

La Historia de la Educación desde los enfoques del conocimiento

Jaime Padilla Verdugo

Introducción

Este ensayo es resultado de un trabajo del curso “Para comprender y practicar problemas sociales de la Ciencia y la Tecnología: historia, teoría y práctica del campo Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología”, conocido comúnmente como Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), realizado en el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de la Habana, en septiembre de 2013.

Según Núñez (2003), el desarrollo científico y tecnológico constituye uno de los factores que más incide en la constitución de la sociedad actual. Todo se asienta sobre pilares científicos y tecnológicos: los poderes políticos y militares, la gestión empresarial y los medios de comunicación social; incluso la vida del ciudadano común. A su vez, los enfoques del conocimiento, se han convertido en uno de los elementos cruciales para su desarrollo, particularmente la relación entre la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad (Castro-Gómez, 2011).

La educación no está exenta de esta realidad. La política, la economía, la cultura en general, se fundamentan, en buena parte, en los sistemas educativos y en las capacidades en ciencia, tecnología e innovación

(Núñez, 2011); por lo cual, debe ser explicada con el mismo aparato conceptual y metodológico que las demás ciencias.

La Historia de la Educación es considerada como una ciencia o disciplina histórica, social o de la educación. En este sentido, el propósito de este ensayo es caracterizar la asignatura denominada *Visión Retrospectiva de la Educación* que se oferta en las Licenciaturas en Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador¹⁶, desde los enfoques del conocimiento disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar¹⁷. Si bien, el estudio se centra en el análisis de la asignatura como ciencia, también pone los fundamentos para un posterior análisis relacionado con la tecnología y la sociedad; de hecho, la tecnología más allá de constituir un soporte material y didáctico de la enseñanza, está cambiando la forma de concebir la educación; por otra parte, el carácter histórico del ser humano y del hecho educativo implica una conciencia volcada hacia el mundo y en relación dialéctica con él.

El saber en general y la ciencia en particular se han ido desarrollando a lo largo de los siglos, llegando a constituir auténticos paradigmas. Duque (2006), considera que antes de llegar al paradigma disciplinar, el saber tenía un carácter global. Las evidencias las podemos encontrar en el mito, en la cultura o saber oriental, en la Grecia Antigua y en el Medioevo. Sin embargo, a partir del siglo XVII, la visión disciplinar se convierte en el paradigma clásico de la ciencia. Sólo después de la II Guerra Mundial, cuando el mundo se convierte en un lugar más dinámico, complejo y susceptible a cambios intempestivos, cuando aparecen nuevos problemas sociales que ninguna de las disciplinas particulares podía atribuirse como “suyos”, los esquemas que ordenaban jerárqui-

16 La Universidad Politécnica Salesiana fue creada el 5 de agosto de 1994. Publicado en el Registro Oficial, Órgano del Gobierno del Ecuador, Suplemento N° 449, pág. 2-3. Tiene la matriz en la ciudad de Cuenca y sedes en Quito y Guayaquil.

17 Aunque existen diversas clasificaciones de los enfoques, para este ensayo se seguirá la perspectiva de Nicolescu (1996), quien distingue cuatro ámbitos complementarios: disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar.

camente los conocimientos se resquebrajan y las identidades sociales empiezan a volverse difusas, entre ellas, el género, la raza, la juventud y la orientación sexual (Castro-Gómez, 2011). Emerge así la necesidad de crear nexos y dialogar entre las diferentes disciplinas.

Al revisar el Plan Analítico de la asignatura Visión retrospectiva de la Educación, se evidencia un enfoque netamente disciplinar; el cual, fundamentado en el pensamiento filosófico, prioriza el estudio de las teorías y reflexiones pedagógicas que han tenido lugar en las diferentes culturas y épocas, y en la ideas de los “grandes pedagogos” (Pedagogía, 2013). Durante el desarrollo del ensayo se evidenciará que una asignatura centrada en el “modelo cartesiano”, ya no responde de manera suficiente y clara a las necesidades de la formación profesional docente; incluso una formación multidisciplinar e interdisciplinar no serían suficientes para estudiar todos los problemas, con miras a responder a los diferentes desafíos de la vida cotidiana en su complejidad, siendo necesario pensarla también desde la transdisciplinariedad.

La denominación de la asignatura como Visión retrospectiva de la Educación no es común, puesto que al comparar los contenidos con los programas afines de otras universidades, coincide casi en su totalidad con “Historia de la Educación”, aunque inicialmente prevaleció el término “Historia de la Pedagogía”. Si esa denominación implica “mirar hacia atrás” como en un espejo retrovisor, para contemplar nuestra herencia en educación, o simplemente cómo educaron en el pasado con el propósito de inferir algunas enseñanzas, la dimensión histórica del ser humano y de la educación corren el riesgo de ser tratadas de manera indirecta; al contrario, verla desde la historia nos posibilitará también el uso de herramientas didácticas de esta disciplina, pero sobre todo la relación con otras disciplinas e ir más allá de ellas para explicar la realidad y orientar la acción educativa en nuestros días. Por lo tanto, aunque no existe todavía un cambio de nombre de la asignatura en la Universidad Politécnica Salesiana, para este estudio nos referiremos en adelante, a Historia de la Educación.

El enfoque disciplinar

Fundamentos del enfoque disciplinar

Duque (2006), considera que el paradigma clásico de la ciencia se constituye a partir de las ideas de René Descartes (fundamentos filosóficos), Francisco Bacon (método) e Isaac Newton (consolidación del paradigma).

René Descartes (1596-1650), se pregunta ¿cómo generar y garantizar un conocimiento irrefutable, que no esté condicionado por factores externos o subjetivos?, y se responde proponiendo la división de la naturaleza en dos reinos independientes: la “res cogitans” (lo pensante) y la “res extensa” (la materia), separando al sujeto del objeto. Edgar Morín (1992) y Capra (1987), ambos citados por Duque (2006) indican, el primero que esta disociación atraviesa el universo de parte en parte: alma-cuerpo, espíritu-materia, cualidad-cantidad, finalidad-causalidad, sentimiento-razón, libertad-determinismo, esencia-existencia, etc.; y el segundo, que el *cogito ergo sum* de Descartes, condujo al hombre occidental a considerarse identificado con su mente en lugar de hacerlo con todo su ser, llevando a los individuos a percibirse como egos aislados y separados de acuerdo con sus actividades, sus talentos, sus sentimientos, sus creencias, etc.

Por su parte, Francisco Bacon (1561-1626), en su obra *Novum Organon*, en oposición al “viejo” escrito por Aristóteles, propone la inducción como método científico. Pensaba que solamente a través de la observación se lograba comprender la naturaleza, aseverando que “donde no se conoce la causa, el efecto no puede producirse”. Según él, la ciencia debe controlar y dominar la naturaleza: “la naturaleza debía ser ‘acostada en sus vagabundeos, sometida y obligada a servir, esclavizada’; habría que ‘reprimirla con fuerza’ y la meta de un científico era ‘torturarla hasta arrancarle sus secretos’” (Capra 1986; citado por Duque, 2006).

Isaac Newton (1642-1727) es el artífice definitivo del enfoque disciplinar de la ciencia. Utilizando los fundamentos filosóficos y me-

tológicos disciplinares, elabora un verdadero monumento de síntesis entre forma y contenido de la ciencia. Este paradigma científico dominó incontestado durante casi trescientos años (s. XVII – XIX). Su cuestionamiento es el que suscita hoy la discusión sobre la disciplinariedad, la pluridisciplinariedad o multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

Características del enfoque disciplinar

A partir de los fundamentos descritos, el enfoque disciplinar se caracterizaría por la separación del sujeto frente al objeto, la objetividad de los procesos científicos, el método, el reduccionismo y la disyunción.

La separación del sujeto frente al objeto implica que mientras mayor sea la distancia del objeto, mayor será la certeza del conocimiento. Significa que, para conocer algo necesariamente hay que desprenderse de todos los conocimientos previos, en particular, de los saberes vinculados con el mundo de los sentidos; que es necesario reformular el conocimiento en un lenguaje alejado por completo de la experiencia sensible, en un lenguaje matemático. Como consecuencia, los sonidos, los colores, los sabores, etc., impiden la certeza del conocimiento; y si el cuerpo constituye un “obstáculo epistemológico” para conocer, debe ser expulsado del mundo de la ciencia (Castro-Gómez, 2011).

La objetividad significa que los procesos científicos son independientes del sujeto, según Castro-Gómez (2011), significa que el sujeto que conoce debe situarse en una plataforma de observación neutra, en el “punto cero de observación”, pretendiendo poder crear una representación del mundo que no forma parte del mundo; y creyendo que quienes conocen el mundo con “claridad y distinción” no forman parte del mundo conocido, ni participan de su opacidad cognoscitiva. De manera análoga a la película en una cámara fotográfica, los datos científicos son el reflejo fiel de la realidad sin ninguna mediación del sujeto cognoscente (Duque, 2006).

El tercer aspecto se refiere al método para lograr un conocimiento válido. Se considera que para lograrlo se requiere dividir el objeto de conocimiento en partes cada vez más pequeñas¹⁸, mediante el análisis. No existe conocimiento del todo, sino sólo de las partes: los planetas, el hombre, los animales y plantas se asumen como simples engranajes que pueden explicarse de acuerdo con la disposición física de sus partes (Castro-Gómez, 2011). El método analítico ha conducido las ciencias a una división sin límite, hasta el punto que hoy es difícil hacer un recuento total de las mismas (Duque, 2006).

El reduccionismo constituye otra característica del paradigma disciplinar. Según Hayward (citado por Duque, 2006), el reduccionismo se basa en la idea de que el mundo objetivo es fundamentalmente espacio, tiempo y partículas materiales. La Física estudia cómo se comportan estas partículas; la Química, cómo se combinan para formar partículas más grandes; el estudio de cómo estas partículas más grandes se combinan para transformarse en partículas vivientes es la Biología y el estudio de cómo esas partículas vivientes se vuelven más complejas, de manera que empiezan a sentir, es la Fisiología y la Neurofisiología; la Psicología estudia el modo en que se comportan estas partículas aún más complejas, reflejando lo que nosotros llamamos inteligencia. Se cree que la descripción anterior funciona también al revés, es decir: los fenómenos que parecen ser inteligentes, deberían poderse explicar por fenómenos vivientes, éstos por las partículas químicas más complejas, y así sucesivamente. Con el triunfo de la mecánica de Newton (siglos XVIII y XIX), la Física asumió visos de ciencia exacta con la que se habían de cotejar todas las demás ciencias.

También la disyunción constituye una característica del disciplinarismo; ésta concuerda con el principio de “tercero excluido”, es decir, que algo es verdadero o falso, pero sin que exista una tercera opción. El

18 La super especialización siempre creciente es un reflejo de lo que sucede en la ciencia moderna (Bertalanffy, 1976; citado por Álvarez, 2000).

mismo Newton resultó víctima de este principio: en la discusión de si la luz era onda o crepúsculo, Christian Huygens había propuesto desde 1690 su teoría según la cual la luz se transmite en ondas que se propagan a partir de la fuente luminosa. En 1704 Newton rechazó la teoría ondulatoria y propuso su teoría según la cual la luz estaba compuesta por innumerables partículas que se movían por el espacio. El error de Newton no consistió en afirmar que la luz se compone de partículas, sino en no admitir la otra posibilidad, la cual posteriormente se demostró que también era verdadera (Duque, 2006).

Ventajas y dificultades del paradigma disciplinar

Entre las ventajas del enfoque disciplinar hay que reconocer que, la delimitación de su campo, su lenguaje, sus técnicas y las teorías que la orientan, han sido benéficos para el desarrollo de la física y de la tecnología, posibilitando la especialización, mientras no degeneren en “especialismo”. También se ha mostrado fecundo en la delimitación de competencias, sin la cual el conocimiento resultaría vago.

Sin embargo, existen también una serie de dificultades o limitaciones de este paradigma. Ante todo, fragmenta los conocimientos hasta el punto de perder la visión global de la realidad. Según Duque (2006), la tecnología, hija predilecta de las disciplinas analíticas, aleja cada vez más al individuo de las referencias generales a partir de las cuales es posible explicar la complejidad de los fenómenos, con el riesgo de cosificación del objeto estudiado.

Por otra parte, el conocimiento científico se convierte en un conjunto aséptico de proposiciones, desvinculadas de la vida y la experiencia de quienes lo producen; de manera que una persona puede ser un excelente científico, físico, matemático y hasta filósofo, sin que su vida personal se vea modificada mínimamente por aquellos conocimientos que produce. Lo paradójico es que si la ciencia comienza con la observación, el enfoque disciplinar no tiene conciencia de que a la observación

ya la preceden las teorías dentro de las cuales y según las cuales deben observarse los fenómenos.

El disciplinarismo también ridiculiza con frecuencia a quienes no se someten a examinar los problemas a la luz de una sola disciplina; e incluso, considera que los conocimientos que hablan del mundo a través de sabidurías ancestrales o tradiciones religiosas, por no ajustarse al método, sólo pueden conducir al error; debiéndose considerar como residuos mitológicos, supersticiosos o pre-científicos, del cual debemos alejarnos para siempre.

Lo más crítico de este enfoque es que al dominar y controlar la naturaleza, polariza la riqueza mundial y depreda el ambiente, desembocando en un control de la sociedad, dentro de la cual, el ser humano es reducido a un engranaje de producción tecnológica.

La Historia de la Educación como disciplina

La Historia de la Educación, inicialmente fue denominada Historia de la Pedagogía, ante todo, por “el hecho de haber nacido estrechamente vinculada a la Historia de la Filosofía, como apéndice de la misma” (Guichot, 2006: 18-19); además, por el tipo de realidad enfatizada: mientras que la Historia de la Pedagogía se centraría en el plano teórico, estudiando el desarrollo de las teorías, doctrinas y sistemas pedagógicos propuestos a lo largo de los siglos; el centro de atención de la Historia de la Educación sería sus aspectos prácticos, la evolución de las tareas desempeñadas por individuos e instituciones en un marco social, económico y político determinados. En la actualidad, dada la evolución de la disciplina hacia una perspectiva integral, social, globalizadora de la educación, es más frecuente el uso de “Historia de la Educación” (Guichot, 2006).

Ahora bien, esta subdisciplina podría formar parte de la disciplina Historia o de la Educación. Según Escolano (1984; citado por Guichot, 2006), por la naturaleza de los métodos que utiliza en su trabajo

científico, se trata de una disciplina histórica, especializada en un sector de la realidad, que es el hecho educativo. El desarrollo de la disciplina historiográfica, al fraccionar su objeto de estudio, da lugar a las diferentes historias sectoriales entre las cuales se encuentra la Historia de la Educación.

Los argumentos de fondo que lo configuran como disciplina histórica constituyen el carácter histórico del ser humano y el hecho de que la realidad educativa esté marcada por el signo de la historicidad. Según Freire (citado por Guichot, 2006), la historicidad del ser humano se fundamenta en la idea de “inacabamiento” del mismo, que le lleva a la búsqueda constante de “ser más”; incluso posee “conciencia de su incompletitud”; se trata de una conciencia intencional, una “conciencia de”; una conciencia volcada hacia el mundo y en relación dialéctica con él. En consecuencia, la realidad externa que los rodea no es sólo un “hábitat”, sino que se convierte en mundo; a su vez, el aquí ya no es sólo un espacio físico, sino también un espacio histórico. Los seres humanos construyen historia que, a su vez, los constituye.

Respecto al carácter histórico de la realidad educativa, se indica que la educación toma como base ese inacabamiento del ser humano, esa búsqueda constante de crecer como persona, junto con los otros miembros de la comunidad en la que está inserto. En ese ambiente siempre está vigente el pasado cultural, la forma de aprehender la realidad, de enfrentarse a los problemas vitales que la comunidad ha ido gestando durante siglos (Freire, 1976; citado por Guichot, 2006). En otras palabras, no es la educación la que conforma la sociedad de cierta manera, sino la sociedad la que, configurada de una determinada manera, constituye la educación conforme a los valores que la orientan; sin embargo, junto con esta función “reproductora”, la educación puede convertirse en “palanca de cambio” de la sociedad en que vive.

El enfoque de organización del conocimiento por disciplinas es el más arraigado en la tradición escolar; y en general, el más aceptado y el más fácil de gestionarlo académicamente (Álvarez-Méndez, 2000);

pero este enfoque esconde muchos riesgos, como el aislamiento debido a los permanentes divorcios entre sujeto y objeto, entre las partes y el todo, entre vida y el conocimiento; y, el reduccionismo: “la reducción a lo racional (dejando al margen lo afectivo), la reducción a lo individual (dejando al margen lo social, lo interpersonal), la reducción a lo interno (dejando al margen lo externo, la realidad objetiva), y la reducción a lo innato (dejando al margen lo cultural)” (Álvarez, 1997; citado por Rodríguez, 2011: 3).

Debido a la estrecha vinculación con la Historia de la Filosofía también se corre el riesgo de priorizar el estudio de las teorías y reflexiones pedagógicas que han tenido lugar en los diversos pueblos y a lo largo de las diversas épocas, pero de manera descontextualizada; según Escolano (1997; citado por Guichot, 2006: 32), “se parte del supuesto de que los hechos y documentos que se registran hablan por sí mismos, por lo que la investigación habría de centrarse sobre todo en la recopilación, acreditación y descripción de aquéllos”.

La estructuración de los contenidos alrededor de los “grandes pedagogos” constituye otro peligro. La articulación de las figuras excepcionales con los acontecimientos centrales de la historia, normalmente da pie a percepciones falsas, puesto que inducen en los lectores poco críticos a interpretaciones erróneas de las prácticas educativas dominantes en determinado momento histórico, generalmente muy apartadas de las propuestas de los pedagogos citados, puesto que habitualmente, hay un desfase entre las ideas innovadoras y la realidad educativa (Guichot, 2006).

Los enfoques pluridisciplinar e interdisciplinar

Características pluridisciplinarias e interdisciplinarias

Ante la existencia de miles de subdivisiones del paradigma disciplinar, Nicolescu (1996) se pregunta, ¿cómo un físico teórico de partículas podría dialogar con un neurofisiólogo, un matemático con un poeta, un biólogo con un economista, un político con un informático, más allá

de generalidades más o menos banales?; además, ve la necesidad de que quienes toman las decisiones deberían poder dialogar con todos a la vez. Surge así la necesidad de nexos entre las diferentes disciplinas, de avanzar hacia unos diálogos pluridisciplinarios e interdisciplinarios.

La pluridisciplinariedad¹⁹ se refiere al estudio de un objeto por varias disciplinas a la vez. Por ejemplo, una obra artística puede ser estudiada por un historiador de arte, cruzado con la física, la química, la historia de las religiones, la historia del país y la geometría. En este sentido, el objeto de estudio se enriquece por el cruce de varias disciplinas (Nicolescu, 1996); pero cada disciplina la estudia con su propio método particular (Goldammer y Kaher; citado por Duque, 2006).

La interdisciplinariedad implica la transferencia de métodos de una disciplina a otra. Según Nicolescu (1996), se pueden distinguir tres grados de interdisciplinariedad: a) un grado de aplicación, por ejemplo, la transferencia de los métodos de la física nuclear a la medicina pueden permitir nuevos tratamientos del cáncer; b) un grado epistemológico, por ejemplo, los métodos de la lógica formal pueden generar interesantes análisis en la epistemología del derecho; y, c) un grado de engendramiento de disciplinas, por ejemplo, la transferencia de los métodos de matemáticas a la física ha engendrado la física-matemática.

Ventajas y debilidades de los enfoques pluri e interdisciplinar

Aunque la investigación pluridisciplinar aporta más a la disciplina en cuestión, ese “más” está al servicio exclusivo de esa misma disciplina; en otras palabras, la pluridisciplinariedad desborda las disciplinas, pero su finalidad permanece dentro del contexto de la investigación disciplinar.

19 Algunos autores hablan de multidisciplinariedad para referirse a esta forma de estudio.

A su vez, aunque la interdisciplinariedad prometía entablar puentes para abordar un problema desde distintas perspectivas o disciplinas, y desborda el ámbito disciplinar, su finalidad también permanece dentro del ámbito de la investigación disciplinaria. Para Castro-Gómez, “los lenguajes jerárquicos que ordenaban binariamente la mente y el cuerpo, la razón y la sensibilidad, la civilización y la barbarie, la modernidad y la colonialidad, la episteme y la doxa, se mantuvieron intactos” (2011: 49). En otras palabras, si bien, la interdisciplinariedad produjo resultados interesantes, no logró atacar el corazón del modelo cartesiano, porque no alcanzaron un efecto de retorno sobre los puentes entre las disciplinas. La mayoría de los académicos preferían vivir amparados de la “seguridad ontológica” ofrecida por su propia disciplina.

En todo caso, tanto la pluridisciplinariedad cuanto la interdisciplinariedad, contribuyeron al big bang disciplinario (Nicolescu, 1996).

La Historia de la Educación desde los enfoques pluri e interdisciplinar

La relación de la Historia de la Educación con otras disciplinas se puede dar en tres ámbitos: ante todo dentro de las propias Ciencias Históricas; luego en relación con las demás Ciencias Sociales, y finalmente, en relación con las Ciencias de la Educación.

La Historia de la Educación y las disciplinas históricas

Se entiende que la Historia de la Educación forma parte de un todo global, la Historia general. Significa que, para un mejor conocimiento del pasado de la educación, se requiere una estrecha relación con las demás ciencias históricas como la Historia de la Cultura, de la Política, de la Religión, etc. No se trata de una yuxtaposición de planos históricos, sino de una articulación de la Historia de la Educación con las demás variables del proceso histórico. Si bien comparten el método, no significa que sea necesariamente interdisciplinar, porque cada disciplina ve los hechos desde su perspectiva.

Historia de la Educación en relación con otras Ciencias Sociales

El estudio de los fenómenos concretos del ser humano, incluida la “actividad de educar” requiere que las otras Ciencias Sociales apoyen a la Historia de la Educación; pero reivindica el privilegio de ser el centro de convergencia de las demás ciencias (Guichot, 2006). Esta relación implica “resituar el fenómeno educativo dentro de la compleja dinámica social y económica de las sociedades” (Sola, 1980; citado por Guichot, 2006), para contribuir más eficazmente a la reconstrucción y comprensión de la vida social a través del tiempo.

Esa necesidad condujo a la Historia de la Educación a intensificar sus contactos con otras disciplinas como la Literatura, el Arte, la Política, la Demografía, la Antropología; posteriormente, con movimientos científicos relacionados con los campos jurídicos, psicológicos, filosóficos, lingüísticos; y más recientemente, con la Ciencia y la Tecnología (Guichot, 2006).

Casi todas las Ciencias Sociales tienen utilidad para el historiador de la educación, aunque ésta varíe en función del tema de estudio. Así, los aportes de la Economía se centran en los factores que determinados modos de producción ejercen sobre la dinámica escolarizadora, los estudios sobre la financiación de los sistemas escolares, sus costes de funcionamiento y su umbral de productividad (Guichot, 2006).

La Demografía se ocupa del análisis cuantitativo de la población a lo largo del tiempo, proporcionando datos y modelos metodológicos que apoyen a reconstruir los procesos de escolarización y alfabetización, facilitando un seguimiento de sus trayectorias y los oportunos estudios comparativos (Guichot, 2006).

La Sociología ha contribuido a la expansión del campo cognitivo de la Historia de la Educación hacia los diversos agentes formativos y espacios de socialización (la familia, la comunidad educativa, el entorno

social, etc.), así como a las facetas de la institución escolar (prácticas educativas cotidianas en el aula, profesionalización del docente). Además, podría transferir nuevas categorías conceptuales (reproducción, movilidad social) e instrumentos de investigación tanto cuantitativos (análisis estadístico) como cualitativos (encuestas). Otros temas que requieren el apoyo de la Sociología son la extracción y el estatus social de los maestros, las actitudes y comportamientos de los distintos grupos ante la escuela, así como la variación de los modelos curriculares según su espacio geocultural de aplicación (Guichot, 2006).

La Antropología, por su parte, subrayaría la necesidad de considerar los componentes culturales que impregnan la educación en cada sociedad y condicionan los comportamientos individuales y colectivos de sus miembros; ayudaría a contemplar las diversas manifestaciones de la cultura popular, y dirigir la mirada a las minorías étnicas y a los grupos marginados (Guichot, 2006).

Temas como el ordenamiento jurídico-administrativo de los sistemas educativos, las propuestas que emanan en materia de enseñanza de las diferentes corrientes ideológicas y grupos de opinión, los motivos a los que obedecen las reformas político-institucionales en el campo de la educación, etc., requieren sin lugar a dudas los aportes de las Ciencias Políticas. También la Literatura ha jugado en los currículos de los escolares un rol particular como fuente de transmisión de valores y códigos de conducta (Guichot, 2006).

En fin, la Tecnología vinculada al desarrollo de las comunicaciones, en particular el uso del Internet, más allá de constituir un soporte material y didáctico para la enseñanza y el aprendizaje, está revolucionando la forma de concebir la producción de conocimiento, la enseñanza, los entornos de aprendizaje, etc.

En conclusión, en enfoque interdisciplinar de la Historia de la Educación, si bien implica una renovación desde sus fuentes documentales, de las formas de investigar y de exponer los resultados de los tra-

bajos; también contribuye a la historización de las demás disciplinas (Guichot, 2006).

La Historia de la Educación como parte de las Ciencias de la Educación

La posibilidad de una relación entre Historia de la Educación y las Ciencias de la Educación es el objeto de conocimiento, es decir, la actividad de educar; sin embargo, ¿justifica este punto de convergencia su adscripción a las Ciencias de la Educación? Las repuestas son divergentes, autores como Escolano y Ruiz Berrio la excluyen del terreno de las Ciencias de la Educación; sin embargo, para quienes comparten el paradigma crítico, como Carr y Kemmis, la investigación histórico-educativa podría ser concebida como ciencia social crítica, a condición de que las demás ciencias de la educación sean desarrolladas en la misma línea (Guichot, 2006).

La tendencia socio-crítica asume que la realidad no es algo dado sino que es construida, dinámica, en continuo desarrollo y tiene un carácter dialéctico. Sostiene también que el conocimiento es subjetivo, determinado por el contexto social y político; que las ideas, el pensamiento, los hechos educativos son entendidos como entidades socio-históricas y no como categorías abstractas. Es especialmente relevante el propósito de la ciencia educativa crítica, que más allá de explicar o de entender, se oriente a transformar la educación. Visto así, las Ciencias de la Educación constituyen un modo de acción colectivo; y, no se trata simplemente de una función cognitiva, sino de un proceso público y de una práctica social (Guichot, 2006).

Ante esta posibilidad de que la Historia de la Educación pueda ser denominada Ciencia de la Educación, se esbozan algunos nexos con las demás Ciencias Pedagógicas. La Historia de la Educación necesita, en primer lugar, conocer el desarrollo de la Filosofía de la Educación y de la Teoría de la Educación: la primera servirá de fundamentación de muchas de las posibles explicaciones del saber pedagógico histórico; la

segunda le posibilitará abordar la investigación histórica desde la perspectiva teórica del presente educativo.

También son importantes los aportes de la Psicología y de la Sociología de la Educación. Baste analizar los cuestionamientos provocados por las teorías de los sociólogos como Bourdieu, Passeron, Baudlot, Establet, etc., acerca de la función de la escuela en la reproducción social, o los soportes que desde la Psicología se ofrece a la Historia de la Cultura Educativa que se interese por actitudes, por las formas de interpretar la realidad escolar por parte de la comunidad educativa; así como las aportaciones de Vigotsky quien nos habla del desarrollo psicológico como construcción social (Guichot, 2006).

La Historia de la Educación se relaciona también con las disciplinas pedagógicas como la Didáctica, la Organización Escolar, la Educación Especial, la Educación Comparada, las Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, etc., las cuales le proporcionan nuevos problemas y categorías de análisis.

Álvarez Méndez (2000: 31-33), refiriéndose al currículo considera que para desarrollar acciones interdisciplinarias y romper con los moldes tradicionales de los planes de estudios, éstos deben cumplir las siguientes condiciones:

1) Consciencia de la misma interdisciplinariedad. Por el simple hecho de que una disciplina coopere o busque la ayuda de otra no significa que se exista interdisciplinariedad; se requiere que la interacción sea consciente e intencional, ya que sólo desde la voluntad de hacer un trabajo interdisciplinar, cada parte sabrá cuáles son las aportaciones e influencias recíprocas.

2) Continuidad. Una colaboración para resolver problemas ocasionales no se inscribe en el ámbito interdisciplinar; es necesaria una continuidad mínima que garantice la cohesión e identidad de la interdisciplinariedad.

3) Apertura. Ésta lleva a buscar métodos, objetivos, técnicas y planes que hagan posible el trabajo cooperativo. La unidad se sostiene justamente en la construcción y explicitación adecuada de los fundamentos en los que se sostiene la comunidad interdisciplinar.

4) Reciprocidad. Se trata de una red de relaciones “entre” disciplinas, que implique el intercambio de ideas, métodos, técnicas, instrumentos, resultados, soluciones. Esta interacción sobrepasa la estructura de cada una sin perderla.

5) Integración sistémica de las partes que interactúan. No se trata de una suma de elementos, con un producto final uniforme pero no identificable en sus elementos. En la interdisciplinariedad, cada disciplina es importante en su función, en su individualidad. Bernstein (1971; citado por Álvarez Méndez, 2000). El sistema funciona sólo si cada disciplina desempeña su función individualmente, pero no independientemente.

Como se evidencia las posibilidades de pluridisciplinariedad e interdisciplinariedad de la Historia de la Educación, con las demás ciencias históricas, con las otras ciencias sociales y con las ciencias de la educación son muchas; sin embargo, es posible que, al igual que la gran mayoría de asignaturas se mantenga dentro del enfoque disciplinar. Buscar las posibles relaciones, y sobre todo operativizarlas, constituye todavía un desafío para los profesores y las instituciones. ¿Qué significa esto en la práctica? Primero, que los maestros deberían tratar de diseñar problemas historiográficos que proporcionen nexos entre objetivos, para conectar las actividades, lecciones, unidades y cursos. Segundo, al formular problemas para la enseñanza, los maestros deben también prestar atención a los distintos ámbitos del conocimiento histórico: hechos de la Historia, conceptos y patrones de pensamiento disciplinares. Los buenos problemas toman en cuenta tanto los contextos como los detalles de las narraciones históricas (Bain, 2005).

El enfoque transdisciplinar

Características del enfoque transdisciplinar

La transdisciplinariedad se refiere, como lo indica el prefijo “trans”, a lo que está a la vez *entre* las disciplinas, *a través* de las diferentes disciplinas y *más allá* de toda disciplina. Su propósito es la comprensión del mundo presente, en el cual uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento.

Para el pensamiento clásico nada existe más allá de las disciplinas y por tanto sólo pensarlo ya es un absurdo; por el contrario, para la transdisciplinariedad, el paradigma clásico no es absurdo, pero su campo de aplicación es restringido. El descubrimiento de esta dinámica pasa necesariamente por el conocimiento disciplinario; en este sentido, no son antagónicos sino complementarios. La transdisciplinariedad es, sin embargo, radicalmente distinta de la pluridisciplinariedad y de la interdisciplinariedad, por su finalidad y por la comprensión del mundo presente (Nicolescu, 1996).

Según Castro-Gómez (2011), lo transdisciplinar no implica simples extensiones de ninguna disciplina, sino de campos emergentes, modestamente denominados “estudios”: estudios culturales e interculturales, estudios poscoloniales y subalternos, estudios de género, estudios ambientales, estudios de ciencia y tecnología y estudios transatlánticos, entre otros.

En este sentido, la transdisciplinariedad no constituye un diálogo, ni el intercambio entre dos o más disciplinas, sino un devenir permanente de problemas que cambian todo el tiempo y que requieren de una renovación constante de la mirada; no en vano, el prefijo ‘trans’ no sólo expresa el ir a través de las disciplinas y más allá de ellas, sino que comparte la misma raíz etimológica de la palabra ‘tres’; es decir, que va más allá de los dualismos (Castro-Gómez, 2011).

Para Nicolescu (1996), los tres pilares que determinan la metodología de los estudios transdisciplinarios son los niveles de la realidad, la lógica del tercero incluido y la complejidad; en este sentido, se da un sorprendente paralelismo con los tres postulados de la ciencia moderna. La disciplinariedad, la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son las cuatro flechas de un solo y mismo arco: el del conocimiento.

Morin (2004: 22) explica que, hoy “el conocimiento es una aventura en espiral que tiene un punto de partida histórico, pero no tiene término, que debe sin cesar realizar círculos concéntricos”. Por su parte, De la Herrán (2011), afirma que este paradigma disciplinar no sólo se basa en la complejidad de Morin, sino también en la universalidad y en la conciencia.

Posibilidades de un enfoque transdisciplinar para la Historia de la Educación

Aunque Guichot (2006) no pretende explicar la educación desde un enfoque transdisciplinar, sin embargo sus reflexiones, van más allá de una visión disciplinar e interdisciplinar. En los años sesenta, en Europa y Estados Unidos, inicia una nueva forma de tratar la Historia de la Educación: son evidentes los esfuerzos por renovar los fundamentos teóricos, las orientaciones temáticas, las metodologías, etc. Una de las características más importantes es la pretensión de globalidad, tratando de considerar los diferentes ámbitos que afectan a los fenómenos educativos: estructuras demográficas, economía, organización social, mentalidades, ordenamiento político.

Se busca superar la historia de los grandes pedagogos, con el propósito de integrar todos los planos de la realidad educativa (hechos, normas ciencia, tecnología) y sus interacciones con el sistema social (economía, demografía, estructura social, mentalidades). El fundamento consiste en la posibilidad de extrapolar al análisis de los sistemas sociales del pasado, herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas

que emplean hoy las ciencias sociales. La educación se comienza a considerar como parte de los sistemas sociales, casi como una “historia social de la educación”, una historia que enfatiza el contexto en que nacen y se desarrollan los discursos, las estructuras y las prácticas educativas.

Además, aunque se siguen tratando los temas tradicionales, con un enfoque diferente gracias a la atención prestada al contexto, surgen un sinnúmero de nuevos temas como: la alfabetización, la educación especial, la educación de la mujer, la educación rural y urbana, el currículo, la incorporación de sectores marginales o minoritarios a la educación; las relaciones entre demografía, economía, política y escolarización, etc.

Desde el punto de vista metodológico, se comienza a sustituir progresivamente la historia narrativa por la historia problema, proporcionando vitalidad al discurso histórico-educativo. A diferencia de los historiadores quienes trabajan solamente a lo largo de líneas de pensamiento histórico, los maestros deben seguir líneas de pensamiento también pedagógico; más allá de hacer Historia o pensar históricamente para sí, deben poder también ayudar a pensar históricamente, considerando el contexto en el que aprenden (Bain, 2005).

En fin, la complejidad, uno de los pilares que determina la metodología de estudios transdisciplinarios (Nicolescu, 1996), coincide con el propósito de la renovación de las metodologías de enseñanza – aprendizaje, que es “desarrollar una educación que permita comprender la complejidad” (Tedesco, 2009).

Conclusiones

Cada día surgen nuevos campos emergentes de estudio de la realidad, sin embargo, la ciencia y la tecnología se concentran en poderes hegemónicos que prefieren el paradigma disciplinar. En este sentido, los enfoques de conocimiento interdisciplinar y transdisciplinar son en la actualidad cruciales para responder a las nuevas problemáticas comple-

jas. Del concepto de ciencia y conocimiento que se maneje, dependerá el tipo de Historia de Educación que se construya y el tipo de enseñanza y aprendizajes en una carrera universitaria.

Según Morin (1999 citado por Tedesco, 2009), quienes fraccionan los problemas disciplinariamente, atrofian las posibilidades de comprensión y reflexión; el debilitamiento de la percepción global erosiona el sentido de responsabilidad y solidaridad, puesto que cada uno se responsabiliza únicamente por la mínima fracción de su experticia. Desde este punto de vista, la competencia técnica está reservada a los expertos, que se ocupan de saberes especializados pero despojan al ciudadano de un punto de vista global.

Un docente que permanezca encerrado en su disciplina, priva a sus estudiantes del derecho a una percepción global de la realidad; de aquí que, el docente universitario, si por una parte debe estar preparado en otros aspectos diferentes a los contenidos, como la capacidad de trabajar en equipo y la forma de aprender de sus estudiantes; deben tener también la capacidad de comprender la complejidad, de abrirse al conocimiento de las otras ciencias, para resolver juntos un problema.

Las evaluaciones de las reformas educativas más recientes, coinciden en señalar que su máximo déficit es que no lograron modificar lo que sucede en la sala de clase. Ha aumentado considerablemente la cobertura escolar, se han modernizado los planes de estudio, han aumentado los días y horas de clase, se dispone de mejores textos y equipos, se evalúan los resultados, se ha modernizado la gestión, pero los resultados de aprendizaje no han cambiado en una magnitud apropiada a los esfuerzos realizados en todos esos ámbitos. El tema de la complejidad, de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad han quedado a nivel de reflexión.

En fin, se ve la necesidad de revisar el enfoque con el cual se concibe y se imparte la asignatura Visión retrospectiva de la Educación, en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana; y, se recomienda el cambio de nombre por Historia de la Educación.

Bibliografía

- Álvarez-Méndez (2000). *Didáctica, Currículo y Evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Miño y Dávila.
- Bain, R. (2005). Cómo aprenden los estudiantes Historia en el aula de clase. En N. R. Council, *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington, DC.: The National Academies Press.
- Castro-Gómez, S. (2011). Desafíos de la inter y la transdisciplinariedad para la Universidad en Colombia. *Pedagogía y saberes* 35: 45-52.
- De La Herrán, A. (2011). Complejidad y transdisciplinariedad. *Revista Educação Skepsis*, 2(1): 294-320.
- Duque, R. (2006). Disciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Vínculos y Límites. *Escritos*, 14(32): 94-125.
- Guichot, V. (2006). Historia de la Educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, 2(1): 11-51.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20: 20-42.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. París: Du Rocher.
- Núñez, J. (2003). *La Ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*. La Habana: Félix Varela.
- (2011). El conocimiento entre nosotros: reflexiones desde lo social. *Temas*, 94-104.
- Carrera de Pedagogía (2013). *Plan analítico de Visión Retrospectiva de la Educación*. Quito: UPS.
- Rodríguez, W. (2011). Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque histórico-cultural. *Actualidades investigativas en educación* 11(1): 1-36.
- Tedesco, J. (2009). Prioridad a la enseñanza de las ciencias: una decisión política. En M. Martín-Gordillo, *Educación, Ciencia, Tecnología y Sociedad. Documento de Trabajo* 3, 11-20. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI.