



ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 26, n.º 94, 2021, pp.128-136
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

¿EDUCACIÓN, DISCIPLINA SIN FRONTERAS?

Education, discipline without borders?

Luis Javier GARCÉS

<http://orcid.org/-0000-0002-6559-3869>

lgarces@unsj.edu.ar

Universidad Nacional de San Juan, Argentina

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4815585>

RESUMEN

Podrá señalarse que la Educación no es una disciplina sino un objeto de estudio, y que la disciplina a la que corresponde dicho objeto es la Pedagogía, considerada como "la" ciencia de la Educación. Sin embargo, me permitiré poner incidentalmente en duda estas afirmaciones, por la inconclusa discusión epistemológica acerca de "la" o "las" ciencias de la educación; por la relatividad que asigno a ciertos esquemas taxonómicos modernos; por el carácter eurocéntrico de las mismas; porque interesa debatir la complejidad del problema en tanto transdisciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar; por el marco de disputa del poder en que se inserta la discusión planteada.

Palabras clave: Educación, interdisciplina, fronteras, pedagogía

ABSTRACT

Someone could point out that Education is not a discipline but an object of study, and that the discipline to which this object corresponds is Pedagogy, considered as "the" science of Education. However, I will allow myself to incidentally cast doubt on these claims because of the inconclusive epistemological discussion about "the" sciences of education; by the relativity that I assign to certain modern taxonomic schemes; due to their Eurocentric nature; because I am interested in debating the complexity of the problem as transdisciplinary, multidisciplinary and interdisciplinary; by the framework of the power dispute in which the proposed discussion is inserted.

Keywords: Education, interdiscipline, frontiers, pedagogy.

Recibido: 15-01-2021 Aceptado: 10-04-2021



INTRODUCCIÓN

Desde los paradigmas modernos que cobijaron el surgimiento de las disciplinas científicas, quizás podrá señalarse que la Educación no es una disciplina sino un objeto de estudio, y que en todo caso, la disciplina a la que corresponde dicho objeto es la Pedagogía, a la que considerarán como “la” ciencia de la Educación.

Sin embargo, me permitiré poner incidentalmente en duda estas afirmaciones.

En primer término por la inconclusa discusión epistemológica acerca de “la” o “las” ciencias de la educación, toda vez que la alusión al objeto de estudio, describe un campo tensionado desde una multiplicidad de disciplinas, que si bien concurren a su estudio desde especificidades que les son propias, arrojan análisis que resultan imprescindibles para el estudio de lo educativo.

En segundo lugar por la relatividad que asigno a ciertos esquemas taxonómicos propios de la modernidad, en cuyo contexto surge la determinación acerca de cuáles y qué constituyen las disciplinas científicas y cómo se delimitan sus fronteras.

En tercer lugar por el carácter eurocéntrico de las mismas, que dejó fuera del campo del conocimiento científico “validado” a una cantidad de saberes “otros”, surgidos y elaborados en la periferia, que habilitan a discutir ciertos rasgos de la científicidad tal como lo fue y es concebida en el “centro”.

En cuarto término, porque me interesa debatir la complejidad del problema en el marco de la transdisciplina, la multidisciplina y la interdisciplina en que se mueve, se puede, o se debiera mover lo educativo, tanto desde la perspectiva socio-institucional, como del docente y del estudiante.

Por último, señalar que toda discusión acerca de la educación, de la interdisciplinariedad, de la validación científica, no entraña un debate aséptico, sino que se inserta en el campo ideológico-político, en el contexto de la disputa por el poder.

CIENCIA O CIENCIAS, MULTI-TRANS-INTERDISCIPLINARIEDAD, SABERES “NO” CIENTIFICOS

Sería ilusorio pretender agotar en este ensayo un debate epistemológico que ha atravesado durante décadas el campo pedagógico y el ámbito de las ciencias sociales en general, y cuyas diversas posturas entrañan contextos muy diferenciados al momento del abordaje de lo interdisciplinario en educación.

Reitero, aunque desde algunas visiones epistemológicas, la pedagogía es considerada “la” ciencia de la educación, el campo educativo constituye un espacio tensionado desde una multiplicidad de disciplinas que concurren al estudio de ese objeto altamente complejo, llamado educación. Los conocimientos sociológicos, psicológicos, filosóficos, económicos, antropológicos, históricos y políticos otorgan a la educación una episteme múltiple que restringe la singularidad disciplinar.

Desde donde estudiar la educación entonces? Me anticiparé: desde las disciplinas, desde todas y cada una de esas disciplinas, lo que entraña dificultades múltiples, dadas las posiciones epistemológicas encontradas que se hallan al interior del concepto de interdisciplina.

Algunas visiones primigenias, hoy tecnocráticamente potenciadas por el neoliberalismo globalizado, han abogado por la subsumisión de lo educativo a una ciencia pedagógica única. Se trata de concepciones puramente instrumentalistas de lo educativo, que despolitizando y deshistorizando el hecho social educativo lo asumen como una tecnología capaz de producir la transmisión de la cultura universal en el seno de la sociedad, desde un carácter civilizatorio, que validando los saberes de una determinada cultura, pretende moldear los sujetos infantojuveniles a su imagen y semejanza –o de acuerdo a los intereses de las clases dominantes-, y con tal propósito se esfuerzan en el desarrollo de una disciplina capaz de optimizar sólo las formas de transmisión cultural, acotando allí a toda una gama de potencialidades que brinda cada campo disciplinar para interpretar el fenómeno.

Sin embargo, nuestra praxis en el campo educativo, así como las diversas reflexiones teóricas de que nos hemos nutrido, muestran cabalmente la insuficiencia de tales visiones. Justo es señalar que exceptuamos de tal consideración la obra fecunda de la educación, que asumidos desde la pedagogía, supieron ampliar esa visión restringida de la disciplina, incorporando transdisciplinariamente otros campos teóricos. Un notable ejemplo de ello lo constituye la obra del pedagogo español Gimeno Sacristán (1998; 2013) quien ha logrado contextualizar sus trabajos sobre didáctica y currículum, historizando y politizando el acto educativo, otorgándole así un carácter amplio y superador a la disciplina; otro tanto podría decirse de pedagogos que han realizado fecundas teorizaciones acerca de las relaciones entre Estado, sociedad y Educación; o los importantes estudios de Historia y/o Política Educativa, entre los que resaltan los trabajos de la notable pedagoga argentina Adriana Puiggrós.

Muchos de ellos, como también quien escribe estas líneas, hemos sido formados -en tanto pedagogos-, desde ese otro conjunto de disciplinas. Nuestras herramientas teóricas están alta -y afortunadamente- contaminadas por los trabajos sociológicos de Bourdieu, por los aportes filosóficos de Althusser, por la incidencia política de Gramsci, por sólo mencionar algunos destacados ejemplos de nuestra historia.

En el tiempo que transcurre mientras escribo estas líneas, miles de niños y adolescentes han fracasado en sus aprendizajes. En vano maestros, profesores, pedagogos y padres, se preguntan por el proceso de enseñanza aprendizaje tratando de dilucidar cuál es la "falla pedagógica", a menudo desde un sentido común que universalizó la concepción de que se trata de un problema técnico-didáctico, donde la "profe enseña mal", o el "estudiante no estudia", o la "familia no ayuda", y por lo tanto reducido al campo de una disciplina pedagógica también reducida. En vano se repasan textos de didáctica o se recurre al "gabinete psicopedagógico" para interrogarse acerca de "qué le ocurre a este chico", cuando la causa de la "falla" parece exceder a esos textos; cuando parece no explicarse desde los "problemas de personalidad" de ese individuo-estudiante. En vano resultan tales esfuerzos cuando el problema educativo ha adquirido una complejidad que excede los diagnósticos propios de la pedagogía decimonónica. Qué hacer con la educación -desde las herramientas técnicas de la didáctica-, cuando las falencias están atravesadas por la "ausencia de sentido" y remiten a su dimensión filosófica, antropológica, política o histórica? Qué hacer desde la "pedagogía" cuando los chicos no aprenden simplemente porque no tuvieron un plato de comida, si no se devela la trama social, económica y política del problema?

Podrá decirse que las respuestas están en la Historia de la Educación, la Sociología de la Educación, la política educativa, y así sucesivamente. Pero acaso es abordable la Historia de la Educación sin recurrir a la Ciencia Histórica? o la Política Educativa sin las Ciencias Políticas?

Si la respuesta la encontramos en una "ampliación" del concepto de la disciplina pedagógica, estaríamos ante el caso de un estudio "transdisciplinar" (Follari: 2006), lo que resulta excepcional y poco frecuente. Si por el contrario, entendemos que ésta no basta y que son necesarias "las ciencias" de la educación, entendiendo por tales a todas aquellas disciplinas que concurren al estudio de la problemática educativa, estaríamos frente a un abordaje multidisciplinar o interdisciplinar, lo que entraña otras dificultades sobre las que volveré más adelante, dejando asentado por ahora, que un objeto de estudio complejo como es el campo educativo, resulta inabordable desde "una" disciplina, ya que presenta una complejidad creciente con aristas múltiples, lo que remite a la mencionada episteme de la educación.

Cuáles son entonces las fronteras disciplinares de la educación?

Las disciplinas comprendidas en el ámbito de las ciencias sociales que concurren en el campo educativo resultan productos jóvenes que han logrado instalarse en el espacio científico, crecientemente durante el transcurso del siglo XX, delimitando su objeto de estudio, sus metodologías específicas y consolidando un acervo teórico fecundo que les ha permitido un abordaje potente de cada problemática. Cada delimitación, que suele tener pretensiones de precisión, surge del paradigma moderno que analíticamente seccionó porciones de realidades únicas e indivisibles para proceder a su estudio, desde una pretendida objetividad.

Mucho se ha discutido acerca de sus bordes, de aquellos límites que otorgan su especificidad, a menudo delimitados con características “porosas”. Cierta intersección podemos encontrar tanto en sus teorizaciones como en el objeto que abordan. Así por ejemplo, nociones teóricas fuertemente desarrolladas en el campo de la antropología, como las que sustentan las metodologías etnográficas, son utilizadas por la historia o la sociología; del mismo modo, una gran variedad de hechos sociales son abordados tanto por la sociología como por la política o la historia.

El carácter difuso de esas fronteras, resulta más frecuentes a medida que las disciplinas, sus teorizaciones, sus métodos y su objeto, son más cercanos entre sí. Desde esa idea, podría decirse que el caso de la Pedagogía es de una porosidad extrema. Al menos, todas y cada una de las disciplinas que ya mencionamos en párrafos anteriores, estudian el campo educativo, lo que otorga a la Pedagogía una mayor cercanía, una porosidad que la torna inescindible del resto, que como he venido afirmando, modifica su episteme.

Algunas experiencias, reveladas tanto en la praxis educativa, como en trabajos de investigación, han afirmado que es precisamente en esos bordes, en esos espacios en que las disciplinas se intersecan unas con otras, en donde suele ser más fructífera la producción del conocimiento. Si se mira la historia, podrá advertirse de qué manera los análisis educativos experimentaron un desarrollo exponencial sobre los años '70, al producirse el entrecruzamiento con las corrientes sociológicas que redundaron en el desarrollo de las teorías críticas acerca del rol social y político de la educación. A los trabajos tempranos de Bourdieu y Passeron (La reproducción) en Francia, que desde una perspectiva institucionalista develaron el papel que juega la escuela en la reproducción de la desigualdad, siguieron las investigaciones de Baudelot y Establet (La escuela capitalista en Francia) y de Bowles y Gintis (La instrucción escolar en la América Capitalista) desde perspectivas marxistas y neomarxistas, abonadas por las teorizaciones filosóficas de Louis Althusser (Ideología y aparatos ideológicos del Estado). Podría afirmarse que tales estudios, cuyo impacto en el terreno educativo –más allá de los debates a acerca de su vigencia- supusieron un cambio radical en los estudios sobre educación en todo el orbe, surgieron en ese espacio intersecado entre la Educación y la sociología, en los bordes disciplinarios, que sin renunciar a teorías que son propias de cada disciplina, ni a sus métodos, pudieron avanzar en significativos aportes al conocimiento de los fenómenos educativos.

La ruptura de concepciones liberales acuñadas durante más de un siglo, que habían enfatizado que las desigualdades sociales y educativas constituyen un fenómeno de tipo individual, fueron desterradas por estos nuevos conocimientos, cuya fecundidad se extendió durante décadas, inspirando nuevos aportes, como la Teoría de la Resistencia, desarrollada en Estados Unidos por Henry Giroux, los notables trabajos sobre las minorías, la escuela y el lenguaje del inglés Basil Bernstein o las aportes para la comprensión de las relaciones entre ideología y currículum de Michel Apple.

Otro tanto podría decirse del vínculo más reciente entre Educación y Etnografía. Los conocimientos que se han producido en el encuentro entre ambas disciplinas en las últimas décadas han redundado en una notable capacidad para el abordaje de lo que realmente ocurre en las aulas, cuestión que atestiguan fehacientemente los trabajos de Elena Achilli en Argentina o Elsie Rockwell en México, sólo para mencionar un par de casos.

Ya Edgar Morín advirtió, que “la disciplina es una categoría organizadora dentro del conocimiento científico; instituye en éste la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de dominios que recubren las ciencias.” (1999: 115), son precisamente esos límites los que permiten la autonomía disciplinar delimitando esas fronteras, por el lenguaje, sus conceptos, técnicas y teorías propias, posibilitando que tal precisión del dominio de competencia sea productora de conocimientos. La crítica de Morín le corresponde a ese modo moderno de organización epistémica de las disciplinas, que junto con posibilitar el desarrollo autónomo e independiente de cada una de ellas, suele correr el riesgo de una hiperespecialización que deja de lado los vínculos entre diversos objetos que analizan las distintas disciplinas, y que como he

señalado, para el caso de la confluencia entre sociología y educación, pueden ser productores de fecundas ampliaciones del conocimiento.

Se preguntará, quizás, para los ejemplos mencionados, qué disciplina amplió su conocimiento en esa intersección?, la sociología o la educación? Sin duda que ambas se nutrieron de esos nuevos saberes, pero lo que es más significativo aun, es que los resultados de dicha ampliación de las disciplinas involucradas, ha otorgado a ese objeto de estudio, la relación social llamada educación, una mayor y más precisa comprensión del fenómeno. Tampoco parece que esa interrelación disciplinar haya producido detrimento alguno a la consolidación de las disciplinas como tales.

El desarrollo de las ciencias sociales –aunque registre aportes desde la periferia-, ha constituido un producto de los países centrales, marcado por el eurocentrismo occidental. Aquella anhelada delimitación de “lo científico” para cada disciplina fue dejando fuera del espacio así “validado”, a otros saberes, que al no cumplir con las características de rigurosidad y vigilancia epistemológica “sacralizadas”, fueron desechados.

Si bien es cierto que tal actitud permitió la superación del “pensamiento mágico”, del animismo y de una serie de concepciones no precisamente afortunadas para la comprensión de lo humano y lo social, no es menos cierto que tales operaciones suelen ir acompañadas de acciones que permitan “validar” la hegemonía dominante en un mundo desigual, lo que viene siendo denunciado y puesto a debate desde los estudios postcoloniales.

Aunque afortunadamente muy superado en la antropología actual, quizás el ejemplo paradigmático de esta “operación científica”, lo constituya el desarrollo del concepto de “raza”, vigente hasta muy entrado el siglo XX, y cuyos vestigios pueden rastrearse aun en textos escolares y en cierto “sentido común” en pleno siglo XXI. La idea de raza constituyó un invento “científicamente validado” en su momento, para la opresión y explotación del hombre, formas de genocidio que sirvieron para la destrucción de otros saberes latinoamericanos.

Un repaso por los filósofos, sociólogos e historiadores franceses del siglo XIX, cuya impronta en nuestro medio persiste muy fuertemente, muestra con crudeza esas presencias. François Guizot y su “Historia de la civilización europea”, Emmanuel Sièyès y sus estudios sobre el “Tercer Estado”, y hasta el mismísimo Jules Ferry, impulsor de las leyes de Educación Pública francesas e inspirador de nuestra Ley de Educación Común, legitimaron el “derecho de las razas superiores a imponerse sobre la inferiores”, abogando por el colonialismo como forma de llevar la “civilización” a todos los confines del mundo, incidiendo fuertemente en el pensamiento sarmientino y en la conformación de esa matriz cultural que recorrió toda la América española desde el siglo XIX: “civilización o barbarie”, y que persiste con distintos grados de legitimaciones operadas desde el capitalismo transnacional actual, advirtiéndose en el discurso de los intelectuales orgánicos del neoliberalismo.

Como es sabido también, la escuela, los sistemas educativos, cumplieron desde la modernidad en adelante, el papel de difusores del conocimiento, desde las luces de la ilustración hasta los conocimientos aportados por la moderna sociología, las ciencias políticas o la historia.

Estos complejos subsistemas sociales dedicados a la difusión del saber, fueron construidos desde esa matriz, tras la idea –muy exitosa por cierto- de “culturarizar” a los pueblos de los países periféricos según las pautas conductuales, ideológicas y políticas de la cultura y la civilización europeas. Esto requirió un endiosamiento de lo “científico” frente al llamado conocimiento vulgar, asistemático, autóctono.

Me pregunto por la utilidad de la interdisciplinarietà si no la pensamos desde las fronteras porosas, desde esos límites difusos. La interdisciplinarietà importa redefinir lo que esas disciplinas le aportan a la educación. Una antropología que recupere la idea de Stuart Mill de una cultura viva que reconoce el saber ancestral y lo recupera desde la historia oral, porque encuentra allí mucho saber legítimo; una sociología comprometida, capaz de redefinir el sujeto social egoísta marcado por el mercantilismo y la globalización individualistas, que ha dejado de pensar en el otro como ser social y sólo se ha pensado a sí mismo, capaz de pensar-nos desde lo latinoamericano; una psicología capaz de resignificar la lectura freudiana, de

interpretar que no hay psicología que no sea social, como rescata Pichón Rivière, del bastardeo fragmentario sufrido en la modernidad. Pensar la política al servicio del hombre, en la economía social cooperativa, solidaria, sustentable, no es otra cosa que pensar en campos científicos, incorporando la interdisciplinariedad desde una mirada más humana, para repreguntarnos qué hicimos desde lo educativo –sobre todo hoy en contextos de pandemia- para repensar desde nuestra América.

Pensar la educación fuera de las formas tecnocráticas, de guías, de planificaciones, recuperando las ideas de José Martí, de José Carlos Mariátegui, de Simón Rodríguez, de Paulo Freire, para una educación al servicio de la emancipación. Pensar una epistemología “otra” desde el sur es pensar en esos otros saberes silenciados, acallados, soterrados que no fueron reconocidos como legítimos por la ciencia occidental, para construir una epistemología y una ciencia, como dice Arturo Roig, con los “pies puestos en la tierra”.

Boaventura de Sousa Santos, tras su idea de rupturas epistemológicas, de refundar una “epistemología desde el sur”, ha lanzado una idea potente para pensar, re-pensar estos conceptos: “ecología de saberes”, categoría teórica que requiere un profundo trabajo intelectual para no quedar, como tantos otros intentos, en el infructuoso campo del voluntarismo; porque una nueva epistemología desde el sur requiere inexorablemente una redefinición de los campos científicos disciplinares, conservando el acervo teórico acumulado y consolidado, sirviéndose de los constructos que supo legar la modernidad, para que las ciencias humanas y sociales sean capaces de reconfigurar un orden mundial hoy injusto y excluyente que dejó al margen de la humanidad a miles de millones de seres humanos.

Sin embargo, encuentro serias dificultades que hay que superar para la concreción de tales anhelos. Siguiendo a Follari (2006), habrá que caracterizar adecuadamente en qué consiste esa posibilidad interdisciplinar, despejando en primer término las habituales confusiones con sus términos contiguos: transdisciplina y multidisciplina.

Si bien la transdisciplina podría verse como un concepto ideal para tales propuestas, presenta las limitaciones propias del excesivo abarcamiento de ideas y conceptos. Previamente mencioné algún caso –excepcional por cierto-. La transdisciplina supone el manejo, poco habitual, de constructos provenientes de un abanico de disciplinas, capaces de confluir en el estudio de un mismo o varios objetos de estudio colindantes. Y se me ocurre pensar en la labor del docente, quien a menudo, centrado en su formación pedagógica, no maneja los elementos teóricos provenientes de la antropología, la sociología, la psicología, la economía o la política, lo que le impide una comprensión cabal del hecho social que enfrenta. Pero acaso es posible formar sujetos transdisciplinarios, capaces de operar con soltura en un conjunto de ciencias humanas y sociales comprometidas en la posibilidad explicativa del hecho educativo?

No obsta esa duda para que se pueda propiciar una mejora sustancial de los programas de formación docente, que generalmente, y desde una tradición pedagógica decimonónica, dejaron fuera de la formación de esos sujetos al conjunto de esos conocimientos y particularmente a la historia y la política. Pero de allí a pretender que cada docente, en cada aula, constituya un profesional transdisciplinar parece una quimera.

Un engaño frecuente suele ser la confusión de lo interdisciplinar con lo multidisciplinar, que a menudo tiene características de “compilación”. Ante problemas específicos del ámbito educativo se convoca a “expertos” de distintas áreas que producen informes también específicos, desintegrados unos de otros. Quizás la confusión a que aludo, esté inscrita en la propia matriz conceptual de la especialización científica, que impide ver el objeto en conjunto, para estudiar sólo aquellas aristas que resultan visibles desde el recorte disciplinar.

La interdisciplina, por el contrario requiere “integración”, requiere equipo, requiere insertar el conocimiento de cada área en el marco del conocimiento que sobre el objeto estudiado inserta la otra disciplina, en un proceso de feedback interdisciplinar. Requiere, en definitiva, asumir la complejidad del campo científico y la totalidad del objeto.

Si vuelvo al campo educativo y a la complejidad del mismo a la que aludí en párrafos anteriores, un trabajo interdisciplinario supondría la integración de una diversidad de “especialistas” capaces de conformar ese equipo, donde el pedagogo constituye un eslabón central y esencial pero que no puede agotar en sí mismo el conjunto del saber científico acumulado requerido para el tratamiento del objeto educación.

Se podría plantear que más que comprender un objeto disciplinar discreto, se trata más bien de un “campo disciplinar” en el que confluyen, necesariamente, múltiples disciplinas, como lo han planteado algunos autores.

La necesaria integración interdisciplinar alrededor del hecho educativo surge de elementos decisivos que de algún modo fueron planteados a lo largo de este escrito: la complejidad que le es inherente y la imposibilidad fáctica de la transdisciplinariedad, cuestiones estas que suelen ser obviadas desde las visiones neoliberales que utilizan confusamente los términos.

Como el concepto de interdisciplina constituye, de algún modo, una moda académica, cuya detracción sería de difícil fundamentación, se inserta “livianamente”, decorativamente, utilizándose para esconder los mezquinos intereses que el neoliberalismo persigue con la educación, y que se encuentran ligados sólo a su funcionalidad para la acumulación del capital, la legitimación de las desigualdades sociales y el ocultamiento de la naturaleza inequitativa del sistema.

Desde esa perspectiva, el Ministerio de Educación y Deportes de la Argentina produjo en 2018, durante su última etapa neoliberal, un documento de trabajo, que lamentablemente, dadas sus características engañosas y confusas, sigue siendo distribuido y aplicado en algunos distritos argentinos, a pesar del cambio de gobierno operado a fines de 2019.

Bajo el pomposo título de “*Aprendizaje integrado. Secundaria Federal 2030*” el documento “*Presenta un marco orientador para reflexionar sobre la gestión del aprendizaje, la planificación, la enseñanza y la evaluación desde la interdisciplinariedad*”, en el marco de lo que denomina “*pensamiento pedagógico del siglo XXI*”, al que define diciendo que “*En la clase, un aprendizaje integrado propicia el trabajo interdisciplinar que conlleva el desafío de superar las visiones fragmentadas y asumir una posición pedagógica que diluya las fronteras entre las disciplinas y las barreras entre la teoría y la práctica.*” Desde esas consignas atrayentes propicia una firme postura contra el aprendizaje “*excesivamente extenso sobre las cosas*”, escondiendo la verdadera intencionalidad de formar sujetos “económicos” hábiles para la incorporación al mercado de trabajo capitalista, con escasa o nula capacidad de interpelación.

Convoca a los docentes a hacerse cargo de una interdisciplinariedad cuya práctica resulta imposible mientras no se transformen las estructuras institucionales que organizan el trabajo en las escuelas. Lejos de incorporar nuevos especialistas en la diversidad de disciplinas que concurrirían a esa interdisciplinariedad, fueron reduciendo las plantas de personal en las instituciones educativas. La propuesta termina siendo un planteo simplista, donde al parecer, la ausencia de esa ansiada interdisciplinariedad, es sólo responsabilidad de los docentes que no supieron o no quisieron “integrarse”.

Como ya ha planteado con claridad Roberto Follari,

“Dicen: señores, de ahora en más vamos a trabajar por áreas, vamos a trabajar por integración, de manera interdisciplinar; adelante” (...) “vamos con las nuevas banderas por la educación, etc. y luego, que cada uno se arregle como pueda. Lo que sucede es que el docente, que ya tiene bastantes cosas de las cuales ocuparse (entre otras todos sabemos de la violencia estudiantil actual, que se da por razones que no son internamente estudiantiles, sino que responde a causas económico-sociales estructurales), se encuentra ante un galimatías, una demanda irresoluble.” (Follari: 2007, p: 6)

Habrà que preguntarse quizás, si la dificultad de resolver el problema planteado, no subyace también en la propia definición de nuestros objetos de estudio, al no sostener inicialmente un pensamiento relacional. Lo

que ha dado lugar no sólo a recortar, dividir, pretendiendo después unir, sino también esencial y paradójicamente en manos del neoliberalismo actual, a descontextualizar, y despolitizar a la educación como disciplina y a la educación como acción, convirtiéndolas en meros instrumentos, devaluando su función social, para responder sólo a los intereses del capital.

Un paradigma que albergaba nuestro hacer se disuelve, sin que otro ejerza el amparo. Nos toca navegar en un contexto de incertidumbres, pero esto, lejos de frenarnos nos interpela y nos invita a pensar lo otro; restituir el sentido educativo en función de lo social, como acto político fundamental, luego quizás, la interdisciplina fluya.

BIBLIOGRAFIA

ALVARADO, Sara V., RUEDA, E., OROZCO G., 2017, Las ciencias sociales en sus desplazamientos nuevas epistemes y nuevos desafíos. Buenos Aires, CLACSO.

AVANZINI, L. (2001). El desarrollo de las ciencias de la educación y los fundamentos de la reflexión filosófica en la educación de Francia. Revista pensamiento educativo, 21(1), 51-66.

CARVAJAL ESCOBAR, Yesid. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. Revista Luna Azul ISSN 1909-2474 No. 31, julio-diciembre.

FOLLARI, Roberto (2006) La interdisciplina revisitada. Anales de la educación común. Tercer siglo / año 2 / número 3 / Filosofía política de la enseñanza / abril de 2006. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

FOLLARI, Roberto (2007) La interdisciplina en la Docencia. Polis, vol. 5, núm. 16, Univ. Bolivariana, Chile.

FOLLARI, Roberto. (2014) Interdisciplina, hibridación y diferencia. Algunos rubros de su discusión actual en América Latina. De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos (Vol. 1 no. 1 abr-sep, 2014) México D.F.

FOLLARI. (2017). El salto a lo concreto. Ponencia expuesta en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Univ. Nacional Autónoma de México, agosto de 2017.

GROSFUGUEL, Ramón, 2006, La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. Bogotá, Tabula Rasa, No.4, enero-junio.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2018) Aprendizaje integrado, Buenos Aires

MORIN, Edgar. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires, Nueva Visión.

ROS, Delcia y DIETZ, Leticia, 2012, La construcción de la interdisciplinariedad en la educación universitaria con perspectivas a la transdisciplinariedad, Revista Pilquen • Sección Psicopedagogía • Año XIV • Nº 8.

VEGA ROMÁN, Emmanuel Abraham (2018). ¿Pedagogía o ciencias de la
¿Educación? Una lucha epistemológica, Revista Boletín REDIPE setiembre

WALSH, Catherine (2001). La educación Intercultural en la Educación. Perú, Ministerio de Educación.

BIODATA

Luis Javier GARCÉS: Profesor de Filosofía y Pedagogía por la Universidad Nacional de San Juan. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigador de la Universidad Nacional de San Juan, Profesor Titular de las cátedras Historia de la Educación Argentina y Política Educativa en la UNSJ. Ha sido Secretario Académico de la Universidad Nacional de San Juan (1996-1997) y Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (2012-2017). Ha publicado, libros, capítulos de libros y artículos en numerosas revistas nacionales e internacionales. Su último libro “La Educación después del Estado Nación”, fue publicado en 2017, por editorial Colihue, Buenos Aires, Argentina.

¡EVITE FRAUDES!

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 26, N.º 94, 2021**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto94

Pass: ut26pr942021

Clic logo

