

obras: Agustín Escolano Benito (1985), Antonio Molero (1989) y Narciso de Gabriel (1994), por España; Christian Jean-Nóei Luc y Alain Barbé (1982) y Maurice Gontard António Nóvoa (1987) y Joaquim Ferreira Gomes (1980)

los centros pedagógicos más modernos del mundo" (Ruiz Berrio, 1979, p. 226). Portugal no está al margen de este movimiento, como se puede confirmar al leer los programas de las escuelas normales, publicados en 1881. La Pedagogía se convierte en el centro del plan de estudios, prolongando un enfoque metodológico que había caracterizado la enseñanza normal hasta esta época, pero integrando a la vez una reflexión teórica sobre los fines de la educación, la psicología y la historia de la pedagogía (Nóvoa, 1991). Tanto en un país como en otro, se manifiesta por primera vez una concepción de la formación de docentes en la cual los saberes pedagógicos buscan independizarse de los procesos metodológicos, e instauran así nuevas relaciones de poder entre los creadores de la teoría y los ejecutores de la práctica.

Por medio de la reflexión desarrollada, en el seno de las universidades y de las escuelas normales a la vez, se puede apreciar el origen de una división entre teoría y práctica, entre teóricos y prácticos. Simultáneamente, se observa cierta desintegración entre la ciencia de la educación como disciplina académica y la pedagogía como conocimiento práctico para los docentes (Schriewer y Keiner, 1992). Henri Marión propone una analogía con la ciencia política, la cual es "de todas las ciencias prácticas la más cercana a la pedagogía", puesto que "su objeto es la acción y no el saber" (Marión 1887, p. 2238). Y Durkheim avanzará hasta el concepto de *teoría práctica* para tratar de solucionar este dilema, pero no logra alejar todas las consecuencias y termina por volver a un mismo punto: "una teoría práctica sólo vale lo que valen las ciencias a las cuales presta sus nociones fundamentales" (Durkheim, 1993, p. 80). Ahora bien, ¿en cuáles ciencias puede apoyarse la pedagogía? La respuesta es simple: en la psicología y en la sociología. De esta manera, en lugar de profundizar el estado de la pedagogía como *teoría práctica*, la intervención de Durkheim termina por adherirse absolutamente a las "verdaderas" ciencias (Charbonnel, 1988).

A finales del siglo, la división tiende a acentuarse, lo cual se puede observar al analizar los contenidos de los cursos de ciencia de la educación y los programas de las escuelas normales. Las relaciones con el saber constituyen un elemento central para la comprensión del status de los docentes, puesto que:

El saber de los teóricos de la educación y la división de ese saber en ciencias de la educación constituye también una señal de su poder sobre los prácticos. De esta manera, se realiza la normalización de acuerdo con la visión del poder: el control de los eruditos por un lado, y de los super-prácticos o inspectores, por el otro. (Houssaye, 1984, p. 41).

El proceso de profesionalización depende de un juego complejo de poderes (y de jerarquías) que construyen diferentes comunidades discursivas dentro de la educación. Las ciencias de la educación se integran en un programa más amplio de afirmación universitaria de las ciencias humanas en tanto que teorías e ideologías reguladoras de la vida social. La pedagogía se expresa más bien en el espacio de la formación de maestros, uno de los lugares donde el lenguaje científico adquiere mayor relevancia y donde el Estado instituye mecanismos de control sobre un grupo profesional cuya importancia aumenta a medida que la escuela obligatoria se expande al conjunto de capas sociales. A pesar de las diferencias, se trata, en ambos casos, de la consolidación de un discurso especializado que propende a desvalorizar el saber de los docentes, es decir, el saber procedente de la experiencia y de la reflexión sobre la práctica (Nóvoa, 1996).

La siguiente reflexión nos permitirá comprender mejor la ambigüedad de la situación profesional y social de los docentes: se tiene la impresión que siempre han estado entre dos mundos: no son ni pueblo, ni burguesía; deben poseer algunos conocimientos, pero nunca pretender ser intelectuales; gozan de una autonomía considerable en la dirección de la clase, pero se les prohíbe toda regulación autónoma de su profesión; deben ejercer una cierta influencia sobre las comunidades, con la condición de ser modestos y evitar toda notoriedad social; se considera que reciben salarios justos para llevar una vida conveniente, puesto que sería un hecho condenable tanto mostrarse miserables como ostentar riqueza; etc. (Altenbaugh, 1992; Herbst, 1989; Ozouf, 1967). La posición intermedia de los docentes se manifiesta particularmente por su dependencia frente a los saberes originados por otros grupos y en otros espacios sociales. Debido a esto, la problemática de las ciencias de la educación está íntimamente ligada a la profesionalización de docentes y a la intervención del Estado en el campo educativo.

En los años 1880, se presentan diferentes visiones de la profesión docente que se debaten en torno de la creación de un saber legítimo, desde el punto de vista social y científico, y de la delimitación de un poder regulador de la enseñanza.

La posición intermedia de los docentes se consolida gracias a esta contradicción: se les reconoce la capacidad de producir saberes, pero se reserva a los expertos la competencia para construir una ciencia de la educación "aislada" de la práctica; se les reconoce cierto poder autónomo en el ejercicio cotidiano de su oficio, pero se fortalecen los mecanismos estatales que controlan la profesión, particularmente por medio de los cuerpos de inspectores.

El surgimiento de la ciencia de la educación debe estar enfocado a la luz del desarrollo de una racionalidad científica portadora de nuevas formas de gobernabilidad. Ella delega a los docentes funciones de autoridad sobre el campo educativo, y al mismo tiempo refuerza su control, especialmente mediante un discurso de autoridad científica que tiene lugar dentro de la "nueva" ciencia de la educación.

Años 1920: surgimiento de la Educación Nueva y de las ciencias de la educación en plural

El año 1912 representa una fecha simbólica en la historia de las ciencias de la educación: la fundación del Instituto Jean-Jacques Rousseau, en Ginebra, que se convertirá en el centro de la Educación Nueva. El subtítulo (Escuela de Ciencias de la Educación) y su lema (*Discat a puero magister*)⁹ ilustran claramente las motivaciones originales del instituto. En su boletín de 1926-1927 se observa desfilar la panoplia de las ciencias de la educación: psicología experimental, psicología del niño, psicología y pedagogía de anormales, pedología, higiene escolar, educación moral, historia de la pedagogía, pedagogía general, pedagogía experimental, organización escolar, orientación profesional y didáctica, son algunas de las asignaturas del programa. El primer párrafo del prospecto del instituto dice mucho de las metas propuestas: "El objetivo de la Escuela es

9 "El maestro debe aprender del niño"

orientar a las personas que se dedican a carreras pedagógicas en el conjunto de disciplinas relacionadas con la educación. Ella se propone, particularmente, iniciarlas en los métodos científicos apropiados para hacer avanzar la psicología infantil y la didáctica".

Cuatro décadas después del *momento Compayré*, son más fuertes las continuidades que las rupturas en el modo de considerar el trabajo científico en educación: la posibilidad de una pedagogía experimental se roba la atención general, sin que se perciban obstáculos que superar. El nuevo impulso pedagógico mantiene el objetivo de edificar un enfoque científico basado en el empleo de métodos calcados del modelo de las ciencias físicas, es decir, la observación sistemática y la experimentación. La continuidad se caracteriza por la preponderancia de una razón psicológica, copiada de un pensamiento sociológico: "en el pasado, las teorías pedagógicas eran hipótesis metafísicas, novelas literarias, o planes políticos. Hoy en día, se presentan como corolarios de los principios de la psicología o de la sociología" (Lapie, 1915, p. 232).

La tarea de construcción del triángulo psicología-sociología-pedagogía, fundamento del calidoscopio ciencias de la educación, requiere de generaciones continuas de investigadores y de educadores. En el caso de España, es interesante mencionar, a manera de ejemplo, la creación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, en 1909, que culmina la labor realizada por hombres como Giner de los Ríos o Bartolomé Cossío en la Institución Libre de Enseñanza y en el Museo Pedagógico Nacional; la Escuela es concebida como centro para el estudio científico de la pedagogía y para la aplicación metodológica de diferentes materias, además de contribuir de manera crucial con la formación de una cultura pedagógica innovadora (Escolano, Benito, 1985; Molero Pintado y Pozo Andrés, 1989). En cuanto a Francia, podemos referirnos a la investigación prosopográfica realizada por Jacqueline Gautherin (1991) para identificar las diferentes corrientes teóricas, ideológicas y profesionales que nutren las cátedras de ciencia de la educación entre 1880 y 1914; una serie de hombres (Compayré, Marión, Thamin, Dumesnil, Buisson, Fauconnet, Durkheim, entre muchos otros) crean entonces una visión pedagógica de la sociedad y del trabajo de aquellos que se van a llamar "intelectuales" (Charle, 1990).

La unión de estas diferentes perspectivas sucede, progresivamente, entorno del ánimo de una era nueva, construida mediante la aplicación de principios científicos al conjunto social. El proyecto de regeneración de la sociedad liderado por la Educación Nueva, sobre todo después de la Gran Guerra, sueña con formar un "hombre nuevo" (Hameline, Helmchen y Oelkers, 1995). Esta utopía se realizaría gracias a las soluciones racionales, probadas y experimentadas, que la "nueva ciencia" estaría en condiciones de proponer. Sin embargo, como sorprendía a Binet, ya en 1909, al hablar de la disciplina en la que entonces se depositaban todas las esperanzas: "La pedología se parece a una máquina de precisión, a una locomotora misteriosa, brillante, complicada y que a primera vista hace temblar de admiración; pero sus piezas parecen no sostenerse unas a otras, entonces la máquina tiene un defecto: no funciona..."(cf. De Vroede, 1989, p. 178).

Entre los años 1880 y 1920 no se presenta, en efecto, una discontinuidad en el plan epistemológico o metodológico; por el contrario, se observa un perfeccionamiento de la idea de *áenáa de la educación* bajo esta designación u otras homologas, en el programa más amplio de consolidación de las ciencias sociales y humanas. Pero, entre estos dos períodos, existe una diferencia en el plan político, en el sentido amplio del término, es decir, respecto de las formas de organización y de control de la vida colectiva e individual. El nuevo ánimo científico se concibe como un elemento central de la estrategia de racionalización de las instituciones y de creación de una lógica de innovación y , por consiguiente, debe proporcionar instrumentos útiles para la administración y la regulación social. Esto implica cambios entre el enfoque normativo y filosófico de finales del siglo XIX y la tendencia reformista basada en el conocimiento científico que se impone a principios del siglo XX (Popkewitz, 1991).

Y sin embargo, la expresión *áenás de la educación* no logra gran éxito en esta época. En Francia, ningún documento parece dar cuenta de su uso entre las dos guerras mundiales (Plaisance y Vergnaud, 1993). Pero la idea evidentemente está presente, no sólo en la manera como se organizan las diferentes disciplinas relacionadas con la infancia y con la educación, sino también en la puesta

en marcha de programas de formación de docentes y de concepciones pedagógicas que sirven de fundamento a la acción del Estado. Se observan nexos con la función reguladora de las ciencias de la educación frente a la profesión docente, por un lado, y con el proyecto de modernización del Estado y de reforma de la sociedad, esta vez en el contexto del desarrollo de la escuela de masas, por el otro.

Las escuelas normales constituyen el espacio institucional en que se dibuja de manera más clara el universo de las ciencias de la educación. En primer lugar, en el campo de la formación de docentes se sienten las consecuencias de la especialización de los conocimientos científicos en educación. El prestigio social de la ciencia otorga a los docentes una mayor legitimidad profesional, al mismo tiempo que define regulaciones y formas de control más firmes.

El resplandor de las ciencias de la educación acerca más a los docentes a un saber general, pero siembra temor respecto a una menor atención a los aspectos específicos de la profesión. Las observaciones de Adolfo Lima, director de la Escuela Normal de Lisboa y uno de los pedagogos portugueses más importantes, muestran los equívocos presentes en este debate:

La pedagogía constituye el fundamento del trabajo que se realiza en una escuela normal, cuyo objetivo es esencialmente profesional: la formación de docentes. (...) Esta enseñanza debe ser concreta, basada en los hechos; el conocimiento necesario de principios filosóficos no debe contribuir a fabricar eruditos y pedantes, sino a crear verdaderos pedagogos que sepan qué quieren y hacia dónde van. (...) No se debe decir o afirmar algo que la experiencia no haya confirmado ya. La enseñanza debe partir de hechos, pues sólo así se creará ciencia y ciencia profesional. (Lima, 1920, p. 105)

Las ciencias de la educación tienden a funcionar como una cultura general de contextualización, mientras que la metodología se convierte en conocimiento profesional específico: "en la escuela normal se hace ciencia, pero ciencia aplicada, es decir, la ciencia de los métodos pedagógicos". (Lima, 1920, p. 134). Esta división

metodológica permite solucionar provisionalmente el problema de las relaciones teoría-práctica, al introducir una serie de jerarquías entre los poseedores del saber (los científicos), los poseedores del método (los profesores normalistas y , en cierto sentido, los inspectores) y los hombres y mujeres que ejecutan la acción (los docentes).

El siguiente cuadro resumido de las asignaturas de *áreas de la educación* dispuestas por las reformas de la enseñanza normal y aprobadas después de la Guerra, permite apreciar la diversidad de enfoques implicados en la formación de los docentes.

***Disciplinas de Ciencias de la Educación
(Enseñanza Normal -1919-1920)***

ESPAÑA -1919 (Escuela de Estudios Superiores de Magisterio)	FRANCIA-1920 (Plan de estudios de las escuelas normales)	PORTUGAL-1919 (Programas de la escuela normal)
Pedagogía Fundamental	Pedagogía General	Pedagogía General e Historia de la Educación
Historia de la Pedagogía		Historia de la Instrucción Popular en Portugal
Pedología	Psicología Aplicada a la Educación	Psicología Experimental y Pedología
Higiene Escolar	(Higiene)	Higiene e Higiene Escolar
Organización Escolar	Sociología Aplicada a la Moral y a la Educación	Educación Social
Metodología	Pedagogía Especial	Metodología
Legislación Escolar y Técnica de Inspección	Moral profesional y Administración Escolar	Legislación Comparada de la Enseñanza

Fuentes: España: Molero Pintado y Pozo Andrés (1989); Francia: *Plan de las Escuelas Normales de Institutores y de Institutrices* (decreto del Portugal: *Ensino Normal Primario - Programas do curso normal* (decreto 1919).

de Estudos y Programas
18 de Agosto de 1920);
del 7 de noviembre de

En lo esencial el cuadro no difiere de un país a otro. La consolidación de las ciencias de la educación, particularmente en el marco de la Educación Nueva, es un proyecto transnacional que comprende racionalidades de progreso científico y de modernización social en el contexto de las diferentes regiones. El valor institucional de la formación de docentes está acompañado de múltiples presiones en el sentido de una presencia más firme de la pedagogía en el campo universitario. El tiempo favorece el progreso en la situación económica y la imagen social de los docentes, quienes son delegados como agentes de un nuevo orden y adquieren así una mayor autoridad sobre la educación infantil. Ellos cumplen un papel simbólico muy importante en la configuración de ese hombre nuevo que ha obsesionado los discursos y las prácticas sociales en la posguerra.

Para simplificar los contornos del perfil de ese hombre soñado, es necesario señalar dos de sus características básicas: la autodisciplina y la eficiencia social. Se trata de afirmar que todo individuo es capaz de regular de manera autónoma sus propios comportamientos, tratando de construir dispositivos propios de motivación y de creatividad, siempre que dicho esfuerzo sea razonado (y razonable), es decir, integrado y útil a los proyectos colectivos de reorganización de la sociedad. La Educación Nueva forma parte importante de esta ideología, que se hace legítima en el rigor y la neutralidad de la ciencia y logra una visión de los docentes como profesionales "eficaces" y "autónomos". Y sin embargo, su trabajo se encuentra más vigilado que nunca, puesto que los mecanismos científicos de supervisión y de contextualización pedagógica, al igual que los procedimientos estatales de evaluación y de control, se fortalecen considerablemente.

Para comprender esta paradoja, se debe tener en cuenta el papel de la profesionalización de los conocimientos científicos y de la consolidación de un discurso-experto en la redefinición del Estado y de las formas de gobernabilidad, a principios del siglo XX. El proceso de estandarización y de especialización del conocimiento va a determinar nuevas regulaciones en el dominio de la enseñanza. A este respecto, John Dewey, en una conferencia sobre *Los orígenes de una áenaa de la educaáon* expuso su inquietud por la negligencia frente

a la contribución científica de los docentes; al señalar que la justificación clásica -"los docentes no poseen las cualidades que requiere el trabajo de investigación científica"-, era bastante débil, se refería al deseo de los expertos por controlar la labor de los docentes: "la voluntad humana de ser una autoridad y de controlar las actividades de los demás no desaparece, infortunadamente, cuando un hombre se hace científico" (Dewey, 1929, p.p. 46-47).

Simultáneamente, se debe comprender cómo el desarrollo de la *escuela de masas*¹⁰ involucró, en los diferentes contextos nacionales, racionalidades y tecnologías de progreso difundidas a nivel mundial, imponiendo nuevas exigencias, particularmente en lo que se refiere a la preparación y al control de los docentes. La imposición de la educación obligatoria constituye uno de los principales factores que busca fortalecer las relaciones simbólicas entre los individuos (los ciudadanos) y el Estado. Varios autores afirman que la expansión de la escuela de masas "depende de la creación de proyectos soberanos unificados, que están ligados y son reconocidos por la sociedad mundial de Estados-Nación" (Meyer, Ramírez y Soysal, 1992, p.p. 131-132). La ontología de la modernidad construye una escuela artífice de un trabajo laborioso de unificación cultural. Basada en una ideología de progreso y en una racionalidad científica, esta labor lleva a buen fin el proyecto de integración de las poblaciones en el Estado.

La idea de encaminar el mundo constituye en sí misma las ciencias de la educación en los *años 1920*). El cambio de los modelos de intervención del Estado debe relacionarse con la sustitución de la teología por la ciencia, en tanto que conocimiento constructor de categorías de pensamiento que definen modalidades de acción y de formulación de políticas educativas. La creación de un "razonamiento poblacional" especialmente mediante la utilización de herra-

10 No se debe confundir el concepto de *escuela de masas* con el de *masificación escolar*, el primero, se trata de un proceso de imposición de una escolaridad obligatoria a todos los niños de determinada edad, que comenzó en el siglo XIX, pero que se consolida en el sur de Europa a principios del siglo XX; el segundo, se refiere a un fenómeno de prolongación, de ampliación y de expansión de la escuela que data de la segunda mitad del siglo XX.

mientas estadísticas, transforma los asuntos sociales en problemas de gestión, tanto individual como colectivamente (Lenoir, 1995). Los docentes son considerados miembros de una "población" que debe ser guiada por medio de procedimientos adecuados, pero que posee también autoridad para dirigir otras "poblaciones". El inicio de un cambio planeado por la ciencia y dirigido por el Estado es la clave de un sistema que utiliza la educación, primero, como elemento de regeneración de la sociedad y, luego, como motor del desarrollo socioeconómico.

Jean Houssaye propone una buena síntesis de estas reflexiones, al analizar la relación teoría-práctica y la diferencia entre las racionalidades que organizan la *pedagogía* y las *áendas de la educación*. Según Houssaye, la exclusión de la práctica en nombre de la ciencia sólo profundiza la división entre teóricos y prácticos:

"Paradójicamente, la Educación Nueva es a la vez la consagración y la condena a muerte de la pedagogía; es su consagración, puesto que se presenta una verdadera explosión de prácticas innovadoras; y es su condena a muerte al consagrar la referencia a la ciencia y derivarla en las ciencias de la educación. El práctico innovador terminará por ser enterrado y negado en nombre de las ciencias de la educación, en nombre de la exclusión de la práctica"(Houssaye, 1984, p. 47).

Jürgen Herbst (1989) comparte este análisis y demuestra cómo los discursos de la profesionalización y de la ciencia de la educación han contribuido al descrédito de los docentes y a la reducción de sus competencias, por ejemplo, respecto de su papel en la concepción y en el desarrollo curricular. Este autor muestra propósitos muy críticos cuando denuncia el conjunto de manifestaciones "científicas" que se han presentado en las universidades norteamericanas desde principios de este siglo, y han causado la marginación de los docentes y el fortalecimiento del poder de los especialistas. Como escribe Thomas Popkewitz (1991), la profesionalización no debe ser considerada como una estrategia para otorgar mayor autonomía a los docentes, sino más bien como una forma de establecer procesos de regulación que aseguren ventajas importantes a los administradores escolares y a los expertos científicos.

La creación de las ciencias de la educación provocó, por medio del discurso de la racionalidad científica, la exclusión de la práctica como lugar de producción del conocimiento pedagógico. Este hecho consagró la superioridad del experto-teórico sobre el docente-práctico. Es una mutilación aún más crítica cuando se sabe, como bien lo han demostrado John Meyer, David Kamens y Aaron Benavot (1992), que las grandes evoluciones del currículo y de la enseñanza a lo largo del siglo XX son más bien cambios teorizados, en lugar de cambios que se limiten a reproducir las realidades económicas o las coyunturas socio-políticas.

El innegable desarrollo de la profesionalización durante los años 1920 se traduce en la aplicación de nuevas estrategias para excluir a los docentes. Por esta razón, se debe observar la retórica de la innovación pedagógica, creada por la Educación Nueva, como un discurso que busca reubicar a los docentes (y sus identidades) en función de una racionalidad que se desarrolla en el espacio social e institucional de la "ciencia".

Sin embargo, la redefinición del status de los docentes depende también del desarrollo de la escuela de masas y de la reorganización de las formas de intervención del Estado después de la Primera Guerra Mundial. La confianza en el proyecto de reconstrucción de las naciones, por medio de un nuevo impulso educativo, reconoce una mayor importancia a los sistemas de gobierno de las personas, introducidos por las ciencias sociales en ascenso, particularmente por las ciencias de la educación.

Años 1960: renacimiento del proyecto de las Ciencias de la Educación

El debate educativo toma rumbos muy diferentes durante el período de decadencia de la Educación Nueva (años treinta), lo cual se explica, en gran medida, por las realidades políticas que experimenta Europa. La situación de la pedagogía no es idéntica en los tres países: en España, se reorganizan los estudios pedagógicos universitarios, después de la guerra civil, en 1940, y adquieren una posición institucional importante (Escolano Benito, 1979; Escolano Benito, García Carrasco y Pineda Arroyo, 1980); en Francia, la situación es más explosiva, aunque ciertos cursos, sobre todo en el dominio de la psicopedagogía, prolongan una reflexión pedagógica en las universidades (Avanzini, 1992; Plaisance, 1992); en Portugal, las disciplinas pedagógicas permanecen

en el campo de la formación de docentes: escuelas normales, para los institutores y universidades, para los profesores de secundaria (Gomes, 1995; Nóvoa, 1994).

No obstante, hacia finales de los *años 1960*, se presenta una problemática común alrededor del renacimiento institucional de las ciencias de la educación, que va de la mano de importantes reformas educativas y de cambios bastante significativos en los sistemas escolares: en Francia, los acontecimientos de mayo de 1968 dan lugar a rupturas que obligan a reconsiderar el conjunto de mecanismos educativos, especialmente en las universidades (Prost, 1992); en España y en Portugal, el año 1970 señala el comienzo de proyectos reformadores creados en el período final de los respectivos regímenes dictatoriales (Escolano Benito, 1979; Stoer, 1986). Simultáneamente, se presentan varias iniciativas que buscan renovar las políticas de formación de docentes, en el marco de una redefinición más general de la profesión.

El renacimiento de las ciencias de la educación está directamente relacionado con todas las modificaciones de los sistemas de enseñanza que se concretizan después de 1945. En efecto, la reconstrucción económica de la posguerra, basada sólidamente en un nuevo concepto de *desarrollo*, provoca cambios, no sólo respecto de las formas de intervención del Estado en la enseñanza, sino también en las concepciones sociales de la educación. La creación de condiciones favorables para una mayor escolaridad se basa en la idea de que la educación es el núcleo central del desarrollo socioeconómico de los países. El aumento de la demanda social de educación se debe a la concepción de la escuela como espacio de cambio social. La interacción entre estos dos aspectos permite comprender el fenómeno mundial de expansión de la educación, que tuvo lugar según diferentes ritmos después de la Segunda Guerra Mundial y se popularizó con el nombre de *explosión escolar* (Meyer, 1992). Es una expresión acertada, aunque sugiere una especie de ruptura, tanto cuantitativa como cualitativa, que introduce cambios en la manera de concebir, de organizar y de practicar la enseñanza.

En Francia, el año 1967 constituye una fecha importante, pues representa la creación oficial de los estudios universitarios en cien-

cias de la educación. Después de algunas dudas sobre el nombre que se iba a adoptar, se impone la expresión *ciencias de la educación* particularmente sobre la propuesta que parecía dominante "psicopedagogía" (Beillerot, 1993; Jeannel, Clanché y Debarbieux, 1994; Marmoz, 1988). Tras esta iniciativa, se perfila todo un programa de construcción de un campo de saber y de expertos que van a encargarse de los asuntos educativos. En un primer momento, la *generación Mialaret* -con el nombre de uno de los autores más influyentes que consagró varios trabajos a la definición del "conjunto de las ciencias de la educación"- trata de continuar con el proyecto interrumpido de construcción de una pedagogía científica (Mialaret, 1964). Sin negar las diferencias y sobretodo una mayor complejidad del debate, Gastón Mialaret inaugura con interrogantes llenos de sentido su Nueva Pedagogía Científica:

Un pedagogo alemán, Lay, escribía en 1902: "Ya no existirá una pedagogía experimental al lado de una pedagogía general. La pedagogía experimental constituirá toda la pedagogía". Ha Transcurrido medio siglo sin que esta profesía se haya cumplido. ¿Además, se puede pretender la transformación de toda la pedagogía en pedagogía experimental? ¿Es posible? (Mialaret, 1954, p.1).

Sin embargo, el logro principal de esta generación será la apertura de las ciencias de la educación en una nueva perspectiva multidisciplinaria, que facilitará la dirección de las ciencias sociales hacia el estudio de asuntos educativos, induciendo a la construcción de un campo científico propio. Por supuesto, dicha perspectiva dio lugar a innumerables discusiones, particularmente de naturaleza epistemológica, sobre el status o la identidad de las ciencias de la educación (Bernard, 1994; Charlot, 1995). Mi intención no es profundizar en este debate, sino más bien intentar comprender cómo la expansión de los especialistas va a provocar la reconstrucción del campo educativo, especialmente en lo que concierne a una reconfiguración de la profesión docente y a una nueva actitud frente a las decisiones políticas (Charlot y Beillerot, 1995).

Esta situación no se presenta específicamente en Francia; a pesar de algunas diferencias coyunturales, se plantea de la misma forma,

ya sea en España, a partir de la creación de institutos de Ciencias de la Educación (1969-1970), o en Portugal, luego de las reformas de la formación universitaria de docentes que darán origen a los Departamentos de Educación (1971). Además, se podría aplicar este análisis a la mayoría de países europeos y americanos, al resaltar la importancia que lograron los sistemas especializados de conocimiento en la organización de la vida social y en la dirección del trabajo de los profesionales (Giddens, 1990). Desde este punto de vista, es necesario subrayar que el campo científico, particularmente en educación, constituye "un mundo social como los demás y, al igual que el campo económico, se presentan en él relaciones de fuerza y luchas de intereses, coaliciones y monopolios, y hasta imperialismos y nacionalismos" (Bourdieu, 1995, p. 3).

Durante las dos últimas décadas, la formación de docentes ha recibido gran influencia del discurso de las ciencias de la educación, tanto en términos conceptuales como en lo que concierne a la introducción de nuevos modelos y prácticas de acción pedagógica. Las implicaciones de poder en la definición del currículo de formación, en especial lo que se refiere al peso relativo de las materias de "ciencias de la educación", de las diferentes ramas del "saber científico" y de la "didáctica", han suscitado debates interminables. Este enfoque ha desviado con frecuencia la atención de otro asunto igualmente importante: la manera como el lenguaje de las ciencias de la educación se ha impuesto como referente conceptual para pensar en la formación y en la profesión docente. Este lenguaje reclama una identidad científica, que sirve para instituir racionalidades exteriores a las prácticas educativas y para consolidar el poder regulador de los expertos en el trabajo de los docentes. Este es el fundamento de un proceso de definición/redefinición de los docentes y de su identidad profesional, para asegurar un nuevo capital simbólico a los especialistas. David Labaree (1992) afirma que los discursos sobre la profesionalización de docentes son una estrategia de los expertos, en especial de los formadores de docentes y de los investigadores en educación, para aumentar su status y su prestigio en la universidad.

La retórica de la profesionalización también está presente en el espacio político, particularmente en el lenguaje de las reformas edu-

cativas de los últimos años. Se insiste en el papel decisivo de la educación en las nuevas "sociedades de la información", cuando simultáneamente se confirma una desvalorización del status docente. La recurrencia a la descentralización o a la privatización de la enseñanza consagra estrategias políticas que buscan instaurar controles más cercanos de la labor docente, ya sea por medio de autoridades locales, o mediante una lógica de rendimiento de cuentas a los clientes. Una mayor autonomía de los docentes implica entonces la auto-regulación, individual y colectiva, que se apoya, sin embargo, en criterios concebidos fuera de la profesión. La profesionalización de docentes se debe analizar como elemento de una redefinición más amplia de las relaciones entre el Estado, la sociedad civil y el mundo científico.

Me encuentro, entonces, con la paradoja que ha servido de hilo conductor a mi reflexión : el auge de la retórica sobre la misión de los docentes contribuye a otorgarles una mayor visibilidad social, lo cual fortalece su prestigio, pero a la vez ayuda a determinar controles estatales y científicos más firmes, provocando una depreciación de sus competencias y de su trabajo. Por esto, según Thomas Popkewitz, las ciencias de la educación funcionan como tecnologías de poder:

La pedagogía asocia las racionalidades políticas con la idea de auto-evaluación, de auto-reflexión y de responsabilización autónoma de los individuos. Pero, el asunto gubernamental no se reduce al punto de vista de la producción, pues también se introducen sistemas de diferenciación y de distinción que sirven para incluir y para excluir. Estos se aplican mediante prácticas de normalización que se valen de disposiciones y de sensibilidades "locales" como si fueran universales y "naturales" para todo el mundo. (Popkewitz, 1996, p. 47).

La imposición del discurso de las ciencias de la educación como "racional", "científico" u "objetivo" oscurece las dimensiones ideológicas y los puntos de vista conflictivos sobre la profesión docente (Hermán, 1995). El prestigio de los investigadores en educación depende de la "naturalización" de sus propósitos y de una mayor proximidad entre los espacios académicos y universitarios. El Estado tiende a abandonar el papel normativo (de prescripción) y a cons-

truir mecanismos de seguimiento, de evaluación y de regulación basados en categorías creadas por los expertos. Los esfuerzos de *racionalización* de la enseñanza que manifestaron determinadas corrientes de las ciencias de la educación son transmisores de una lógica de valorización de los expertos y de descalificación de los saberes de los docentes. A este respecto, resulta interesante la reflexión propuesta por Tomaz Tadeu da Silva:

El proyecto neo-liberal de educación subraya el papel privilegiado del experto - contrapunto del intelectual del modernismo- en la reestructuración de los sistemas educativos. Desviando la mirada de lo político hacia lo técnico, el proyecto neo-liberal de educación ubica al experto en gestión, administración, reingeniería, evaluación o calidad total como centro del cambio educativo. El neoliberalismo tiende a desvalorar el saber local, contextualizado y específico de los docentes sobre los materiales y las condiciones del aprendizaje, en favor del saber general y sistemático de los especialistas en administración y gestión (Silva, 1996, p.263)

El pensamiento dicotómico (teoría/práctica, investigación/acción) contribuye a fortalecer las divisiones en la educación, particularmente entre los expertos y los docentes. La literatura sociológica ha vulgarizado el concepto de *proletarización* (Lawn y Grace, 1987; Ozga, 1989) para dar cuenta de la contradicción entre una retórica cada vez más centrada en los docentes y una realidad profesional que la niega. Con excepción de la devaluación del status económico, los demás aspectos de este proceso se refieren a las relaciones de los docentes con el saber: separación entre la concepción y la aplicación, lo que origina una supervisión de los expertos sobre los docentes; estandarización de tareas, lo cual provoca una definición técnica e instrumental de los docentes; intensificación de las actividades escolares cotidianas, que hace imposible un enfoque reflexivo de las prácticas pedagógicas.

La racionalización de la enseñanza y la proletarización de los docentes constituyen dos momentos de un mismo proceso de control externo de la profesión docente. Hacen parte de una agenda política que busca definir los docentes de acuerdo con criterios de racionalidad y la técnica, que profundizan la división entre teoría y práctica y la ambi-

güedad de sus relaciones con el saber. La situación es idéntica en los tres países estudiados. Es cierto que la evolución de las ciencias de la educación en España, en Francia y en Portugal ha seguido, en las últimas tres décadas, rumbos muy diferentes, por ejemplo en la organización de los estudios universitarios y de la formación de maestros. Sin embargo, se debe considerar la extraordinaria expansión de los grupos de expertos en educación, que han constituido una comunidad propia que actúa con medios habituales (asociaciones, revistas,...) en la configuración de un campo científico y en la producción de un discurso con miras a hegemonizar el campo social de la educación. La cantidad creciente de especialistas universitarios (en currículo, en evaluación, en didáctica, en metodología, en gestión, ...) cambia las relaciones de fuerza en el espacio educativo, y determina nuevas regulaciones entre los expertos, los responsables políticos y los docentes.

El renacimiento del proyecto de las ciencias de la educación sucede en los años 1960, de la mano de importantes reformas educativas en España, en Francia y en Portugal. Este debe relacionarse con dos procesos convergentes: la racionalización de la enseñanza y la expansión mundial de la educación ("explosión escolar"). Progresivamente, se presenta la construcción de un campo científico que influye en la toma de decisiones políticas y en el comportamiento de los docentes. La imposición de un discurso especializado, basado en la legitimidad científica, es uno de los elementos más importantes de la redefinición actual del campo educativo.

Los expertos pedagógicos crean discursos sobre la autonomía, las capacidades de auto-reflexión o las cualidades académicas y científicas de los docentes, al mismo tiempo que las reformas educativas buscan legitimarse mediante una retórica de descentralización que parece encaminarse hacia un mejor desempeño de los docentes en su trabajo.

Sin embargo, para mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de enseñanza, las políticas educativas recurren a expertos que imponen mecanismos más sólidos de evaluación y de control de los contenidos, de los procesos y de los resultados del trabajo escolar. Y los docentes se ven obligados a adoptar posiciones conformistas y a seguir orientaciones técnicas que ponen en duda su autonomía profesional.

Reflexiones finales

La intención de este texto es muy clara: proponer otra manera de escribir la historia de las ciencias de la educación. El análisis de la profesionalización de docentes, de las formas de intervención del Estado en la educación y de la construcción de un discurso científico en educación permite resaltar aspectos, con frecuencia descuidados, de una historia que no sabría comprenderse en su interior mismo. De hecho, es imposible dilucidar el recorrido histórico de las ciencias de la educación sin referirse a los procesos de profesionalización de docentes y de oficialización de la enseñanza, tal como se ilustra en el siguiente cuadro.

ANOS 1880	AÑOS 1920	AÑOS 1960
PROFESIONALIZACIÓN DE DOCENTES		
Consolidación de los sistemas nacionales de enseñanza	Desarrollo de la <i>escuela de masas</i>	Fenómeno de "explosión escolar"
Construcción de la Ciencia de la Educación	Creación de las Ciencias de la Educación	Renacimiento de las Ciencias de la Educación.

En la primera parte (años 1880), pretendo relacionar el surgimiento del sentido de solidaridad profesional con la consolidación de los sistemas nacionales de enseñanza y con la construcción de una ciencia de la educación.

En la segunda parte (años 1920), destaco el mejoramiento de la situación docente, pero también el fortalecimiento del control estatal (en el contexto del desarrollo de la escuela de masas) y del control científico (en el marco de la división entre teoría y práctica, causada por la creación de las ciencias de la educación).

Finalmente, en la tercera parte (años 1960), insisto en la manera como la proletarización de los docentes debe estar enfocada a la luz del fenómeno de "explosión escolar" y de los esfuerzos contemporáneos por reconstruir las ciencias de la educación.

Las alternativas que propongo se fundamentan en la voluntad de construir una historia *externa* de las ciencias de la educación, susceptible de identificar en ella las consecuencias sobre las realidades educativas, en lugar de insistir en una historia *interna*, encerrada en el campo científico. Lo he hecho, puesto que estoy convencido, al igual que Thomas Popkewitz (1991), de que las distinciones, las categorías y los conceptos de los intelectuales constituyen prácticas sociales que hacen parte integrante de los acontecimientos que buscan estudiar.

El análisis histórico revela una trama compleja de relaciones que se establecen en los espacios políticos, científicos y educativos con miras a elaborar teorías, conceptos y modelos de acción que redefinan los docentes como profesionales. El discurso científico crea una lógica de profesionalización, que depende de las acciones realizadas por los expertos en sus espacios académicos y universitarios. Y por esto, la búsqueda de científicidad en la educación debe hacer parte del proceso histórico de construcción de las ciencias sociales, el cual integra un proyecto más amplio de expansión del Estado y de especialización del conocimiento.

En todo momento, tuve presentes las anotaciones de Pierre Bourdieu (1991) en contra de una historia lineal, contra la elaboración de una narrativa de progreso que busca ocultar las inseguridades y las ambigüedades presentes en la organización de la ciencia, así como los antagonismos y los conflictos que caracterizan el trabajo intelectual. De esta manera, he pretendido ubicar el campo científico en el campo del poder y comprender los efectos del discurso científico en el terreno profesional. Esto me ha llevado por caminos difíciles y paradójicos. Reconozco que algunas de mis tesis aún quedan inconclusas y necesitan una argumentación más sólida. Sin embargo, quise exponerlas *tal como son*: tesis críticas y polémicas sobre la historia de las ciencias de la educación. Que buscan la reflexión. Que pueden ser aprobadas o refutadas.

Referencias

- ADÃO, Áurea (1984). *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1909-1959)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- ALTENBAUGH, Richard (1992) (de.). *The Teachers Voice: A Social History of Teaching in Twentieth Century America*. London: The Falmer Press.
- AVANZINI, Guy (1992). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Toulouse: Privat.
- BAIN, Alexander (1880). *La science de l'éducation* Paris: Librairie Germer Baillière.
- BEILLEROT, Jacky (1993). *Les thèses en Sciences de l'Éducation: Échantillon de vingt années d'une discipline, 1969-1989*. Paris: Université de Paris X - Nanterre.
- BERNARD, Michel (1994/). *Pour les Sciences de l'Éducation: Approches franco-québécoises*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- BOURDIEU, Pierre (1991). *Le champ littéraire*. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 89,4-46.
- BOURDIEU, Pierre (1994). *Raisons pratiques - Sur la théorie de l'action* Paris: Éditions du Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (1995). *La cause de la science: Comment l'histoire des sciences sociales peut servir le progrès de ces sciences*. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 106-107, 3-10.
- CHARBONNEL, Nanine (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang.
- CHARLE, Christophe (1990). *La naissance des 'intellectuels' 1880-1900*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- CHARLOT, Bernard (1995). *Les Sciences de l'Éducation un enjeu, un défi*. Paris: ESF Éditeur.
- CHARLOT, Bernard y Jacky Beillerot (1995). (eds.). *La construction de politiques d'éducation et de formation* Paris: PUF.
- CHASTEAU, L. (1884). *Leçons de Pédagogie, Psychologie et Morale*. Paris: Librairie Picard-Bernheim.
- COMPAYRÉ, Gabriel (1885). *Cours de pédagogie théorique et pratique*. Paris: Librairie Classique Paul Delaplane.
- DE VROEDE, Maurits (1989). *De 'pédagoge' aux sciences de l'éducation - L'évolution en Belgique au cours de l'entre-deux-guerres*. *Sartonia*, 2,177-210.

- DEWEY, John (1929). *The Sources oía Science of Education*. Nueva York: Horace Liveright.
- DUMESNIL, Georges (1888). *Les cours de science de lééducation*. Revue Internationale de l'Enseignement, 16, 537-551.
- DURKHEIM, Émile (1993,4a. edición). *Éducation et Sociologie*. Paris: Quadrige/ PUF.
- ESCOLA NO BENITO, Agustín (1979). *Los Estudios de Ciencias de la Educación: curriculum y profesiones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (1985). (ed.) *Historia de la Educación (Diccionario de Ciencias de la Educación)*. Madrid: Ediciones Anaya.
- ESCOLANO BENITO, Agustín, Joaquín García Carrasco y José María Pineda Arroyo (1980). *La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- GABRIEL, Narciso de (1994). *La formación del magisterio*. En: Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Triana Ferrer (eds.). *Historia de la educación en la España contemporánea - Diez años de investigación*. Madrid: C.I.D.E.,p. 215-265.
- GAUTHERIN, Jacqueline (1991/ *La formation d'une discipline universitaire: La science de l'éducation 1880-1914*. Paris: Tesis de doctorado presentada en la *Université de Paris V*
- GIDDENS, Anthony (1990). *The consequences of modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1980). *Estudos para a historia da educação noséculo XX*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1995). *Para a Historia da Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- GONTARD, Maurice (1960, 2a. edición). *La question des écoles normales primaires de la révolution de 1789à nos jours*. Toulouse: C.R.D.P.
- HABERMAS, Jürgen (1992). *Citizenship and. National Ldentity: Some Refections on the Future of Europe*. Praxis International, 12 (1), 1-19.
- HAMELINE, Daniel, Helmchen Jürgen y Oelkers Jürgen (1995) (eds.). *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*. Berne: Peter Lang.
- HERBST, Jürgen (1989). *And Sadly Teach: Teacher Education and Professionalizator in American Culture*. Madison: University of Wisconsin Press.

HERMAN, Ellen (1995) *The Romance of American Psychology Political culture in the age of experts*. Berkeley: University of California Press.

HOUSSAYE, Jean (1984). *Lesclave pédagogue et ses dialogues*. Éducation et Recherche, 1, 31, 49.

HOUSSAYE, Jean (1991). *Les 105ans des sciences de l'éducation fin de la pédagogie? En Sciences de l'éducation Sciences majeures*. Issy-les-Moulineaux: Éditions EAP.

JEANNEL, Alain, Pierre Clanché y Eric Debarbieux (1994) (eds.). *25ans de Sciences de l'Éducation - Bordeaux 1967-1992*. Paris: AECSE.

LABAREE, David (1992) *Power, Knowledge, and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching*. Harvard Educational Review, 62 (2), 123-154.

LAPIE, Paul (1915). La Science de l'Éducation. Revue pédagogique, 67 (10), 217-235.

LAPRÉVOTE, Gilles (1984). *Splendeurs et misères de la formation des maîtres - Les écoles normales primaires en France 1879-1979*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

LAWN, Martin y Gérald Grâce (1987). (eds.) *Teachers: The Culture and Politics of Work* London: The Falmer Press.

LENOIR, Remi (1995). *L'invention de la démographie et la formation de l'État*. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 108, 36-61.

LIMA, Adolfo (1920). *Ensino normal primario - Programas do curso normal*. Lisboa: Imprensa Nacional, 104-151.

LUC, Jean-Noël y Alain Barbé (1982). *Des normaliens*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

MARION, Henri (1883). *Cours sur la science de l'éducation - Leçon d'ouverture*. Revue Internationale de l'Enseignement, 6, 1259-1277.

MARION, Henri (1887). *Pédagogie*. En: F. Buisson (éd.). Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction Primaire. Paris: Librairie Hachette, 1^{er} Partie, Tome seconde, 2238-2240.

MARMOZ, Louis (1988). *Les Sciences de l'Éducation en France: histoire et réalités*. Issy-les-Moulineaux: Éditions EAP.

MATALON, Benjamin (1992). *Pourquoi faire l'histoire des sciences de l'homme?*. Communications, 54, 5-14.

- MEYER, John (1992). *The social construction of motives for educational expansion*. En: Bruce Fuller y Richard Rubinson (eds.). *The political Construction of Education*. New York: Praeger, 226-238.
- MEYER, John W., David H. Kamens y Aaron BENAVIDES (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. London: The Falmer Press.
- MEYER, John W., Francisco Ramirez y Yascmin Soysal (1992). *World Expansion of Mass Education, 1870-1980*. *Sociology of Education*, 65 (2), p. 128-149.
- MIALARET, Gaston (1954). *Nouvelle pédagogie scientifique*. Paris: PUF.
- MIALARET, Gaston (1964). *Introduction à la pédagogie*. Paris: PUF.
- MOLERO PINTADO, Antonio y Ma. del Mar del Pozo Andrés (1989) (eds.). *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- NIQUE, Christian (1991). *L'impossible gouvernement des esprits (Histoire politique des écoles normales primaires)*. Paris: Nathan.
- NÓVOA, Antonio (1987). *le temps des professeurs*. Lisboa: INIC, 2 Vols.
- NÓVOA, Antonio (1991/ Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In Stephen Sttoer (de.). *Educação, Ciências sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar* Porto: Edições Afrontamento, p. 59-130.
- NÓVOA, Antonio (1994). *Historia da Educação*. Lisboa; Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Lisbonne.
- NÓVOA, Antonio (1995). *Les modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte. Les sciences de l'éducation - Pour 1ère nouvelle*, 1/1995, p. 9-61.
- NÓVOA, Antonio (1996). *As ciencias da educação e os processos de mudança*. In: Selma Garrido Pimenta (éd.). *Pedagogia, ciência da educação?*. São Paulo: Cortez Editora, p. 71-106.
- O'DONNELL, John M. (1985). *The origins of Behaviorism: American Psychology, 1870-1920*. New York and London: New York University Press.
- OZGA, Jenny (1989). *Schoolwork - Approaches to the labour process of teaching*. Milton Keynes: Open University Press.
- AZOUF, Jacques (1967). *Nous les maîtres d'école (Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque)*. Paris: Gallimard.
- PLAISANCE, Éric (1992). *Sociologie et sciences de l'éducation En: Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation - Perspectives de recherche 1950-1990*. Paris: L'Harmattan/INRP, p. 27-42.

- PLAISANCE, Éricy Vergnaud Gérard (1993). *Les Sciences de l'éducation*. París: La Découverte.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1987). *Social Science and the Social Functions of Ideas: A Review Essay*. *History of Higher Education Annual*, 7, p. 117-134.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform - Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. New York: Teachers College Press.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1996). *Rethinking Decentralization and State/Civil Society Distinctions: The State as a Problematic of Governing*. *Journal of Education Policy*, 11 (1), p. 27-51.
- PROST, Antoine (1992). *Education, société et politiques*. Paris: Seuil.
- RABAZAS ROMERO, Teresa (1995). *Formación pedagógica del profesorado en las Escuelas Normales de España: origen evolución y textos (1857-1901)*. Madrid: Tesis de doctorado presentada en la Universidad Complutense de Madrid.
- ROSS, Dorothy (1991). *The Origins of American Social Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROSS, Dorothy (1994). (ed.). *Modernist Impulses in the Human Sciences 1870-1930*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- RUIZ BERRIO, Julio (1979). *Antecedentes históricos de las actuales secciones de pedagogía*. En: Agustín Escolano (ed.). *Los estudios de ciencias de la educación: currículum y profesiones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, p. 221-242.
- SCHRIEWER, Jürgen & Keiner Edwin (1992). *Communication Patterns and Intellectual Traditions in Educational Sciences: France and Germany*. *Comparative Education Review*, 36 (1), p. 25-51.
- SILVA, Edward T. & Slaughter Sheila A. (1984). *Serving Power - The Making of the Academic Social Science Expert*. Westport: Greenwood Press.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (1996). *Identidades terminais - As transformares na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis. Vozes.
- STOER, Stephen (1986). *Educação em mudança social em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- WEST, Cornel (1989). *The American Evasion of Philosophy: A Genealogy of Pragmatism*. Madison: University of Wisconsin Press.