

EDUCACIÓN Y MULTIRREFERENCIALIDAD

EDUCATION AND MULTIREFENCIALITY

CARRILLO FLORES, Irma

REYES CASTRO, María Aída

Profesoras-investigadoras del departamento de Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.

Dirección postal del autor: Av. Universidad No. 940. Col. Ciudad Universitaria. C.P. 20100

Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.

irmairma9@hotmail.com y mareyes@correo.uaa.mx

Fecha de finalización del trabajo: junio de 2009

Fecha de recepción por la revista: agosto de 2009

Fecha de aceptación: octubre de 2009

C.D.U.: 37.011.3

BIBLID [ISSN: 0214-0484. *Rev. Educ. Univ. Gr.* (2009). Vol. 22:1, págs. 11-26].

RESUMEN

El presente trabajo trata sobre el tema educación y multirreferencialidad en el marco de la tendencia multirreferencial de construir el conocimiento o saber de la educación. Para esto, se describen tres tendencias: francesa, anglosajona y, por último, la multirreferencial.

Cada tendencia se detalla considerando la respuesta a tres preguntas: ¿quiénes son las figuras emblemáticas en el esfuerzo de definición y elaboración de la teoría de la educación?, ¿cuáles son los conocimientos o saberes sistematizados por los autores sobre la educación? y ¿cómo es que pueden estar presentes en la tendencia francesa la monodisciplinariedad; en la anglosajona, la interdisciplinariedad y en la multirreferencial, la multidisciplinariedad?

Palabras clave:

Educación y multirreferencialidad, teoría de la educación, generación de conocimiento sobre la educación.

ABSTRACT

The content of this job is about the topic of education and multi referenciation in the frame of the multiple reference of building the knowledge or knowing about education. Therefore, there are three tendencies described: french, anglosaxon and multiple referenciation.

Each tendency is detailed, considering the answer of three questions: who are the emblematic figures in the effort of defining and elaborating the education theory?, which are the knowledges or known systematized by the authors about education? and how is possible that the monodiscipline, the anglosaxon and interdiscipline are in the french tendency; and in the multiple reference, the multiple referenciation?

Key words:

Education and multi referenciation, theory of education, generation of knowledge about education.

SUMARIO

1. Introducción. 2. Tendencia Francesa. 3. Tendencia Anglosajona. 4. Tendencia Multirreferencial. 5. Conclusiones. 6. Referencias Bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

La educación surge con el hombre mismo, él la ha creado y recreado informal y formalmente desde su caracterización como ser racional y hasta el momento actual, por esto, es pertenencia exclusiva de la humanidad. Eso mismo la hace ser, por un lado, una práctica antigua con grandes riquezas acumuladas y, por otro, una acción en constante cambio, renovación e innovación, según los requerimientos de las personas en la línea del tiempo y en función de las culturas, sociedades, políticas, economías y del progreso de la ciencia y la tecnología.

Idealmente, el fin último de la educación ha sido favorecer la perfección del ser humano y, con ello, el mejoramiento continuo de la sociedad. En este sentido, entre sus fines destacan: los individuales (formar personas cabales); trascendentales (buscar alcanzar la perfectibilidad del ser humano) y sociales (preservar, compartir y recrear la cultura y la sociedad).

La historia milenaria la avala; su centro de gravedad, que en sentido estricto y prioritario son los educandos, a cargo de educadores, gestores y padres de familia entre otro personal que, en suma, son los sujetos de la educación; los fines o intenciones; los contenidos; los métodos, las técnicas, los recursos; la enseñanza y el aprendizaje; así como sus modalidades informal, no formal y formal; en síntesis: la historia, la diversidad de los sujetos y la multidimensionalidad del objeto, la hacen ser multifacética, multicausal, multifactorial y, por consiguiente, multirreferencial, proyectándose ante los ojos de los especialistas, investigadores, formadores de formadores, profesores, autoridades educativas, padres de familia, evaluadores, tomadores de decisiones y empleadores por una parte, como un objeto de conocimiento de gran alcance, sin límites, ni restricciones y, por otra, como un objeto de intervención o de práctica profesional, rico en posibilidades y áreas de oportunidad y desarrollo. En pocas palabras, como un objeto diverso, multidimensional y complejo.

La complejidad de la educación es parte de la complejidad del mundo y de la realidad en cuanto contexto en el que acontece, construye y se reconstruye permanentemente todo lo humano; por lo tanto, el pensamiento y el lenguaje de la complejidad incluyen legítimamente al pensamiento y al lenguaje de la complejidad de la educación.

El lenguaje de la complejidad es como un sintetizador de marca musical, que recoge sonidos procedentes de variados registros disciplinares, [...] hacia una nueva organización discursiva basada en las múltiples vías asociativas que sugiere la realidad [...] (Santos y Guillaumin, 2006:10).

Por lo tanto, explorarla, describirla, explicarla y, aún más, intervenirla ha motivado más de una perspectiva, corriente o tendencia epistemológica en los acercamientos para hacerlo, dicho de otro modo, para producir o elaborar el conocimiento o saber de la educación; es decir, en las formas de construir la teoría de la educación, de suerte que tres de éstas son reconocidas mundialmente: francesa, anglosajona y multirreferencial.

En otro orden de ideas, Dogan y Pahre (1993) conciben teóricamente tres estrategias de investigación que conducen a la generación del conocimiento: especialización monodisciplinaria o monodisciplinariedad, interdisciplinariedad e hibridación.

Si se relacionan las tendencias que han perfilado la teoría de la educación con las estrategias de investigación propuestas por Dogan y Pahre se tiene que, a la primera tendencia, le correspondería la estrategia de especialización monodisciplinaria y a la segunda, la de interdisciplinariedad. La estrategia de hibridación queda pendiente. La tercera tendencia, la multirreferencial, se puede relacionar con la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad o hasta con la transdisciplinariedad.

Ahora, ¿quiénes son las figuras emblemáticas, es decir, quiénes sobresalen en el esfuerzo de definición y construcción de la teoría de la educación en el marco de las tendencias?, ¿cuáles son los conocimientos o saberes sistematizados o elaborados por ellos sobre la educación?, ¿cómo es que pueden estar presentes en la primera tendencia, la monodisciplinariedad; en la segunda, la interdisciplinariedad y, en la tercera, la multidisciplinariedad?

2. TENDENCIA FRANCESA

Durkheim, Nassif, García Hoz, Nérici, Hubert y Fullat de alguna forma han contribuido en la elaboración y divulgación de la tendencia francesa de construir la teoría de la educación.

Ellos sostienen que la educación es objeto de reflexión de la Pedagogía, del griego *país*: niño y *ágos*: conducir, educar; por lo tanto, *Paidagogia* para los griegos era el arte de educar a los niños. Sin embargo, el término aparece escrito hasta 1536 en la obra *Institución Cristiana*, de Juan Calvin, el uso más común es hasta finales del Siglo XVI y su aceptación por la Academia Francesa fue por el año 1762 (Mialaret en Sánchez, 2003).

Para Emilio Durkheim, Pedagogía y educación son cuestiones distintas. La primera es la teoría de la segunda. En sus palabras, el papel de la Pedagogía no es el de sustituir a la educación, sino el de guiarla, iluminarla; es decir, es la teoría que le aporta los fundamentos necesarios que orientan su puesta en

práctica o ejecución. La Pedagogía es la teoría; la educación es la práctica. De tal modo, la Pedagogía aparece como un esfuerzo de reflexión sobre la práctica educativa. García Hoz, por su lado, precisa que a la Pedagogía general le corresponde el estudio analítico de la educación (análisis formal y material), mientras que a la Pedagogía diferencial le atañe el estudio sintético de ésta.

En esta misma tendencia, la Didáctica, concepto derivado del vocablo griego *Didaktiké* que significa arte de enseñar (Nérici, 1969), es concebida como una disciplina metodológica y técnica que se ocupa de la búsqueda de respuestas a la gran pregunta: ¿cómo y con qué enseñar para favorecer el aprendizaje? Dicho de otra forma, la Didáctica se enfoca al estudio de los métodos, técnicas y recursos humanos, materiales y temporales, para enseñar a aprender en sí mismos y combinados con la materia o asignatura. Los objetivos de aprendizaje y el ambiente, sobre todo, del aula también son de su interés.

De aquí se derivan los *elementos didácticos: el alumno, el profesor, la materia, los objetivos, los métodos y técnicas de enseñanza y el medio geográfico, económico, cultural y social* (Nérici, 1969: 61-62).

Thelen en Barone, 2005: 193 se pronuncia con respecto a los métodos, técnicas y recursos materiales diciendo: *un método, una técnica o un recurso material de enseñanza, por sí mismos no son buenos ni malos, pero pueden ser aplicados eficazmente, indiferentemente o desastrosamente.*

Las reflexiones de Nérici giran en torno de una Didáctica global o general y de una Didáctica específica o especial. La Didáctica específica es la Didáctica general utilizada convenientemente para enseñar a aprender asignaturas o materias como Biología, Matemática, Historia, Medicina, Arquitectura, Derecho. Es así como se abren camino y han luchado por ganar su espacio las Didácticas de la Biología, Matemática, Historia, Medicina, Arquitectura y Jurídica.

Por otro lado, Dogan y Pahre (1993) reconocen la monodisciplinariedad; sin embargo, no la comparten por considerarla superada y, en este momento, con mínimas, si no nulas posibilidades de desarrollo y porque le apuestan a la estrategia hibridación por concebirla novedosa, no estar fundamentada en la colaboración interdisciplinaria y tener sus bases en la especialización que se logra cuando se intersectan dos o más disciplinas. No obstante, en su momento y para el caso de la educación, la definición de la teoría prescrita en la Pedagogía, hipotéticamente se construyó desde una perspectiva monodisciplinaria.

Esto es, la reflexión sobre los aspectos que caracterizan tanto a los sujetos como al objeto: biológicos, fisiológicos, epistemológicos, filosóficos, teleológicos, axiológicos, históricos, antropológicos, económicos, sociológicos, psicológicos, se hizo desde la perspectiva de una sola disciplina, la Pedagogía; se recurrió en todo momento a sus fundamentos para explicarlos; al mismo tiempo que se elaboraba, fortalecía y se constituía como la única ciencia de la educación.

Por su parte, la Didáctica esclarecía la práctica educativa y, a la vez, se proyectaba como disciplina técnica u operativa reveladora sobre todo de principios, recomendaciones, métodos, técnicas y recursos para enseñar contenidos en las aulas, que sean aprendidos por los alumnos.

La teoría de la educación construida en el escenario de la corriente francesa, es manantial de fundamentos y herramientas para la educación sistemática, manteniéndose vigente, sin dejar de reelaborarse, recrearse y reconstruirse; prueba de ello, aproximadamente desde los últimos años de la década de los 60 del Siglo XX y lo que va del Siglo XXI, ha desarrollado una nueva línea que se ha dado en llamar Pedagogía y Didáctica críticas.

Entre los principales exponentes de la Pedagogía crítica se encuentran: Paulo Freire, Henry A. Giroux y Peter McLaren.

En el marco de la Didáctica crítica destacan: Margarita Pansza y Esther C. Pérez Juárez. La Pedagogía y Didáctica críticas emergen como resultado de los trabajos de la teoría crítica; por lo tanto, su contenido es genuinamente teoría crítica de la educación.

La Pedagogía y Didáctica tradicionales, o bien críticas, en México, sobre todo las primeras son de gran utilidad para sustentar la docencia en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), media (bachillerato) y superior (pregrado y posgrado), siendo el profesor y la enseñanza el centro de la atención, mientras que los alumnos y el aprendizaje adoptan lugares y funciones de otro nivel. Ésas son dos razones entre algunas otras, por las que la educación y la enseñanza se han inclinado hacia la tendencia de la educación tradicional.

Igualmente, el vocabulario propio de la teoría de la educación de corte francés está instalado en las estructuras mentales de los profesores principalmente de educación básica; por lo tanto, el lenguaje cotidiano de ellos, sobre todo en el interior de las escuelas, se caracteriza por el uso de palabras como currículum por materias, profesor; alumno; principios y prácticas pedagógicas; fines educativos; contenidos o temas; métodos; técnicas; recursos didácticos; evaluación sumativa; pruebas para medir el aprendizaje; salón de clases; ...

Sin embargo, resulta obligado decir que, a propósito de las reformas que se experimentan en todos los niveles de la educación, por ejemplo: primaria, 1993; preescolar, 2004; secundaria, 2006 y probablemente, bachillerato 2012, se prescriben, promueven e impulsan cambios en el otro extremo; por decir algo, ahora se privilegia a los estudiantes y al aprendizaje, de modo tal que asumen posiciones y papeles protagónicos. Ésos son tan sólo dos argumentos entre muchos más, por los que la educación y el aprendizaje del Siglo XX y de modo contundente del Siglo XXI se inclinan hacia la tendencia de la educación innovadora.

En el vocabulario se introducen conceptos como: currículo por competencias y flexible; facilitador, asesor, tutor; formación integral de la persona del estudiante; competencias para la vida; objetos de aprendizaje; unidades de estudio; aprendizaje significativo, autónomo, cooperativo; estrategias y experiencias de aprendizaje; tecnologías de la información y comunicación; entornos virtuales; evaluación formativa; autoevaluación; coevaluación; indicadores y evidencias de aprendizaje; portafolios; rúbricas; ... De este modo, tanto en los discursos como en los contextos educativos coexisten todavía sin problemas, fundamentos, terminología y prácticas tradicionales e innovadoras, pero se busca conciliar la

teoría y la práctica; el trabajo individual con el colectivo; los procesos y los resultados; lo nacional con lo internacional. En síntesis, lo tradicional con lo innovador. No obstante, llegará el momento en que prevalezca aquello que se adapte y forme parte de la tendencia dominante. La teoría de la educación se encamina hacia nuevos horizontes.

En lo que toca a la formación de profesores y de otros profesionales de la educación a nivel de pregrado en algunos casos, es avalada, en parte o toda, por la teoría de la educación elaborada en la atmósfera de la tendencia francesa.

El profesorado de educación media y superior no se ha formado rigurosamente con elementos de la teoría educativa construida al interior de la corriente francesa porque no posee una formación ex profeso para enseñar, siendo su formación inicial de naturaleza tecnológica o bien universitaria; sin embargo, algunos conocimientos y terminología básica la han incorporado a su pensamiento y actuación durante la práctica cotidiana; sobre esto último sucede algo semejante en los estudiantes de educación superior, cuando expresan espontáneamente: el comportamiento del profesor x o de la profesora z es antipedagógico; asimismo, es común escuchar de ellos lo siguiente: será licenciado, maestro o doctor, pero no sabe enseñar; no conoce la Didáctica; sabe mucho, pero enseña poco.

La investigación de la educación tiene mucho que aportar a la teoría educativa de naturaleza francesa y también puede recibir beneficios, porque esta teoría, además de ser generosa, reúne acervos en cantidades importantes que pone a disposición de los investigadores, ellos tienen la última palabra para seleccionar y utilizar sus riquezas en función de los objetos de indagación, paradigmas de investigación y niveles de extensión y profundidad de sus estudios.

La difusión tanto de la teoría como de los resultados de la investigación e intervención educativas no queda al margen. Por ejemplo, con este último objetivo se han creado algunas revistas formales, de gran alcance y tradición al interior de esta tendencia: *Didac de México* y *Cuadernos de Pedagogía* y *Revista Española de Pedagogía* de España. La asesoría y tutoría también encuentran, sobre todo en la Pedagogía clásica, orientaciones para su previsión, puesta en práctica y evaluación.

Por su lado, la Pedagogía y la Didáctica críticas tienen mucho que entregar a la construcción de la teoría educativa y a la educación. Su futuro es prometedor, tanto para continuar haciendo crecer la teoría crítica de la educación, como para fundamentar nuevas prácticas educativas, ante los desafíos de la *Declaración mundial sobre educación para todos* “satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, de Jomtien, Tailandia, de 1990; la promoción de los conceptos diversidad humana y cultural y de los principios de justicia, equidad, igualdad e imparcialidad de la educación.

3. TENDENCIA ANGLOSAJONA

Mialaret es uno de los autores que defiende la idea de que no existe una teoría educativa por derecho propio, sino un conjunto de teorías sobre la educación, que la abordan como objeto de estudio y de intervención desde distintas disciplinas, de suerte que surge el concepto de ciencias de la educación, insistiendo en la diversidad de éstas.

El mismo autor afirma que las ciencias de la educación hicieron su entrada oficial en la universidad francesa en octubre de 1967, sin tratar de poner un vestido nuevo a una práctica antigua, ni por ser el resultado de una moda, ni la expresión de una pretensión vana por parte de los profesores, sino porque algunas Ciencias Naturales como la Biología, Anatomía (Morfofisiología del sistema nervioso) y Ciencias Sociales como la Psicología, Sociología, Economía, han incorporado a los actores de la educación como sujetos potenciales de estudio y de desarrollo; a la educación en general, sus modalidades, procesos y resultados, así como al aprendizaje y la enseñanza como objetos de indagación e intervención para su mejora continua e innovación; y a las instituciones o establecimientos educativos entre los que sobresalen las escuelas y las aulas como unidades de investigación que encierran evidencias abundantes respecto a la diversidad del acto y del hecho educativo.

Mialaret presenta un cuadro general de las ciencias de la educación agrupadas en tres categorías:

1. Ciencias que estudian las condiciones generales y locales de la institución escolar: Historia, Sociología y Economía de la Educación.
2. Ciencias que estudian la relación pedagógica y el propio acto educativo:
 - a. Ciencias que estudian las condiciones inmediatas del acto educativo: (Fisiología, Psicología de la Educación).
 - b. Ciencias de los métodos y técnicas.
 - c. Ciencias de la evaluación.
3. Ciencias de la reflexión y de la evolución: Filosofía de la Educación y Planificación de la Educación y Teoría de los Modelos.

Esta categorización de las ciencias de la educación originó en él un concepto que en su pensamiento es clave, diversificado en dos modalidades y que está presente en la corriente anglosajona: el de pluridisciplinariedad interna y externa. La primera se hace presente al aceptar que la explicación de un hecho educativo es parcial, frecuentemente incompleta y, por lo tanto, inexacta, haciéndose vital conquistar una explicación pluridisciplinaria. La segunda se despliega cuando se hace necesaria la colaboración de especialistas de disciplinas diferentes para el análisis de los fenómenos educativos con el afán de ofrecer una revisión lo más completa posible de éstos.

La pluridisciplinariedad está relacionada íntimamente con el concepto interdisciplinariedad, mientras que la interdisciplinariedad supone relaciones entre

las ciencias o disciplinas de la educación para abundar y completar el estudio de la educación.

Generalmente, la interdisciplinariedad surge de la convergencia de distintas ciencias: Filosofía, Antropología, Historia, Sociología, Psicología para estudiar la educación en sus dimensiones filosófica, antropológica, histórica, sociológica, psicológica. Ciencias que, enfocadas a la educación, se ven obligadas a reelaborarse, reinventarse, recrearse, consiguiendo mayores precisiones y enriqueciéndose de los logros alcanzados. En definitiva, se promueve el avance epistemológico, metodológico y técnico, es decir, el desarrollo científico en el terreno de la teoría de la educación.

En cuanto a favorecer la interdisciplinariedad aceptada por Dogan y Pahre (1993), pero que ellos no comparten porque consideran que en la actualidad pierde fuerza, ante la presencia de la especialización y porque supone la aceptación del trabajo en equipo (Bloch, 1948 en Dogan y Pahre, 1993), siendo éste muy raro en el campo de las Ciencias Sociales, argumentando que el mismo Bloch no trabajó en equipo, de hecho él es considerado por estos autores como un investigador híbrido, Bie (1970) (en Dogan y Pahre, 1993) sugiere igual que Bloch la colaboración multidisciplinaria de los investigadores. Con este fin propone la institucionalización del trabajo en equipo, argumentando que de este modo será fructífero, pero la institucionalización no es una panacea y sin la concentración del esfuerzo, la innovación resulta imposible (Dogan y Pahre, 1993).

Coincide además con la estrategia al señalar que la complejidad del mundo puede ser investigada por equipos interdisciplinarios, recomendando centrarse en problemas prácticos a fin de estimular los intercambios innovadores con las especialidades conexas; pero tal solución restringe el dominio de las Ciencias Sociales a preguntas cuyas respuestas están destinadas a tener aplicaciones prácticas, resultando esencial otorgar prioridad a la investigación fundamental.

Contrario a lo expresado por Bie, Belshaw (1988) (en Dogan y Pahre, 1993) afirma que en la Historia de la investigación se encuentran múltiples ejemplos de éxito limitado o del fracaso completo del trabajo realizado por equipos interdisciplinarios. La estrategia además supone el conocimiento exhaustivo de dos o más disciplinas, lo cual no es común en el presente, ante la condición de conservar la profundidad requerida para asegurar el progreso científico.

Pero, por otra parte, se hace presente la necesidad imperante de recurrir al mayor número de referencias o cuadros de referencia posibles para abarcar toda aquella información y práctica relacionadas con el objeto de estudio, estando presente el principio ganar, ganar; es decir, ganar en profundidad y en extensión.

La interdisciplinariedad como estrategia de investigación y el trabajo de equipo en el campo de la educación no son fáciles de operar; dos ejemplos contextualizados en el Departamento de Educación, del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, dan cuenta del argumento expuesto:

Hasta ahora, no se han logrado estabilizar completamente los cuerpos académicos y, menos, la productividad de éstos, ¿alguien quiere probar lo contrario?

La experiencia personal de preparar un plan de estudios para un programa de posgrado a nivel de doctorado, por parte de un equipo de profesoras del mismo Departamento, no resultó tarea sencilla. La líder jamás confió en la capacidad de compromiso de los miembros de su equipo y menos en sus competencias, procuró durante todo el tiempo monopolizar la comunicación y las fuentes de información proporcionadas por las instancias de mayor jerarquía y, en su momento, expresó severas críticas en relación a las aportaciones entregadas. Al final de la tarea, presentó un documento, sin explicar cómo se logró: ¿qué sucedió?, ¿cómo se procesaron e incorporaron las aportaciones de sus colegas?, ¿solicitó la colaboración de otras personas para cumplir con el compromiso asumido?, ¿solamente ella lo elaboró? y lo más trascendente, ¿por qué la descalificación entre pares?

En el orden de la docencia, las ciencias de la educación comprenden numerosas referencias para orientar y fundamentar la práctica educativa, identificarlas, seleccionarlás y emplearlás para propósitos específicos en el orden de transitar de un paradigma tradicional a un paradigma de innovación en la educación, es un desafío mas no una tarea imposible.

Además, estas ciencias se mantienen relativamente jóvenes y dinámicas, dispuestas para que los investigadores prosigan extendiéndolas y profundizando en su esencia, en el sentido de averiguar evidencias que conduzcan a conocer, comprender y explicar la actuación de los sujetos de la educación dentro y fuera de las aulas y escuelas; los aspectos de la reforma de la educación (logros y asignaturas pendientes); la formación y actualización continua del profesorado para asumir lo que le corresponde en el movimiento de reforma; la educación centrada en el estudiante y en el aprendizaje, el currículum por competencias y flexible; el aprendizaje presencial, semipresencial, no presencial y mixto; el aprendizaje de la lectura, escritura, matemática, ciencias, idiomas distintos al materno; la enseñanza presencial, semipresencial, no presencial y mixta; la integración educativa; la educación inicial; las tecnologías de la información y comunicación; la educación a distancia; los entornos educativos reales y virtuales; las políticas educativas; el financiamiento de la educación y el futuro de la misma.

La difusión, tanto de la teoría como de los resultados de la investigación educativa, de la docencia, asesoría, tutoría y gestión, no queda al margen, se hace al menos a través de la Revista Ciencias de la Educación de importancia internacional. La asesoría y la tutoría tienen una variedad de ciencias de la educación para documentarse y para avalar las acciones que se emprendan en sus marcos de intervención.

La formación de profesores y de otros profesionales de la educación de nivel de pregrado está fundamentada en ciertos casos en la teoría de la educación de corte anglosajón. Un ejemplo es la Licenciatura en Ciencias de la Educación ofertada por varias universidades de México.

4. TENDENCIA MULTIRREFERENCIAL

Lourau en Goncalves (1998) trata el tema de la multirreferencialidad y sus implicaciones en las Ciencias Sociales, expresando que el sueño de una Ciencia Social unitaria quedó en el pasado, porque las Ciencias Humanas o Antropológico-sociales y otras ciencias ofrecen una vasta muestra de *cuadros de referencia*. Este argumento, aplicado en el terreno de la educación, indica que la visión de una sola ciencia de la educación como la Pedagogía tiende a quedar en el pasado, porque la ausencia de multirreferencialidad es característica de los paradigmas pertenecientes a los sistemas fundadores de las ciencias (Lourau en Goncalves, 1998).

Por lo tanto, el avance de la ciencia y la tecnología objetivado en las Ciencias Naturales, Sociales, de la Educación, Neurociencias y Tecnologías de Información y Comunicación, ofrecen referencias de alto impacto y proyección para continuar edificando la teoría de la educación. De tal modo, la exploración, descripción, explicación e intervención de y para con los sujetos, el objeto, el instrumental, los ambientes y los espacios de la educación tiende a realizarse desde otros paradigmas y apelando en todo momento a su diversidad, multidimensionalidad y complejidad.

Sobre la complejidad de la educación, Santos y Guillaumín (2006) editan el libro *Avances en complejidad y educación: Teoría y Práctica*, dividido en dos partes: *La educación como fenómeno complejo. Reconocimiento de la teoría y La complejidad como experiencia. Prácticas situadas*.

Los cuadros de referencia y autores relacionados con el primer objeto son: *Complejidad y teoría del caos en educación* (Colom Cañellas, Antoni J.); *Neurociencias y complejidad del aprendizaje humano* (Sierra Paredes, Germán y Sierra Marcuño, Germán); *Apuntes para una educación universitaria del Siglo XXI desde la perspectiva del pensamiento complejo* (Ochoa Contreras, Octavio); *De Penélope y Antífona y viceversa: los desaprendizajes del profesorado para la complejidad educativa* (Ferrer Cerveró, Virginia).

El segundo objeto se desdobra en los cuadros de referencia y autores que se anotan: *Pensamiento complejo y gestión de la diversidad en educación (con acento universitario)* (Santos Rego, Miguel A. y Moledo, Mar Lorenzo); *El grupo académico de trabajo desde la perspectiva del pensamiento complejo* (Canal Martínez, Margarita Edith); *Hacia una Pedagogía de la complejidad* (Guillaumín Tostado, Arturo); *Educación y complejidad en el intercambio de seres y saberes (grupos autoorganizados de aprendizaje)* (Gutiérrez Pérez, Francisco); *Estructuras complejas en los usos lingüísticos. Una visión aplicada* (Vez Jeremías, José Manuel) y *Más allá de mi docencia en ingeniería: una mirada desde la complejidad* (Cid Reborido, Alicia).

De este modo, la multirreferencialidad aplicada a la educación se presenta como una superestructura o supercarretera que conduce a encontrar distintas evidencias teóricas y empíricas sobre la educación, localizarlas exactamente, explorarlas, seleccionar las más relacionadas, obtenerlas, analizarlas para com-

prenderlas y aprovecharlas adecuadamente en la construcción del conocimiento sobre la misma, en pro de potenciarla como objeto de estudio y de práctica constante.

Por lo tanto, el binomio educación y multirreferencialidad puede ser representado por una diversidad de relaciones entre la educación, un espectro amplio de ciencias y la realidad, conscientes sobre muchas otras características, de la complejidad de esos objetos.

En esta ruta, para el estudio e intervención de la educación, no es posible remitirse a una sola ciencia, tema, autor, herramienta, o bien, sólo obtener uno, dos o tres datos que den cuenta de una o de pocas variables; se hacen necesarias todas las referencias posibles, de modo que se confronten la multidimensionalidad y la complejidad de los sujetos y del objeto hasta donde se pueda, sabiendo y teniendo claro que difícilmente se alcanza la exhaustividad, porque no hay el conocimiento total, al ser éste relativo y porque no existe la mejor intervención o práctica profesional: ¿alguien puede decir lo contrario?, ¿cuáles son las pruebas o evidencias?

Gispert (1999) presenta un panorama de la Psicología de la Educación dimensionado, por una parte, en los elementos constitutivos de esa ciencia y, por otra, en los fundamentos teóricos de la misma, que bien puede ser un ejemplo claro del potencial que sugiere, por un lado, la tendencia multirreferencial en cuanto la relación entre la educación y la Psicología, recurriendo a un gran número de cuadros de referencia, respetando en lo posible las particularidades de los mismos: conceptos, modos de producir el conocimiento y los resultados de la investigación teórica y empírica y, por otro, la intradisciplinariedad, interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad. En caso contrario, se admite el desacuerdo y los argumentos asociados. En cuanto a los elementos constitutivos de la Psicología de la Educación el autor destaca: su configuración histórica enfatizando en algunos conceptos relacionados (Psicología Evolutiva; Psicología Personal; Psicología Social; Psicología Clínica; otras Ciencias de la Educación; Pedagogía y Didáctica); las corrientes psicológicas ligadas con ésta (conductismo; psicoanálisis; desarrollo humano; cognoscitivismo y constructivismo). Además, aborda otros temas que tienen que ver con esa misma Psicología: movimientos de renovación pedagógica; investigación empírica de corte psicológico sobre la enseñanza y el aprendizaje; la lectura; la escritura; las estrategias para aprender; los procesos mentales o del pensamiento; y la educación especial, actualmente con tendencia a desaparecer ante el movimiento de *integrar a la escuela común o regular* a los alumnos con capacidades diferentes.

Con respecto a los fundamentos teóricos de la Psicología de la Educación, el autor los encuentra en las teorías del aprendizaje; las teorías del desarrollo cognitivo (zona del desarrollo próximo de L. S. Vigotski, epistemología genética de J. Piaget, la teoría del aprendizaje acumulativo de R. M. Gagné, aprendizaje por descubrimiento de J. S. Bruner, aprendizaje significativo de D. P. Ausubel, teoría del aprendizaje social de A. Bandura, la teoría de los constructos personales de G. A. Nelly); otras aportaciones de la Psicología cognitiva (participa-

ción guiada de Rogoff, enseñanza recíproca de A. S. Palincsar y A. Brown, el número mágico de G. Miller); la teoría del procesamiento de la información; el constructivismo (teoría genética de J. Piaget, teoría de la asimilación de D. P. Ausubel, teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de L. S. Vigotski) y las teorías del desarrollo humano (las ocho edades del hombre de L. Ericsson, el desarrollo según D. J. Levinson, teoría del desarrollo moral de L. Kolberg, el desarrollo del ego en J. Loevinger, estadios del desarrollo ético de W. Perry, el desarrollo interpersonal y social en Selman).

Por esto, resulta por demás valioso destacar el panorama general del surgimiento, desarrollo y situación actual de la Psicología de la Educación que describe Gispert, 1999: 231-232:

... entre fines del Siglo XIX y principios del Siglo XX coincidieron una serie de aportaciones que contribuyeron a la definición de la Psicología de la Educación: el estudio de las diferencias individuales, la Psicometría, la Psicología Evolutiva, el interés por el aprendizaje, la educación especial, sobresaliendo los trabajos de W. James, E.L. Thorndike, J. Dewey y E. Clapárede.

Así pues, definida claramente en el Siglo XX, la Psicología de la Educación aparece centrada en el estudio del aprendizaje, los instrumentos de medida, los tests, la Psicología infantil y los problemas escolares. No obstante, es conveniente señalar que el término Psicología de la Educación, de larga tradición en Estados Unidos, adquiere definición en Europa hasta pasada la primera mitad del Siglo XX.

Los psicólogos de la educación estadounidenses (E. L. Thorndike, D. P. Ausubel, R. M. Gagné, A. Bandura) se interesaron principalmente por el aprendizaje. Mientras que los psicopedagogos europeos se concentraron en la Psicología Evolutiva (H. Wallon, J. Piaget), la medición psicopedagógica (A. Binet, E. Zazzo), la reforma educativa (E. Clapárede, O. Decroly, H. Pieron, M. Reuchlin, E. Mira y López) y la educación especial (A. Binet, M. Montessori, E. Clapárede, O. Decroly). En las últimas décadas del Siglo XX, los progresos y la difusión de la Psicología de la Educación pueden calificarse como espectaculares.

El centro de interés se encuentra hoy en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, reuniendo las aportaciones de los grandes paradigmas de la Psicología en cuanto a las teorías principalmente del aprendizaje,...

Otra muestra del valor de la tendencia multirreferencial y la cantidad ilimitada de referencias para estudiar o intervenir la educación, está representada en los trabajos que Beltrán y Genovard (1998) incluyen en las obras *Psicología de la Instrucción I. Variables y Procesos Básicos* y *Psicología de la Instrucción II. Áreas Curriculares*.

La primera obra está organizada en cuatro partes: *Introducción y método; la mediación instrumental; diseño, medios y evaluación; y ámbito de la intervención: procesos generales e instrumentales*. En la primera parte se encuentran los siguientes cuadros de referencia y autores: *Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la Psicología de la instrucción* (Beltrán Llera, Jesús) y *Los métodos de*

investigación en la Psicología de la instrucción (Barca, Alfonso). En la segunda: *El estudiante: variables personales* (González-Pineda, Julio Antonio); *Variables del profesor como mediador del proceso instruccional* (Prieto Sánchez, María Dolores); *El aprendizaje cooperativo* (Serrano, José Manuel); *La interacción contextual en la instrucción* (Genovard Rosello, Cándido y Gotzens, Concepción). En la tercera: *El diseño de la instrucción* (Hernández, Pedro); *Recursos y medios tecnológicos* (Rossignoli, José Luis); *Evaluación instruccional* (Rivas Martínez, Francisco). En la cuarta y última parte: *Metacognición y currículum* (Justicia, Fernando); *Estrategias de aprendizaje* (Beltrán Llera, Jesús); *Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo* (Beltrán Llera, Jesús y Pérez, Luz F.); *El lenguaje escrito: adquisición e intervención educativa* (Sánchez, Emilio) y *Enseñar a comprender las Matemáticas* (Bermejo, Vicente).

La segunda obra se observa dividida en dos partes: *Contenidos y sistemas y técnicas*.

En la primera de éstas, las referencias y los autores incluidos son: *Aspectos cognoscitivos implicados en la adquisición del lenguaje* (Vila Mendiburu, Ignasi); *Procesos cognitivos implicados en las Ciencias Sociales* (Rivera Otero, Alicia); *Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de las ciencias* (Beltrán Llera, Jesús); *Procesos psicológicos implicados en el aprendizaje de las Matemáticas* (Lago Marcos, Ma. Oliva y Rodríguez Marcos, Purificación); *Psicología de la enseñanza de la educación física* (García Correa, Antonio y Marrero Rodríguez, Gonzalo); y *Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de los valores sociales. La solución de conflictos* (Beltrán, Llera, Jesús).

Mientras que en la segunda parte, se encuentran los siguientes: *Explicaciones del proceso docente dirigidas a su optimización* (Aymerich Andreu, María y Gotzens Busquets, Concepción); *La evaluación de la calidad del comportamiento docente universitario* (Genovard Roselló, Cándido; Castelló Tarrida, Antoni y Gotzens Busquets, Concepción); *El análisis de tareas en el diseño de la instrucción* (Castrejón Costa, Juan L.) y *La influencia de variables no cognitivas en la interacción instruccional: la extraversión* (Muntada, Mercé Clariana).

En las obras exploradas, se tienen referencias para estudiar determinados actores de la educación: estudiantes y profesores y distintos objetos relacionados con la misma: Psicología de la instrucción; inteligencia; pensamiento crítico y pensamiento creativo; metacognición y currículum; aprendizaje cooperativo, de las ciencias, de los valores sociales; estrategias de aprendizaje; instrucción (planeación, diseño, interacción contextual, recursos y medios tecnológicos, evaluación); lenguaje; enseñanza de las Matemáticas; evaluación de la función docente, ...

Las referencias citadas son tan solo algunos ejemplos de la multidiversidad de saberes construidos alrededor de la educación en los marcos de la sociedad global, de la información y del conocimiento; del progreso de la ciencia y la tecnología y del desarrollo vertiginoso e irreversible de las tecnologías de la información y comunicación.

Vale entonces la apertura al conocimiento científico y empírico existente para investigar e intervenir la educación ante los desafíos a la escuela del

siglo XXI: educación de calidad; evaluación como salvaguarda de la misma; internacionalización de la educación; formación valoral; necesidad de atención a la diversidad personal y cultural; educación intercultural; educación para la preservación de la naturaleza; avances tecnológicos y multiplicidad de fuentes informativas; educación para el consumo; educación en la complejidad; relación familia - escuela; papel de la escuela ante el mundo del trabajo; globalización, ... (Sarramona, 2002).

Por esto, cada vez más hombres y mujeres, expertos, investigadores, profesores y otras personas involucradas proponen y abogan por una educación de calidad, más humana; motivadora del mantenimiento, la recreación, cuidado y protección del medio ambiente; comprensiva de las diferencias individuales, grupales, culturales y sociales; y empapada de valores: paz, libertad, responsabilidad, compromiso, autonomía, equidad, igualdad, justicia social.

Por otra parte, claramente arriban al escenario de la educación otras concepciones de la misma, por decir algo; todavía hasta hace algunos años, se le concebía como un componente importante en el desarrollo económico, por lo tanto había que invertirle; parece ser, ahora más, que como inversión se le ve como un gasto, que genera mínimas ganancias y en riesgo hasta pérdidas. No obstante, se le considera entre las *grandes palancas para promover la competitividad de las empresas, la consolidación de una cultura empresarial y del éxito, y para ampliar la penetración de los capitales transnacionales hasta los últimos reductos de la geografía y la conciencia* (Santos y Guillaumín, 2006: 13).

En este plano, es donde se hace notar la complejidad del currículum en la escuela. Al respecto, los mismos autores sostienen:

El reto de la complejidad en el currículum escolar será el de cómo engarzar educativa y organizativamente hablando, la cultura clásica y la cultura visual, en pos de hombres y mujeres progresivamente conscientes de otros dominios y habilidades, de otro "empowerment" para una existencia en contornos psicofísicos dilatados, que se están visibilizando merced al protagonismo adquirido en distintos sectores y ámbitos de trabajo, las llamadas competencias interculturales, no circunscritas en exclusiva a una capacidad de comunicación en un mundo pletórico de diversidades, sino expandidas a través del frenético despliegue reticular de nuestras referencias (Santos y Guillaumín, 2006:13).

La tendencia multirreferencial de generar y aplicar el conocimiento de la educación resulta actual, novedosa y visionaria para enfrentar la diversidad, multidimensionalidad y complejidad de la educación en sus distintos tipos; niveles; exigencias locales, nacionales e internacionales; tendencias; fines; contenidos; roles de educandos y educadores; métodos, estrategias y experiencias de aprendizaje y enseñanza; evaluación interna y externa;...

Por lo tanto, la teoría de la educación generada desde la tendencia multirreferencial depositada en las Ciencias de la Educación; los avances conquistados por la Neurociencia; las tecnologías de la información y comunicación incorporadas a la educación entre otros descubrimientos, obligan a la educación a transitar

por la maxipista que conduce a su reforma e innovación en sus dimensiones de la docencia; investigación científica; difusión y extensión de la ciencia y la cultura; asesoría; tutoría y gestión.

5. CONCLUSIONES

En el campo de la construcción de la teoría de la educación sobresalen Durkheim, Freire, Giroux, McLaren y Mialaret. Sus producciones revelan al menos tres tendencias desde las cuales se ha generado y aplicado el conocimiento de la educación: francesa, anglosajona y multirreferencial.

Gracias a su interés, reflexiones, perspectivas y paradigmas de acción, hoy en día esas tendencias muestran sus contenidos a los ojos de investigadores de la educación, expertos en el campo, formadores de profesores, docentes, estudiantes de magisterio y profesiones relacionadas, planificadores y evaluadores, para que sean ellos quienes juzguen su vigencia, pertinencia y utilidad para sustentar y operar el estudio e intervención del acto educativo.

Ellos tienen el poder de evaluar y optar por sus contribuciones teóricas, metodológicas y técnicas para conocer, comprender y operar la educación. De este modo, podrá continuar su difusión y expansión, recreándose o fortaleciéndose para seguir en la misma dirección o reorientarse hacia otros horizontes.

Hoy en día, las corrientes se mantienen vigentes, ninguna ha sido superada por otra, tienen valor y trascendencia por sí mismas. Coinciden en su centro de interés. Difieren en sus constructores; enfoques teóricos; concepciones epistemológicas; niveles de acercamiento al objeto, sujetos y unidades; paradigmas; flexibilidad; apertura.

La teoría de la educación vista desde la corriente multirreferencial se revela con grandes posibilidades para enriquecer la educación formal en sus niveles básico, medio y superior. El ambiente de reforma de la educación que se experimenta en distintos países del mundo, la dinámica de la sociedad global, de la información y del conocimiento y el uso cada vez más frecuente de las tecnologías de la información y comunicación en la educación le favorecen sobremanera.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barone, Luis Roberto. (Dir. y supervisor gral.) (2005). *Cómo mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo*. Colombia: Cadiex international. Vol. 1, 2 y 3.
- Beltrán Llera, Jesús y Genovard Rosello, Cándido (Eds.). (1998). *Psicología de la Instrucción I. Variables y Procesos Básicos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Dogan, Matei y Pahre, Robert. (1993). De la especialización a la fragmentación y la hibridación. Los muros vacilantes de las disciplinas formales. La interpenetración de las disciplinas: El proceso de hibridación. En: *Las Nuevas Ciencias Sociales. La Marginalidad Creadora*. Traducción: Castillo, Argelia. México: Grijalbo.

- Gispert, Carlos. (Dir.) (1999). Psicología de la Educación. En: *Enciclopedia General de la Educación*. Tomo 1. Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- Goncalves Barbosa, Joaquín. (1998). Multirreferencialidad en Educación. (Traducción del Francés de Suárez Sánchez, Edgar A.). Brasil: Universidad Federal de Sao Carlos.
- Mialaret, Gastón. (2003). Pedagogía. En: Sánchez Cerezo, Sergio. (Dir.) (2003). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México: Santillana. (2.^a ed.)
- Santos Rego, Miguel A. y Guillaumín Tostado, Arturo. (2006). *Avances en Complejidad y Educación: Teoría y Práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Sarramona, Jaume. (2002). *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- (2004). *Programa de educación preescolar*. México: SEP.
- (2006). *Plan de estudios. Educación básica. Secundaria*. México: SEP.