

Hacia la especificidad de la historia de la educación en un abordaje transdisciplinar

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (*México*), vol. XXXI, núm. 2, pp. 59-68

Agustín Adúriz-Bravo*

RESUMEN

En este trabajo se discuten algunas cuestiones metodológicas surgidas en el marco de una serie de investigaciones sobre la historia de la enseñanza de las ciencias naturales. Se revisan tres problemas de este tipo de investigaciones: la adecuación de las herramientas de la historia para el estudio de la educación; la pertinencia de un enfoque “historizante” en el abordaje de los discursos pedagógicos; y el problema de las periodizaciones en la historia de la educación. Avanzamos respuestas preliminares a estos problemas tomadas de reconocidos historiadores de la educación.

ABSTRACT

In this paper, we discuss some methodological issues that arise from research on the history of science teaching. We review three problems of this kind of research: adequacy of tools from history to study education; pertinence of a “historising” approach to study educational discourse; and the problem of periodisations in the history of education. We advance some preliminary answers to these problems, taken from renowned historians of education.

* Investigador en el Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, e-mail: 2083065@ticen.uab.es

INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos una serie de herramientas metodológicas que se construyeron en el marco de las investigaciones sobre la historia de la enseñanza de las ciencias naturales y la matemática, que lleva a cabo el equipo del cual formo parte (Gvirtz y Adúriz-Bravo, 1997; Adúriz-Bravo, 1999b; Adúriz-Bravo, en prensa). La construcción metodológica que presentamos reclama la aceptación de la especificidad del objeto de estudio y del campo de problemas de estas investigaciones (los fenómenos educativos y los discursos que se producen acerca de ellos), a la vez que no renuncia a los marcos conceptuales que aporta la historia como disciplina académica en un abordaje que pretende moverse hacia lo genuinamente transdisciplinar.

La historia de la educación viene reclamando desde hace tiempo una autonomía y una especificidad más cercanas a las características del discurso de la pedagogía que a los abordajes tradicionales de la historia social (Zuluaga Garcés y Martínez Boom, 1996). Consecuentemente, viene enriqueciendo su aparataje teórico con aportes transdisciplinares que incluyen el análisis del discurso, la didáctica general, las didácticas específicas de las áreas curriculares y la historia de las disciplinas escolares. Dentro de esta última línea teórica, por ejemplo, el francés André Chervel es uno de los primeros en desconstruir el axioma de que no hay movimientos relevantes desde adentro hacia afuera de la escuela. Devolviendo a la escuela su rol profundamente creativo, este autor afirma:

[La problemática de las disciplinas escolares] se distingue de todas las demás que se han ido planteando hasta la fecha en la historia de la enseñanza. Lejos de relacionar la historia de la escuela y del sistema escolar con categorías externas, se esfuerza por hallar en la propia escuela el principio de una investigación y una descripción históricas específicas (Chervel, 1991: 68).

Alrededor de esta transformación conceptual y metodológica se ha producido una polémica que permea campos muy disímiles, como son el estudio de las relaciones entre Estado y escolarización, la función de la historia de la educación en la formación de profesores

y pedagogos, el rol de la sociología de la educación frente a esta disciplina, e incluso la formación académica más adecuada para abordar los problemas del área (Cuczza, 1996a; Martínez Boom y Narodowsky, 1996b). La magnitud de tal polémica excede con mucho las pretensiones de este trabajo, que sólo se propone una revisión metodológica alrededor de tres cuestiones particulares: 1) la adecuación de las herramientas conceptuales de la historia en el interior de la identidad propia de la educación, 2) la pertinencia de un enfoque “historizante” en el abordaje de los eventos y discursos pedagógicos, y 3) el problema de las periodizaciones contextuales en la historia de la educación.

Durante esta revisión se rescatan categorías utilizadas por diversos autores más o menos implicados en la polémica, y que pertenecen a variadas líneas teóricas. Por último, se plantean algunas líneas de trabajo que devuelven parte de su especificidad a las prácticas y discursos educativos, y permiten articulaciones interdisciplinarias más fructíferas que rescatan hallazgos de las disciplinas convergentes, a la vez que revalorizan los trabajos históricos más tradicionales como material susceptible de una relectura con enfoque pedagógico.

I. PRIMER PROBLEMA: CON QUÉ SE HISTORIZA LA EDUCACIÓN

La natural pertinencia de los aparatos conceptuales de la historia general en el estudio de la educación y de la pedagogía en cuanto a prácticas sociales, culturales y discursivas que se transforman en el tiempo, condujo a un empobrecimiento de la mirada teórico-educativa en favor del rastreo de las determinaciones contextuales y las lógicas macropolíticas (Martínez Boom y Narodowsky, 1996a).

En este sentido, el planteo de Weinberg es uno de los primeros en enfocar la discusión sobre la aparente indiscutibilidad de este supuesto de partida, a partir de la reformulación del concepto teórico de modelo de desarrollo. Dice este autor al respecto: “Se ha preferido, en líneas generales, considerar supuestos los elementos condicionantes (es decir, sistema y estructura) de cada momento tratado, para prestar mayor atención a ciertas interrelaciones o interdependencia de factores” (1995: 12). Esto supone una fuerte ruptura con

los abordajes tradicionales, que desarrollan in extenso los condicionantes y luego los aplican al fenómeno educativo.

Tomando el aporte teórico de Graciarena (1976), particularmente su concepto unificador de estilo de desarrollo, Weinberg considera la educación como una covariable en el seno del sistema que constituye el modelo de desarrollo. Así, los diferentes campos de acción interactúan sin que ninguno de ellos pueda ser tomado como determinante de los demás. El modelo completo, que excede la suma de sus partes, otorga sentido a las prácticas educativas y pedagógicas contextualizándolas en su matriz ideológica.

Si profundizamos esta visión, cada una de las covariables que conforman el entramado social, a su vez, puede ser considerada operador en el espacio de los procesos sociales, manifestación en el espacio de los productos sociales, y signo en el espacio de las representaciones sociales. Esta multiperspectividad permite un abordaje más rico y más complejo que los que tradicionalmente se derivaron de la consideración de la educación ya como una invariable, ya como una variable dependiente de los procesos sociopolíticos supraordinados.

Además, en esta postura se puede considerar la educación como una entidad teórica o cerco conceptual con diferentes niveles de organización, que forman parte de distintos estratos (político, económico, social, cultural), y no como un sistema cerrado determinado en cada periodo por las configuraciones exógenas.

Así entendidas, las prácticas educativas y las prácticas pedagógicas (metadiscursivas respecto de las primeras) asumen los siguientes caracteres: 1) poseen una identidad propia que les otorga completitud, funcionalidad y autoconsistencia teórica; 2) imbrican en su seno consideraciones provenientes de sistemas filosóficos y científicos vigentes en el contexto, resignificándolas; 3) mantienen ricas relaciones de interacción con los procesos políticos, económicos y sociales amplios que coexisten con ellas; y 4) se yuxtaponen complejamente con diferentes ritmos propios característicos que operan en las variadas escalas de duración.

En esta concepción, las herramientas ya construidas por la historia son aplicables al fenómeno educativo sólo si se las revisa desde la especificidad pedagógica. Esta afirmación tiene implicaciones

no triviales en por lo menos dos campos de problemas de la historia de la educación: 1) la formulación de periodizaciones y la identificación de continuidades y rupturas, y 2) el estudio de las relaciones de reproducción y resistencia que subyacen al binomio educación-poder.

II. SEGUNDO PROBLEMA: QUÉ SE HISTORIZA

La elevada especificidad de los fenómenos educativos y la lógica de sus actuaciones les otorga una relativa estabilidad sincrónica y diacrónica que valida un análisis de los mismos más o menos independiente de las circunstancias contextuales sociopolíticas. Así, éstas funcionan como la matriz en la cual se privilegian ciertas prácticas en detrimento de otras, y que contiene los sistemas de pensamiento y la trama epistemológica que les da sentido, sustento y direccionalidad.

En este sentido, se puede considerar que la educación está sobredeterminada por las variables contextuales (Puiggrós, 1990), que le sirven de marco, de límite y de condición de posibilidad. Este planteamiento, combinado con el de modelo de desarrollo, permite entender la presencia de hegemonías y alternativas (o contrahegemonías, en términos gramscianos) en el seno de la educación y de la pedagogía. La contradicción aparece como uno de los caracteres esenciales en un enfoque sistémico que otorga espacios al juego de poderes, y da herramientas para alejarnos de una visión ingenua de cambios tipo “dominó” bajados desde la estructura.

Como afirma la argentina Adriana Puiggrós:

Se requiere construir una teoría de la educación que explique la relación entre los procesos educativos y sus condiciones de producción histórico-sociales a la vez que aclare la especificidad de lo pedagógico... Por eso comprendemos su origen como producto de la sobredeterminación producida por la compleja articulación de múltiples factores... La educación sólo es comprensible como una organización particular del conjunto de los procesos sociales y, aunque los discursos pedagógicos tengan su propia lógica y su propia organización, no son ajenos a aquellos procesos que actúan necesariamente como sus condiciones de producción. A su vez, la educación es condición de producción del transcurrir, cambiar, reproducirse de otras formas del quehacer social (1990: 25).

Un enfoque distinto del anterior es considerar a las prácticas educativas y pedagógicas con el formalismo de las series discursivas (Foucault, 1980). Este aparato teórico permite prescindir en parte del sistema de continuidades y rupturas, que es uno de los heredados acríticamente de otras ramas de la historia. Además, la idea de causación cede paso, de esta forma, a un estudio de los surgimientos y extinciones de estas prácticas en el espacio discursivo de cada época. Similar dirección teórica guía el uso foucaultiano de los conceptos de procedencia y emergencia.

Estos tres enfoques presentados (el modelo de orquesta, con las interacciones complejas entre las variables; la educación que contiene completas —como muñecas rusas— cada una de las sobredeterminantes; las prácticas discursivas que surgen y se extinguen en el tiempo) ponen en tela de juicio el abordaje tradicional de la historia de la educación como rama de la historia general con sus enunciados aplicados a un “contenido” social particular. La educación y la pedagogía poseen una estructura teóricamente compleja que demanda la construcción de herramientas conceptuales novedosas que no desconozcan las propias de la historia, pero que las resignifiquen y adecuen a cada uno de los niveles de organización del espacio pedagógico.

Podemos imaginar, en el ámbito de la disciplina, problemas tan disímiles como la difusión de un movimiento pedagógico transnacional, la introducción de una idea epistemológica o psicológica en la didáctica práctica, las funciones de los sistemas educativos formales en la constitución de los estados, la relación de la educación formal con el mundo del trabajo. Problemas disímiles reclaman aparatos, conceptos y categorías disímiles, atendiendo a la diversidad caleidoscópica, pero unificados en un *corpus* teórico fuertemente transdisciplinar e insertado en las corrientes historiográficas vigentes.

III. TERCER PROBLEMA: CÓMO SE HISTORIZA

Las periodizaciones que tradicionalmente ha usado la historia de la educación fueron transvasadas sin mayor mediación desde los estudios sociopolíticos (Narodowsky, 1996; Smeja y Téllez, 1996). Estas periodizaciones, que sin duda pueden resultar ilustrativas en el análisis de los aspectos normativos y estructural-formales de los siste-

mas educativos, se tornan completamente artificiales en la revisión de los movimientos pedagógicos y las innovaciones didácticas si no son revisadas a la luz de la lógica propia de las actuaciones escolares.

El excelente trabajo de Smeja y Téllez (1996) centra su crítica en los presupuestos y en el tipo de mirada teórica implícitos en los abordajes historiográficos tradicionales, que consideran que la educación es un objeto dado de conocimiento histórico sin mayores mediaciones, y de los cuales se ha derivado este tipo de periodizaciones.

Es interesante realizar un análisis del supuesto implícito de que los únicos movimientos de determinación (con matiz causal) posibles son aquellos que descienden del nivel macropolítico al nivel micropolítico. Tal supuesto, llamado por Narodowski (1996) la falacia de la covariancia, además de hipersimplificar y bidimensionalizar el orden de lo escolar, contiene una grave falla de análisis al permitir la intersección de los dos órdenes o niveles de organización, que está teóricamente vedada. El cambio de Gestalt (Laudan, 1986) traspasa la brecha macro/micro sin que se explicita el mecanismo lógico que valida tal proyección. Esta fractura se ve agravada por un uso pobre del mencionado concepto (de raigambre marxista) de sobredeterminación con una pretensión totalizante, y por la asimilación de la educación a la superposición lineal de sus “políticas públicas”.

Contra esto conviene proponer una serie de periodizaciones estratificadas y yuxtapuestas que tomen indicios del contexto y se adecuen a la naturaleza teórica de cada uno de los problemas estudiados. Tales periodizaciones, además, serán susceptibles de desdoblarse para contener hegemonía y alternativas revistas a la luz de las condiciones de existencia y posibilidad macropolíticas.

IV. COMENTARIOS FINALES

Los diferentes conceptos teóricos yuxtapuestos y coordinados en el sistema metodológico esbozado más arriba han sido descentrados previamente de sus matrices epistémicas (Adúriz-Bravo, 1999a). Así, el sistema no pretende responder homogéneamente a una única concepción marxista o funcionalista general.

Es de destacarse que ninguna de las consideraciones hechas más arriba pone en duda la validez de los aparatos teóricos construi-

dos por la historia. La ineficacia de tales aparatos en el campo de los problemas de la historiografía educacional proviene de la inclusión de supuestos ocultos (que funcionaron a modo de mitos indiscutibles) acerca de las relaciones teóricamente lícitas entre la educación y las variables contextuales.

Encontramos que las herramientas metodológicas más adecuadas en esta disciplina son aquellas que, sin renunciar a la potencia discursiva, relacional, constructiva y contextualizadora de la historia, incorporan la especificidad pedagógica de los fenómenos educativos, que se autosostienen estando posibilitados y justificados por las variables contextuales.

La genuina transdisciplinariedad del campo estaría ayudada sólo en la medida en que, a un enfoque histórico riguroso y exhaustivo, se incorpore la especificidad pedagógica en sus múltiples facetas y se estudien las consecuencias de tal incorporación. En este sentido, la intención de la nueva corriente historiográfica educativa latinoamericana (Cucuzza, 1996b; Martínez Boom y Narodowsky, 1996b) de recuperar los trabajos clásicos del campo para someterlos a una mirada crítica que permita rastrear las genealogías específicamente educativas de los eventos e ideas, nos posibilita retornar a la historia enriquecidos por el andamiaje teórico de las diversas ramas de la pedagogía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADÚRIZ-BRAVO, A. *Elementos de teoría y de campo para la construcción de un análisis epistemológico de la didáctica de las ciencias*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 1999a.

_____. "La propuesta didáctica del movimiento de la Escuela Nueva para la física: Argentina, 1921-1928", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. xxix, núms. 3 y 4, México, 1999b, pp. 151-160.

_____. "La historia de la enseñanza de las ciencias naturales: reflexiones acerca de su emergencia como campo a través de una revisión bibliográfica", en *Revista de Educación*, Madrid (en prensa).

CHERVEL, A. “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, en *Revista de Educación*, núm. 295, Buenos Aires, 1991.

CUCUZZA, H. “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la historia social de la educación”, en Cucuzza, H. (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996a.

CUCUZZA, H. (comp.). *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996b.

FOUCAULT, M. *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets Editores, 1980.

GRACIARENA, J. “Poder y estilos de desarrollo. Una perspectiva heterodoxa”, en *Revista de la CEPAL*, vol. 1, núm. 1, Santiago de Chile, 1976.

GVIRTZ, S. y A. Adúriz-Bravo. “El concepto de ‘actividad’ en la propuesta didáctica del movimiento de la Escuela Nueva en Argentina”, en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 1, Rosario, 1997, pp. 85-107.

LAUDAN, L. *El progreso y sus problemas*, Madrid, Encuentro, 1986.

MARTÍNEZ Boom, A. y M. Narodowski. “Escuela, historia y poder”, en Martínez Boom, A. y M. Narodowski (comps.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1996a.

MARTÍNEZ Boom, A. y M. Narodowski (comps.). *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1996b.

NARODOWSKI, M. “La utilización de periodizaciones macropolíticas en la historia de la educación. Algunos problemas”, en Martínez Boom, A. y M. Narodowski (comps.). *Escuela, historia y poder, op. cit.*

PUIGGRÓS, A. (dir.) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1990.

SMEJA, M. y M. Téllez. “Una mirada crítica a las prácticas discursivas dominantes en el campo de la historia de la educación en Venezuela”, en Martínez Boom, A. y M. Narodowski (comps.), *Escuela, historia y poder, op. cit.*

WEINBERG, G. *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, AZ Editora, 1995 (primera edición de 1984).

ZULUAGA Garcés, O. y A. Martínez Boom. “Historia de la educación y de la pedagogía: desplazamientos y planteamientos”, en Martínez Boom, A. y M. Narodowski (comps.), *Escuela, historia y poder, op. cit.*