

Organización – Saber – Poder.

¿Son las redes una nueva forma de comunicación científica?

Edwin Keiner / Universidad de Nüremberg-Erlangen / Alemania

Jürgen Schriewer ha descrito como un “relacionamiento de relaciones”⁽¹⁾ la conexión existente entre el surgimiento de un sistema educativo mundial y la fuerza inercial y la elasticidad de las estructuras de interrelación intranacionales, vinculándola con problemas teóricos y de concepción de la educación comparada.⁽²⁾ Conceptualmente, se designa la forma de estas interrelaciones, ya en el título de la versión alemana del análisis de Schriewer, con la palabra ‘Gefüge’ [estructura o entramado, N. del T.], mientras que en la versión inglesa se prefiere network [red, N. del T.]. Considero el leve desplazamiento semántico incurrido no sólo como problema de traducción: lo aprovecho también para llamar la atención sobre el uso casi inflacionario que se hace en nuestros días del concepto de ‘red’ y otros con él relacionados. Esta proliferación de ‘redes’, ‘network’ y ‘networking’ parecen indicarla ya los procesos de internacionalización y estandarización, por medio de los cuales se transfieren, importan y equiparan a nivel mundial ‘nuevos’ conceptos de organización y coordinación. Entretanto, el concepto de ‘red’ se ha difundido ampliamente en los países de habla alemana y goza de momento de singular aceptación no sólo en los terrenos de la economía, la teoría de la organización o de los sistemas educativos, sino también en los ámbitos de regulación de las ciencias y la promoción de la investigación. Se lo identifica ya con un ‘nuevo paradigma’ en el área de la coordinación y la organización. El presente trabajo tiene como fin esbozar la problemática planteada por esta nueva semántica de las redes en el sistema de las ciencias y su relevancia para las ciencias de la educación, aprovechando la distinción que se establece entre las redes de acuerdo con su modalidad de operación. Las redes de producción, recepción y distribución del conocimiento operan, como es típico de las disciplinas científicas, en un ámbito de ‘verdad’ (truth) y tienen por objeto la crítica. Ahora bien, en su condición de formas de conexión discursiva ‘nuevas’ y flexibles – tanto material como socialmente – de distintos caudales de conocimiento, las redes operan, por otra parte, en un medio de confiabilidad (trust). Su contexto de referencia es, en este caso, el poder. Estas ‘nuevas’ formas que son las redes revisten cierta importancia para las ciencias de la educación, debido a su proximidad con la reflexión, la práctica y el pensamiento pedagógicos, caracterizados por formas específicas de proceder frente a incertidumbres, situaciones abiertas y a la manera de encarar su desarrollo.

1. Ciencias de la educación – regulación de las ciencias – redes

Las ciencias de la educación se constituyeron (y ello no sólo en Alemania) en cada una de sus distintas formas históricas como disciplina a partir de una compleja amalgama de grupos de personas e intereses. Las ‘coaliciones discursivas’ registradas entre las ciencias establecidas, la profesión pedagógica, la política y administración educativas y la opinión pública dieron forma a configuraciones históricas y culturalmente específicas, que contribuyeron al establecimiento de unas ciencias de la educación igualmente específicas en las universidades y escuelas superiores.⁽³⁾ En lo que respecta al desarrollo de la disciplina en Alemania, existe ya un número de investigaciones histórica y empíricamente fundamentadas, que analizan los aspectos específicos de la ciencia de la educación en su proceso de constitución social y cognitiva,⁽⁴⁾ dando también cabida a perspectivas comparativas a nivel internacional.⁽⁵⁾ Estos estudios indican las variaciones que la constitución de las ciencias de la educación presenta respecto de las distintas formas de organización y ‘estilos de pensamiento’, tales como se advierten, por ejemplo, en las relaciones de las ciencias de la educación con otras disciplinas o en el planteamiento de problemas referidos a temáticas tales como ‘teoría-praxis’ o ‘disciplina-profesión’.⁽⁶⁾ Apertura pluridisciplinaria y aislamiento intradisciplinario son las características que definen en las ciencias de la educación formas y estilos de pensamiento que varían según la nación y la cultura,⁽⁷⁾ y aunque se basan en distintas tradiciones de las ciencias sociales,⁽⁸⁾ revelan problemáticas y pretensiones de legitimación específicas, en virtud de la acentuada orientación de las ciencias de la educación hacia los campos de la pedagogía práctica – ya sea bajo la forma de la investigación tecnológica, de la reflexión que les da sentido o de pragmática con tendencias a la superación – y también en virtud de expectativas ‘externas’ en cuanto al conocimiento y las orientaciones, relacionadas con las políticas educativas o profesionales.

Mientras que estos aspectos estaban hasta los años 1980 todavía en relación con sistemas educativos definidos en su mayor parte de acuerdo a categorías nacionales, las políticas y la investigación educativas, así como también las ciencias de la educación de los distintos países se ven expuestas – en el contexto de los nuevos procesos de globalización y su semántica – a una presión en favor de estandarizaciones supranacionales y a expectativas de estandarización. Aun cuando la intensidad de dicha presión (o la percepción que se tiene de la misma) varía de país en país de acuerdo con las formas de poder político de que se disponga, pueden notarse ya algunas de sus consecuencias

en lo relativo al sistema de formación científica y académica: procesos de equiparación mutua de conceptos, teorías, métodos, técnicas y formas de organizar la investigación, así como también de currículos y parámetros de calificación. Las discusiones que tienen lugar en la Comunidad Europea, como, por ejemplo, la referida a los criterios para el reconocimiento mutuo de títulos académicos, son indicios de tales procesos de adaptación, así como también lo son la institucionalización de procedimientos coordinados y estandarizados para la concesión de medios de investigación o la creación de una red internacional de comunicaciones basada en internet. Esta presión por la equiparación se ve notablemente influida por la diseminación progresiva a nivel mundial de una semántica de la modernidad, practicada incluso dentro del sistema de formación científica y académica y sustentada por los condicionamientos sociales e infraestructurales de una red internacional altamente particularizada de comunicación y publicación en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación.⁽⁹⁾ Pero, al mismo tiempo, esta presión en favor de la equiparación pone a prueba identidades y particularidades de la disciplina, surgidas como resultado de las diferentes tradiciones, culturas académicas y configuraciones institucionales de cada país; y las pone a prueba no sólo en el nivel de su razón de ser o del afianzamiento de su identidad, sino también en el de su 'eficiencia' en el marco de la competencia internacional.⁽¹⁰⁾

En un contexto de 'evaluación' y 'garantías de calidad', y más aún en el relacionado con la conducción y la política en materia científica y las expectativas de utilidad y aprovechamiento social del conocimiento científico, los conceptos de 'red' han cobrado un particular relieve como instrumentos de producción, integración y transferencia del conocimiento también en el terreno de la educación y las ciencias de la educación.⁽¹¹⁾ Tales conceptos de 'red' dan la impresión de ser flexibles, empíricos, y de estar orientados a la búsqueda de soluciones cuando se encarán problemáticas complejas, dado que prometen, precisamente, una comunicación abarcadora del sistema, lo que permite integrar contextos de referencia diferentes y aun contradictorios. Es pues bajo el signo de lo 'nuevo' que se introducen y se ponen en práctica conceptos que – vistos desde una analogía estructural – nos remiten al origen y establecimiento de las ciencias de la educación y parecen ser indicio de un proceso de indiferenciación. 'Coaliciones discursivas' entre las ciencias establecidas – de las cuales son también parte las ciencias de la educación –, la profesión pedagógica y la política y administración (educativas) asumen así la forma de 'redes' sustentadas y promovidas desde el terreno de la política y la administración. Estas 'redes' obtienen su legitimidad no tanto desde sus funciones y rendimientos, es decir, de la manera en la cual se diferencian en el proceso de construcción de sistema y se regulan con relación a otros códigos distintos en los medios, sino más bien de una amalgama indiferenciadora de distintos contextos de sistema y sus premisas funcionales. Y es precisamente gracias a ello que adquieren estabilidad.

Una razón de orden general para la actual proliferación de 'redes' debe buscarse en la presente relevancia de los conceptos neoliberales de dirección de las áreas socialmente funcionales y del sistema científico.⁽¹²⁾ Dichos conceptos se siven de ideas de racionalidad económica e intentan traspasarlas a áreas que habían podido gozar tradicionalmente – al menos en el contexto europeo – de un alto grado de autonomía en su dirección y desarrollo. Tales intentos tienen perspectivas de éxito precisamente cuando se observan debilidades en las capacidades de dirección propia del sistema educativo o científico, o cuando su escasa eficacia para refractar expectativas extremas pone de manifiesto su heteronomía.⁽¹³⁾ Prueba de ello son la ilegitimación de los resultados del sistema educativo y las ciencias de la educación y los repetidos intentos por introducir instrumentos que posibiliten la evaluación, la garantía de calidad y la comparación de resultados.⁽¹⁴⁾

Las ciencias de la educación en Alemania, en su carácter de materia relativamente nueva pero vasta a la vez, se ven particularmente afectadas por estos procesos. Al contar con una estructura heterogénea y segmentada como materia – estructura que se repite en el terreno de la formación e investigación –, su relación con expectativas de rendimiento y resultados de perfil homogéneo resulta difícil. A esto se añaden problemas derivados de las distintas concepciones con que se encara la carrera, las que presentan en cada caso distintos planes de estudios, estructuras curriculares y expectativas en lo que hace a la cualificación. Además, parece tarea complicada integrar las ciencias de la educación alemanas en un perfil internacional y suprarregional que permita efectuar comparaciones básicas de la situación local y sus resultados.⁽¹⁵⁾ Finalmente, la proximidad de la reflexión de las ciencias de la educación respecto del área de la práctica pedagógica termina por ocasionar que los problemas que esta última encuentra se transmitan inmediatamente a las ciencias de la educación. En la medida en que se borren los límites institucionales entre los campos de la pedagogía y se llegue a una 'deslimitación de lo pedagógico',⁽¹⁶⁾ se irá también desdibujando el perfil de las ciencias de la educación como disciplina. Así aumentan también las dificultades a la hora de fundamentar y defender una 'pluralidad' sistemática y necesaria de sus conceptos frente a la acusación de 'falta de claridad'⁽¹⁷⁾ en sus métodos y objetos; con ello sólo consigue situarse en una relación precaria respecto de las políticas científicas.⁽¹⁸⁾

Fue en este vacío de legitimación que, a partir del final de los años '80, cobraron influencia sucesivas ideas de corte neoliberal, que prometían – en vista de los procesos de internacionalización de la 'comunidad científica' – dinamizar el sistema y aumentar su eficiencia por medio de estrategias competitivas provenientes de la economía de mercado. Así, la relación entre el (auto)análisis y la (auto)crítica, científicamente fundada y regulada desde dentro del campo disciplinario, como por ejemplo en el ámbito de la investigación científica, se convirtió en una relación, desacoplada⁽¹⁹⁾ por medio de un gerenciamiento contractual, entre procedimiento y poderes de definición, política y administrativamente fundada y apoyada en criterios. En un contexto tal, las 'redes' funcionan como instrumento de una interconexión discursiva, social y objetivamente flexible, de distintos saberes a efectos de la dirección de las ciencias. Es en este aspecto que difieren de manera fundamental de las disciplinas científicas como 'redes' de producción, recepción y distribución de conocimientos.

2. Las redes entre 'verdad' (truth) y 'confiabilidad' (trust)

Diversos trabajos dedicados a la historia y la sociología del conocimiento, en especial aquellos que se perfilan en el marco de la teoría de los sistemas y la autoorganización, han definido hace ya tiempo las disciplinas científicas como redes social-comunicativas autorreguladas de producción de conocimientos determinados de manera específica.⁽²⁰⁾ Al mismo tiempo, han señalado la 'traducibilidad' de dicha noción de 'disciplina' al análisis comparativo de las ciencias de la educación.⁽²¹⁾ Por consiguiente, no se interpreta ya una disciplina sólo como un constructo lógico-científico, sino como una práctica estructurada según temáticas propias y premisas sociales y temporales. La especificidad y selectividad de las disciplinas depende tanto de un saber temático y metodológicamente unido, como de unidades sociales relacionadas al mismo, que son las encargadas de transmitir, producir y distribuir dicho saber. En este sentido pueden entenderse a las disciplinas como redes de comunicación surgidas del proceso histórico de diferenciación social, temática y metodológicamente unidas, relativamente autónomas y con un amplio grado de autorregulación. En dicho proceso, las disciplinas se constituyen a través de su diferenciación externa, que las separa del saber cotidiano, así como también a través de su diferenciación interna, que las distingue de otros tipos de saber ya organizados a manera de disciplina. Particularmente, surgen como resultado del desacople producido entre la infraestructura institucional y los procesos comunicativos básicos de las ciencias, de la disyunción entre organización y comunicación.⁽²²⁾ Las disciplinas científicas encuentran, empero, una base organizativa estable en universidades, escuelas superiores, organismos de investigación y otras instituciones científicas, las cuales las apuntalan en sus requisitos institucionales e infraestructurales. Sin embargo, la publicación, discusión, evaluación y desarrollo de un saber centrado en un determinado tipo de objeto o problemática procede de manera relativamente desligada de tal infraestructura organizativa, sobre la base de asociaciones, sociedades científicas, congresos y coloquios, así como también de un sistema de publicaciones gestionado de forma independiente. Resultado de ello es la producción de objetos científicos que se ajustan a normas particulares de coherencia y ceñimiento temático y a una cualificabilidad metodológica. El elemento comunicativo de base lo constituye la publicación, a través de la cual se renueva y reproduce constantemente el conjunto autorregulado del proceso disciplinario. Es la publicación lo que asegura la participación en la comunicación científica y lo que define, al mismo tiempo, a los partícipes como miembros de la 'scientific community', de la red comunicativa de la disciplina.⁽²³⁾

En contraposición a esta concepción teórica de las 'redes' comunicativas, se está utilizando actualmente – como ya se ha señalado – la idea de las 'redes' como nueva forma de coordinación de un modo casi inflacionario. Los conceptos 'red' y 'networking', omnipresentes, se aplican como característica preferencial para la descripción de las expectativas y la realidad del proceder de la comunidad profesional. Se ha convertido en un 'nuevo paradigma organizativo', en una forma específica de organización.⁽²⁴⁾

Es en este marco – precisamente en la comparación con las ciencias en su carácter de redes de producción, recepción y distribución de conocimientos – que surge la pregunta acerca de la 'novedad' de dicho 'paradigma' de organización y coordinación. Los análisis de las redes realizados desde el punto de vista de las ciencias económicas se valen "por lo general de la tríada Jerarquía – Mercado – Red para establecer una distinción en la coordinación de las formas de intercambio económico".⁽²⁵⁾ Los mismos derivan de la "consideración de la economía (clásica) de los costes de transacción, que parte de una dicotomía entre 'mercado' y 'jerarquía'" y explica la eficacia de las formas de coordinación a través de los costes de transacción. Según esta perspectiva, las redes pueden verse como formas de coordinación que, o bien se insertan – como forma híbrida de organización – en el 'vacío' entre jerarquía y mercado, es decir, entre 'el orden y el caos', o aparecen como forma de organización nueva e independiente.⁽²⁶⁾ La 'confiabilidad' se convierte aquí en un factor decisivo para la reducción de costes y la coordinación 'plana'.

Si se compara el 'nuevo' paradigma con el 'antiguo' en lo que hace a las redes científicas, se advierte que la distinción entre organización y comunicación ha sido transpuesta a la de jerarquía y mercado. La primera se basa en premisas científicas de producción y crítica del conocimiento, la segunda en premisas económicas de evaluación y relaciones de intercambio del conocimiento.

Esta transposición es indicio de que el 'nuevo' paradigma no apunta a la generación y relativización crítica del conocimiento, que se ajusta a las normas de coherencia temática y metodológica y a la cualificabilidad, sino a una recopilación, coordinación y 'montaje' de informaciones y saberes que no responden a demandas específicas inmediatas.⁽²⁷⁾ El concepto de regulación de 'verdad' válido para las ciencias, que es definido por la epistemología y la teoría de los sistemas como 'código de medio', se ve reemplazado por el de 'confiabilidad', de enfoque funcional y socialmente determinado. Estos tipos de red tienen su fundamento no ya en las distintas formas de conocimiento o en sus marcos de referencia, sino en superposiciones integradoras y coincidencias que pueden coordinarse de modo dinámico, en una orientación hacia la oferta y la demanda, en la prestación de servicios y el asesoramiento. Se presentan como una estructura tendiente a la eficiencia, de una fluida y compleja homogeneidad, a veces con cierto aire 'romántico'; es por ello que pueden utilizarse para cubrir una multitud de fines y expectativas 'externas'. Ofrecen dispositivos flexibles y subregulados para transformar múltiples informaciones – en ocasiones dispares – en el conocimiento específico que se les demanda. En lo que respecta a su dimensión social, estas 'nuevas' formas de red reemplazan la selectividad, responsabilidad, cuestionamiento o crítica de los procedimientos regulados o los estándares científicos por mecanismos sociales de imputación a expertos o criterios informales de 'racionalidad'. En lo que respecta a su dimensión cognitiva, reemplazan la especificidad temática

y metodológica, que impone límites a los resultados del conocimiento descriptivo y explicativo, por la pretensión de poner a disposición una producción mayor de un conocimiento directivo para la solución de una multitud de problemáticas sociales.

3. Las 'redes' entre la crítica y el poder

Estos 'nuevos' tipos de red presentan una estrecha relación con el pensamiento, la reflexión y los procedimientos tradicionales de la pedagogía. Los pedagogos, en su carácter de expertos en el trato con la incertidumbre,⁽²⁸⁾ con situaciones complejas e indeterminadas, con el incierto porvenir de los individuos, aúnan en su trabajo un sinnúmero de problemáticas sociales distintas. Muestra de ello es la importancia que confieren a la actividad en común y a la comunicación desjerarquizada, su predilección por las 'mesas redondas' y los trabajos conjuntos que superan papeles, status y profesiones, así como también las referencias a la 'tarea pedagógica', la 'reforma' o al tópico de las 'limitaciones' y las 'posibilidades' de la educación.⁽²⁹⁾

La 'popularización' o 'pedagogización' de las problemáticas sociales⁽³⁰⁾ son las respuestas que se prefieren a la hora de dar cuenta de la visión pedagógica que hace del mundo una modalidad deficiente de posibilidades mejores. Y las redes parecen ser el instrumento más indicado para unir la misión y la visión pedagógica. Pueden interpretarse como instrumentos del control pedagógico de la incertidumbre y, por consiguiente, también como instrumentos del establecimiento y el ejercicio del poder.⁽³¹⁾ Es precisamente en virtud de su fuerza de integración basada en la confiabilidad que pueden traspasar las referencias del sistema del conocimiento y establecer relaciones informales de expertos en el 'terreno intermedio' entre organización y jerarquía.

Por el contrario, las disciplinas científicas, en su carácter de redes de comunicación social autorreguladas de producción de conocimientos determinados de manera específica, se distinguen, desde el punto de vista de la teoría de la diferenciación, por trazar límites que las separan tanto del saber cotidiano como de otros tipos de saber ya organizados en forma de disciplina, aunque sin llegar a poder incluir o excluir por completo el mundo que las rodea. La precisión con que se tracen estos límites contribuye también al grado de autonomía de un 'campo' científico.⁽³²⁾ Este grado de autonomía puede calcularse de acuerdo con "la capacidad para refractar a presiones o exigencias, para imponerles una forma específica. ... Indicio cabal del grado de autonomía de un campo lo constituye su capacidad de refracción, su poder de traducción." Y a la inversa: "La heteronomía de un campo científico queda demostrada fundamentalmente por el hecho de que interrogantes externos, en especial políticos, lleguen a expresarse en el mismo de una manera no refractada. Esto implica que es precisamente la 'politización' de un campo científico lo que permite inferir que no goza de una autonomía muy extendida."⁽³³⁾

Las ciencias de la educación absorben, justamente, de manera incesante temas y problemas que otros sistemas sociales – por ejemplo, la política, la economía o los medios – u otras disciplinas – por ejemplo, el derecho, la psicología o la sociología – no alcanzan a dominar en sus análisis o en el ordenamiento de la reproducción social, y los traduce a su lógica de trabajo. En vista de la complejidad y las ambivalencias que esta tarea de traducción plantea, no es de extrañar que el problema de la autonomía como disciplina haya sido y sea aún tema de continua autorreflexión en las ciencias de la educación. Para elaborar dichas dificultades, las ciencias de la educación han recurrido no solamente a la reflexión filosófica, por ejemplo en el caso de la pedagogía general, y – con el 'giro hacia la realidad'⁽³⁴⁾ – a la introducción de teorías y datos procedentes de la sociología. Una estrategia en particular – que se advierte en su diferenciación en disciplinas específicas – ha sido la de amortiguar su 'carga de incertidumbre' por medio de una orientación a los aspectos específicos de sus campos de referencia pedagógicos y las de los condicionamientos institucionales que les dieran forma.⁽³⁵⁾

No sólo en lo referido a los lineamientos teóricos tradicionales de la pedagogía humanística, sino también en los actuales proyectos de autodefinición de las ciencias de la educación como disciplina, domina la 'idea de ciencia práctica'.⁽³⁶⁾ Lo que determina su 'autonomía' no son las 'refracciones' a nivel de la diferenciación teórica, el operar en el código científico de medio, sino la noción de procesos de intermediación y transferencia más o menos complejos entre la ciencia y la práctica.⁽³⁷⁾ De este modo, toma prestada su 'autonomía' como disciplina de las 'autonomías' afianzadas de la realidad educativa, del campo pedagógico. Al obrar así, duplica la problemática del proceder pedagógico y reclama la 'incertidumbre' también para su ámbito de reflexión. Con ello se desprende de las expectativas tanto profesionales como científicas. Este doble desprendimiento, al que se llega por medio de la atención prestada a los vacíos y las posibilidades de acción, a la semántica de la educación y la reforma, es lo que imposibilita la capacidad de las ciencias de la educación de ceñirse a su materia, tanto a nivel de profesión como a nivel de 'ciencia', y le cierra los contextos de reflexión de ambas.⁽³⁸⁾ Las ciencias de la educación se mueven en un 'dominio intermedio'⁽³⁹⁾ y anclan su status como disciplina en la modalidad de 'programa'-'crisis'-'denuncia', lo que provoca una escasa aceptación o directamente marginación de parte de los profesionales, la política educativa y otras disciplinas universitarias.

El aislamiento⁽⁴⁰⁾ de la disciplina puede entenderse así como un mecanismo colectivo a efectos de elaborar y minimizar las consecuencias de tal estrategia de desprendimiento. La construcción de 'redes' que abarquen varios campos, en sintonía con el 'nuevo' paradigma de organización y coordinación, ofrece una estrategia de desprendimiento distinta, 'moderna', que acopla aún más estrechamente a las ciencias de la educación con la práctica pedagógica y que – sobre la base de una 'confiabilidad' de enfoque funcional y socialmente determinada – pone en mutua relación, como inter-

mediario, a ciencia, profesión, administración y política.⁽⁴¹⁾ La adopción de dicha estrategia de construcción de redes basadas en la 'confiabilidad' trae aparejada a su vez una duplicación de la problemática del proceder pedagógico y su aspiración a una reflexión propia. Las ciencias de la educación tienen una participación parasitaria – tal la formulación de Terhart – en el mutuo fortalecimiento entre 'teoría' y 'práctica'⁽⁴²⁾ y, en consecuencia, una imagen de poder orientada hacia la pedagogía.

Con todo, las ciencias producen, reciben y difunden un tipo de conocimiento que se caracteriza especialmente por criterios de validez epistémicos, por métodos y fundamentos, por teoría y análisis, y cuya regulación está vinculada a la 'verdad', la consistencia y validez concreta. Comunicativamente, se mueven en un medio de crítica. Sólo recurriendo a tales criterios pueden desarrollar las redes científicas sus potencialidades específicas, limitadas, y en virtud de ello, determinadas, en la relación entre saber y no saber, respuesta e interrogante, interpretación y observación. Es en este respecto que pueden funcionar como instrumentos del 'control científico de la incertidumbre' y tanto construir como de-construir una 'certidumbre' determinada por el método y fundamentada en la teoría. Su punto de referencia lo constituye no el poder, sino el análisis y la crítica. Por ello es que encuentran necesariamente su lugar en la investigación empírica, histórica y comparativa – la cual trasciende también sus límites nacionales o disciplinarios propios –, siempre que no se obsequen en la autosatisfacción o prefieran agotarse en un compromiso reformista que no da pie a una participación en el poder ni en la comunicación científica y la articulación pública de un análisis y una crítica científicamente fundamentados.

⁽¹⁾Jürgen Schriewer, "Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt: Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen," *Theorie als Passion*, ed. por Dirk Baecker et al. (Fráncfort del Main: Suhrkamp, 1987), pp. 629-668, cita de p. 633.

⁽²⁾Jürgen Schriewer, *Welt-System und Interrelationsgefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft* (Berlín: Humboldt Universität zu Berlin, 1994).

⁽³⁾Cf. Jürgen Schriewer, "Educational Studies in Europe," *Problems and Prospects in European Education*, ed. por Elizabeth Sherman Swing, Jürgen Schriewer y François Orivel (Westport, Ct.-Londres: Praeger, 2000), pp. 72-95; Rita Hofstetter y Bernard Schneuwly, eds., *Science(s) de l'Éducation 19e-20e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires / Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin* (Berna etc.: Peter Lang, 2002); Heinz-Elmar Tenorth, "Deutsche Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert. Aspekte ihrer historisch-sozialen Konstitution," *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven*, editado por Peter Zedler y Eckard König (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1989); Peter Drewek, "Die Herausbildung der 'geisteswissenschaftlichen' Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive. Zu Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs," *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*, editado por Achim Leschinsky, *Suplemento 34 de la Zeitschrift für Pädagogik* (Weinheim-Basilea: Beltz, 1996); Peter Drewek, Christoph Lüth et al., eds., *History of Educational Studies – Geschichte der Erziehungswissenschaft – Histoire des sciences de l'éducation*, Volumen suplementario III de *Paedagogica Historica* (Gante: C.S.H.P., 1998); en lo que respecta a la educación para adultos, con gran detalle histórico, Martha Friedenthal-Haase, *Erwachsenenbildung im Prozeß der Akademisierung. Der staats- und sozialwissenschaftliche Beitrag zu Entstehung eines Fachgebiets an den Universitäten der Weimarer Republik unter besonderer Berücksichtigung des Beispiels Köln* (Fráncfort del Main etc.: Peter Lang, 1991)

⁽⁴⁾Jürgen Baumert y Peter Martin Roeder, " 'Stille Revolution'. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft," *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*, ed. por Heinz-Hermann Krüger y Thomas Rauschenbach (Weinheim-Múnich: Juventa, 1994), pp. 29-47; Heinz-Elmar Tenorth, "Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990," *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit*, ed. por Klaus Harney y Heinz-Herman Krüger (Opladen: Leske + Budrich, 1997), pp. 111-154; Erwin Keiner, *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999).

⁽⁵⁾Ya formulado en estos términos en Jürgen Schriewer, "Hochschulwesen: Frankreich," *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, ed. por Ludwig Huber, Tomo 10 (Stuttgart: Klett-Cotta, 1983), pp. 546-555; Jürgen Schriewer, "Études pluridisciplinaires et réflexions philosophico-herméneutiques: La structuration du discours pédagogique en France et en Allemagne," en Drewek, Lüth et al., *History of Educational Studies*, pp. 57-84; Jürgen Schriewer y Edwin Keiner, "Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland," *Sozialer Raum und akademische Kulturen*, ed. por Jürgen Schriewer, Edwin Keiner y Christoph Charle (Fráncfort del Main etc.: Peter Lang, 1993), pp. 277-341; Edwin Keiner y Jürgen Schriewer, "Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft," en *Revue suisse des sciences de l'éducation/Rivista svizzera di scienze dell'educazione / Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22:1 (2000), pp. 27-50; Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly y Armin Gretler, "Editorial. Les sciences de l'éducation dans un contexte en mutation / Editorial. Die Bildungswissenschaften in einem sich wandelnden Umfeld," en *Revue suisse des sciences de l'éducation/Rivista svizzera di scienze dell'educazione / Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22:1 (2000), pp. 5-26; Rita Hofstetter y Bernard Schneuwly, eds., *Science(s) de l'éducation*; Marc Depaepe, *Zum Wohl des Kindes? Pädagogie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890-1940* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993); Peter Drewek, Christoph Lüth et al., eds., 1998.

⁽⁶⁾En lo que respecta a Alemania, Edwin Keiner, "Education Between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II," en *European Educational Research Journal* 1:1 (2002, en prensa).

⁽⁷⁾Keiner y Schriewer 2000.

⁽⁸⁾Peter Wagner y Björn Wittrock, "States, Institutions, and Discourses: A Comparative Perspective on the Structuration of the Social Sciences," *Discourses on Society. The Shaping of the Social Science Disciplines*, ed. por Peter Wagner, Björn Wittrock y Robert Whitley (Dordrecht etc.: Kluwer, 1991), pp. 331-357

⁽⁹⁾Schriewer, Welt-System und Interrelationsgefüge; cf. además Jürgen Enders, "Academic Staff Mobility in the European Community: The ERASMUS Experience," en *Comparative Education Review* 42 (1998), pp. 46-60.

⁽¹⁰⁾Anthony Welch, "The End of Certainty? The Academic Profession and Challenge of Change," en *Comparative Educational Review* 42 (1998), pp. 1-14; Jan Currie, "Globalization Practices and the Professorate in Anglo-Pacific and North American Universities," en *Comparative Educational Review* 42 (1998), pp. 15-29; Edwin Keiner, ed., *Evaluation* (in) *der Erziehungswissenschaft* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 2001).

⁽¹¹⁾Si se busca en el Sistema de información educativa (FIS), que documenta el discurso del establishment pedagógico tanto en el marco de la disciplina como en el de la profesión, se encuentra, en el período 1980-1990, sólo 63 títulos en cuyo texto aparezca la palabra 'redes'. En el período 1991-1995, la cantidad asciende ya a 1142 títulos. En marzo de 2002 la búsqueda en internet reporta más de 7000 entradas en las cuales los términos 'red' y 'educación' se dan en un contexto próximo (AltaVista, coordinante 'near'). Si se busca a nivel mundial las palabras 'network' y 'education' en un contexto próximo, el resultado arroja más de 4.000.000 de entradas, de las cuales unas 100.000 provienen de Alemania.

⁽¹²⁾Cf. Daniel Kallen, "New educational paradigms and new educational policies," en *Evaluating and Refoming Education Systems*, ed. por la OECD (París: OECD, 1996), pp. 7-23.

⁽¹³⁾Pierre Bourdieu, *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes* (Constanza: Universitätsverlag Konstanz, 1998), p. 19.

⁽¹⁴⁾Cf. Keiner 2001.

⁽¹⁵⁾Los procesos de diferenciación entre instituciones universitarias y extrauniversitarias, cercanas a la administración, en el terreno de la investigación educativa viene conduciendo de un tiempo a esta parte a una reestructuración de recursos favorable a las últimas. Cf. Horst Weishaupt, "Die finanziellen Ressourcen der Bildungsforschung," en *Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung* 2 (1985), pp. 81-112; Horst Weishaupt, Brigitte Steinert y Jürgen Baumert, *Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalysen und Dokumentation* (Bad Honnef: Bock, 1991).

⁽¹⁶⁾Christian Lüders, Jochen Kade y Walter Hornstein, "Entgrenzung des Pädagogischen," *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, editado por Heinz-Hermann Krüger y Werner Helsper (Opladen: Leske + Budrich, 1995), pp. 207-215; Jochen Kade, "Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln – Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen," *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*, editado por Dieter Lenzen y Niklas Luhmann (Fráncfort del Main: Suhrkamp, 1997), pp. 30-70.

⁽¹⁷⁾Frieda Heyting y Heinz-Elmar Tenorth, eds., *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994); Reinhard Uhle y Dietrich Hoffmann, eds., *Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip?* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994).

⁽¹⁸⁾Cf. Edwin Keiner y Guido Pollak, eds., *Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 2001). Dicha precariedad se pone de manifiesto también, por ejemplo, en el hecho de que, desde el punto de vista político-administrativo, en escuelas superiores[Hochschule323] y universidades las ciencias de la educación ya no sean tenidas en cuenta como disciplina de investigación; la atención se centra, en cambio, en sus capacidades de formación, en especial en la formación docente y en su 'eficiencia' (Jürgen Oelkers, "Über die Wirksamkeit der heutigen Lehrerbildung," en *PÄD Forum* 1998:1, pp. 47-48, 53-57; Edwin Keiner, "Erziehungswissenschaft im Blick wissenschafts-politischer und –administrativer Einrichtungen," en Keiner y Pollak, eds., *Erziehungswissenschaft*, pp. 187-198.

⁽¹⁹⁾Hans Brinkmann, "Effektivierung öffentlicher Dienstleistungen. Politische Bedingungen der Staatsmodernisierung," en *Gruppendynamik* 26 (1995), pp. 301-318.

⁽²⁰⁾Ya en estos términos en Nicholas C. Mullins, *Theories and Theory Groups in Contemporary American Sociology* (Nueva York: Harper and Row, 1973). Cf. en especial los análisis de Rudolph Stichweh, en este caso Rudolph Stichweh, *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890* (Fráncfort del Main: Suhrkamp, 1984); mismo autor, "Die Autopoiesis der Wissenschaft," *Theorie als Passion*, editado por Dik Baecker et al., pp. 447-481; mismo autor, "Professionen und Disziplinen – Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gessellschaften," *Professionalisierung der Erwachsenenbildung*, editado por Klaus Harney, Dieter Jüttling y Bernhard Koring (Fráncfort del Main etc.: Peter Lang, 1987), pp. 210-275; mismo autor, "Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert," en Schriewer, Keiner y Charle, eds., *Sozialer Raum*, pp. 235-250; mismo autor, *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen* (Fráncfort del Main: Suhrkamp, 1994). Cf., desde el mismo punto de vista, Stephan Fuchs, "The Social Organization of Scientific Knowledge," en *Sociological Theory* 4 (1986), pp. 126-142 y Wolfgang Krohn y Günter Küppers, "Wissenschaft als selbstorganisierendes System – Eine neue Sicht alter Probleme," *Selbstorganisation. Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution*, editado por Wolfgang Krohn y Günter Küppers (Braunschweig: Vieweg, 1990), pp. 303-327.

⁽²¹⁾Jürgen Schriewer y Edwin Keiner, "Communication Patterns and Intellectual Traditions in Educational Sciences: France and Germany," en *Comparative Education Review* 36 (1992), pp. 25-51; Schriewer y Keiner 1993; Edwin Keiner y Jürgen Schriewer, "Fach oder Disziplin: Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland," en *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1990), pp. 99-119; Keiner y Schriewer 2000; Keiner 1999; en el caso de Alemania, Ludger Helm, Heinz-Elmar Tenorth, Klaus Peter Horn y Edwin Keiner, "Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß," en *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1990), pp. 29-49.

⁽²²⁾Véase al respecto, entre otros, Joseph Ben-David, *The Scientist's Role in Society. A Comparative Study* (Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1971). Para una visión crítica de la tesis de la disyunción y una interpretación funcionalista del desarrollo científico, cf. Egon Becker & Peter Wehling, *Risiko Wissenschaft. Ökologische Perspektiven in Wissenschaft und Hochschule* (Fráncfort del Main-Nueva York: Campus, 1993), p. 23 ss.

⁽²³⁾Lo mismo vale para la 'constitución de escuelas' y las 'redes de citas', que reiteran los procesos internos de diferenciación en el campo de una disciplina de acuerdo con distinciones específicas, definidas por sobre ámbitos, medios de publicación y tradiciones teóricas. En el caso de las ciencias de la educación, cf. Heinz-Elmar Tenorth, "Karrierekatalysator und Theoriendiffusion. Notizen zur Blankertz-Schule in der Erziehungswissenschaft," *Was ist Erziehungswissenschaft? Festschrift für Peter Menck*, ed. por Christel Adick, Margret Kraul y Lothar Wigger (Donauwörth: Auer, 2000), pp. 97-125; Alfred Langewand y Andreas von Prondczynsky, eds., *Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999).

⁽²⁴⁾Cf. Martin Lawn, "Sustaining EERA as a network in the European Educational Research Space," en *European Educational Research Journal* 2002:2 (en preparación); Manuel Castells, *The Rise of the Network Society* (Oxford: Blackwell 1997), p. 196.

⁽²⁵⁾Manfred Kroschel & Regine Mohr, "Prozessierung von Wissen in Unternehmen," Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung, editado por Peter Faulstich, Gisela Wiesner y Jürgen Wittpoth (Bielefeld: Bertelsmann, 2001), pp. 129-140, cita de p. 139. Johannes Weyer, ed., Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung (München-Viena: Oldenbourg, 2000).

⁽²⁶⁾Kroschel y Mohr 2001; Frank H. Witt, ed., Unternehmung und Informationsgesellschaft (Wiesbaden: Gabler, 2000) así como las contribuciones en Patrick Kenis y Volker Schneider, eds., Organisation und Netzwerk. Institutionelle Steuerung in Wirtschaft und Politik (Fráncfort del Main etc.: Campus, 1996).

⁽²⁷⁾Cf. Klaus Harney, "Skandalisierung/Entskandalisierung, Abwesenheit/Anwesenheit. In- und externe Tauschbeziehungen zwischen Hochschul- und Wirtschaftssystem am Beispiel der pädagogischen Unternehmensberatung," Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, editado por Arno Combe y Werner Helsper (Fráncfort del Main: Suhrkamp, 1996), pp. 758-779.

⁽²⁸⁾Edwin Keiner, "Erziehungswissenschaft – disziplinäres Wissen um Nicht-Wissen?" Ungewißheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozeß, editado por Werner Helsper et al. (Weilerswist: Vellbrück, en preparación).

⁽²⁹⁾Peter Drewek, „Grenzen der Erziehung. Zur wissenschafts- und disziplingeschichtlichen Bedeutung des Grenzendiskurses in der Weimarer Republik," Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts, editado por Peter Drewek et al. (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995), pp. 311-333.

⁽³⁰⁾Felicitas Thiel, Ökologie als Thema. Überlegungen zur Pädagogisierung einer gesellschaftlichen Krisenerfahrung (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996); Guido Pollak, «Der Begriff der 'Pädagogisierung' in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Vorbereitende Untersuchungen zur 'Bilanz' der Erziehungswissenschaft.» Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung, editado por Dietrich Hoffmann & Helmut Heid (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991), S. 25-49; Heinz-Elmar Tenorth, „Verantwortung und Wächteramt. Wie wissenschaftliche Pädagogik ihre gesellschaftliche Wirksamkeit behandelt," en Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (1990), pp. 409-435; Matthias Proske, Pädagogik und Dritte Welt. Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme (Fráncfort del Main: Fachbereich Erziehungswissenschaft der JWG-Universität, 2001); Edwin Keiner e Yvonne Ehrenspeck, „'Gerahmtes Zwischenreich'. Zur schulpädagogischen Begrenzung offener Zonen," Die schulpädagogische Denkform, editado por Martin Fromm & Peter Menck (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, in Vorbereitung); Heiner Drerup y Edwin Keiner, eds., Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999).

⁽³¹⁾Michel Crozier y Erhard Friedberg, Die Zwänge kollektiven Handelns. Über Macht und Organisation (Fráncfort del Main: Hain, 1993); cf. también Wilhelm Flitner, „Die Macht in der Erziehung. Über politische und pädagogische Methoden," en mmo. autor., Grundlegende Geistes-bildung. Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihrer kulturellen Basis (Heidelberg: Quelle & Meyer, 1965), pp. 166-175.

⁽³²⁾Así en Bourdieu 1998, recurriendo al concepto de 'campo científico'.

⁽³³⁾Bourdieu, Vom Gebrauch der Wissenschaft, p. 19, encomillados en el original.

⁽³⁴⁾Heinrich Roth, „Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung," en Neue Sammlung 2 (1962), pp. 481-491.

⁽³⁵⁾Estas modalidades de elaboración [Bearbeitungsmodi] repercuten en especial en la conceptualización de la relación entre teoría y práctica y entre disciplina y profesión (cf. Keiner 2002), y constituyen la frágil 'identidad' de las ciencias de la educación en tema de discusión permanente, con inclusión de todos los problemas que la diferenciación intradisciplinaria suscita (cf. los debates en torno a la pedagogía general, p. ej. Peter Vogel, „Stichwort: Allgemeine Pädagogik," en Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998), pp. 157-180; Lothar Wigger, „Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern," en Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), pp. 915-931; Thomas Fuhr, „Was ist Allgemeine Pädagogik? Begriff, Leistungen, Defizite," en Pädagogische Rundschau 53 (1999), pp. 59-82, así como también la relación entre la ciencia general de la educación y las 'pedagogías parciales' (Jürgen Rekus, „Das Allgemeine in der Schulpädagogik. Zugleich eine Erörterung des Zusammenhangs von Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik," en Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 75 (1999), pp. 12-23; Rudolf Tippelt, „Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung," en Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998), pp. 239-260; Rolf Arnold, „Zum Verhältnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik," en Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998), pp. 223-238; Werner Helsper, „Zum Verhältnis von Schulpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft - fließende Grenzen, schwierige Übergänge," en Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998), pp. 203-222) y los restantes desafíos provocados por la 'universalización de lo pedagógico' y la expectativa de "apertura temática del modelo de ordenamiento de la disciplina" que de ella se desprende (cf. Jochen Kade, „Offene Übergänge. Zur Etablierung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin," en Krüger y Rauschenbach, eds., Erziehungswissenschaft, pp. 147-162 y Kade 1997).

⁽³⁶⁾Baumert y Roeder, "Stille Revolution", p. 41.

⁽³⁷⁾Cf. Heiner Drerup, Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1987).

⁽³⁸⁾Cf. asimismo Jochen Kade, "Risikogesellschaft und riskante Biographien. Zur Wissensordnung der Erwachsenenbildung/Erziehungswissenschaft," Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen, editado por Jürgen Wittpoth (Bielefeld: Bertelsmann, 2001), pp. 9-38, 33 s.

⁽³⁹⁾Cf. Heinz-Elmar Tenorth, "Intention, Funktion, Zwischenreich. Probleme von Unterscheidungen," Zwischen Absicht und Person, editado por Niklas Luhmann y Karl Eberhard Schorr (Fráncfort del Main: Suhrkamp, 1992), pp. 194-217.

⁽⁴⁰⁾Característica que se registra en las ciencias de la educación alemanas en comparación con las francesas. Cf. Schriewer y Keiner 1993.

⁽⁴¹⁾Keiner y Pollak, eds., 2001.

⁽⁴²⁾Ewald Terhart, "Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens," Pädagogisches Wissen, editado por Jürgen Oelkers & Heinz-Elmar Tenorth, Zeitschrift für Pädagogik, Suplemento 27 (Weinheim-Basilea: Beltz, 1991), pp. 129-141, citado de p. 131.

Datos del autor

Edwin Keiner, Profesor de Pedagogía General de la Universidad de Nüremberg/Erlangen (Alemania). Teoría de la Educación, Epistemología de la Educación, Sociología de la Educación.