

# EL CAMPO DISCIPLINAR Y PROFESIONAL DE LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA

Andrés Klaus Runge Peña  
Alexánder Hincapié García  
Diego Alejandro Muñoz Gaviria  
Carlos Ospina Cruz



# EL CAMPO DISCIPLINAR Y PROFESIONAL DE LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA

---

Conversaciones Pedagógicas



# EL CAMPO DISCIPLINAR Y PROFESIONAL DE LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA

---

Introducción y análisis a algunas de las principales  
orientaciones teórico-disciplinarias y a los planteamientos de  
sus autores más representativos

Andrés Klaus Runge Peña  
Alexánder Hincapié García  
Diego Alejandro Muñoz Gaviria  
Carlos Ospina Cruz

## CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Runge Peña, Andrés Klaus

El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia / Andrés Klaus Runge Peña, Alexánder Hincapié García, Diego Alejandro Muñoz Gaviria y Carlos Ospina Cruz.– Rionegro : Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2018.

ISBN: 978-958-5518-44-5 (impreso); 978-958-5518-23-0 (digital).  
314 p.; 21 x 14 cm.

1. Investigación pedagógica. 2. Historia de la educación – Colombia. 3. Teoría de la educación. I. Runge Peña, Andrés Klaus. II. Hincapié García, Alexánder. III. Muñoz Gaviria Diego Alejandro. IV. Ospina Cruz, Carlos. V. Título.

370.7 CDD 21.ª ed.

© Universidad Católica de Oriente

**ISBN:** 978-958-5518-44-5 (impreso)  
978-958-5518-23-0 (digital)

Primera edición: diciembre de 2018

### **Autores**

Andrés Klaus Runge Peña  
Alexánder Hincapié García  
Diego Alejandro Muñoz Gaviria  
Carlos Ospina Cruz

### **Diseño y diagramación**

Divegraficas S. A. S.

### **Revisión de textos**

Frey A. Narváez-Villa  
*Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente*

### **Editado por**

Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente  
Sector 3, Carrera 46 n.º 40B-50  
Rionegro-Antioquia  
fondo.editorial@uco.edu.co



Hecho en Colombia – Made in Colombia

Se permite la reproducción total o parcial del libro, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin fines comerciales, siempre y cuando se haga mención de los respectivos autores y de la Universidad Católica de Oriente.

## CONTENIDO

---

Los autores.....	7
Agradecimientos .....	10
Prólogo	
<i>Elkin Alonso Ríos Osorio y Fabián Pérez Ramírez</i> .....	11
Una introducción como manifiesto.....	15
Problematización.....	39
Orientación arqueológico-genealógica de la pedagogía: el trabajo de Olga Lucía Zuluaga.....	75
Orientación socio-crítica y reconstructiva de la pedagogía: el Grupo Federici y «las fronteras de la escuela.....	143
Orientación hermenéutico-sistemática de la pedagogía: el trabajo de Rafael Flórez.....	189
A modo de conclusión. La pedagogía como campo disciplinar y profesional.....	231
Anexo.....	311



## LOS AUTORES

---

### **Andrés Klaus Runge Peña**

Doctor en Ciencias de la Educación, Licenciado en Educación: Inglés-Español. Docente de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia) y profesor invitado en distintas universidades del país. Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH) de la Universidad de Antioquia. Sus áreas de interés son la pedagogía, las teorías de la formación y de la subjetividad, la antropología pedagógica y la infancia. Ha publicado el libro *Ensayos sobre pedagogía alemana* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional) y múltiples capítulos y artículos dentro de los que destacan: *Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación: Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto* (2003), *Dieter Lenzen y el planteamiento de una ciencia de la educación reflexiva como respuesta a la condición posmoderna* (2005), *Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (Bildung) y semiformación (Halbbildung) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración* (2015) en coautoría con Juan David Piñeres Sus y *Socialización mediática infantil, materialidad y praxis: El papel de las TIC en los procesos de socialización de un grupo de niños de 5 a 6 años* (2016) en coautoría con Sara Carolina Carrillo. Actualmente hace parte del equipo coordinador del Centro de Pensamiento Pedagógico. [ORCID: 0000-0003-0267-9515](https://orcid.org/0000-0003-0267-9515).

### **Alexánder Hincapié García**

Doctor en Educación, con estudios en Psicología y Filosofía. Becario de Colciencias. Profesor de la Universidad de San Buenaventura (Medellín) y de la Universidad Católica de Oriente. Integrante del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (Gidep) y del grupo de investigación Servicio Educativo Rural (SER), respectivamente. Sus áreas de trabajo son la pedagogía, la literatura y el pensamiento judío. Ha publicado distintos artículos en revistas nacionales e internacionales; también ha sido editor de los libros *Modernidad y política. Sobre la pregunta antropológica* (Medellín: Unaula, 2016), *El hijo de Loth* (Medellín: Unaula, 2016), *Pedagogía, educación y ciencias sociales. Reflexiones de los maestros de Medellín y Antioquia* (Medellín: Universidad de San Buenaventura – MOVA, 2019) y *De Benjamin a Marcuse. Lecturas en torno a Para una crítica de la violencia de Walter Benjamin* (Colombia: Editorial Bonaventuriana, 2019). [ORCID: 0000-0001-6828-2786](https://orcid.org/0000-0001-6828-2786).

### **Diego Alejandro Muñoz Gaviria**

Doctor en Filosofía, magíster en Psicología y sociólogo. Docente investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia). Integrante del grupo de investigación Servicio Educativo Rural (SER). Ha publicado múltiples artículos sobre ciencias sociales y pedagogía, dentro de los que se incluye *Lectura de contexto: la educación popular como*

*práctica libertaria* (2013), *La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas* (2016), *La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire* (2017) y *Radical libertad humana: condena y práctica de la libertad en la lectura de Freire a Sartre*. Sus áreas de trabajo son la pedagogía alemana, las pedagogías críticas, la teoría crítica y la antropología pedagógica e histórica. ORCID: 0000-0003-0480-9723.

### **Carlos Arturo Ospina Cruz**

Doctor en Educación, docente universitario e integrante del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH) de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Directivo docente del sector educativo oficial durante más de 25 años. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: *La educación laica en Antioquia durante el primer cuarto del siglo XX: Una historia de solapamientos y combinatorias* (2017) y *Escuelas del futuro como escuelas del presente en imágenes-relatos: el método documental en la interpretación de experiencias conjuntivas de un grupo de niños y niñas de Medellín* (2018), ambas publicaciones en coautoría con Andrés Klaus Runge. Entre sus temas de interés están la historia de la educación, antropología pedagógica e histórica, narrativas de maestros, infancia y gestión educativa. Actualmente hace parte del equipo coordinador del Centro de Pensamiento Pedagógico. ORCID: 0000-0002-6860-6127.

## Agradecimientos

---

Los autores agradecen la confianza, el apoyo y el acompañamiento para la elaboración de este libro a Bibiana Escobar García, Claudia Vélez de la Calle, Elkin Ríos Osorio, Fabián Pérez Ramírez, Juan David Piñeres Sus, Juan Felipe Gárcés Gómez, Emmanuel Taub, Víctor Gómez Montoya, Rosa Maria Suñé Domènech, Gloria Pérez Avendaño, Carmen Tulia Cano Álvarez, Delio Antonio Cardona Montoya, Jorge Betancourt Cadavid, Beatriz Arias Vanegas, Alba Zuleta Gaviria, Dayan López Bravo, Milton Daniel Castellano, Laura Giraldo Urrego, Andrés Felipe López, Édgar Ocampo Ruiz, Milton Pajoy Córdoba, Diego Cossio Sepúlveda, Diana Melisa Paredes y John Jairo Cardona Estrada. Los errores, que seguro los tiene, solo nos compromete a nosotros.

## PRÓLOGO

---

*Los estudios sobre educación y, en general, las ciencias sociales y humanas necesitan desconfiar con mayor frecuencia de la postura que solo ve al hombre como alguien que debe educarse (y formarse) si quiere alcanzar su humanidad.*

JUAN DAVID PIÑERES SUS, 2017, p. 301.

Este libro es martillo y escalpelo. Fino corte en movimiento sobre la ignorancia objetiva en torno a la pedagogía. Promueve un extrañamiento necesario: si pensamos con Piñeres Sus (2017) que existe una *imaginación antropológica* que juega con los modos de producción del hombre por el hombre –unas políticas que deciden lo humano haciéndolo entrar en un orden antropológico ideal–, así también puede pensarse que existe una *imaginación pedagógica* que ubica dentro de unos rangos de inteligibilidad –juegos de poder– a la pedagogía. En consecuencia, la *imaginación pedagógica* activa una actitud de desconfianza frente a todo aquello que se enuncie como pedagogía y pedagógico, para encarar sus modos de producción y sus límites; dicha actitud, que puede entenderse como crítica pedagógica, desea convertirse en apertura hacia la crítica cultural.

La *imaginación pedagógica* tiene por lo menos cuatro modos de orientar las comprensiones que sobre la pedagogía en Colombia se han alcanzado: arqueológico-genealógica, socio-

crítica reconstructiva, hermenéutico-sistemática y como campo disciplinar y profesional. La necesidad de repensar la pedagogía es una responsabilidad manifiesta por los autores sobre la base de desnaturalizar sus sobreentendidos y abusos; es un interrogar abierto para sobreponernos a la depotenciación del pensamiento pedagógico que aqueja nuestra época. A su manera, los autores examinan la *praxis* pedagógica, ya sea como círculo práctico –repetición de lo mismo–, círculo hermenéutico –toma de conciencia del encierro que produce dicha repetición–, actitud científico-tecnológica –necesidad de la teoría para salir de la rutina– o como primado de la *praxis* y el tacto pedagógico –prudencia, cultivo de ciencia juiciosa y *hábitus*–.

El problema que enfrentan los autores no es solo la ampliación de la pedagogía entendida como campo disciplinar y profesional que indaga por la formación y la educación. Siguiendo a Benner (1996) hay seis tipos de saber que arrojan posibilidades en la producción de saber pedagógico, que en últimas son actitudes –modos de encarar– y cultivo sistemático de dicho saber: fenomenológico, científico, histórico-reconstructivo, crítico-ideológico, crítico-trascendental y utilitarista pragmático. Un pluralismo teórico y práctico asiste a la pedagogía. El problema es, sobre todo, un arduo trabajo de *pedagogía filosófica*, como ellos mismos lo aclaran en la introducción del libro, su *manifiesto*. Trabajo disolvente realizado como movimiento intelectual constante, postura de interrogación frente a todo, para observar, al final, lo que queda. ¡En caso de que algo quede!

Contienda continua, pues, lucha política e intelectual entre posiciones y relaciones objetivas. Abordar la pedagogía como campo disciplinar y profesional es una estrategia de corrección de los desatinos estructurales (Stichweh,

1987); implica encarar los problemas multidisciplinares en la producción de saber pedagógico, pero, a la vez, su institucionalización y profesionalización en tanto, problemas de la vida. El pluralismo teórico muestra cómo todo ideal pedagógico está atravesado por la contingencia y la particularidad, y allí se incardina el asalto y la pregunta del cuarto modo de orientar de la *imaginación pedagógica*: la pedagogía como campo disciplinar y profesional.

La discusión abierta revierte en que basta con avanzar un paso, para retroceder dos (Hincapié-García, 2020). Hay preguntas, nos hacemos preguntas, por supuesto, ¿Lo disciplinar y lo profesional son el *proprium* de la pedagogía? ¿Es el campo el modo más apropiado de nombrar lo que esta orientación se propone, si reconocemos con Primo Levi (2011) y Agamben (1998) que después de Auschwitz el campo es un lugar de exterminio? Y de ser así, ¿de qué exterminio estamos hablando? Para finalizar, y como se indica en una de las muy sugerentes notas al pie del libro donde parafrasean a Piñeres Sus (2017), el problema que hoy hemos de encarar en estas discusiones es que existe un tipo de violencia que la pedagogía no asume suficientemente: al sustituir los rasgos del hombre por idealidades, se imponen imágenes antropológicas que, por necesidad, operan rechazando lo que no se ajusta a aquello que se pretende alcanzar por la educación.

**Elkin Alonso Ríos Osorio**

**Fabián Pérez Ramírez**

Universidad Católica de Oriente

## Referencias bibliográficas

---

- Agamben, G. (1998). *Medios sin fin: Notas sobre la política*. Valencia: Pre-Textos.
- Benner, D. (1996). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim (Alemania): Juventa.
- Hincapié-García, A. (2020). *Introducción al campo disciplinar y profesional de la pedagogía*. Medellín: 10.<sup>a</sup> Cátedra Pedagógica USB. Recuperado de: <https://www.facebook.com/104807582911195/videos/713365895923657>.
- Levi, P. (2011). *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: Océano.
- Piñeres Sus, J. (2017). *Lo humano como ideal regulativo. Imaginación antropológica: cultura, formación y antropología negativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Stichweh, R. (1987). Profesionales und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. En K. Harney, D. Jütting y B. Koring, *Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Frankfurt del Meno.



## UNA INTRODUCCIÓN COMO MANIFIESTO

*La amistad es también la forma primigenia de amor  
y de comunidad y se funda –entre otras cosas–  
en la posibilidad del diálogo y de la crítica.*

EMMANUEL TAUB, 2017, p. 72.

Desde hace ya algún tiempo, Kant (2003) definió la pedagogía como teoría de la educación. La pedagogía no es ciencia porque, a su juicio, no puede haber una ciencia del hombre, si por esto se entiende la situación extraña en la que este es sujeto y objeto de conocimiento o donde el hombre se *pone* a sí mismo en el lugar en el que *pone* los objetos del mundo que conoce. Vandewalle (2004) refiere que no hay lugar para una ciencia de esa naturaleza que es el hombre; lo que este sabe de sí lo aprende en el esfuerzo por pensar *su* libertad, es decir, en el trabajo de darse una existencia diferente a la de la *mera* naturaleza. En esto consiste la repetida expresión: el hombre no es más que lo que la educación haga de él<sup>1</sup>. Para decirlo en otras palabras, la educación es la sutura vacilante entre

---

<sup>1</sup> Para una perspectiva *ligeramente* diferente sobre el estatuto de la pedagogía en Kant, se sugiere el ensayo de Runge Peña (2004), *Immanuel Kant y la pedagogía como “arte juicioso”*. Apelando al argumento kantiano, es decir, recurriendo a Kant para mostrar las consecuencias de su propia exposición, Runge Peña argumenta de modo correcto que la pedagogía es la disciplina –ciencia– unificadora; sin ella, la educación queda sometida al arbitrio caprichoso del momento.

*animalitas* y *humanitas*; es la costosa renuncia del hombre al animal para emprender la búsqueda de sí mismo en la idea de humanidad. Sin embargo, la posición de Kant con respecto a la pedagogía resulta, cuando menos, ambigua. Sostiene que la pedagogía debe avanzar en su formalización pues, si se espera que por la educación los niños y los jóvenes sean mejores, la pedagogía debe ser una disciplina —ciencia—, o, de lo contrario, nada puede esperarse de ellos. Por inferencia, nada racional puede esperarse de la pedagogía —y su práctica— si no se formaliza. Por consiguiente, pedagogía será la reflexión en torno a los procesos de educación y formación, sin recurso alguno que le permita saber del hombre —como puede saberse de los objetos del mundo—, puesto que, en el sentido de la crítica trascendental, no tiene conocimientos *a priori* que sirvan de guía<sup>2</sup>.

Hasta aquí, educar es humanizar. Educar significa vencer el impulso y la fuerza animal<sup>3</sup>. En esto radica la advertencia

<sup>2</sup> Por crítica trascendental, se entiende una investigación que no tiene por propósito aumentar el conocimiento acumulado, sino examinar el valor o no del conocimiento *a priori* del que se dispone como medida de los objetos. En este contexto, cabe recordar que *a priori* se refiere a la razón y no a la experiencia, aunque el conocimiento *a priori* hace posible postular sus leyes (Kant, 2009). Ahora bien, hay que señalar que en cuanto a las consideraciones de Kant sobre pedagogía, sea más lícito postular que la *Crítica de la razón práctica* (1968) y la *Antropología* (2004) tienen mayor primacía que la *Crítica de la razón pura*; en esta medida, podría hablarse de una solución temporal de la pedagogía como ciencia en la obra de Kant.

<sup>3</sup> Este logro civilizatorio, a juicio de Nietzsche (2016), no es más que una expresión de la decadencia de la educación en la Modernidad. En el sacrificio del animal el hombre destruye lo mejor de sí mismo. Contrario a lo imaginado, y a pesar de la exhortación kantiana, este sacrificio exacerba la violencia al debilitar las fuerzas del hombre y sustituir la libertad por instintos gregarios de los que en adelante se hace depender la vida (Hincapié-García, 2018). Las consideraciones nietzscheanas sobre la educación no cesarán de escamotear el proyecto de dar forma a la humanidad, si por esto se entiende la superación del animal. Lejos de ser una simple metáfora, la cuestión animal en Nietzsche es urgente, apela a cuestionar si la elección del hombre en torno a la idea de humanidad, socava su espontaneidad y capacidad de creación. Como argumenta Lemm (2010), Nietzsche opera un giro radical; para este la cultura no es una consecución moral y racional, sino un fenómeno de la vida. Así, que las posibilidades del hombre reposen en la formación de la cultura, tiene mucha más relación con el fortalecimiento de los instintos artísticos y estéticos que con el sacrificio del animal. El hombre es un animal de cultura y la humanidad su aberración. En este sentido, como destaca Sánchez Lopera (2018), se entiende que el desencuentro de Nietzsche con América Latina no es único. Si la búsqueda de la

de Kant acerca de que los logros de la civilización, en justicia los logros de la educación, están siempre amenazados por el retorno del animal agazapado. Dicho de otra manera, el hombre, como ser genérico e individual, *retiene* para sí las posibilidades de su propia destrucción, aunque sea el mismo Kant (2003) el que señale que solo tiene disposiciones para el bien. Lo que no significa que el hombre sea bueno por naturaleza, sino que, en cualquier caso y en toda circunstancia, puede –debe– serlo (Hincapié-García, 2014).

Para Kant, la educación es física o práctica. La primera no es otra cosa que lo que el hombre tiene en común con los animales, a saber, la necesidad de alimento, protección y cuidado. La educación práctica, por su parte, es educación moral en tanto se trata de formar todo lo que el hombre requiere para vivir como ser humano que obra según la libertad. Práctico, empero, quiere decir lo que está referido a la idea de la libertad. Esta doble determinación de la educación aparece también en el modo como Kant (2004) entiende la antropología. Esta es fisiológica o pragmática. La antropología fisiológica se ocupa de lo que la naturaleza hace del hombre como ser natural, en otras palabras, lo que el hombre *comparte* con el animal. No así la antropología en sentido pragmático, puesto que esta reflexiona lo que el hombre hace de sí mismo como ser capaz de un libre actuar en los límites de la razón.

---

identidad –latinoamericana– como fundamento, no puede apelar al filósofo de la diferencia, lo que Europa encuentra en Nietzsche es un adversario que advierte, en la invención de la *historia universal* y de lo humano, el falaz momento de mayor intensidad del egocentrismo enfermo del continente. Como expone Foucault (2009), el hombre es una invención kantiana. El trayecto de la pregunta qué es el hombre, ese modo de interrogación, con todo y que no se perciba hasta hoy, tiene su fin en dos acontecimientos dispares, uno filosófico y otro histórico, a saber, der *Übermensch* (Foucault, 2009) y Auschwitz (Levi, 2012).

Pedagogía y antropología se refieren de manera recíproca porque el saber del hombre, como ser perfectible y formable, es un saber pedagógico tanto como antropológico. No hay posibilidad de abordar la pregunta por la educación y la formación, separando las reflexiones antropológicas que la filosofía elabora en torno al ser del hombre. Sobre esto Runge Peña y Muñoz Gaviria no han dejado de insistir y es importante destacarlo porque a partir de esta insistencia puede plantearse, al menos, dos consecuencias centrales: la pedagogía no está por fuera de la filosofía en el momento en que esta asume la pregunta antropológica y, justo por la relación pedagogía y antropología, la primera, por derecho, tiene un lugar en discusiones más amplias con las ciencias sociales y las humanidades. En Occidente, desde Comenio y Rousseau, esta relación es explícita: el hombre es una criatura *sui generis* que para alcanzar lo que tiene que alcanzar de sí misma —humanizarse— precisa educación (Runge Peña, 2016). Asimismo, solo en la reflexión por el vínculo entre pedagogía y antropología se descubre para la educación las claves de una libertad relacional —la única libertad posible para el hombre (Muñoz Gaviria, 2014a)—.

Queda, pues, expuesta, de manera sumaria, la relación entre pedagogía y antropología. Por lo menos desde Kant, la filosofía asigna a la pedagogía la pregunta antropológica por el vínculo entre formación y libertad, y la pedagogía *responde* mostrando que no hay una relación de continuidad entre el “hecho” del hombre y la “idea” de humanidad (Vandewalle, 2001). Es por ello que el hombre es un ser necesitado de educación. Avanzando más allá, Piñeres Sus (2017, p. 179) sostiene que las conferencias de Kant que llevan por título *Über Pädagogik* cuentan como «el plan de un proyecto antropológico» que se da para sí la potestad de *crear* al hombre a través de la educación. Una especie de *hybris* moderna

en la que poco se repara y que baliza infames proyectos de corrección antropológica. La Modernidad, entonces, a la que se define por la fuerza de la Ilustración —*Aufklärung*— y de los ideales de la Revolución Francesa —libertad, igualdad y fraternidad—, es en realidad el gran proyecto de *crear* al hombre conforme a la idea que el hombre tiene de sí o de lo que debe ser. Aquí se encuentra una nueva acepción de Modernidad, entendida como la época en la que el hombre se toma a sí mismo como objeto de una incesante intervención. Época en la que *encara* que no procede de Dios ni de ningún reino más allá y que, por lo tanto, en el hombre todo debe ser formado<sup>4</sup>.

Ahora bien, en la actualidad, la clasificación kantiana de la antropología queda rebasada por una diferenciación antropológica derivada, por ejemplo, de los movimientos sociales, el feminismo, la *teoría queer*, la poscolonialidad y del trabajo del grupo modernidad/colonialidad. Una lucha hacia la apertura radical de la antropología. Parafraseando a

<sup>4</sup> En este modo de saber a propósito del hombre, Piñeres Sus (2016) identifica un tipo de violencia que la pedagogía no afronta de modo suficiente. Al sustituir los rasgos del hombre por idealidades, se imponen imágenes antropológicas que, por necesidad, operan rechazando lo que no se ajusta a aquello que se pretende alcanzar por la educación. El sueño de exterminar al judío o de corregir al homosexual encuentra aquí su descanso. Si bien resulta excesivo adjudicar a Kant el desprecio cultural que arrastran los judíos y los homosexuales, tampoco es necesario desconocer lo dicho. Máxime que, como explica Benjamin (2012), no se trata de elucubrar qué es lo que un autor quiere decir, sino de mostrar qué es lo que dice. En *La contienda de las facultades de filosofía y teología*, después de descalificar el argumento de Moses Mendelsohn, pues este apela a que no habrá conversión de los judíos mientras el D'os que se revela en el desierto no lo ordene, Kant refiere la incompatibilidad entre Ilustración y judaísmo, por lo que la mejor ofensa que podría prestar al mundo la religión de Moisés es la de terminar por extinguirse: «La eutanasia del judaísmo supone la religión moral pura con el abandono de todos los viejos dogmas» (Kant, 1999, p. 33). A su vez, en *La metafísica de las costumbres* sostiene que las relaciones sexuales —Kant dirá los usos— entre personas del mismo sexo, lesionan la humanidad entera en la persona misma; así, estas relaciones, además de entenderse como vicios contra la naturaleza, «no pueden librarse de una total desaprobación por restricción ni excepción alguna» (Kant, 2012, p. 98). Aunque los argumentos esbozados siguiendo a Nietzsche y Piñeres Sus, *apenas* sirven para dos vencidas notas al pie en el conjunto de todo este libro —*apenas* sirven para indicar la trayectoria amada que no ha de seguirse—, recuérdese: «la violencia opera extrayendo todo rasgo de humanidad por intermedio de idealidades, en unos casos, pero imponiendo también un modelo antropológico obligatorio, en otros» (Piñeres Sus, 2016, p. 25).

Bensaïd (2011), esta lucha puede entenderse como el reclamo por un universalismo antropológico concreto que incluya las opresiones de la raza, la clase, el género y la sexualidad. La corrección del universalismo antropológico formal se da a través de una radicalización antropológica situada. Por inferencia, la pregunta qué es el hombre solo constata la diferencia antropológica, no su unicidad. Sin embargo, esto no deshace la relación entre pedagogía y antropología. Wulf (1996 y 2008) dirá que, en efecto, la pedagogía está informada por la historicidad cambiante de las imágenes antropológicas que distinguen a cada época, pero, a su vez, la antropología descubre que en la cultura todo requiere formación, hasta los pueblos como afirma Herder (2007). Es probable que a esta comprensión se haya llegado por vez primera a través de la obra de Kant; comprensión imposible de desestimar debido a que no hay educación sin ideales antropológicos y no hay antropología sin aspiración a realizar sus imágenes de hombre. En la medida en que por la educación se espera que el hombre alcance racionales principios de acción moral, la humanidad se perfeccionará transformando la cultura. En consecuencia, la pedagogía y la antropología contribuyen a que los seres humanos realicen una existencia individual y social basada en la idea del bien universal —En la *Antropología* esta idea tiene que ver con una educación que haga del hombre un ciudadano del mundo (Kant, 2004)—.

Kant (2003) sostiene que los dos descubrimientos más importantes son el arte de gobernar y el arte de educar. No obstante, se los sigue discutiendo como si no fuera posible deducir unos principios universales y necesarios. Estas artes parecen naufragar al vaivén arbitrario de la época, sin ningún principio de razón que las ordene y les informe su ley. Ahora bien, de ellas depende el desarrollo de las disposiciones naturales en el hombre. Según Kant, estas disposiciones

deben ser desarrolladas porque ellas no pueden hacerlo por sí solas, debido a que la *naturaleza* no provee un instinto tal. En un sentido general, la educación debe realizar en el hombre su destino, esto es, humanizarse y no desmentir la dignidad en sí mismo ni en la persona del otro. Todo lo descrito necesita, a juicio del filósofo de Königsberg, una escuela capaz de adoptar un método correcto, el cual exige maestros ilustrados, orientados hacia la grandeza del espíritu y menos interesados por las cuestiones de su salario y las prioridades de su gremio. Las preguntas por quién educa al maestro y cómo ha sido educado, son inseparables de la aspiración de perfeccionar la humanidad. En efecto, resulta incómodo imaginar que alguien que no ha recibido una buena educación pueda participar de la educación de otros. Trátese de imaginar un maestro que no puede gobernarse a sí mismo, con la tarea establecer las condiciones para que los alumnos puedan gobernar su propia persona. La escuela que Kant podría tener en mente es algo así como el proyecto de los países civilizados en común acuerdo con los filántropos —aquellos que trabajan por el bien de la humanidad, aunque, huelga decir, sus intenciones no siempre son claras y no hay manera de determinar si el bien de los filántropos, por necesidad, es el bien que la humanidad reclama—. Una escuela, entonces, para una educación cosmopolita que, por la intervención de todas las esferas —familia, sociedad y Estado—, perfeccione la humanidad, no en el individuo —o no *solo* en él—, sino en la especie. Aquí, como podría inferirse siguiendo a Zulueta Fülcher (2012), se trata de la —improbable— oportunidad de que el hombre haga coincidir de manera racional el gobierno —política— y la educación —moralidad—.

Es importante enfatizar que el hecho de que Kant postule en un mismo renglón los que, según él, son los dos descubrimientos más importantes de la humanidad, indica,

por cierta deducción lógica, que gobierno y educación están atados en una relación conflictiva, compleja y, en cualquier caso, inapelable<sup>5</sup>. Sea porque el gobierno se ejerza de manera heterónoma o autónoma, gobernar —también— significa educar. Por todo esto, el fracaso político, expresado en la corrupción y la brutalidad vergonzosa de los pueblos, es el fracaso de su educación<sup>6</sup>. Es probable que por este motivo Dilthey (1968) señale que la educación es una función de la vida histórico-cultural por la que se establece y protege la moralidad. A diferencia de Kant, para el que esta última tiene que ver con el obrar según principios autónomos, universales y necesarios, en Dilthey la moralidad se entiende como la creación singular de los valores que reclaman los distintos seres humanos en su propio horizonte social. Es decir, sea leyendo la perspectiva de Kant o la de Dilthey, la educación no puede aislarse en la forma de un método de enseñanza que solo convoca al maestro y al niño, sin con ello sacrificar el campo disciplinar y profesional de la pedagogía desde el cual ha de

<sup>5</sup> En América del Sur, la obra de Paulo Freire resulta un ejemplo paradigmático de análisis del vínculo entre gobierno y educación. Si el supuesto de este vínculo es correcto, entonces la praxis pedagógica debe conducir a la emancipación de las condiciones materiales opresoras y de sus correlatos en la subjetividad. La praxis pedagógica trabaja por la libertad del hombre al desnudar la afectación recíproca entre gobierno y educación. Esto es, cuando muestra los obstáculos que minan la posibilidad de que el hombre se haga responsable de sí mismo. Por ello, una pedagogía crítica, esto es, una pedagogía que interroga a la pedagogía por los fines, los límites y los efectos de la educación, no es *neutral*, es política y, por lo tanto, moral (Muñoz Gaviria, 2013 y 2014b).

<sup>6</sup> Cítese como ilustración el exceso de poder con el que el ejecutivo en Colombia prepara su asalto fascista al Estado social de derecho, al pensamiento y a las libertades. No hay que dejar de interrogar qué ha hecho la educación por prevenir y limitar el empuje de un gobierno *democrático* que vulnera los marcos sociales y políticos que hacen posible la vida. Si esta aseveración resulta incómoda y exagerada, repárese que Lenzen (1996) recuerda la pregunta lanzada a la pedagogía alemana: ¿cómo fue posible Auschwitz? En la misma estela, en Colombia merece el esfuerzo interrogar: ¿cómo fue posible millones de desplazados? ¿qué hizo la educación para evitarlos y qué hace para que no haya repetición? No obstante, y para acabar con la «conciencia feliz» o el «alma bella» que podría imaginar incluir esta brutalidad como cualquier otro problema de investigación, con algunos ajustes metodológicos, al lado de la disciplina escolar o de los resultados en las pruebas PISA —Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos—, lo que en verdad se está planteando es la revisión honesta de qué es lo que guía los intereses de conocimiento sobre educación en el país y cómo dichos intereses no ponen diques a la brutalidad sino que, por oposición, la generan e incentivan.

pensarse la relación del hombre con la sociedad, la cultura y la historia. Para Natorp (2001), no es posible determinar el fin de la educación aislando al hombre en su individualidad —o representarlo *separable* de la comunidad—, en una situación, por lo demás artificial, como puede ser la que solo se limita al aula escolar. En efecto, el maestro necesita proteger la individualidad del alumno, pero, el peligro mayor de la educación es enfocar todos los esfuerzos en el desarrollo del individualismo, abandonando la orientación hacia la vida de la comunidad que debe iluminar toda educación.

Por todo esto, y continuando con Kant (2003), la educación debe mostrar a los niños y jóvenes que la desigualdad entre los seres humanos se origina toda vez que uno de ellos actúa por el egoísmo que busca obtener ventaja por encima —o en contra— de los otros. Al egoísmo hay que oponer la pluralidad o la consciencia de la necesidad del otro, en tanto no es posible abandonar la comunidad humana. De tal modo que propone educar en «la conciencia de la igualdad de los hombres en la desigualdad civil» (Kant, 2003, p. 92). Este último enunciado, con todo lo problemático que parece, muestra a Kant como un pensador capaz de penetrar, con agudeza, las escisiones de la Modernidad introducidas por la burguesía. Lo hace en marco de sus reflexiones pedagógicas y antropológicas y no por medio de la crítica trascendental. La igualdad de los hombres en la desigualdad civil implica que los hombres son iguales en términos políticos, pero respecto a la posición y las posesiones, no pueden ser otra cosa que desiguales en términos civiles. Igualdad formal y desigualdad sustantiva o real (Rossi, 2000). El proyecto antropológico de Kant termina siendo una radiografía de las complicaciones de la Modernidad y de la imposibilidad de la pedagogía para llevar a término sus ideales: libertad, igualdad y fraternidad.

En otras palabras, el debate pedagógico de la Modernidad es el debate en torno a la formación del hombre, como ser individual y genérico, enfrentado a las contradictorias condiciones de su existencia.

Este último aspecto es captado y expuesto por Marx (2008). En *Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, advierte que el hombre no es un ser abstracto, abigarrado a una humanidad ajena al mundo de los hombres<sup>7</sup>. El hombre es el Estado, la sociedad y, puede agregarse, la educación. Por lo tanto, plantear la pregunta por el ser humano exige comprender que el hombre no es un ser natural a secas, sino un ser natural *humano* que busca afirmarse tanto en su ser como en su saber (Marx, 2007). El hombre, como ser genérico, es producto de las condiciones que actúan en su formación, pero, al mismo tiempo, es el autor de dichas condiciones. Si la radiografía de la Modernidad elaborada por Kant revela que todo proyecto antropológico encargado a la pedagogía es, en realidad, el imperativo de crear al hombre, Marx, por su parte, descubre el velo que enseña que el verdadero nacimiento del hombre —su *verdadera* formación—, ha de ocurrir en la historia; ha de ocurrir en el momento en el que este se reconozca en las múltiples enajenaciones que lo alejan de sí —el trabajo alienado, la religión, la política, la educación—. Enajenar puede asociarse con humillar; el hombre debe descubrir su existencia humillada para encontrar en esto la fuerza de su reclamo de libertad. En esto estriba el que Benjamin (2012) señale que se lucha por los bienes materiales —y de la cultura— sin los cuales no es posible

---

<sup>7</sup> Parafraseando al mismo Marx, la solución del enigma de la historia será resuelto cuando se aprecie que lo único que puede saberse del hombre está referido a su ser en el mundo de los hombres; hasta ahora, mundo de explotación y humillación. El enigma de la historia será resuelto cuando se aprecie que las fuerzas para transformar dicho mundo, por definición, serán fuerzas sociales o no puede haber transformación alguna.

la vida, pero, esta lucha ha de tener motivaciones morales que activen las fuerzas necesarias para emprenderla.

Esta sucinta introducción al presente libro pretende destacar que la pedagogía, obligada al imperativo grosero de mejorar la calidad educativa, incrementar las competencias del aprendizaje y preparar para la economía de mercado o la pedagogía reducida a saber del maestro o discurso de la enseñanza, significa ignorar preguntas acuciosas en torno a qué es lo que el ser humano hace de sí mismo mediante las *elecciones* que determinan su educación. Significa ignorar lo que se ha aprendido de los mismos maestros de la pedagogía—Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Natorp, entre otros—. Insístase, leyendo a Marx (2007) es evidente que el hombre hace –forma– al hombre, aunque los instrumentos analíticos disponibles para leer ese «hacer» encubren la miseria que hasta ahora ha reinado en la formación del hombre por el hombre. *Volver* a preguntar por la educación desde perspectivas no instrumentales, tecnócratas o reduccionistas, resulta, entonces, clave para reconfigurar las *elecciones* educativas que gobiernan la manera de comprender el lugar del hombre –genérico e individual– como *agente* de su educación y formación. Por desgracia, como dirá Vilanou (1998), la trayectoria de la historia de la educación que convierte la *utilidad* en criterio de legitimidad pedagógica, actúa disolviendo las reflexiones sistemáticas de la pedagogía—y su relación con la antropología—. Por eso, parafraseando a Hoyos (2013), si los maestros, docentes o investigadores en educación pretenden derivar su prestigio de su ajuste a criterios como calidad, estándar, competencia, gestión y administración, no es de extrañar que, como corolario, se les exija comparecer ante el tribunal de la evaluación para dar cuenta de su actividad en términos de rendimiento

y optimización de los recursos contables, incluyéndolos también a ellos dentro de dichos recursos.

Como se aprecia, este *panorama* es común y puede representarse en la forma como se produce la recepción de distintos autores que resultan urgentes para continuar pensando la actualidad de la pedagogía. Nótese, verbigracia, el caso de Herbart. Vilanou (1998) señala que en España y Latinoamérica la pedagogía científica de Herbart ingresa de forma tardía —cuando ya en gran parte de Europa su influencia ha diezmado frente la pedagogía social de Natorp, por ejemplo—. En cierta medida, este retraso se explica por la singular recepción de la Ilustración entendida como educación para la ciudadanía, esto es, educación para la “(...) obediencia constitucional y política” (1998, p. 46). La pedagogía se imagina como una *mera* tecnología de gobierno, en manos de un poder político ignorante de los proyectos pedagógicos que apelan a la dimensión sensible, moral, ética y estética —Rousseau, Kant, Fichte, Hegel, Schiller o Pestalozzi—. Tal vez por ello, la historia de la educación en Colombia parece ser *solo* la historia de las leyes, los decretos, los informes de instrucción pública o las reformas escolares y poco repara en las imágenes antropológicas que sirven de referente para la pedagogía<sup>8</sup>. En otras palabras, la historia de la educación en Colombia, es la historia de la banalización de la pedagogía y de su reducción a *tecnología profesionalizada*, al servicio de los intereses del Estado.

El trabajo emprendido por el Grupo de Historia de las

---

<sup>8</sup> Para esfuerzos encaminados en una dirección diferente, sin omitir sus dificultades, se sugiere los trabajos de Alarcón Meneses (2010); Piñeres Sus (2011); Mora García (2011); Acevedo Tarazona (2013) y Jiménez Becerra (2017).

Prácticas Pedagógicas (GHPP), en apariencia contrario a este modo de banalizar y de reducir, no avanza mucho más. De hecho, hacer de la historia de la enseñanza una prioridad pedagógica es parte del problema (Ríos Beltrán, 2015). En *Consideraciones antropológico-pedagógicas e históricas desde América Latina para una historia de la educación y de la pedagogía en los siglos XVI y XVII*, Garcés Gómez (2005) muestra la problemática comprensión que el GHPP tiene de la historia. Examina las dificultades del recurso totalizador a la arqueología y la genealogía de Foucault por este grupo. Entre estas dificultades está la de subestimar lo que Foucault entiende por Modernidad, *olvidando* que esto siempre dependerá del tipo de cuestión planteada. A grandes rasgos, la Modernidad tiene su procedencia en Descartes y la división que este introduce entre *res cogitans* y *res extensa*. Pero, también, en términos filosóficos remite a la Ilustración kantiana y en términos políticos a la Revolución Francesa. Más allá de la esfera de Foucault, la expulsión de los judíos, los moros y los árabes de España y el descubrimiento de América (Echevería, 2006), actúan como la apertura hacia la Modernidad.

Hasta aquí la cuestión no queda resuelta. Si bien parece que la Ilustración se propone la emancipación del pensamiento, empero consigue la normalización del cuerpo a través de la disciplina y, más adelante, la invasión de la vida a través de técnicas difusas y saturadas —sistemas de observación de riesgos, aislamientos preventivos, estadísticas, censos y demás—, en *¿Qué es la Ilustración?* —un ensayo escrito casi al final de su vida—, Foucault (2013) expone su defensa al presentarla, no como una época determinada, sino como un modo de interrogar el presente y de actualizar la impaciencia por la libertad, como él mismo dirá. Es decir, Foucault encara la pregunta por la Modernidad desde distintos ángulos; sin

embargo, algunos de sus lectores privilegian una interpretación totalizante que enfatiza en todo lo que habría que resistir de ella. En este sentido, el GHPP utiliza una periodización foucaultiana de la Modernidad para afirmar que en Colombia solo hay educación a partir de que el Estado asume la tarea educativa. A través del concepto de gubernamentalidad, se busca separar la evangelización con respecto a la educación: “(...) justo en el siglo XVIII, cuando las reformas borbónicas hacen que la cuestión social sea preocupación fundamental del Estado, arrebatando así la hegemonía de la Iglesia en este campo” (Garcés Gómez, 2005, p. 84). Con ello, dos siglos de actividad misionera –XVI y XVII– quedan perdidos para la historia de la educación. La enseñanza, entendida en función de la organización política de Estado, pasa a ser el discurso de la pedagogía —como defienden Martínez Boom (1986), Zuluaga (1987) y Saldarriaga Vélez (1986)—. Incluso, el *esfuerzo* por salir de este estado de cosas, al menos por parte del GHPP, supone el *velado* intento de Saldarriaga Vélez (2017) por corregir, a través de preguntas, el libro de Jaime Jaramillo Uribe (1970): *Historia de la pedagogía como historia de la cultura* y ganarlo para la problemática y activista consideración de la pedagogía como saber del maestro.

Por todo lo anterior, la interrogación a propósito de cómo se ha configurado la pedagogía en Colombia tiene que servir a cuatro objetivos básicos. El primero, es el de actualizar las reflexiones por la historicidad de los supuestos antropológicos explícitos e implícitos en la pedagogía. Esto supone reconocer que toda teoría de la formación es un *decir* y un *hacer* en torno a la cuestión sobre cómo dar forma a lo humano. En otras palabras, las teorías de la formación participan de procesos emancipatorios o de conformidad social (Paredes Oviedo, 2018). Así, el debate pedagógico en Colombia tiene distintas procedencias. Pero, si se recurre al siglo XIX, este debate se

da en la modalidad de una disputa por parte de distintas fuerzas políticas enfrentadas. Si para los historiadores de oficio el debate al que se alude tiene que ver con la aceptación o el rechazo de las ideas políticas de Bentham al encarar la pregunta por la nación, Piñeres Sus (2011) señala que el debate es político tanto como antropológico y pedagógico al poner en el centro de la cuestión el tipo de hombre que hay que educar para realizar la nación.

El segundo objetivo consiste en plantear críticamente cuál es el aporte de las reflexiones pedagógicas en el país a la pedagogía como discurso moderno y cuál es la relación –de existir– teórica y conceptual con otros enunciados pedagógicos en el ámbito internacional. Garcés Gómez (2001) y Runge Peña y Garcés Gómez (2011) señalan que en Colombia reina una actitud adámica, por la cual todo el que se plantea hablar sobre pedagogía y educación imagina inaugurar un *campo* y pronunciar su primera palabra. Esto tiene varias consecuencias, entre ellas, la imposibilidad de desarrollar una tradición, la ausencia de diálogos críticos entre académicos en torno a problemas comunes y la descalificación de la pedagogía en el concurso de los debates filosóficos y de las ciencias sociales y humanas. Garcés Gómez (2001) afirma que hay causas históricas, institucionales y disciplinares, vinculadas a la no existencia de una tradición pedagógica en Colombia, lo que representa una especie de escollo insalvable que permite situarse a todo el que pronuncia las palabras pedagogía y educación como en el primer día de la creación.

El tercero es el de movilizar la *crítica* aquiescente con la cual todo lo que se dice sobre pedagogía y educación en Colombia termina por aceptarse en la medida en que impera el silencio, no la discusión y no la deliberación. En

*Escritos sobre educación y filosofía*, Marcuse (2020) sostiene que dar forma a las condiciones subjetivas de una sociedad libre —que es lo que, después de todo, se aspira con la educación—, no se logra decretando educación para las masas —*un cierto* tipo de educación para ellas—, sino de educar hombres y mujeres que no acepten lo dado, que rechacen la injusticia y que estén despiertos para resistir lo que la sociedad unidimensional espera de los seres humanos. Esto conduce más allá de las aulas escolares y más allá de los claustros universitarios; conduce hacia las dimensiones *moral* y *política* de la educación. Por lo tanto, si la *crítica* aquiescente siempre dice sí, la crítica de la *crítica* no puede ceder al impulso de denunciar su complicidad con lo dado: “El peligro es que el establecimiento educativo sea absorbido por el establecimiento más grande, y toda una generación sea educada en el conocimiento y los objetivos de una sociedad enferma, impregnada de agresividad, violencia, hipocresía e indiferencia” (Marcuse, 2020, p. 37).

Para finalizar, el cuarto objetivo tiene que ver con interrogar dos reducciones harto problemáticas: la pedagogía como discurso de la enseñanza (Zuluaga, 1987) o la pedagogía como orientación de la conducta del otro (Noguera Ramírez, 2012). Herbart (1990) plantea una diferenciación necesaria: la pedagogía es una ciencia y la educación un arte. La ciencia exige pensar filosóficamente, por lo tanto, la pedagogía se compone de una serie teorías, conceptos y enunciados, organizados de manera lógica y sistemática; a su vez, en tanto arte, la educación supone el desarrollo de destrezas encaminadas hacia un fin determinado. Lo que une la ciencia y el arte, esto es, la teoría y la práctica, es el *tacto*. Pero, si bien podría pensarse que hay una cierta disposición pedagógica, Vilanou, García y De la Arada (2018) dirán un

instinto, la educación no es un hacer espontáneo, separado de la reflexividad que sirve de fundamento. Esto, de alguna manera, quiere decir que el *tacto* hay que educarlo, se forma, no surge de la etérea vocación con la que se espera justificar un actuar carente de razón. Así, el carácter científico que se atribuye a la pedagogía con Herbart, tiene que ver con reorganizar la educación en términos de una praxis lógico-sistemática compleja, puesto que al educar lo que se busca es armonizar las letras, las artes y las ciencias (Vilanou, 1998).

En atención a lo anterior resultan incomprensibles algunos exabruptos de Echeverri (2001). Uno de ellos, afirmar que la Modernidad pedagógica comienza con el niño en el aula escolar, y no con la pregunta por cómo y a través de qué medios humanizar al hombre o cómo hacerlo —formarlo— conforme a la idea que se tiene de él. Si bien es posible identificar una Modernidad instrumental entendida como responsable de conducir la conducta del niño hacia los fines del Estado, también hay una modernidad reflexiva que interroga la voluntad de adueñarse de la conducta del otro —en esto se confirma que sin reflexividad filosófica es imposible defender la actualidad de la pedagogía como perspectiva crítica de lectura sobre la educación, sus procesos y prácticas—. Asociado al anterior, otro de los exabruptos de Echeverri consiste en abogar por emprender el *tortuoso* camino emancipatorio de la pedagogía con respecto a la filosofía, apelando al mismo Herbart. Valga aclarar, la autonomía de la pedagogía no se logra con su reducción a un mero discurso sobre la enseñanza o a su tarea de orientar la conducta; su autonomía no se debe al esfuerzo fallido por autogenerarse, sino al carácter de sus problemas, a la modalidad de su interrogación y a las formas productivas con las que dialoga con los otros —ciencias, disciplinas y saberes—. La pedagogía y la educación no son sobreentendidos, sino

preguntas abiertas a su continua elaboración. No pertenecen a un gremio en particular, sino que, como dirá Benjamin (2010), pertenecen a un movimiento cultural de gran alcance, puesto que lo que está en juego no es la reproducción de valores, sino su creación.

El método de investigación utilizado durante el trayecto de esta investigación, se caracterizó por un movimiento constante entre una postura de interrogación frente a todos los textos analizados —a través de conceptos como enunciado, procedencia, emergencia, relaciones, umbrales, rupturas, mutaciones y transformaciones—, y el trabajo disolvente para observar qué quedaba de cada uno de ellos. Una manera heterodoxa y particular de proceder metodológico, considerando la construcción compleja del problema de la pedagogía en Colombia. En síntesis, el método responde a una elaboración emergente que podría inscribirse dentro del enfoque de la filosofía de la educación (Fullat, 1987). Pero, apelando a la precisión, este es más un trabajo de pedagogía filosófica, en el sentido que Benjamin (2010) le adjudica a esta acepción. Es decir, uno donde el interés se centra en el campo donde el hombre y los valores de la cultura se confrontan: la educación.

El esfuerzo concretado responde al trabajo mancomunado de investigadores de la Universidad de Antioquia, la Universidad Católica de Oriente y de la Universidad de San Buenaventura de Medellín. En concreto, se realiza con el concurso de Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH), grupo de investigación Servicio Educativo Rural (SER) y Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP), respectivamente.

Esperamos que los resultados aquí presentados sirvan a la exploración y profundización de los problemas del campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia.

## Referencias bibliográficas

---

- Acevedo Tarazona, Á. (2013). Huellas, resonancias y lecciones del movimiento pedagógico en Colombia. *Praxis & saber*, 4(8), 63-85.
- Alarcón Meneses, L. A. (2010). La educación en la época de la independencia en América Latina (ca. 1810-1850): selección bibliográfica. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, (29), 333-352.
- Benjamin, W. (2010). *Obras. Libro II/vol. 1*. Madrid: Abada.
- Benjamin, W. (2012). *Obras. Libro II/vol. 2*. Madrid: Abada.
- Bensaïd, D. (2011). «En y por la historia». Volviendo *Sobre la cuestión judía*. En E. Vernik, *Volver a La cuestión judía*. Barcelona: Gedisa.
- Dilthey, W. (1968). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Echeverri, A. (2001). El diálogo intercultural. En D. Restrepo Cardona, *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Medellín: Corporación Región.
- Echeverría, B. (2006). *Vuelta de siglo*. México: Ediciones Era.
- Foucault, M. (2009). *Una lectura de Kant. Introducción a la antropología en sentido pragmático*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013). ¿Qué es la Ilustración? En M. Foucault, *Obras esenciales*. Barcelona: Paidós.
- Fullat, O. (1987). Filosofía de la educación: concepto y límites. *Educación*, (11), 5-15.

- Garcés Gómez, J. F. (2001). Hermenéutica y pedagogía, una propuesta y presentación crítica de algunas tendencias pedagógicas en Colombia. En D. Restrepo Cardona, *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Medellín: Corporación Región.
- Garcés Gómez, J. F. (2005). Consideraciones antropológico-pedagógicas e históricas desde América Latina para una historia de la educación y de la pedagogía en los siglos XVI y XVII. *Revista educación y pedagogía*, (42), 83-97.
- Herbart, J. F. (1990). Teoría y práctica en la pedagogía. *Revista educación y pedagogía*, (4), 59-62.
- Herder, J. G. (2007). *Filosofía de la historia. Para la educación de la humanidad*. España: Ediciones Espuela de Plata.
- Hincapié-García, A. (2014). La 'cuestión' del mal y la Modernidad. A propósito de una lectura desde Walter Benjamin. *Revista de estudios sociales*, (50), 155-165.
- Hincapié-García, A. (2018). Responder al desprecio. Nietzsche y la genealogía de la literatura de temática homosexual en Colombia. *Íkala*, 23(3), 451-467
- Hoyos, G. (2013). *El ethos de la universidad*. Medellín: Eafit.
- Jaramillo Uribe, J. (1970). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Jiménez Becerra, A. (2017). Martín Restrepo Mejía. Una mirada a sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro y escuela. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 19(29), 245-269.
- Kant, I. (1968). *Crítica de la razón práctica*. Buenos Aires: Losada.
- Kant, I. (1999). *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*. Madrid: Trotta.

- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kant, I. (2004). *Antropología*. Madrid: Alianza.
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Taurus.
- Kant, I. 2012. *La metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos
- Lemm, V. (2010). *La filosofía animal de Nietzsche. Cultura, política y animalidad del ser humano*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Lenzen, D. 1996. La ciencia de la educación en Alemania: teorías –crisis– situación actual. *Educación (Tübingen)*, (54), 7-20.
- Levi, P. (2012). *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: Océano.
- Marcuse, H. (2020). *Escritos sobre educación y filosofía*. Medellín: Ennegativo Ediciones.
- Martínez Boom, A. (1986). *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Marx, K. (2007). *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid: Alianza.
- Marx, K. (2008). Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel. En K. Marx (Aut), *Escritos de juventud sobre el derecho*. Barcelona: Anthropos.
- Mora García, J. P. (2011). Aproximación a una historia comparada de historia de la educación en américa latina; caso: Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 13(17), 139-174.
- Muñoz Gaviria, D. (2013). Pedagogías críticas y transformación de subjetividades. *Revista Kavilando*, 5(1), 39-44.
- Muñoz Gaviria, D. (2014a). Antropología filosófica relacional en la obra de Paulo Freire: diálogos con la teoría crítica de Karl Marx. *Perseitas*, 2(2), 186-203.

- Muñoz Gaviria, D. (2014b). La relación pedagogía y política en la obra de Paulo Freire: hacia una filosofía crítica de la educación en América Latina. *Revista Ratio Juris*, 9(18), 177-206
- Natorp, P. (2001). *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nietzsche, F. (2016). *Obras completas. Volumen I. Escritos de juventud*. Madrid: Tecnos.
- Noguera Ramírez, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Paredes Oviedo, D. (2018). La formación desde la perspectiva anárquica de Emmanuel Lévinas. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 132-145.
- Piñeres Sus, J. D. (2011). Aproximaciones al primer debate sobre Bentham en Colombia: concepciones antropológicas, disputas educativas, aspiraciones nacionales. *Revista de estudios sociales*, (39), 11-23.
- Piñeres Sus, J. D. (2016). Antropología e idealidad. Algunas reflexiones sobre crueldad y superfluidad. En B. Escobar-García y A. Hincapié-García (Comp.), *Modernidad y política. Sobre la pregunta antropológica*. Medellín: Unaula.
- Piñeres Sus, J. D. (2017). *Lo humano como ideal regulativo. Imagenación antropológica: cultura, formación y antropología negativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ríos Beltrán, R. (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y saberes*, (42), 9-20.
- Rossi, M. Á. (2000). Aproximaciones al pensamiento político de Immanuel Kant. En A. Borón (Comp.),

*La filosofía política moderna: De Hobbes a Marx.*  
Buenos Aires: Clacso.

- Runge Peña, A. (2004). Immanuel Kant y la pedagogía como “arte juicioso”. En G. Vargas Guillén y L. G. Cárdenas Mejía (Eds.), *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge Peña, A. y Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Guillermo de Okcham*, 9(2), 13-25.
- Runge Peña, A. (2016). Antropología pedagógica. Desarrollos, orientaciones y temáticas contemporáneas. En B. Escobar-García y A. Hincapié-García (Comp.), *Modernidad y política. Sobre la pregunta antropológica*. Medellín: Unaula.
- Saldarriaga Vélez, Ó. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Saldarriaga Vélez, Ó. (2017). Historia de la pedagogía como historia de la cultura: ¿entre la historia de las ideas y la historia social? *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, 44(1), 101-123.
- Sánchez Lopera, A. (2018). *Nihilismo y verdad. Nietzsche en América Latina*. Germany: Peter Lang.
- Taub, E. (2017). La comunidad del porvenir, judaísmo y educación: una reflexión desde Mendelssohn, Rosenzweig y Buber. *Kénosis*, 5(9), 61-86.
- Vandewalle, B. (2001). Kant. Educación y crítica. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vilanou, C. (1998). De Kant a Herbart: disciplina, moralidad e instrucción en los orígenes de la pedagogía contemporánea. *Alternativas*, 1(1), 31-46.

- Vilanou, C., García, J. y De la Arada, R. (2018). De la pedagogía de Herbart a la pedagogía culturalista. Un episodio de la crisis en la Europa de entreguerras (1919-1939). *Ars Brevis*, (24), 222-258.
- Wulf, C. (1996). Antropología histórica y ciencia de la educación. *Educación* (Tübingen), (54), 84-92.
- Wulf, C. (2008). *Antropología*. Barcelona: Anthropos.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Zulueta Fülcher, K. (2012). Introducción. En I. Kant (Aut.), *Sobre la paz perpetua*. Madrid: Akal.



## Problematización

*Las nuevas teorías tienen que ser mejores y más comprensivas que las viejas, si no es así, entonces no tienen valor para el conocimiento.*

*Solo hay algunas disciplinas en las que a un reducido número de enunciados teóricos se les contraponen tantos enunciados metateóricos como en la ciencia de la educación. Esto se basa [...] en el estado lábil de esta disciplina [...] cuyo carácter de ciencia parece inseguro. La ciencia de la educación se encuentra en esa situación.*

HERWIG BLANKERTZ, 1979, p. 28

### **Pedagogía, un sobreentendido**

Hablar de las principales orientaciones o corrientes pedagógicas en Colombia, si se entiende por ello orientaciones teórico-disciplinares de la pedagogía, no es una empresa fácil. De un lado, porque un ejercicio como este puede implicar algunos sesgos y cierta arrogancia. Nótese lo siguiente. Sesgos, pues determinar «lo principal» es un acto de selección en el que entra en juego, además, tanto el conocimiento como el desconocimiento de quien selecciona. Sin embargo, hay que considerar el hecho de que en el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación –Colciencias– aparecen al día de hoy ya más de cuatrocientos grupos registrados<sup>9</sup> que se encuentran

---

<sup>9</sup> Cf. <https://www.colciencias.gov.co/>

ubicados dentro del campo de estudios educativos —del «campo profesional y disciplinar de la pedagogía» (Runge, Muñoz y Garcés, 2010)—, por lo que pretender dar cuenta de todos los grupos existentes desde las últimas décadas en lo que tiene que ver con sus ejercicios de fundamentación y autocomprensión desborda este trabajo. Habida cuenta de lo anterior, es incluso mejor hablar de «autores principales» o «más renombrados» en el sentido de que son mencionados una y otra vez en distintos lugares de nuestro país, lo que supone, discursivamente hablando, un *efecto performativo* más amplio en sus discursos —aunque no propiamente una orientación o corriente teórico-disciplinaria de la pedagogía—. Esto se soporta, además y siguiendo a Camilloni (1998), en que «uno de los fenómenos característicos es que las teorías son simbolizadas por personas y que, inversamente, determinadas personas se identifican con teorías esquematizadas en la forma de un pequeño conjunto de enunciados categóricos. Por lo tanto, importa ocuparse de corrientes y autores» (p. 17).

Cierta arrogancia, porque un trabajo como este es un ejercicio mediante el cual se le da —que se arroga para sí el derecho de darle— a cada uno su lugar desde un punto de vista pedagógico. Y ello con mayor razón porque no se parte necesariamente, y a la manera de una teoría fundada, de categorías emergentes, sino de unos mínimos comunes pedagógicos o de unas bases pedagógicas que son las que, precisamente, funcionan como matrices interpretativas para el análisis y la reflexión. Entendemos, de todas maneras y siguiendo lo dicho por Camilloni para el caso de la didáctica y, en nuestro caso, para la pedagogía, que la «pluralidad de teorías, como en todas las ciencias sociales, es constitutiva de la disciplina. *El análisis de las principales corrientes permite descubrir cuáles son las problemáticas que cada una de ellas*

*trata de resolver pero requiere para su comprensión referir a los peculiares modos como se configuró cada una, porque de ellos se derivan no solo el contenido sustantivo de las corrientes sino también la vinculación que existe entre estas»<sup>10</sup> (Camilloni, 1998, p. 17). De cara a la pluralidad teórico-disciplinaria de la pedagogía en Colombia, nos interesa indagar, por tanto, por las concepciones de pedagogía que desarrollan estos autores principales y representativos, por lo sustantivo en sus planteamientos con respecto al desarrollo de la pedagogía en la actualidad y por la manera en que con todo ello tratan de inscribirse dentro de una posible orientación teórico-disciplinaria o dentro de la pedagogía en general y aportar así al pensamiento pedagógico.*

Quisiéramos destacar que una empresa como esta no resulta fácil. La gran mayoría de autores que se ubican dentro de lo que denominamos campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia, parecen dar por sentado que se alude a lo mismo cuando se menciona la expresión «pedagogía» y todo lo que ella comprende. Sintomático y en relación con lo anterior —y como se verá más adelante— es que cuestiones básicas como la didáctica, la metódica, la educación, la enseñanza, la perfectibilidad, la instrucción, la formación, el currículo, los paradigmas pedagógicos, entre otras, se asumen como si tuvieran un significado siempre disponible, sin ninguna discusión o sin necesidad de un tratamiento genealógico o de historia de los conceptos. Estas cuestiones ligadas a tales conceptos, simple y llanamente no se problematizan, se intercambian entre sí o se tratan con ligereza. Nada más por recurrir a una mención sucinta, la cuestión de los «modelos pedagógicos» se da por descontada y poco se analiza cómo puede existir un modelo para la

---

<sup>10</sup> La cursiva es nuestra.

formación, si por esta entendemos el proceso mediante el cual el hombre, como ser genérico, da forma a la subjetividad. De allí que, en general, se hable mucho de pedagogía, pero, curiosamente, poco se la reflexione sistemáticamente. Lo cierto es que expresiones como «pedagogía» o «didáctica», funcionan, a menudo, como significantes vacíos, a la manera de Laclau (2005). Es decir, como significantes sin significados que circulan por todos los ámbitos sociales y que son llenados y vaciados de sentido por puro arbitrio y de modo circunstancial.

No es raro que los académicos —para no hablar únicamente de los pertenecientes al campo disciplinar y profesional de la pedagogía— utilicen la expresión «pedagogía» para referirse sin más a cosas distintas, a pesar de que presupongan que se están refiriendo a lo mismo. Así, en unos casos aparece como un arte, un «enseñar bien», una tecnología educativa y, en otros, se presenta como un saber tácito, experiencial, no explícito e, incluso, como un «don», como algo privado, esotérico e inefable que le «pertenece» —solo— al maestro y que resulta, a todas luces, como algo difícil de articular y expresar en un discurso inteligible. Igualmente, en otros casos ya más extremos, se trata simplemente de una expresión con la que se evidencia el paso del uso al abuso: «pedagogía del amor», «pedagogía del abrazo», «pedagogía de la pregunta», «pedagogía de la ternura», «pedagogía electoral», entre otros. No es arriesgado decir entonces que en nuestro contexto proliferan concepciones diferentes, curiosas, difusas y hasta irritantes de pedagogía. Hay, pues, pedagogía de todo, por doquier y en todo momento. Y en ese sentido, no solo los académicos utilizan la expresión «pedagogía» de múltiples maneras, sino que en muchas de las esferas del mundo social el uso de esta expresión, de un modo u otro, hace evidente y constata también y, como dijimos, su *abuso*: los agentes

del tránsito hacen «*comparendos pedagógicos*», en las zonas de conflicto se intenta desarrollar «pedagogías de la tolerancia», se habla de «pedagogía del cuerpo», de «pedagogía de la pregunta», de «pedagogía del texto», de «pedagogía de la caricia», de «pedagogía electoral» y se llega a unos extremos tales que hasta la policía, por ejemplo, habla ya de una «pedagogía de la requisa» en las escuelas y colegios. Pero esto mismo sucede también con la educación<sup>11</sup> y sus definiciones confusas, en unos casos, y extravagantes, en otros, y con demás expresiones derivadas como «modelos pedagógicos» o «paradigmas pedagógicos».

Concordamos con Brezinka, uno de los representantes más importantes del racionalismo crítico en pedagogía, en que el «hecho incontrovertible es que en la terminología pedagógica domina una gran confusión»<sup>12</sup> y nuestro contexto colombiano representa un caso crítico, no solo por los pocos debates en torno a la autocomprensión de lo que significa la pedagogía en el interior del campo mismo<sup>13</sup>, sino, además, por la «no consciencia» frente a las *tradiciones* pedagógicas de referencia<sup>14</sup> —a las que les es propia una estructura socio-

---

<sup>11</sup> «Con el incremento extraordinario que la literatura pedagógica ha experimentado en los siglos XIX y XX la confusión terminológica lejos de disminuir ciertamente se ha hecho mayor. Confusión que se extiende a todo el ámbito internacional, y tanto en el Este como en el Oeste. Desde luego que cada uno de nosotros aporta una “preinteligencia” [precomprensión A. K. R.], adquirida espontáneamente, acerca del significado corriente de la palabra “educación”; pero también es cierto que en las distintas personas tiene un contenido diferente, a la vez que esos contenidos son bastante confusos en la mayoría de los casos» (Brezinka, 1990, p. 40).

<sup>12</sup> Cf. Brezinka, 1990, p. 29.

<sup>13</sup> Exceptuando la tesis de doctorado de Alberto Echeverri terminada hace algunos años, el último «gran» texto que continuó con el debate para una posible metarreflexión y autocomprensión de la pedagogía en Colombia fue el libro de Mario Díaz *El campo intelectual de la educación*, publicado en 1993. Recientemente tenemos la revista *Pedagogía y Saberes*, nº 50 del 2019, en donde vuelve a plantearse la discusión a propósito de los modos de autocomprensión y denominación del propio campo.

<sup>14</sup> De manera que, mientras en Francia se habla —con carácter académico-universitario tan solo desde 1967— de «ciencias de la educación» (*sciences de l'éducation*) en plural y con las connotaciones de un espacio pluridisciplinar y plurirreferencial —que trasciende a la pedagogía

cognoscitiva específica para la comprensión de los asuntos educativos— que fungen, a menudo, como contexto de producción y, de igual manera, por lo que se podría denominar «adamismo exacerbado», según el cual siempre se pretende comenzar a «hablar desde cero» sobre pedagogía sin ningún reconocimiento de algún tipo de tradición pedagógica o de unos marcos de referencia más amplios que el mero sentido común o la opinión.

Hablar entonces de pedagogía —o de ciencias de la educación, didáctica, educación, enseñanza, currículo, formación, metódica<sup>15</sup>— en Colombia se presenta más como un *sobreentendido* que, para una gran parte las personas – grupos, instituciones— que hacen parte del campo, de ningún modo implica el cuestionamiento, reflexión, crítica sobre la pedagogía en sus aspectos básicos<sup>16</sup>. Como lo plantea Amaya

---

en su sentido durkheimiano como reflexión sobre los fines y sobre la praxis, y a la didáctica entendida sobre todo como didáctica de las ciencias y saberes— y en los países de habla inglesa, especialmente en los Estados Unidos, se habla de «ciencias educativas» (*educational sciences*), preferiblemente de «investigación de la enseñanza» (*teaching research*) y de estudios sobre el currículo como modos pragmáticos de profesionalización y de administración de la educación, en Alemania el concepto más envolvente es el de «ciencia de la educación» o «pedagogía», en singular. También se ha comenzado a hablar en plural de «ciencias de la formación».

<sup>15</sup> Muchos de estos conceptos se caracterizan por su uso y su abuso; es decir, evidencian una *inespecificidad* característica que permite que sean llenados y vaciados de contenido constantemente, pero de las maneras más rigurosas y, a la vez, más superficiales posibles. Son pues especificados y desespecificados permanentemente y, por tanto, se definen como indefinidos. Esta vaguedad de los conceptos permite que haya un uso de los mismos en conexiones –conceptuales— de todo tipo, por no decir, arbitrarias, y que haya un uso polivalente de los mismos. Esto se pone en evidencia cuando se considera el campo conceptual en el que funcionan y en el que entran en relaciones. El uso vago de los conceptos constata las porosidades de la comunidad de discurso y los impedimentos para la «purificación» funcional de la comunicación. Tal es el caso colombiano en donde «todos» hablan de pedagogía, pero no existe un mínimo de comprensión que permita la consolidación de una comunidad de discusión y la delimitación de lo que se comprende como pedagogía y de los subcampos que esta abarca.

<sup>16</sup> En una investigación llevada a cabo por Pérez Miranda y Gallego Badillo (2005) con 300 maestros en la que se indagó sobre las concepciones de pedagogía y didáctica de estos últimos, al aplicárseles una prueba tipo Likert se constató que:

Los profesores evidencian contradicciones en relación con las posiciones acerca de si la pedagogía es o no un saber disciplinar [...] En lo que a la didáctica se refiere, subráyense igualmente las contradicciones halladas [...] Un análisis de las respuestas a la pregunta que indagaba por la relación entre la pedagogía y la didáctica, muestra que hay quienes piensan

Ochoa (1990), el sentido de la pedagogía se constituye así en uno de los principales problemas a los que debe hacer frente cualquier institución formadora de maestros y docentes. Amaya (1990) aclara que tal situación no ocurre por la dificultad de encontrar un sentido único para la pedagogía en el seno de los debates, sino, precisamente, por la ausencia de discusión sobre qué es, o mejor, qué se entiende por pedagogía, cuál es su relación con otros saberes y con las ciencias que se enseñan. Aunque lo anterior, según la autora, no ha impedido la aparición de confusos paradigmas curriculares, modelos pedagógicos y posturas teleológicas de la educación. En suma, son pocos los ejercicios de explicitar —en términos de una discusión con el contexto nacional e internacional y con una tradición pedagógica existente— desde dónde se está hablando y, por contraste, resulta ser más abundante la «pirotecnia terminológica» que los ejercicios de fundamentación y conceptualización razonados.

### Depotenciación del pensamiento pedagógico

Desde un punto de vista *político-disciplinar*, las concepciones de pedagogía en su relación con lo social y con el poder en Colombia, históricamente están al servicio de una serie de estrategias de *depotenciación* del pensamiento y de la reflexión pedagógica, ya que con la expresión pedagogía — con su uso—, más que designar un espacio de reflexión sobre

---

que la didáctica es la concreción metódica de la pedagogía. Son aquellos que aún no se han adentrado en los últimos desarrollos, por ejemplo, acerca de la didáctica de las ciencias, que es hoy una disciplina teóricamente fundamentada. Se encuentran profesores, en este grupo, para quienes no es clara la relación y, por tanto, no presentan distinciones teóricas consecuentes entre pedagogía y didáctica [...] *Parece ser que los profesores con los cuales se realizó el trabajo, no han accedido al sentido del problema, en el interior de lo que constituye el fundamento de su profesionalidad. Lo pedagógico y lo didáctico, para ellos, ya está resuelto por esquemas sociológicos, psicológicos, ideológicos e instrumentales reduccionistas. Aquello que problemáticamente podría delimitar el ejercicio profesional no apareció en las discusiones dadas y en las cuales decidieron involucrarse* (Pérez Miranda y Gallego Badillo, 2005, p. 133-134; la cursiva es nuestra).

la educación, la didáctica, la enseñanza, la formación, se ha puesto énfasis en lo metodológico, instrumental, técnico y aplicado. En suma, un pedagogo es un maestro que, más que teorizar, conceptualizar y reflexionar su campo, se limita a su *hacer*. Todo esto se puede relacionar con el planteamiento de Noguera (2002). Para este:

[La] aparición y auge de la investigación educativa en Colombia no obedeció a un proceso de maduración de una comunidad académica, ni fue el producto de la acumulación y desarrollo de estudios que se venían realizando desde épocas anteriores, no obedeció a una particular coyuntura en donde determinadas circunstancias tornaron favorables los estudios en educación. La aparición y consolidación de la investigación educativa en Colombia fue uno de los múltiples mecanismos que generó la estrategia del desarrollo una vez inició su despliegue en la década de 1950. Como parte de esa estrategia de carácter técnico-político, la investigación educativa no fue solo un acontecimiento de saber, de producción de conocimiento; ha tenido una función política de primer orden, y no porque haya sido utilizada por instancias de poder, sino porque ella misma ha contribuido a la producción de la realidad educativa nacional (p. 251-252).

De manera que con esas concepciones de la pedagogía y con la realidad educativa que se viene produciendo durante las últimas décadas se evidencia, sobre todo, el esfuerzo por eliminar lo problemático de sus objetos: la formación, la educación, la enseñanza<sup>17</sup>. Del mismo modo, la preocupación

<sup>17</sup> ¿En qué se diferencia una práctica educativa de una práctica de enseñanza o de una práctica instruccional? ¿Qué razones y argumentos hay para una posible diferenciación o no? ¿Se trata de simples expresiones intercambiables? ¿Qué se puede decir de una disciplina —y de sus miembros— cuando ni se tiene consensuado cuál es el sujeto de la investigación y el objeto de la investigación? ¿Por ejemplo, es la educación una disciplina o ciencia o lo estudiado por una disciplina o ciencia? Esto muy a la manera del mundo anglosajón, en donde no hay claridad si el

por invisibilizar problemas pedagógicos fundamentales<sup>18</sup> y por excluir con ello los espacios de reflexión, en función de una tecnificación exacerbada y la instauración de criterios de eficiencia y calidad de lo pedagógico. En otras palabras, se busca la reducción de la pedagogía a método, recetario, «dispositivo de transmisión» o elementalización didáctica. Para decirlo en palabras de Develay (2001) y su referencia particular al papel de las escuelas normales:

Al atribuirse a las escuelas normales la enseñanza relativa a la educación, donde ejercen maestros cuyo estatus no es el de dirigir investigaciones, los discursos se vuelven discursos normativos (que reivindican la norma, es decir, lo que es conveniente hacer a los ojos del Estado) (p. 14).

De la situación confusa que todo esto produce, ligada inevitablemente a un cierto sentimiento de desesperanza y desconsuelo —sobre todo para quienes se reconocen como parte de un campo que, por diferentes razones, no goza de una buena reputación ni académica ni social—, surgió el interés por desarrollar esta investigación. Con ella se propone, por un lado, presentar los resultados de la indagación en torno a los principales autores de la pedagogía contemporánea en Colombia y sus orientaciones teórico-disciplinares y, por el otro, aportar al debate sobre la pedagogía como campo

---

currículo es un objeto de estudio o un campo disciplinar en el que se estudia algo: ¡el currículo! Noguera incluso llega a decir que con el «Movimiento Pedagógico aparece, de manera enfática, la necesidad de establecer la diferencia entre educación y pedagogía. Quizá haya sido este el principal aporte teórico de ese proceso» (Noguera, 2002, p. 263). Lo cual no deja de llamar la atención con respecto a otras tradiciones como la francesa, por ejemplo, para la que ya desde comienzos del siglo pasado ese asunto había sido esclarecido con los aportes de Durkheim. Esto para no remitirnos más de un siglo atrás a la tradición pedagógica alemana, en donde la palabra extranjera «pedagogía» entra en 1770 para referirse a una —nueva— ciencia de la educación (*Wissenschaft von der Erziehung*).

<sup>18</sup> ¿Es legítima la escuela desde un punto de vista pedagógico? ¿Por qué hay que educar y no más bien no educar? ¿Qué hace de una acción una acción educativa y cómo se diferencia de una acción manipuladora, adoctrinadora o coercitiva? ¿Cómo se puede promover la libertad y la formación mediante una acción educativa que es en sí misma coercitiva y estratégica?

profesional y disciplinar de manera que todo ello permita y redunde en una (re)ubicación y autocomprensión dentro de dicho campo.

### **Ni la teoría ni el método son la base de la unidad de la ciencia**

Si bien algunos pensadores del campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia han reclamado la necesidad de encontrar una vía unitaria para la autocomprensión del campo. Unos pocos explorando el problema desde una metodología unificada (Flórez y su peculiar lectura de la hermenéutica gadameriana; Gallego Badillo y su constructivismo, por ejemplo), otros han hablado a partir de su objeto (la cognición o el desarrollo y sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias, la historicidad de la pedagogía y de la educación y el trabajo de indagación sobre la práctica pedagógica, o desde la enseñanza de las ciencias), lo cierto es que resulta imposible reclamar unicidad metódica o determinación de un objeto definido. Antes bien, atender a ese reclamo de unidad de método y de objeto, vuelve y remite a un debate supuestamente superado sobre «el estatuto epistemológico de la pedagogía»; con ello se estaría reclamando un cierto tipo de sistematicidad imposible y se estaría corriendo el riesgo de retornar a la actitud adámica, con sus imposibilidades de constituir esa urdimbre crítica o tradición pedagógica de la que carecemos.

No se trata de volver sobre el obsoleto y viejo «obstáculo epistemológico» (Bachelard) de la pedagogía en Colombia que tanta ceguera disciplinar produjo en los ochentas y noventas, y que se configuró en torno a la pregunta por el método y objeto propios de la pedagogía. A nuestro modo de ver y como lo plantea Rudolf Stichweh (1987): «Ni la

teoría ni el método son la base de la unidad de la ciencia [...] La unidad de la ciencia se origina sobre la base de la diferencia». En ese sentido, entendemos con este autor que la disciplina científica es la unidad primaria que se da a partir de la diferenciación interna de la ciencia o del sistema de la ciencia en la contemporaneidad (Cf. Stichweh, 1984, 1994). Las disciplinas científicas son sistemas sociales o, mejor, comunidades de discusión de especialistas que se constituyen en el principio de formación central a partir del cual la ciencia moderna se reorganiza y se diferencia funcionalmente. Siguiendo a este autor, se pueden identificar cinco elementos definitorios que pueden caracterizar a una disciplina o comunidad disciplinaria, a saber:

1. Una comunidad científica suficientemente homogénea.
2. Un corpus de conocimiento científico que viene representado en sus libros, sus manuales, sus producciones y que se caracteriza por su codificación, aceptación consensuada y enseñabilidad.
3. Un número suficiente de problemas y cuestionamientos.
4. Un conjunto de métodos de investigación y orientaciones paradigmáticas.
5. Una estructura específica de profesionalización propia para la disciplina y un proceso institucionalizado de socialización que sirven como modo de selección y formación de los futuros representantes (investigadores). Todo ello remite, además y como se puede notar, a las instituciones científicas.

La especialización disciplinaria como diferenciación de roles (la formación de comunidades de discusión especializadas) tiene que ver muy especialmente con el sistema educativo —particularmente al sistema de educación superior—, el cual se constituye en la actualidad casi en el único lugar en el que tales roles diferenciados pueden ser institucionalizados como roles ocupacionales y académico-laborales. De allí la fuerte imbricación actual entre las estructuras disciplinarias emergentes en la ciencia (los sistemas de comunicación disciplinaria) y el papel de las instituciones de educación superior. Dicho con otras palabras, el *sistema de las universidades*, al estar estrechamente interrelacionado por la vía de la creación de especializaciones disciplinarias (nuevos programas de pregrado y posgrado), ligadas a los desarrollos investigativos y al difundir su función educativa dentro del todo social, funciona como el contexto más relevante de la contemporaneidad para el surgimiento de las disciplinas científicas. Las comunidades científicas y su establecimiento académico institucional universitario funcionan entonces como la infraestructura de los sistemas de comunicación —disciplinaria—.

En ese sentido, la emergencia de las disciplinas científicas es equivalente a la invención de nuevas formas de comunicación en relación con comunidades disciplinarias existentes. Mediante la diferenciación de las disciplinas científicas se institucionalizan, a su vez, diferencias cognitivas o mentales de los agentes que, de igual modo, llevan a diferencias en el comportamiento comunicativo (en el modo de hablar de las cosas, en el desarrollo de un «lenguaje especializado»). Con la diferenciación de las disciplinas como partes del campo social se establecen también esquemas mentales o cognitivos referidos a la realidad (el mundo se divide y comprende según

las disciplinas y sus conceptualizaciones). Por eso, la ciencia moderna ya no se basa entonces en los logros de individuos particulares y extraordinarios, sino en la *fuerza epistémico-performativa* de las comunidades disciplinares. La ciencia moderna no es, pues, una empresa individual.

A este respecto, el caso más importante es la consolidación de las nuevas formas de *publicación científica* (Cf. Stichweh, 1984, 1994). En la actualidad, la revista es la forma por excelencia de comunicación de las comunidades disciplinares. Gracias a las revistas se produce comunicación que contribuye con la dinamización de la ciencia —de la actividad científica—. Lo interesante es que la comunidad de agentes (*autores*) no difiere de la comunidad de lectores de las mismas. Todos tienden a aceptar o simplemente se acomodan al tipo de especialización adoptado por la revista (de pedagogía, de didáctica, de sociología, de didáctica de la matemática o de cualquier otra disciplina). Pero, al mismo tiempo, modifican continuamente dicha especialización por el *efecto acumulativo y crítico* de los artículos publicados —que puede llevar a la creación de nuevas comunidades de comunicación especializada—.

La publicación como última forma (o dispositivo) de comunicación ejerce presión sobre el proceso de producción científica y permite integrar las disciplinas científicas como sistemas socio-comunicativos. Con ello se asegura también la continuidad de la comunicación disciplinaria y, por tanto, la autorreferencialidad y auto-poiesis de la disciplina (el mantenimiento de la diferencia o, en otros términos, la autoconcepción como disciplina científica). En la actualidad, la publicación científica se convierte en el principio formal que interfiere en todo proceso de producción de las disciplinas

científicas, dinamizando no solo el saber científico, sino también las estructuras socio-cognitivas para el trato con el saber científico y las formas de autodescripción disciplinaria.

Habida cuenta de lo anterior, esta propuesta se tiene entonces como un ejercicio de reconstrucción de los modos y lugares de enunciación desde los cuales diferentes expresiones de la movilización pedagógica colombiana han dado sentido y justificación a sus marcos de referencia, a sus concepciones y conceptualizaciones pedagógicas. Es decir, se trata de un trabajo de indagación acerca de la manera en que la comunidad de discusión de especialistas en pedagogía en Colombia, establece su autocomprensión y su autorreferencia —y contribuye, en consecuencia, a la autocomprensión de la pedagogía en general—.

### **Algunos ejercicios de sistematización de la pedagogía en Colombia**

Los aportes para dar claridad sobre la configuración de la pedagogía en Colombia son relativamente nuevos y escasos. Por ejemplo, Humberto Quiceno (1988) presenta en la revista *Educación y Cultura* un artículo que lleva por título «Corrientes pedagógicas en el siglo XX en Colombia». En él, Quiceno (1988) habla de tres modelos de pedagogía en Colombia: la pedagogía católica, la pedagogía activa y la pedagogía técnica o tecnología educativa. Para este autor el criterio organizativo tiene que ver más con asuntos históricos que se ponen, como él mismo manifiesta, en relación con un método de enseñanza, una concepción del maestro, una definición de niño, una teoría sobre la escuela, un modo de entender la disciplina y las políticas educativas (Quiceno, 1988). En este artículo no se considera la autocomprensión y la autodefinición de

la pedagogía; los criterios teórico-disciplinares de teorización, conceptualización y diferenciación no cumplen un papel relevante dentro del argumento.

En su estudio titulado «El florecimiento de las investigaciones pedagógicas», Olga Lucía Zuluaga y Jesús Alberto Echeverri (1999) agrupan las reflexiones sobre la pedagogía en dos modalidades: la que tiene incidencia en la estructura interna de la pedagogía y desarrolla la discusión sobre su constitución como disciplina científica —o no—. Dentro de esta perspectiva se ubican, según ellos, el trabajo de Mario Díaz, Carlos Vasco, José Muñoz, Federico García, José Iván Bedoya, Rafael Flórez y el Grupo Federici. Y la modalidad que asume una visión de la pedagogía como práctica social y que remite a «investigaciones que aparecen bajo el rubro de la sociología de la educación, de la etnografía y de la investigación acción-participativa» (Zuluaga y Echeverri, 1999, p. 177) y que los autores las ubican dentro de lo que denominan «ciencias de la educación». En esta modalidad se destacan autores como Francisco Parra, César Vera y Aline Helg. En efecto, estas dos modalidades resultan insuficientes para dar cuenta de la dispersión de trabajos que reclaman a la pedagogía y a la educación como su problema de indagación.

Un intento de conceptualización pionero —y, hasta el día de hoy, último— en la línea de delimitación de la pedagogía en Colombia es el trabajo de Mario Díaz Villa *El campo de intelectual de la educación en Colombia* (1993). No obstante, un intento bastante reduccionista en un doble sentido: de un lado, por su marcada herencia reproduccionista que no le permite ver la creatividad, resignificación, apropiación y resistencia a los agenciamientos —y de las prácticas— que

se dan en el campo —pedagógico— y, de otro lado, lo más importante, por su precaria concepción de lo pedagógico que obedece, hay que reconocerlo, a la tradición en la que se formó.

Mario Díaz, hay que recordar, recibe su máxima influencia del socio-lingüista británico Basil Bernstein (1924-2000), quien se hizo conocer en el ámbito académico durante los años sesenta por su teoría de los códigos —restringidos (clases bajas) y elaborados (clases medias y altas)—. En ella se plantea que el grado de dominio de la lengua no solo tiene que ver con la estructuración de ciertas características de la personalidad de un individuo con respecto a otros, sino que dicho dominio y desempeño con el lenguaje es fundamental en el despliegue de la totalidad de las funciones psíquicas: «Dime cómo hablas y te diré quién eres». La caracterización por el uso lingüístico de «códigos elaborados» es, a su vez, presupuesto y condición para la existencia y circulación de un discurso racional y para la construcción de la identidad del yo de un individuo autónomo, propio del sujeto moderno y del hombre europeo. Contrario a ello, quienes se caracterizan por utilizar un «código restringido», no solo son percibidos como redundantes en la expresión y verbalización de sí, sino como individuos «atrapados» y «restringidos» a sus marcos de acción inmediatos —como no formados de cara a una «cultura universal»—. Los aportes de Bernstein en este aspecto, de un modo u otro, le sirvieron, por ejemplo, a la pedagogía crítico-comunicativa alemana para plantear la emancipación como emancipación por medio del uso del lenguaje: la *Mündigkeit* (mayoría de edad) kantiana aparece como un problema de «voice your opinion», y la educación como un asunto de «compensación» de las falencias de la competencia comunicativa.

Con respecto a otras cuestiones educativas, visto en clave pedagógica y muy simplificada, Bernstein comenzó a moverse desde 1975 con su trabajo *Towards a theory of educational transmissions* en lo que, si se nos permite, podríamos denominar el ámbito de los procesos de «transposición didáctica o curricular» —con sus conceptos de *classification* (clasificación) y *framing* (enmarcamiento)—, por supuesto, a la luz de criterios crítico-sociales y con base en un trabajo de teorización y conceptualización bastante abstracto y complejo (estructuralista). Así, Bernstein entró a ocuparse de los procesos de transmisión de la cultura y del saber en el contexto educativo (escolar), dejó la sociolingüística y resignificó el concepto de códigos —a partir de los aportes de Durkheim (clasificación) y del pragmatismo— para hacerlos categorías de análisis mucho más amplias en términos sociales —paliando así también su idea de «lo elaborado» y «lo restringido» que tantas críticas le ocasionó y apuntando al desarrollo de una teoría estructural de (la reproducción [transposición] de la) sociedad (teoría de la reproducción social)—.

Sin desconocer el problema de las relaciones de poder y los intereses, Bernstein enfoca su trabajo en la pregunta por cómo los diferentes conocimientos educativos —escolares para ser más exactos— son construidos. Para ello habla de unas reglas que asocia a un campo práctico específico: 1) un campo de producción en el que se construyen y posicionan los «nuevos» conocimientos —este puede ser el campo de la ciencia o, en un sentido más amplio, el de los saberes sociales y culturales establecidos y naturalizados—; también plantea que hay 2) un campo de recontextualización en el que los discursos —los saberes y prácticas— del campo de producción son seleccionados, apropiados y reposicionados

como conocimiento «educativo». Dicho de otra manera: se parte de que aquello que se transmite en la escuela no es lo mismo que se produce en los discursos científicos (técnicos o artísticos), sino siempre una «variante escolar» de ello (un saber escolar, una epistemología escolar). Esto es, aquello que se transmite en la escuela sirve, en primera instancia, a propósitos pedagógicos —socializadores, individualizadores y formativos si se quiere— que Bernstein ve sobre todo en la lógica reproductorista. Por tanto, ya no se trata de «la» química, «la» física o de «la» lengua materna como saberes académicos y disciplinares, sino como conocimientos escolares para la reproducción de la sociedad. Bernstein consideró siempre esta particularidad del «discurso pedagógico» —diríamos, didáctico-metódico— en su teoría, a pesar de haber mantenido también una diferenciación entre un «discurso-instruccional» y un «discurso-regulador». Para Bernstein, el discurso pedagógico, en realidad, consiste en dos discursos, dentro de los que el regulador es el dominante. La recontextualización pedagógica es, para utilizar otros términos, un *trabajo de análisis didáctico* que no es por mor del saber escolar como tal y que, por tanto, no es ajeno a valoraciones, normas, formas de ver el mundo y formas de poder que dicha tarea conlleva. Cabe resaltar que la tarea pedagógica —dígase didáctica— se concentra fundamentalmente en la configuración de un enmarcamiento: tipo de comunicación pedagógica o didáctica, formas de secuenciación y patrones de acción ( *pacing*). Finalmente, 3) un campo de producción en el que tiene lugar la práctica educativa. En conjunto, las reglas asociadas a sus respectivos campos dan lugar a un espacio de lucha y conflictos creado por un «dispositivo pedagógico» en el que los grupos sociales tratan de dominar, establecer y determinar cómo se construye el conocimiento educativo.

Así pues, para Bernstein, como para Díaz, lo pedagógico (campo de recontextualización y de producción) no es un ámbito para la producción de conocimiento disciplinar en sentido estricto, a la manera de las demás ciencias sociales y humanas, sino un espacio en el que se desarrolla un saber para –orientar– la transposición, la instrucción y la regulación. Es decir, un saber para la reproducción. De allí el uso poco adecuado por parte de Díaz de su concepto de campo intelectual de la educación, en el que sustenta su trabajo; vale aclarar que la teoría –intelectualidad– no se reduce a la universidad y la práctica —lo que se denomina como pedagógico— no se circunscribe únicamente a un campo educativo aplicado y reproductivo. Recientemente, Hincapié-García (2016), a propósito de la praxis pedagógica revolucionaria derivada de Marx y Benjamin, propuso comprender de manera compleja eso que, en ciertas miradas empobrecidas y tecnificadas de la educación, de manera reduccionista, se comprende como la práctica.

Recordemos que Díaz (1993) dice que el campo intelectual de la educación

Está constituido por las posiciones, relaciones y prácticas que surgen entre categorías de agentes especializados en «principios de comunicación dominantes» y en la producción del discurso acerca de lo educativo y de sus prácticas. [Es] un campo relativamente complejo de acción discursiva en el cual un grupo o grupos de intelectuales crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas en el proceso de producción del discurso educativo (p. 19, 35).

Este autor alude a otro campo que diferencia del campo intelectual de la educación y que denomina «campo de

reproducción y campo pedagógico [...] El campo pedagógico es un campo estructurado por el contexto de reproducción discursiva, cuyas posiciones, agentes y prácticas regulan la reproducción del discurso pedagógico» (Díaz, 1993, p. 28). Se trata del campo profesional en el que tienen lugar las posiciones de los maestros, no tanto como intelectuales, sino como reproductores o recontextualizadores de los discursos elaborados y provenientes del campo intelectual de la educación. De este modo,

Aparentemente el maestro aparece como un sujeto unificado y autónomo. Pero cuando se reflexiona sobre las condiciones de producción de sus enunciados, cuando se analizan las posiciones que ocupa en la práctica pedagógica es posible confirmar la alienación de su palabra. Sus mensajes no implican el proyecto deliberado de un sujeto autónomo (Díaz, 1993, p. 31).

Como se puede notar, en sus ingentes esfuerzos por delimitar conceptualmente el ámbito de lo teórico y de lo práctico, o para ser más exactos, el campo disciplinar del campo profesional en la pedagogía, Díaz, por su mirada teórico-reproduccionista, termina por desarrollar una comprensión particular de lo pedagógico reducida al ámbito de lo práctico-escolar y profesional.

Así, el *campo intelectual de la educación* es un campo científico y especializado cuyo fin es la producción de nuevos conocimientos sobre la problemática educativa. Este se configura gracias a unos intelectuales de la educación, mientras que, el campo pedagógico, representa aquel espacio en el que se reproduce el discurso elaborado proveniente de otros ámbitos. Se refiere a las prácticas educativas profesionales y se configura a partir de los profesionales prácticos de la educación

—sobre todo escolar—. Para este autor el *campo intelectual de la educación* y el *campo pedagógico*, se inscriben en dos lógicas diferentes desde su génesis y concepción. En ellos se pone en evidencia la pareja *producción/reproducción* que encuentra su relación de coherencia con la pareja *investigación/docencia*. En términos de división del trabajo, ello muestra la distancia entre los agentes que hacen parte de ambos campos, pues unos son los productores de conocimiento y otros los reproductores de él, es decir, los maestros y enseñantes. Díaz considera que los discursos alternativos del *campo intelectual de la educación* en Colombia se dan desde el discurso etnográfico, la acción comunicativa discursiva como principio educativo, la perspectiva disciplinaria impulsada a partir del trabajo pionero de Olga Lucía Zuluaga y la teoría del discurso pedagógico y las dinámicas de la constitución de lo pedagógico la presenta desde Germán Vargas, Alberto Martínez Boom y Olga Lucía Zuluaga.

No obstante, hay que reconocer que su trabajo es un intento de *diferenciación teórica, más no institucionalizada*, entre disciplina y profesión, o mejor, entre un campo profesional y un campo disciplinar, so pena de su visión deficitaria del profesional práctico con respecto a la producción de saber pedagógico y de su concepción de la pedagogía como «enseñar»<sup>19</sup>. De allí que la diferenciación

---

<sup>19</sup> Un trabajo reciente en esa perspectiva de socioanálisis y con problemas similares frente a la concepción de lo pedagógico es el de Serna Dimas: *Del pedagogo y el político. El saber de la escuela en la vida pública* (2004), en donde la pedagogía es vista simplemente como una instancia de mediación y transmisión, como un «sistema de comunicación simbólica» circunscrita, además, a la escuela.

No obstante, es evidente que la adopción de la pedagogía en cualquier contexto o entorno no puede separarla de las connotaciones que le ha conferido la institución escolar, en tanto esta se ha constituido históricamente en su espacio de existencia natural, del cual proceden sus certezas, virtudes y vicios. Es más: el *conocimiento* primero de la pedagogía, tanto para doctos como para profanos, procede originariamente de sus propias experiencias en la institución escolar (Serna Dimas, 2004, p. 30).

entre campo intelectual de la educación y campo pedagógico —diferenciación que actualiza el clásico debate entre teoría y práctica— tenga que ser reconceptualizada desde un marco de comprensión más amplio que venga planteado en términos de las diferentes formas de producción de saber pedagógico y de los problemas pedagógicos fundamentales.

Uno de los planteamientos más interesante surgido de este complejo problemático, que de algún modo trata de encarar Mario Díaz, es el del pedagogo Dietrich Benner (1998). Este fundamenta una propuesta de pedagogía sistemática a partir de una crítica a las «tentativas de convertir la pedagogía sistemática en una teoría o historia de la ciencia» y de la necesidad de una «reconstrucción histórica del concepto pedagógico básico». Según este autor, «la pedagogía sistemática no es posible, en absoluto, sobre la base de una teoría de la ciencia que argumenta solo metateóricamente, sino que precisa de una determinación fundamental de su objeto» (Benner, 1998, p. 41). Si bien algunas de las propuestas de pedagogía general o sistemática existentes rompen con la idea de adscribirse a un esquema metateórico basado en la teoría de la ciencia para explicar a la pedagogía, Benner les cuestiona el que no distingan con claridad entre praxis pedagógica, teoría de la acción pedagógica e investigación pedagógica. Al respecto dice:

En este orden de cosas, y en la medida en que no es factible un «incorporar en un continuo» empirismo, teoría y praxis por razón de la diferencia pedagógica insalvable entre teoría de la acción y praxis, por un lado, e investigación pedagógica y teoría de la acción, por el otro, lo más indicado es separar unas de otras las formas pedagógica de saber y distinguir entre el saber para la acción y las experiencias de los prácticos, el saber teórico-operativo de la pedagogía y el saber científico de la investigación

pedagógica. Aun así, no por ello es menos urgente clarificar la conexión entre estas formas de saber. Porque ocurre que, si se distingue entre saber práctico y teoría de la acción pedagógica, por un lado, y saber investigativo, por otro, de tal manera que el primero se entiende como análisis categorial pre-científico y el segundo como ciencia en sentido propio, se plantea la aporía de que la pedagogía puede esforzarse en realizar una sistematización adecuada a su objeto únicamente como análisis categorial centrado en la acción, mientras que como ciencia no se siente ligada a ningún tipo de perspectivas de una pedagogía sistemática y, por lo tanto, o tiene que regirse por uno o más de los paradigmas metateóricos de investigación en competencia, o ha de proceder como investigación histórica de un ámbito objetual que en sí mismo no es susceptible de teorización (Benner, 1998, p. 42-43).

De cara a esto —a la diferenciación de la pedagogía en diversas disciplinas científicas y en diversas profesiones pedagógicas—, Benner (1998) habla entonces de la necesidad imperiosa de una pedagogía sistemática que parte de:

[La] necesidad existencial, social e histórica de la propia reflexión y acción pedagógicas. Esta necesidad subyace de tal modo a las actividades particulares que abordan cuestiones pedagógicas, a la ciencia de la educación desmembrada en disciplinas autónomas y a la pedagogía sistemática en busca de una idea pedagógica básica, que esta no se puede simplemente reconstruir histórica y sociológicamente, ni explicitar hermenéuticamente como una determinación supratemporal de nuestra existencia, ni ser incluida simplemente, a nivel de reflexión trascendental, entre los presupuestos del discurso razonable sobre cuestiones pedagógicas. Lo único que podemos hacer es cerciorarnos de ella simultáneamente en términos de una teoría de la acción y de una historia de las ideas (p. 45).

El resultado de ese ejercicio son cuatro principios constitutivos de la reflexión y del actuar pedagógicos que resultan fundamentales para el campo disciplinar y profesional de la pedagogía en tres sentidos:

En primer lugar, pretenden ser útiles para el entendimiento en la actuación práctica y el asesoramiento en los momentos de decisiones pedagógicas; en segundo lugar, aspirar a formular perspectivas para una investigación histórica de los orígenes de la pedagogía moderna y para el análisis empírico de los ámbitos actuales de acción; en tercer lugar, intentan contribuir al entendimiento sobre la unidad de la pedagogía como ciencia teórica, empírica y práctica (Benner, 1998, p. 55).

De este modo, la petición de unidad pedagógica que se cuestionaba al comienzo

Como ciencia teórica, empírica y práctica solamente puede alcanzarse por la vía, primero, de una teoría no normativa y operativamente relevante de la actividad pedagógica que no encorsete teoría y praxis en una determinado plexo de acción; segundo, de una ciencia histórica de la educación que explique la historia pero que no infiera de esta la respuesta a cuestiones pedagógicas; y tercero, de una ciencia empírica de la educación que reconozca su incapacidad para ofrecer con garantía de éxito las leyes de la actividad pedagógica, pero que sí esté en condiciones de aumentar las posibilidades de obtener resultados positivos mediante el desvelamiento de las condiciones que propician tanto el éxito como el fracaso (Benner, 1998, p. 56).

Retomando, mientras el libro de Díaz sobre el *Campo intelectual de la educación en Colombia* veía la luz, ya en la producción pedagógica en nuestro medio se fraguaba

una noción de *campo* vinculada a la tradición misma de la pedagogía como la de Echeverri y no a los recursos clasificatorios de los discursos ofrecidos por la sociolingüística fundamentalmente anglosajona. En 1993, un artículo sobre la pedagogía en relación con las ciencias de la educación le permitió a Echeverri (1993) formular por primera vez su concepción de las ciencias de la educación como un campo pedagógico que

Asimila y desasimila conceptos y experiencias de las más variadas disciplinas y ciencias. Residen en su seno teorizaciones y experiencias contradictorias, incluso las que niegan de plano la posibilidad de una ciencia de la educación. Cada uno de los aportes teóricos procedentes del exterior trata de fundamentar una zona de pensar o el hacer educativo, unos se anexan al campo haciendo depender de la disciplina madre de la cual se derivan, otros incorporan el producto de su trabajo al campo pedagógico configurando una nueva disciplina bajo la jurisdicción de la Ciencia de la educación (p. 102).

En esta concepción ya se vislumbran las características de la noción de campo y, sobre todo, las razones por las cuales es necesario recurrir a tal noción frente a la precariedad de otras concepciones pedagógicas derivadas de las varias propuestas de carácter epistemológico positivista y pospositivista. La pluralidad de enfoques al abordar también las tareas de la pedagogía y las múltiples relaciones de la pedagogía con otras disciplinas y ciencias igualmente diversas, son las dos causas principales para que la noción de campo sea de extrema utilidad al momento de asumir, no la definición de lo que es o no es pedagogía, sino la tarea de nombrar el complejo entramado de producciones, experiencias, teorizaciones, conceptualizaciones, de lo que podríamos llamar pedagogía.

Ahora bien, en el marco de la transformación institucional de las escuelas normales del Departamento de Antioquia, la noción de campo pedagógico, elaborada por Echeverri (1996) cambió de contexto para su formulación. La preocupación rebasó el interés de recuperar el concepto de pedagogía para nombrar las investigaciones teóricas o prácticas en torno a la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la formación o la instrucción, entre otros conceptos de la tradición pedagógica, y se instaló en el marco de la preocupación por la formación de maestros, especialmente, en el problema de dotar a los maestros de un saber que los definiera desde su profesionalidad, profesionalidad que –se espera– pueda expresarse en el contexto de prácticas de calidad y en la elaboración o participación en proyectos de investigación e intervención pedagógica. En otras palabras, la posibilidad de estructurar un dispositivo de formación de maestros que les permitiera a estos relacionarse con la tradición pedagógica y con los productos de las investigaciones actuales en el campo de la educación y la pedagogía, de manera que todo ello se estableciera en una franca oposición a la dicotomía planteada por Díaz entre productores (intelectuales) y reproductores (maestros).

La construcción de un campo que contribuya a la formación de maestros en el sentido esbozado anteriormente hace que Echeverri considere necesario para tal empresa el reconocer y apoyarse en la conceptualidad de la pedagogía, en su tradición teórica y problemática, que incluye los desarrollos de la pedagogía clásica, las transformaciones que implicó el movimiento de Escuela Nueva (Montessori y Dewey, entre otros) y la pedagogía contemporánea en el ámbito nacional e internacional. Además, este campo, visto así, tendría la capacidad de acoger las propuestas y producciones heterogéneas y sistemáticas, merced a que es en el nivel de

los conceptos donde el campo toma toda su fuerza creativa y analítica. Por ello, para Echeverri (1996), en esta noción de campo los conceptos pedagógicos tienen más autonomía con respecto a lo social y a lo político. El campo se constituye en una alternativa para superar la incomunicación entre las propuestas y proyectos de investigación pedagógica que previamente se proponen definir la naturaleza disciplinaria de la pedagogía. La tarea estaría, por tanto, centrada en los conceptos y sus posibles intercambios entre los proyectos y propuestas, trabajo que Echeverri (1996) considera permitiría construir unos paradigmas de traductibilidad con los cuales soslayar las empresas fundamentadoras y metodológicas, para insistir en los «agrupamientos conceptuales».

Consideramos, no obstante, que el concepto de campo conceptual y narrativo desarrollado por Echeverri para la autocomprensión de la pedagogía se queda corto, porque lo que abarca un campo disciplinar y profesional no puede ser reducido a sus conceptos; es más, los conceptos hacen parte de enunciados –proposiciones– y estos enunciados, a su vez, conforman los discursos y sus saberes y, en general, las comunidades de comunicación disciplinaria. De igual manera, los discursos suponen una materialidad y unas formas de mediación: libros, redes de agentes, instancias, institutos, entre otras cosas. Ello quiere decir que para que haya efectos cognitivos —diferenciación, especialización, producción y renovación del conocimiento—, o si se quiere, efectos de saber, *es necesario considerar también una mínima base material e institucional*. Además, y en otro nivel de discusión, los conceptos mismos y, por tanto, los campos conceptuales, son formas teóricamente elaboradas y muy articuladas del discurso. Esto excluye otros saberes, no tan elaborados, a los que el discurso hace referencia y,

por tanto, se le cierra el análisis a los interdiscursos como formas «vulgarizadas» de transmisión del saber y al saber práctico mismo. Así pues, reducir la pedagogía a sus campos conceptuales y a sus narraciones, supone desconocer el ámbito de las prácticas, por un lado, y el problema de los procesos de profesionalización, por el otro.

### **La necesidad de que la pedagogía colombiana se repiense**

Llegados hasta este punto, preferimos decir que la pluralidad de perspectivas no excluye la comunicación y el debate; no excluye, tampoco, la colaboración de los investigadores entre sí y, necesariamente, con los maestros y maestras. Si bien los acuerdos fundamentados en torno a lo nombrado como pedagogía son pocos y la nota característica, por lo tanto, es la confusión para cualquier lector promedio, se nos impone la tarea, con la metáfora de la Torre de Babel, de pensar la pedagogía, no como un castigo, sino, todo lo contrario, como la oportunidad de señalar la confusión que, paradójicamente, puede enriquecernos, ya que impone la reflexión sistemática y abre las perspectivas de un necesario y constante diálogo con otros saberes.

Esta confusión concebida como productiva va en contra de los usos corrientes, debido a que es más fuerte la aspiración del pensamiento a no dejarse socavar por la incertidumbre en el momento de afrontar los problemas de una disciplina. Por eso, la situación babélica, más que un obstáculo, es un reto, un desafío, que abre una perspectiva de diálogo en el cual el intercambio de sentidos tiene mucho que aportar todavía. Esa pluralidad de miradas puede incluso ser mucho más fecunda si logra evitar la moralización especulativa cuasirreligiosa, el empirismo ramplón de algunas de esas perspectivas o la

ideologización, ya sea por la vía del intimismo práctico, psicológico o religioso, o por la vía del compromiso político radical afirmativo y antipedagógico o, finalmente, por la vía de la confianza acrítica en la metódica postulada de la ciencia positivista. Como lo dice Flórez (1994):

La disparidad de los paradigmas y modelos pedagógicos no perjudica sino enriquece la diversidad conceptual de la teoría pedagógica, si reconociéramos en primer lugar algún criterio de validación unificado que permitiera la confrontación y acumulación de saberes de un modelo a otro. Y en segundo lugar, si nos dispusiéramos a acordar un lenguaje común mínimo que asegure por convención la comunicación intersubjetiva alrededor de los conceptos más usuales entre las diferentes audiencias educativas y los pedagogos, tales como: enseñanza, educación, pedagogía, didáctica, aprendizaje, estrategias de enseñanza, prácticas pedagógicas, modelos pedagógicos, currículo, acción pedagógica, formación y desarrollo humano, enseñabilidad, innovación educativa, apertura educativa, etc., que hacen parte de la jerga cultural contemporánea y casi nadie entiende lo que el otro quiere significar con estas palabras (p. 124).

Cabe decir que más que un programa cartesiano para llegar a unas «ideas claras y distintas» sobre lo que se entiende por pedagogía, de lo que se trata es de un trabajo que ayude a subsanar el déficit de la autorreflexión disciplinaria de la pedagogía, de un ejercicio que abra el debate y la discusión acerca de la necesidad de una revisar críticamente los marcos conceptuales y metodológicos en que se sustenta el cuerpo de saberes pedagógicos acumulados en nuestro país. Los campos disciplinares se construyen precisamente mediante operaciones (producción de conocimiento) que no solo están

enfocadas en la investigación de objetos-problemas, sino en la forma de recurrencia y re-descripción, por lo que tematizan permanentemente sus propios límites. Consideramos, sin embargo, que el uso indiferenciado de los conceptos —en conexión con las palabras claves y posibles definiciones— puede mostrar el bajo grado de construcción conceptual y, por lo tanto, el bajo grado de especificación disciplinaria. Esta vaguedad de los conceptos permite, precisamente, que haya un uso de los mismos en conexiones —conceptuales— de todo tipo, por no decir, arbitrarias y que haya un uso polivalente de los mismos. Y esto, como parte del ejercicio de investigación, se pone en evidencia cuando se considera los campos semántico-conceptuales en el que funcionan y en el que entran en relaciones.

Así pues, en la pedagogía:

La falta de problemas bien definidos puede tener diversos orígenes y puede manifestarse de varias maneras. Típicamente, surge de la ausencia de un objetivo disciplinario apropiadamente analizado. Los hombres que tratan de cooperar para iniciar una nueva ciencia [...] no solamente quizá discrepen sobre sus observaciones e interpretaciones particulares, sino que hasta pueden carecer de normas comunes para decidir qué constituye un genuino problema, una explicación válida o una teoría sólida [...] El resultado inmediato de esta carencia es que el debate teórico en el campo correspondiente se hace en gran medida —y no intencionalmente— metodológico y filosófico; inevitablemente, está dirigido menos a interpretar hallazgos empíricos determinados que a discutir la aceptabilidad general de enfoques, modelos de explicación y normas de juicio rivales (Toulmin, 1977, p. 384-385).

En ese sentido, aunque parece paradójico, la proliferación de concepciones, corrientes, orientaciones, escuelas, propuestas, planteamientos y experiencias dentro de la pedagogía, a la vez que ha avivado un cierto *placer* por las discusiones metateóricas —de poca rigurosidad o con una marcada afiliación a los postulados cientificistas— también ha alimentado una cierta actitud de *desconfianza e inseguridad* tanto desde afuera hacia adentro, como en el interior de la misma disciplina.

De allí nuestras preguntas orientadoras: ¿cuáles son las principales orientaciones teórico-disciplinares de la pedagogía en Colombia desde 1980-2000? ¿Desde cuáles criterios se delimitan, se autodefinen y se ubican dentro del campo (profesional y disciplinar) de la pedagogía? ¿En qué consisten y en dónde radican los aportes, limitaciones, reduccionismos y elementos susceptibles de crítica a dichas concepciones y sus definiciones?

Nuestros supuestos orientadores en ese sentido son:

- 1) Que la pedagogía —la reflexión pedagógica— en Colombia en las últimas décadas, a pesar de las diferentes concepciones, es un campo que históricamente ha estado fuertemente reducido al contexto escolar (pedagogía escolar) y que su saber pedagógico se ha entendido fundamentalmente como un saber para el hacer u orientador del hacer que, a menudo, no trasciende el *sincretismo de lo deseable*. De esto se desprende, primero, la adscripción de lo pedagógico a la figura del maestro/enseñante, segundo, los debates sobre lo pedagógico centrados en la vocación y profesionalidad de los docentes y, tercero y como consecuencia, la invisibilización tanto de otras reflexiones como de otras problemáticas

educativas y formativas que están por fuera del contexto institucional escolar o que no remiten necesariamente al quehacer del maestro/enseñante.

- 2) Que los autores frecuentemente citados (del campo pedagógico o de las áreas de las ciencias sociales y humanas) por los autores representativos de la pedagogía en Colombia de las últimas décadas, provienen preponderantemente de las ciencias sociales y humanas, lo que, comparativamente hablando, muestra una deficiente confrontación con la tradición pedagógica y didáctica existente —independientemente de la tradición pedagógica de proveniencia— y una marcada influencia por saberes como los de la sociología o la psicología. En efecto, el problema no está en el recurso a otras disciplinas y saberes, sino a la posición deficitaria que adoptan los investigadores al desconocer o pasar de largo la larga tradición pedagógica continental e incluso los aportes elaborados en Colombia.
- 3) Que los autores y referentes teóricos-conceptuales en que soporten dichas definiciones no son explícitos en muchos casos, lo que evidencia que cada cual usa, a su antojo, sus propias concepciones de pedagogía, las cuales generalmente no se ponen en discusión, no se justifican, tampoco se fundamentan ni se definen. Es decir, se adoptan nociones sin referencia exhaustiva a la construcción de conceptos y sin un ejercicio de distanciamiento frente a lo existente.
- 4) Que, como consecuencia de lo anterior, las limitaciones, mezclas y reduccionismos con respecto a la pedagogía saltan a la luz, precisamente porque muestran un campo en el que se puede hablar de todo y en el que cada cual se siente con el derecho de empezar «de cero» a hablar

de pedagogía —sin reconocer la tradición pedagógica conceptual y problematizadora, ni las experiencias pedagógicas, como bien ha cuestionado Olga Lucía Zuluaga y otros miembros del Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas—.

## Referencias bibliográficas

---

- Amaya de Ochoa, G. (1990). Las vicisitudes de la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (1), 54-63.
- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Blankertz, H. (1969). *Theorien und Modelle der Didaktik*. Múnich: Juventa.
- Brezinka, W. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Barcelona: Herder.
- Camilloni, A. (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. París: ESF.
- Díaz Villa, M. (1993). *El campo de intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Centro Editorial Universidad del Valle.
- Echeverri Sánchez, J. A. (1993). El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación. En Facultad de Educación (Seminario Profesor), *Objeto y método de la pedagogía* (pp. 83-119), Universidad de Antioquia.

- Echeverri Sánchez, J. A. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(16), 71-105.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: McGrawHill.
- Hincapié-García, A. (2016). Formación y praxis pedagógica revolucionaria: los escritos de juventud de Marx y Benjamin. *Andamios: Revista de Investigación Social*, 13(32), 257-279.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Miranda, R. y Gallego Badillo, R. (2006). Concepciones sobre pedagogía y didáctica de un grupo de docentes. Informe de investigación. *Educación y Pedagogía*, 18(44), 127-137.
- Quiceno, H. (1988). Corrientes pedagógicas en el siglo XX en Colombia. *Revista Educación y Cultura*, (14), 14-18.
- Runge Peña, A. K., Muñoz Gaviria, D. A. y Garcés Gómez, J. F. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. *Revista Educación y Cultura (Fecode)*, (88).
- Stichweh, R. (1984). *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen: Physik in Deutschland 1740–1890*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (1987). Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. En K. Harney y D. Jailing, *Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (pp. 210-275). Fráncfort del Meno.

- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp.
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana (I): El uso colectivo y evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza.
- Zuluaga, O. L. y Echeverri, J. A. (1999). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En M. Díaz *et al.*, *Pedagogía discurso y poder*. Bogotá: Coprodic.





## Orientación arqueológico-genealógica de la pedagogía: el trabajo de Olga Lucía Zuluaga

*Somos libres para definir los conceptos como queramos. Pero una vez definidos de un determinado modo, ya no podemos manejarlos a nuestro antojo. Sus definiciones nos atan y nos obligan, y las consecuencias de esas definiciones se nos escapan de entre las manos y ya no dependen de nosotros [...] Así, lo que empezó como invento o decisión subjetiva nuestra acaba convirtiéndose en ámbito objetivo de validez autónoma, abierto ya solo al descubrimiento.*

JESÚS MOSTERÍN, 1994, p. 166

*Un punto esclarecedor para haber escogido el análisis del saber es la consideración acerca de la imposibilidad actual en el discurso pedagógico de un objeto y de un método para la construcción de un discurso científico [...] Sabemos que el objeto de una ciencia no es dado sino construido mediante un método y que en la definición de una ciencia objeto y método son dos instancias inseparables.*

OLGA LUCÍA ZULUAGA, 1998, p. 27

*La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas.*

OLGA LUCÍA ZULUAGA, 1987a, p. 192

*Debemos diferenciar entre pedagogía y práctica pedagógica o práctica de la enseñanza [...] Las discusiones actuales sobre la enseñanza demandan una reflexión no solo sobre los problemas prácticos y especializados de la enseñanza sino fundamentalmente un trabajo epistemológico sobre la pedagogía que acoja su historicidad, es decir, una vuelta a las fuentes.*

OLGA LUCÍA ZULUAGA, 1983, p. 59.

*La enseñanza no es lo mismo que la educación y que, por consiguiente, la doctrina de la enseñanza, la didáctica, no es lo mismo que la pedagogía. Esta distinción resulta totalmente irrefutable, pero también totalmente olvidada. Se habla de educación, se afirma que la enseñanza solo es una de sus partes, y se sigue manteniendo la misma opinión.*

SIEGFRIED BERNFELD, 1925/1975, p. 50

## Introducción

Desde finales de la década de los setenta se genera en Colombia uno de los proyectos más ambiciosos, de mayor continuidad, de amplia producción investigativa traducida en libros, artículos, ponencias y conferencias, y de gran influencia dentro de la comunidad académica de la pedagogía. Se trata del «Proyecto Interuniversitario Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia», liderado por Olga Lucía Zuluaga, que desde sus inicios contó con el apoyo de Colciencias y con la participación de investigadores de cuatro universidades de importancia en el país: Universidad de Antioquia, Universidad Nacional, Universidad Pedagógica y Universidad del Valle. Dicho proyecto interinstitucional se convirtió en un foco de discusión y generación de propuestas para el ámbito educativo durante la década de los ochenta y los noventa a nivel nacional que dio como resultado, además, el surgimiento del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica

(GHPP)<sup>20</sup> en Colombia, uno de los grupos de investigación en pedagogía más importantes y de mayor renombre en la actualidad.

El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, a pesar de algunas diferencias, se ha mantenido «fiel» a los planteamientos básicos y conceptualizaciones con respecto a lo pedagógico de su líder Olga Lucía Zuluaga. De manera que reflexionar sobre estos planteamientos y conceptualizaciones significa mostrar la *estructura básica* en la que se sustenta el grupo. Esto se soporta, además, en el hecho de que hasta el día de hoy —después de más de cuarenta años, incluso antes si contamos los primeros trabajos de Zuluaga en 1976— los mismos integrantes no se han visto en la necesidad de repensar muchos de sus planteamientos básicos con respecto a lo pedagógico y, por lo tanto, no se ha reflexionado la actualidad o no, la pertinencia o no, de sus presupuestos básicos sobre la pedagogía, todavía anclados a lo propuesto por Zuluaga. Este asunto es importante, en la medida en que la ciencia y el conocimiento social se produce en la permanente diferenciación y en el esfuerzo por ampliar las matrices interpretativas que, en su momento, fueron necesarias pero que, con la creciente complejización de la vida social, no pueden dar respuesta si no es por el permanente esfuerzo de actualización dentro de su propio campo de teorización y conceptualización.

Con los trabajos de Zuluaga se pone en claro, más que en cualquier otra producción en Colombia de ese periodo, que se trataba de una lucha *epistémico-política como parte del*

---

<sup>20</sup> Dentro de los fundadores y pertenecientes a este grupo están Olga Lucía Zuluaga, Jesús Alberto Echeverri, Alberto Martínez Boom, Humberto Quiceno, Vladimir Zapata, Javier Sáenz Obregón, Óscar Saldarriaga, Alejandro Álvarez, Carlos Noguera, Rafael Ríos y Arley Fabio Ossa, entre otros.

*Movimiento Pedagógico*, a saber: la de visibilizar la pedagogía en términos metarreflexivos e históricos para reivindicar así *política y socialmente* al maestro<sup>21</sup> como intelectual de un saber específico, intelectual que se relaciona con otras prácticas y saberes, y como hombre público (Zuluaga, 1987b). Zuluaga —y los otros miembros fundadores del grupo de investigación— comenzó a tener una injerencia directa y notable sobre el pensamiento pedagógico colombiano y ganó una gran visibilidad —hasta el día de hoy— en el resto del país y, muy especialmente, en Bogotá y Cali, gracias a su proyecto *epistemológico-político*. La investigación *Filosofía y pedagogía* (1976) de la profesora Zuluaga, marcada por un fuerte acento crítico, se constituye precisamente en uno de los eventos de ruptura teórico-metodológica con respecto a trabajos previos de fundamentación de la pedagogía en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Como derivaciones más importantes de este proyecto se tiene el archivo pedagógico (Colonia–siglo XX), la creación de la *Revista Educación y Pedagogía* y el posicionamiento pedagógico y político del saber pedagógico y del maestro como centros de la pedagogía.

Gracias a los aportes de Zuluaga, expuestos en trabajos como *Filosofía y pedagogía* (1976), *Didáctica y conocimiento* (1977) y *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX* (1978), el GHPP en Colombia comenzó

---

<sup>21</sup> Esa relación *epistémico-política* y socio-estratégica entre la autocomprensión de la pedagogía como saber del maestro y la lucha por la dignificación del maestro, ha tenido efectos muy problemáticos en la autocomprensión de la pedagogía como campo disciplinar o como disciplina científica: al circunscribir la pedagogía al saber del maestro al imaginar que solo el maestro tiene acceso al saber pedagógico, se terminó por reducir la pedagogía a un tipo de saber privado e inefable, en últimas, dogmático, incapaz de dar cuenta de su fundamentación, en gran medida, porque queda circunscrito a una práctica escolar. En conjunto, lo que significó fue el debilitamiento de toda reivindicación del estatuto de la pedagogía como una disciplina científica social y humana. En ese sentido, lo que se ganó desde el punto de vista de los procesos de profesionalización se perdió desde el punto de vista de los procesos de disciplinarización.

a consolidarse como parte de una corriente de investigación pedagógica pionera, no solo en el ámbito pedagógico colombiano, sino también en el latinoamericano y —por la apropiación e implementación de los planteamientos y las reflexiones metodológicas foucaultianas— también a nivel mundial<sup>22</sup>. Desde sus mismos inicios, la influencia de Foucault sobre este grupo, sobre todo en los planteamientos de Zuluaga, se hizo clara.

### La orientación arqueológica

Gracias a su particular interpretación —o mejor, uso— de los trabajos de Michel Foucault, fue posible repensar la pedagogía desde otros parámetros y hacer investigación —histórico—pedagógica con otros procedimientos metodológicos<sup>23</sup>. Aquí resaltamos el particular uso de Foucault, entre otras cosas, por el fuerte acento subjetivante que tiene un proyecto *epistémico-político* que se propone la revalorización del maestro. Gran parte del *proyecto* foucaultiano tiene que ver con deshacer los efectos de la subjetividad, encontrar las fisuras por las cuales se pueda volver al dispositivo contra sí mismo produciendo desubjetivaciones y rechazar la identidad socialmente asignada. Expuesto así, no queda claro cómo puede usarse a Foucault para apalancar un proyecto

<sup>22</sup> Coelen (1996), por ejemplo, señala que, si bien la recepción de los planteamientos foucaultianos para el caso de la pedagogía alemana no ha sido nula, sí ha sido un tanto tardía. Así, según él, es Klaus Mollenhauer, en 1979, uno de los primeros pedagogos en reaccionar «irritado» frente a los trabajos de Foucault. Le seguirían Kamper, en 1983, con una actitud «perpleja» frente a los mismos y Forneck, en 1992 y 1993, quien trataría de plantear de un nuevo modo una idea de formación general a partir de los aportes de este autor, especialmente a partir de su *Arqueología del saber*. Desde una perspectiva ya más histórica y referida especialmente a la problemática de la formación, Coelen hace alusión a los escritos de Dressen en 1982, Gstettner en 1981, Glantschnig en 1987, Koller en 1990, Pongratz en 1990, Gaebe en 1991, y Döbler en 1992. Y en su rastreo bibliográfico, como trabajos realizados fuera de Alemania, solo se mencionan a Ball en 1990, Pignatelli en 1993 y Flaskas y Humphreys en 1993.

<sup>23</sup> El libro *El maestro y el saber pedagógico en Colombia: 1821-1848*, Universidad de Antioquia, Medellín, 1984, es precisamente una aplicación metodológica de los planteamientos foucaultianos sobre la arqueología.

subjetivante e identitario. Ahora bien, es necesario destacar que, a pesar de nuestras reservas, uno de los aportes más significativos de este grupo, es la apropiación y utilización del «enfoque» arqueológico para llevar a cabo su trabajo en torno a la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia. Con estos trabajos se tomó una distancia crítica con respecto a las historias de la educación centradas en la descripción de las políticas educativas y reducidas a la mención de los gobernantes y planes de gobierno de turno. A decir del grupo, tales trabajos marcan una diferencia dentro del desarrollo de la investigación histórica nacional; hasta el momento en que el GHPP comienza a investigar, la pedagogía aparecía bajo la noción bastante oscura y confusa de «lo pedagógico» en el interior de las historias de la educación (centradas de manera general en aspectos políticos, sociales y económicos) o bajo la forma de una historia de las «ideas pedagógicas» en donde se destacaban la visiones «heroicas y estelares» de los de los grandes pedagogos y sus pensamientos. Se trataba ahora de ubicar la reflexión pedagógica en un espacio más amplio relacionado con instituciones, sujetos y discursos, cuya historicidad constituiría un dominio susceptible de historiarse de manera más o menos independiente, para recuperar así la historicidad del saber pedagógico y de la práctica pedagógica como base fundamental de un proceso de epistemologización de la pedagogía.

Recordemos que con Foucault la reflexión histórica en el sentido arqueológico, y referida al caso de los saberes «disciplinares», se sitúa en los umbrales de epistemologización<sup>24</sup>. Se busca ver qué pasa allí con los

---

<sup>24</sup> El umbral de epistemologización es aquel momento de surgimiento de una nueva disciplina, en el que un sistema más o menos individualizado y autónomo de conocimientos se destaca sobre el saber que lo rodea por el establecimiento de ciertas reglas de verificación y rigor que le permiten autoconstituirse en modelo y patrón crítico de veracidad frente al resto del saber. Véase M. Foucault (1979, p. 314).

saberes cuando se encuentran en proceso de unificación, es decir, cuando pasan de un momento de dispersión al momento de unificación discursiva (positividad). Pero, yendo más allá de los criterios formales y cientificistas con que acostumbradamente se evalúan estos discursos disciplinarios (¿cuál es el método y objeto propios?), la historia arqueológica pregunta por las condiciones de posibilidad, de emergencia, de existencia y génesis de los mismos; es decir, por las condiciones (internas y externas) de producción, emergencia y surgimiento de las formaciones discursivas —con sus objetos y efectos de verdad—. De este modo, la arqueología pone en evidencia las discontinuidades, quiebres y rupturas históricas o los enraizamientos que han permitido la subsistencia y permanencia de los discursos y los saberes que vehiculizan.

Como se puede notar, la investigación arqueológica trasciende el ámbito de las disciplinas (de las ciencias) y se ubica en el ámbito del saber, de lo social y del poder. La arqueología no es, por tanto, una teoría de la ciencia en sentido estricto, y ha de verse, más bien, como un tipo de análisis interno-externalista de los saberes, basado, específicamente, en un análisis —histórico— del discurso<sup>25</sup>, entendido este último como saber en el tiempo. La arqueología se centra ante todo en el análisis de las prácticas socio-discursivas que se dan en el interior de —que configuran— una formación discursiva —o campo de saber— y de una *episteme* (marco lingüístico-cognitivo de fondo para los discursos y prácticas que en torno a él se encuadran). Así pues, gracias a los planteamientos e instrumentos de análisis ofrecidos por Foucault (1991), se volvió posible para los historiadores de la

<sup>25</sup> Cf. Bublitz, 1999; Bublitz, Bührmann, Hanke y Seien, 1999; Bührmann, 1999; Busse *et al.*, 1994; Diaz-Bone, 1999; Eder, 2006; Jäger, 1999, 1999b, 2002; Keller, 1997, 2004; Langwehr, 2001; Sarasin, 2003.

pedagogía y de la educación en Colombia comenzar a sentar las bases metodológicas y conceptuales para llevar a cabo un ejercicio de autodeterminación de la pedagogía —no solo bajo criterios profesionalizantes— y para historiar, bajo esos nuevos parámetros, los saberes y las prácticas pedagógicas.

En *Filosofía y pedagogía* y, especialmente, en *El saber pedagógico y su archivo* y en *Pedagogía e historia*, Zuluaga le dedica un amplio espacio a la reorganización de los planteamientos metodológicos tratados por Foucault en su *Arqueología del saber* para así poderlos hacer viables dentro del campo de la reflexión pedagógica. De este modo, las intenciones de hacer una «nueva» historia de la pedagogía en Colombia, respondiendo a la *diversidad y dispersión del campo* y de las *problemáticas* por tratar y, conforme a ello, de hacer una «arqueología» del saber pedagógico, hicieron manifiesta la necesidad de asumir también la pedagogía desde nuevos parámetros teóricos y metodológicos. Y en ello, el punto clave lo marcó precisamente el libro *Pedagogía e historia* (1987a) de Zuluaga —este libro es precisamente el intento de *operacionalización y reconceptualización* de lo propuesto por Foucault, sobre todo en su *Arqueología del saber*, para aplicarlo a la reflexión pedagógica colombiana—; además, en él se retoman muchos de los aportes publicados en fechas anteriores.

Según lo plantea Zuluaga en el mencionado libro<sup>26</sup>, el propósito fundamental de todo su proyecto es el de

Rescatar la práctica pedagógica [que] significa en su sentido más amplio: recuperar la historicidad de la pedagogía tanto para analizarla como saber, como para analizar sus

<sup>26</sup> Este libro fue reeditado sin variaciones en 1999 por la editorial Siglo del Hombre, por lo que nos vamos a ceñir a la primera versión de 1987.

procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad (Zuluaga, 1987a, p. 22; cf. 1984c, p. 38).

Dicho en otras palabras, lo que se busca es trazar nuevas líneas de trabajo para lograr con ello –en términos epistemológicos y políticos– un reconocimiento de la pedagogía –no en clave de ciencia sino como un saber– que, a su vez, permita hacer un análisis histórico-reconstrutivo<sup>27</sup> de la misma, pero ya no teniendo como guía los parámetros disciplinarios y los criterios científicos tradicionales. Como lo dice Zuluaga: «Epistemología, en este trabajo, se refiere a la historia de las ciencias a partir de las prácticas discursivas, historia que cuenta con herramientas arqueológicas y genealógicas» (Zuluaga, 1987a, p. 132). Por ello, es decir, por asuntos de tipo analítico-interpretativo y epistemológico inherentes al trabajo histórico mismo, por su propia postura teórico-filosófica y por las condiciones mismas del «objeto» por investigar y por su postura político-educativa, Zuluaga se ve en la necesidad de desarrollar una nueva propuesta metodológica y un marco conceptual para la pedagogía basados fundamentalmente en los planteamientos de Canguilhem, Koyré, Bachelard y, sobre todo, Foucault. Al respecto, Zuluaga (1999) sostiene:

---

<sup>27</sup> «Para que este trabajo pueda integrar su método y su objeto de conocimiento, es necesario el examen del registro histórico: el estudio del documental que haga referencia al pensamiento pedagógico en Colombia. No se entiende con esto que exista un pensamiento nacional al respecto, aún no se está en condiciones de afirmarlo o de negarlo; no obstante, lo que si ha existido, son unas condiciones de apropiación del saber pedagógico y de otros saberes de diferentes culturas; una forma propia de enunciación, por parte de los maestros del saber pedagógico; una manera de inscribir alguna corriente pedagógica en las ideología políticas del país; una 'dispersión' de lo 'dicho' alrededor de la educación, en diferentes instituciones y prácticas; una forma de adecuar socialmente el discurso educativo y los discursos que conlleva su uso [...] Estas investigaciones acerca de la práctica pedagógica, se inscriben en un horizonte general que bien puede llamarse, las condiciones histórico culturales del maestro, condiciones que solo podrán conocerse a través de la historia de nuestra práctica pedagógica» (Zuluaga, 1979, p. 159).

A la hora de configurar una caja de herramientas para efectuar historias de orientación epistemológica en el espacio del saber pedagógico, los conceptos y métodos de la historia del saber constituyen una manera diferente de hacer historia que rompe por completo con las viejas preguntas de la historia de las ideas pedagógicas. Entonces, podemos retornar a los grandes pedagogos para reconstruir los objetos [...] los conceptos [...] los problemas [...] los métodos y procedimientos [...] (p. 8).

Como lo señala Zuluaga (1987a) y, posteriormente, también Martínez (1990), la elección del «método» arqueológico de Foucault no obedece a afinidades teóricas sino fundamentalmente a razones históricas y político-estratégicas. Históricas, puesto que la pedagogía en nuestra sociedad, según ellos, ha funcionado a la manera de un saber bastante disperso, no muy claramente delimitado y en cuyos límites es posible reconocer conceptos, objetos, métodos, nociones de otros saberes y disciplinas. El concepto de saber planteado por Foucault y los procedimientos metodológicos (análisis del discurso) que propuso para su análisis constituían una sugestiva alternativa para intentar un acercamiento diferente a las condiciones históricas en que ha existido la pedagogía en el país. Político-estratégicas, porque a la vez que se recuperaba la historicidad de la pedagogía y con ella la historicidad de la escuela, de la enseñanza y del maestro, permitía ir abonando el camino para su epistemologización.

Zuluaga, ya se dijo, pone en claro, más que en cualquier otro autor en Colombia durante ese periodo, que lo suyo es una lucha *epistémico-política*, a saber: visibilizar la pedagogía en términos metarreflexivos e históricos para reivindicar *política y socialmente* al maestro:

La investigación propuesta se refiere al maestro como funcionario de la práctica pedagógica. Se refiere al ver, al hablar, al pensar y a otras funciones que involucran el oficio de enseñar, a los espacios teóricos correlativos a esas funciones, es decir, a aquellos lenguajes que le prestan la palabra a la Pedagogía y a los maestros para ejercer sus funciones pedagógicas. Se refiere, a las orientaciones que la práctica social ha impreso en la práctica pedagógica (Zuluaga, 1979, p. 160).

De manera que con todo ello se pueda satisfacer

[La] demanda cultural que están haciendo los maestros de Colombia por rescatar un saber que les confiera identidad intelectual para ellos relacionarse con la ciencia y con los intelectuales de otros saberes [...] Así podríamos también, contribuir a una crítica efectiva de la condición subalterna del maestro como intelectual, pues aunque el maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico, sin embargo otros le han hurtado su palabra y las instituciones de saber pedagógico, no solo han reducido la pedagogía a un saber instrumental sino que también al desconocer la historicidad de la pedagogía, han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido el complejo saber de la Pedagogía (Zuluaga, 1984a, p. 63 y 68; cf. Zuluaga, 1985, p. 66).

Ayudándose de la «caja de herramientas» (Foucault), Zuluaga le da las bases teórico-metodológicas a su propuesta y comienza a *hacer* historia de la pedagogía en Colombia<sup>28</sup> teniendo como matriz básica de análisis la tríada sujeto

<sup>28</sup> El programa investigativo que Zuluaga abre se podría identificar como el de una historia de los procesos de institucionalización —recepción y apropiación teórico-práctica— del saber pedagógico —ideas, conceptos, miradas, concepciones, pensamientos, conocimientos— en Colombia.

(soporte), discurso (saber) e institución (norma), a partir de la cual, según ella, se delimitan y configuran — institucionalizan<sup>29</sup>— la práctica y el saber pedagógico en Colombia. Los conceptos de «práctica pedagógica» y «saber pedagógico» aparecen como reelaboración de los conceptos de práctica y saber desarrollados por Foucault y se convierten en los dos conceptos teórico-metodológicos más relevantes de todo su trabajo. Zuluaga establece entonces una definición y diferenciación entre «práctica pedagógica» y «saber pedagógico».

### **La práctica pedagógica: problemas de definición y conceptualización**

La práctica pedagógica es entendida por Zuluaga como aquella que « nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprenden las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones» (Zuluaga, 1984a, p. 59). Incluso desde 1979 aparece como una noción metodológica que sirve para designar:

- a) Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza.

<sup>29</sup> «El proceso de institucionalización del saber pedagógico en una formación social específica, instaura para ese saber un régimen de relaciones entre las instituciones que difunden, seleccionan y controlan ese saber; el sujeto reconocido socialmente como soporte de ese saber; el discurso seleccionado y adecuado para la institucionalización; el sujeto reconocido socialmente como soporte de ese saber; el discurso seleccionado y adecuado para la institucionalización; otros sujetos e instituciones de otros saberes que entran en relación con la práctica pedagógica. Estos son los puntos de análisis» (Zuluaga, 1984b, p. 45). En otra parte dice: «El modelo metodológico en marcha puede nombrarse como el análisis de los saberes institucionalizados, para nuestro caso la Pedagogía en Colombia. Las tres instancias que precisan el objeto histórico de la investigación son la institución, el sujeto y el saber pedagógico, seguidas estas instancias en su proceso de institucionalización» (Zuluaga, 1984d, p. 41).

- b) La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía.
- c) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas.
- d) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica (Zuluaga, 1979, p. 158; cf. Zuluaga, 1984b, p. 46; 1987a, p. 196).

A esta noción metodológica posteriormente le introduce un aspecto adicional que refiere a las prácticas de enseñanza los espacios de la vida social en los que participa el conjunto de elementos del saber pedagógico. Ya en otro lugar, y en un trabajo con Martínez Boom, sostiene: «El término práctica no se entiende como la actividad de un sujeto, o como lo que acontece, lo que designa más bien es la existencia material de ciertas reglas en las que está inscrito el sujeto cuando interviene en el discurso» (Zuluaga y Martínez Boom, 1996, p. 58). Es decir, a tono con Foucault, el sujeto es producido dentro de los discursos.

### **El concepto de práctica (praxis)**

Cuando se habla de práctica o praxis se alude, de un lado, simple y llanamente a una realización, a un hacer algo, aunque no todo hacer sea una práctica. La práctica también se concibe en oposición a la teoría, aunque se plantea que ella alude a la praxis vital formada de acción y reflexión –praxis = acción + reflexión–. Los griegos denominaban praxis, en un sentido amplio, a la acción de llevar a cabo algo que tiene por finalidad al agente mismo (la autodeterminación),

o que se encamina a una meta que trasciende al agente mismo (la producción de una obra de arte). En ese sentido, la praxis o práctica es la realización de un acto o de una serie de actos por parte de una agente que revierten en el mismo agente o en un efecto exterior. Aristóteles (trad. 1985) es quien desarrolla una caracterización de la práctica a la luz de tres conceptos básicos, a saber: poiesis, episteme y praxis que se pueden entender a partir de su trasfondo antropológico: los seres humanos, según él, aspiran a alcanzar ciertos bienes, es decir, tienen un *telos* determinado (*entelechia*); aspiran, por ejemplo, a la felicidad (*eudaimonia*) y a la sabiduría (*sophia*). Las acciones que corresponden con tales metas tienen un carácter autofinalista o un fin en sí mismo. Todas las otras acciones persiguen fines pragmáticos que no se generan de la naturaleza humana sino de asuntos sociales o culturales. Para Aristóteles, teoría, poiesis y praxis son las tres actividades básicas del ser humano que se corresponden con tres tipos de conocimientos: conocimiento teórico, conocimiento poético y conocimiento práctico.

Las acciones sin finalidad son aquellas que tienen una autojustificación o un fin en sí mismas. Para ello se tiene el concepto de «episteme» y el concepto de «praxis». Aristóteles habla de nuestra aspiración a la verdad como parte de nuestra naturaleza. La realización de esta aspiración lleva a la sabiduría (*sophia*). Por ello entiende el conocimiento de lo general, de lo inmutable. La actividad teórica y el conocimiento teórico tienen como fin último la verdad. *Poesis* significa crear, hacer, producir. Aristóteles subsume todas las acciones que persiguen una meta que está por fuera del *telos* humano. El fin es la producción o creación. Tales acciones o producciones tienen un carácter servicial. El saber necesario para tales acciones lo denomina «*technai*».

La «*technai*» tiene que ver con conocimientos acerca de las propiedades materiales como al saber experiencial que permite la destreza artesanal. Finalmente, el concepto de «*praxis*», en sentido estricto, Aristóteles lo reserva para aquellas acciones que tienen que ver con configuración de la vida —en un sentido bueno (*aupraxia*) y en un sentido malo o desafortunado (*dyspraxia*)—, con las que se le da forma a la propia vida. Aristóteles divide el saber práctico en ética, economía y política. El fin es alcanzar el estado de felicidad. Pero con ello no se trata de un asunto individual, sino del potencial humano: la justicia o el actuar correcto (*aupraxia*). Todo exige entonces de frónesis, es decir, de un conocimiento sobre las particularidades humanas que tienen un carácter situacional y contextual. La frónesis se relaciona con el caso concreto y particular y tiene como pretensión la de alcanzar el bien en una perspectiva ética. La frónesis alude así a un tipo de acción prudente relacionado con asuntos éticos y práctico-vitales. La frónesis se caracteriza por la capacidad de sopesar una situación (*sophrosyne*) en la que se tiene como propósito lograr un punto medio correcto (*mesotès*). La frónesis surge entonces de las experiencias vitales, de lo ganado vivencialmente, pero, además de entendimiento, necesita de virtud en el carácter (*hexeis*).

Así pues, a diferencia del simple hacer, una práctica obedece a reglas, valores, es contextualizada, temporal, corporal, social, histórica, se le dota de sentido, es contingente, motivada e implica libertad. Por eso, siguiendo a Benner (1980):

De «*praxis*» hablamos solo con respecto a los seres humanos y no en relación con la naturaleza infrahumana o suprahumana. Ni el comportamiento de las plantas y animales, ni la «*actividad*» o «*hechos*» divinos los designamos como *praxis* [...] Una actividad puede ser

designada como praxis, primero, si tiene su origen, su necesidad, en el carácter imperfecto del ser humano; si se dirige hacia esa necesidad, pero no supera el carácter imperfecto del ser humano. Y segundo, si determina al ser humano de tal modo que dicha determinación sea producida solo de tal actividad y que no resulte del carácter imperfecto del ser humano. Praxis en ese sentido es el trabajo [...] Otras praxis en ese sentido son, por ejemplo, la religión como praxis de los vivos en relación con los muertos, la política y la educación (p. 486-487)<sup>30</sup>.

Weniger, inscrito en la pedagogía de las ciencias del espíritu, define la praxis como «la relación concreta entre dos seres humanos dada con la finalidad de influenciar formativamente, por parte del educador, a otro, el educando» (Weniger, 1990, p. 30). La praxis educativa (pedagógica) evidencia una fuerte concentración en la intencionalidad, racionalidad, funcionalidad y normatividad a la que se le adicionan otros elementos como performatividad, teatralidad, corporalidad, mimesis, contingencia, espacio de juego y poder —es decir, a la *causa efficiens* (motivación) y *causa finalis* (orientación, finalidad) se le suman la *causa formalis* (hábitos, esquemas corporales, gestuales, rituales, miméticos) y la *causa materialis* (espacialidad, temporalidad, corporalidad, locatividad)—.

En la actualidad, cuando se habla de teoría de la praxis (*Praxistheorie* en alemán, *practice theory* en inglés) no se hace referencia propiamente a una teoría social totalmente elaborada y acabada, sino a diferentes propuestas y

<sup>30</sup> En el artículo citado «El problema teoría-praxis en la ciencia de la educación y la pregunta por los principios del pensar y actuar pedagógicos», Benner también se refiere a la praxis educativa (pedagógica) en especial. Allí da respuesta a la pregunta por las condiciones que se tienen que cumplir para que uno pueda decir que algo es una práctica y, particularmente, para que se pueda hablar de una práctica educativa (pedagógica).

planteamientos con los que se busca, sobre todo, poner el acento en aspectos relacionados con la fundamentación en ciencias sociales desde el punto de vista de la práctica o praxis social. Y a pesar de no constituir un todo unificado, si existe un primer distanciamiento con respecto a las teorías de la acción o del actuar (*Handlungstheorien*) dentro de las ciencias sociales, de un lado, por el acento de estas últimas en el individuo libre y autónomo y, del otro, por incurrir en el problema denominado «individualismo metodológico», según el cual los fenómenos sociales pueden ser explicados exclusivamente a partir de las acciones, motivaciones, decisiones e intenciones de los individuos particulares.

La praxis o práctica —vamos a utilizar indiferenciadamente ambas expresiones, en la medida en que práctica y praxis remiten a la misma expresión griega *πραξις*— se diferencia de la acción o del actuar en que esta última sigue siendo considerada, en su concepción básica, como una cuestión intencional —según una línea de pensamiento sociológico que se vincula con los planteamientos de autores clásicos como Max Weber, Alfred Schütz, Peter Berger y Thomas Luckman, entre otros—. Esta diferencia se puede aclarar con base en una delimitación frente a las teorías clásicas del actuar o de la acción: actuar, según Hirschauer (2004), «se puede leer como una actividad vinculada a una intención a la que se puede uno acercar con las preguntas “por qué” y “para qué” [«*Warum- und Wozu-Fragen*» en el sentido de Berger y Luckmann, s. C. D. y A. K. R.], dirigidas a los actores. Las prácticas, por el contrario, se han de entender como una praxis elemental antes de una condensación simbólica de acciones» (p. 73). En un sentido similar escribe Reckwitz (2006):

Una práctica no es ni idéntica a una acción ni a un simple comportamiento: Las prácticas contienen en si actos de

acción (*Handlungsakte*) que se producen repetitivamente; pero mientras el concepto de «acción» (*Handlung*) se refiere puntualmente a un acto en particular que es pensado como el producto intencional de un actuante (*Handelden*), una práctica es, desde el principio, social y cultural; una actividad regulada, tipificada y orientada por criterios que es soportada por diferentes sujetos. Si la acción implica, *per definitionem*, una intencionalidad, la práctica contiene, por principio, un complejo de saber y disposiciones en los que se expresa el código cultural (p. 38).

La acción se entiende como un comportamiento que es racional en el sentido de que la pregunta acerca de las razones dadas para las acciones es algo claro y sustentado por el actor. Las acciones son *performances* —o parte de *performances*— capturadas bajo —el esquema de— las prácticas. Las acciones son entonces cosas realizadas intencionalmente o por alguna razón. Y el comprometerse con una acción es abrirse a la responsabilidad de justificar la intención bajo la cual se actúa e intitularse con ella como producto de la propia racionalidad práctica.

Por su parte, las prácticas, a diferencia, se pueden concebir como un conjunto conexo de patrones de comportamiento corporales, esquemas cognoscitivos (saber) transubjetivos y adscripciones de sentido subjetivos. Son, en palabras de Schatzki (1996): «Un nexo temporalmente desplegado y espacialmente disperso de haceres y decires» (p. 89). Las prácticas dentro de una teoría de la praxis se conciben como acontecimientos que se encuentran relacionados entre sí de manera operativa y que, en sus encadenamientos regulares, se pueden entender como formaciones de prácticas. Las prácticas se definen, de manera formal, como la expresión visible del movimiento de cuerpos. Las prácticas, por tanto, no son solo

actos de habla, sino también movimientos del cuerpo que se pueden entender como formas de performance que se dan en relación con otros cuerpos físicos y con otras cosas físicas. En la medida en que esas prácticas no presuponen, en su carácter implícito, una intencionalidad —como se muestra con esta investigación, los niños y niñas no deciden de una manera intencional y racional concentrarse en la tableta y no mirar más al frente a su profesora—, hay que investigarlas en su *lógica realizativa* (performativa) en correspondencia con preguntas referidas, por ejemplo, a cómo son practicadas, cómo son «*accomplished*». Dicho con otras palabras, se trata de indagarlas en su *performatividad* —*in actu*—, en su *materialidad* y en su *facticidad*.

Un presupuesto desde una teoría de la praxis es, por lo tanto, que los actores (agentes) realizan sus prácticas, valga la redundancia, de un modo práctico, y que tales prácticas no son tenidas por ellos necesariamente de una manera reflexiva totalmente consciente, sino, más bien, como parte de un sentido —saber— práctico que se construye en los procesos de socialización. En ese sentido, la realidad social no es tanto explicada a partir de investigaciones referidas a las estructuras sociales globales, sino mediante la explicación del transcurrir de la vida diaria que tiene que ver con las reglas e interacciones que organizan la situación social, la acción y las prácticas cotidianas. Un estudio de las prácticas requiere entonces de un análisis empírico —de una analítica empírica de la praxis—.

Aceptamos que la vida social es un espacio de prácticas materiales, centralmente organizadas en torno a comprensiones compartidas. La conservación de las prácticas en el tiempo depende de una inculcación eficiente del “*know-how*”

establecido para todos. Lo que denominamos procesos de socialización— y de su continuo performance (Schatzki, 1996). En la medida en que las actividades (o acciones) y los cuerpos son «constituídos» dentro de las prácticas, el cuerpo habilidoso y cualificado está allí donde se encuentran la actividad y la mente, así como el individuo y la sociedad. Las prácticas se pueden entender como:

Órdenes de saber incorporado, como rutinas de comportamiento mantenidas gracias a una comprensión práctica y dependiente de un «know how», cuyo saber, por un lado, está incorporado en el cuerpo de los sujetos actuantes quienes, de otro lado, asumen de manera regular la forma de relaciones rutinizadas entre sujetos y de los artefactos utilizados por ellos (Reckwitz, 2002).

El sujeto –individuo– no es trascendental, no sería anterior a las prácticas, sino un sujeto empírico que está en las prácticas y que es el efecto de las prácticas. No se trata, para parafrasear a Goffman, de «los hombres y sus situaciones, sino de las situaciones y sus hombres».

De lo anterior se sigue que solo podemos comprender las acciones dentro de contextos prácticos –espacio-temporales– específicos, como las situaciones complejas de enseñanza en este caso. Y en esta lógica, vinculamos lo material-corporal de los esquemas de acción de los individuos con la materialidad de los artefactos que están incluidos en las prácticas de enseñanza. Hablar de socialización y, como en nuestro caso, de socialización mediática infantil, implica atender a todo conjuntamente.

Así pues, en los trabajos revisados de la autora no se encuentra ninguna referencia al concepto de práctica; el

concepto de práctica no remite a ningún referente empírico y las alusiones al término práctica pedagógica permanecen no solo infundamentadas y crípticas, sino inscritas en una abstracción ininteligible, lo cual resulta, por lo demás curioso, en la medida en que ella misma y el grupo la entienden la práctica como una «noción metodológica» que orienta el trabajo investigativo.

### **Los problemas de definición**

La crítica anterior a la expresión «práctica pedagógica» se hace más clara si, en segundo lugar, se le da una mirada a los elementos que comprenden la definición como tal y que dejan ver lo confuso de la misma —recordemos que por definición se entiende la determinación clara (de un objeto) de un concepto mediante la exposición y explicación de su contenido—. Como lo dice Brezinka (1990) a propósito del ejercicio de conceptualización:

Una explicación conceptual tiene por objeto sustituir un concepto más o menos inexacto por otro más preciso, el cual esté en conexión sistemática con otros conceptos relativamente precisos [...] En una explicación conceptual se puede distinguir entre los trabajos preparatorios y la reconstrucción propiamente dicha [...] Se obtiene «paso a paso un imagen de lo que [...] ha de incorporarse y de lo que se ha de excluir», y se llega a una comprensión provisional «la cual es prácticamente suficiente para poder entrar en una discusión de las explicaciones posibles». A este estadio de los preparativos descriptivos y previos le sigue la reconstrucción propiamente dicha cuyo resultado es una propuesta para utilizar la palabra [...] en el futuro con un significado más preciso (p. 59).

O con un suficiente grado de inteligibilidad<sup>31</sup>.

En este caso se trata entonces de un ejercicio de definición basado en una categorización y clasificación<sup>32</sup> que resultan bastante confusas y que, además y al parecer tomándose a pecho el cuento de Borges sobre la enciclopedia china citado por Foucault<sup>33</sup>, se torna anticategorial e ininteligible. Recordemos nuevamente que el contenido, lo abarcado o intención del concepto «práctica pedagógica», según Zuluaga, alude a:

- a) Modelos pedagógicos teóricos y prácticos,
- b) pluralidad de conceptos,
- c) formas de funcionamiento de los discursos,
- d) características sociales de la práctica pedagógica,
- e) prácticas de enseñanza.

<sup>31</sup> Para Koselleck, los conceptos aspiran o presuponen una cierta generalidad, además son polisémicos. Una palabra deviene concepto si en ella se subsume la totalidad de un contexto de experiencia y significado, es decir, si el sentido en el que se usa y para el que se usa esa palabra hace parte de la globalidad de esa única palabra, un concepto unifica en sí la totalidad del significado en tanto sea claro, aunque permanezca polívoco (Cf. Koselleck, 1993, p. 116). Por su parte, Aguirre Lora (2009) plantea que los conceptos, los cuales se imaginan medios para representar la realidad, son la realidad. Los conceptos pueden considerarse como acto de habla, con la capacidad para afectar y modificar, poseen su historicidad y vienen con la marca de lo que interroga a una época.

<sup>32</sup> Recordemos que con Hans Aebli (1988) y su propuesta de didáctica orientada por los planteamientos de Piaget, se plantea que la formación de conceptos es un proceso psicológico que lleva a la categorización de objetos o eventos y, en un sentido amplio, a la organización del mundo. Se trata de un proceso de clasificación y categorización que se da gracias a un ejercicio de abstracción mediante el cual se remite a las características comunes percibidas o sustentadas de tales objetos o eventos. Obviamente, con este proceso se resaltan los aspectos o características comunes y se dejan de lado las diferencias o aspectos irrelevantes. La categorización es, pues, un proceso mediante el cual diferentes entidades, llámese objetos, fenómenos, funciones, abstracciones se consideran a partir de sus rasgos comunes, lo cual cumple un papel determinante en cualquier forma de interacción con el entorno y, particularmente, en la actividad científica.

<sup>33</sup> Michel Foucault, en su libro *Las palabras y las cosas* alude a la clasificación de una enciclopedia china citada por Borges en *El idioma analítico de John Wilkins*.

Es decir, el concepto de práctica pedagógica abarca a una serie de cuestiones que no se sabe bajo qué criterios, con qué justificación, por qué razones, en qué sentido o mediante qué explicación quedan subsumidos –abstraídos– bajo el concepto categorial de «práctica pedagógica». De manera entonces que, por *intención*, por ejemplo, ni un modelo teórico, ni una pluralidad de conceptos, ni una característica social se pueden entender como elementos –o atributos– de una práctica pedagógica, si se atiende, obviamente, al sentido de práctica antes explicitado. Ahora bien, si con la expresión «práctica pedagógica» se trata de un concepto con mayor *extensión*, ello tendría que venir entonces esclarecido y justificado por parte de la autora. Y esto se torna aún más confuso cuando en otra parte la autora escribe:

La noción práctica pedagógica es una noción estratégica en la metodología, no es todavía una definición de práctica pedagógica: es lo que caracteriza el objeto de análisis como un objeto histórico complejo, para abordar el análisis de la Pedagogía en la perspectiva de la historia de los saberes (Zuluaga, 1984d, p. 42).

De igual manera, Martínez entiende la práctica pedagógica como un objeto conceptual y una noción estratégica en tanto práctica de saber, en la que se articulan tres elementos metodológicos esenciales: una institución, la escuela, un sujeto que soporta tal práctica, el maestro, y un saber, el saber pedagógico. Lo anterior le permite afirmar que esta categoría es de tipo metodológico en donde los tres elementos mencionados se encuentran en constante cambio, es por ello que

[La] práctica pedagógica se constituye así en una práctica de saber en donde se producen reflexiones sobre diversos objetos y de este modo las relaciones entre los elementos

que la conforman se recomponen permanentemente superando la imagen de algo estático y perfectamente definido (Martínez, 1990, p.12).

En esta perspectiva, continúa Martínez, la pedagogía en cuanto práctica no necesita interrogar otras prácticas para conferirse identidad porque ella está inmersa en otras prácticas sin que por ello borre su especificidad; ella tiene sus bordes dibujados por el saber pedagógico y por la práctica de ese saber en nuestra sociedad. La historia de la práctica pedagógica posibilita el análisis de las «formas de lo dicho» (en tanto efectivamente dicho) ya que las prácticas de saber de la enseñanza al sistematizarse en un saber producen «formas» de enunciación. Martínez pone entonces de manifiesto que el tipo de historia que emprende junto con el Grupo HPP es, pues, particular, en tanto asume la pedagogía y el discurso pedagógico como *práctica*. Según ellos, su proyecto es analizar el discurso en su operación o funcionamiento y no en su sentido: «No es la pedagogía como ideología sino la pedagogía en su ejercicio como poder y como saber» (Martínez, 1990, p. 14).

En síntesis, el hecho es que la expresión «práctica pedagógica» queda insuficientemente sustentada en el trabajo de Zuluaga y en vez de dar claridad, lleva a que dicho término permanezca en muchos otros de los trabajos de esta autora y del grupo como algo poco claro, por no decir, incoherente en su relación con la praxis e incomprensible desde el punto de vista de su estructura y contenido conceptuales<sup>34</sup>. El trabajo de Zuluaga adolece de una suficiente fundamentación del concepto de práctica y de práctica pedagógica, lo cual

---

<sup>34</sup> Para un trabajo sobre el concepto de práctica y práctica educativa, véase: Runge y Muñoz, 2013.

le hubiera implicado, a su vez, el desarrollo de una teoría sobre la práctica pedagógica. Y esto se torna mucho más acuciante si considera que es uno de los conceptos básicos —metodológicos— de su trabajo.

### **Saber pedagógico**

Uno de los aportes más importantes del trabajo de Zuluaga al campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia es su concepción del saber pedagógico<sup>35</sup>. Zuluaga entiende por saber el espacio más amplio y abierto de un conocimiento; el saber es un espacio donde se localizan discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una organización sistemática todavía no obedientes a criterios formales (Zuluaga, 1987a). Siguiendo a Foucault, el saber es, desde el punto de vista del contenido, aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva, lo que una sociedad acepta como verdadero y legítimo, o los contenidos de discurso que se tienen por verosímiles. El saber se encuentra contenido en los discursos y se «mantiene» allí por la reiteración de una práctica discursiva que lo nombra, pone al frente y reitera discursivamente. El saber es el efecto reglamentado, organizado y condicionado/condicionante de una práctica discursiva que se repite. Así pues, por saber se entiende

Las delimitaciones de y las relaciones entre 1) aquello de lo cual se puede hablar en una práctica discursiva (el dominio de los objetos); 2) el espacio en el que el sujeto

---

<sup>35</sup> Sobre todo, cuando esta reivindicación se logra más por inferencia —o por la lectura del concepto de saber en otras fuentes— que por la explicación de la misma autora. Es decir, cuando en términos bastante amplios uno trata de entender la intención de esta autora de no reducir el problema de la pedagogía a su trato con los conocimientos científicos y disciplinares, sino incluir en ello otro tipo de saberes a la manera en que el mismo Foucault lo trata de hacer.

puede ubicarse para hablar de los objetos (posiciones subjetivas); 3) el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en el que los conceptos aparecen, son definidos, se aplican y se transforman; 4) las posibilidades de utilización y de apropiación de los discursos [...] «es el conjunto de los elementos (objetos, tipos de formulación, conceptos y elecciones teóricas) formados a partir de una única y misma positividad, en el campo de una formación discursiva unitaria» (Castro, 2004, p. 320).

Con base en el saber se piensa desde otros marcos de referencia que no son exclusivamente los disciplinares científicas (conocimiento científico). Para el caso específico de la pedagogía, Zuluaga (2001) desarrolla entonces un concepto de saber pedagógico que, siguiendo de manera singular a Foucault, desborda el de conocimiento<sup>36</sup> y le sirve para:

<sup>36</sup> En palabras de Foucault:

A este conjunto de elementos formados de una manera regular por una práctica discursiva y que son indispensable a [para, sic] la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar, se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada [especificado, sic]: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico (el saber de la psiquiatría, en el siglo XIX, no es la suma de aquello que se ha creído verdadero; es el conjunto de las conductas, de las singularidades, de las desviaciones de que se puede hablar en el discurso psiquiátrico); un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso (en ese sentido, el saber de la medicina clínica es el conjunto de las funciones de mirada, de interrogación, de desciframiento, de registro, de decisión, que puede ejercer el sujeto del discurso médico); un saber es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman (a este nivel, el saber de la Historia natural, en el siglo XVIII, no es la suma de lo que ha sido dicho, sino el conjunto de los modos y de los emplazamientos según los cuales se puede integrar a lo ya dicho todo enunciado nuevo); en fin, un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso [...] Existen saberes que son independientes de las ciencias, [...] pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma (1979, p. 306-307).

En una sociedad, los conocimientos, las ideas filosóficas, las opiniones cotidianas, así como las instituciones, las prácticas comerciales y policíacas, las costumbres, todo se refiere a un saber implícito propio de esa sociedad. Este saber es profundamente distinto de lo que se puede encontrar en los libros científicos, las teorías filosóficas, las justificaciones religiosas. Pero en el que hace posible, en un momento dado, la aparición de una teoría, de una opinión, de una práctica. (Foucault, citado por Martínez, 1990, p.10).

- a) [...] Reunir discursos a propósito de la enseñanza y la educación; es por tanto un conjunto, pero de elementos dispares. No reúne para conformar un cuerpo conceptual sino para reconstruir un conjunto así definido por unas reglas que le confieren unidad [...] En suma, constituye la reconstrucción mediante un proceso de investigación, y en este sentido las posibilidades de construcción son numerosas.
- b) Así mismo, el saber pedagógico constituye la condición de existencia, al interior de una práctica específica, de proposiciones coherentes, descripciones más o menos exactas, teorías, análisis cuantitativos y normas, formando un campo heterogéneo con los discursos correspondientes a este conjunto. Por esto, no existe saber sin una práctica definida y toda práctica se perfila por el saber que forma. En consecuencia, un saber no podría constituirse sin una práctica que le confiriere materialidad: es la manera como los conocimientos entran en acción en una sociedad.
- c) Todo saber está conformado por elementos que lo hacen identificable en su propio momento histórico y posteriormente asequible y reconstruible al trabajo arqueológico.
- d) Los diferentes objetos en torno a los cuales giran los discursos y las prácticas [...]
- e) Los conceptos que aparecen, se definen, se aplican y se transforman y que pertenecen a los conocimientos agrupados en la práctica [...]

---

El conocimiento es un tipo de saber que generalmente se caracteriza por la forma en que se obtiene y por los criterios que se valida: el conocimiento se obtiene por medios científicos y, conforme a ello, tiene unas aspiraciones de verdad o de mayor validez. Hay otro tipo de saberes que no se inscriben dentro de esa lógica y que no tienen las mismas pretensiones. El libro *Verdad y método* de Gadamer es un ejemplo clásico en donde se muestra que existen diferentes saberes (saberes hermenéuticos) y que no todos ellos aspiran a tener la forma de verdad científica. Podemos hablar también de saberes prácticos, tácitos, procedimentales, experienciales, religiosos, estéticos, éticos que se caracterizan por no tener la forma de conocimiento científico.

- f) Las posibilidades de utilización y apropiación dispuestas por el discurso mismo o por las regulaciones externas a la práctica (p. 83).

Como se puede notar, el concepto de saber se abre a un espacio de localización que sobrepasa los marcos autoestablecidos por las ciencias y disciplinas tradicionales en términos positivistas. La pretensión de un trabajo de investigación en esta perspectiva ya no es, por tanto, la de preguntar únicamente por el conocimiento en términos ciencia positiva o de constructos sistemáticos, sino también por el saber en su sentido de dispersión más amplio, por su génesis y por las condiciones de aparición y de emergencia. Desde esta perspectiva, además, ya no se pregunta por la verdad del saber, sino por los juegos de poder en los que ese saber produce efectos de realidad (subjektivación) y de verdad; ya no se interroga entonces por *lo* que el saber dice, sino también por *lo que hace posible que lo dicho pueda decirse*, esto es, por las condiciones de posibilidad y de emergencia (dispositivos) y reglas de constitución (normatividad epistémica) que permiten que el saber diga precisamente lo que dice, por las reglas y circunstancias bajo las cuales se pone en juego (procedimientos de inclusión y de exclusión).

La potencia del concepto de saber pedagógico para la pedagogía radica en que este ya no se circunscribe solamente a lo producido en el *continuo* de la disciplina o a lo planteado por sus autores «estelares». Se trata de lo producido, conseguido o logrado en un campo más amplio. En palabras de Zuluaga (1991):

El saber pedagógico es una noción metodológica que no designa una teoría en particular, sino un campo de trabajo en el cual se localizan discursos de muy diferentes

niveles. Pero se encuentran regiones de conceptos más avanzados que otras. Adoptando el concepto de saber para la pedagogía podemos recorrer espacios más abiertos donde la pedagogía está en continua comunicación con las ciencias humanas y otras ciencias. Es decir, nos desplazamos por espacios seriales más despejados para efectuar historia de conceptos (p. 190).

En su lógica queda incluida la praxis misma como productora de saber, pero también otro tipo de registros (imágenes, cosas) y otros tipos de textos (literatura, poesía, entre otros).

Siguiendo a Zuluaga y concordando con Oelkers y Tenorth (1993), se subraya entonces que:

[El] «saber pedagógico» no se encuentra solo exclusivamente dentro de la empresa de la ciencia, sino en todos los lugares en donde la «educación» y la «pedagogía» tienen lugar, en donde estos se vuelven observables y descriptibles según sus estructuras simbólicas, bien sea de un modo diferenciado como organización o en las formas versátiles de una realidad emergente (p. 22).

El concepto de saber pedagógico sirve entonces para abarcar tanto los *saberes disciplinares como los profesionales*; sus fuentes están en la praxis misma, en su observación, en los archivos, en registros de diferente tipo, en los ejercicios de reflexión de orden filosófica, antropológica, narrativa, poética, ética, sociológica, histórica, en la investigación empírica y aplicada<sup>37</sup>. En palabras de Zuluaga (1987c):

La producción y ejercicio del saber pedagógico están involucrados los registros que conservan los archivos y

---

<sup>37</sup> Cf. Mialaret, 1991.

bibliotecas históricas sobre los estudios, la instrucción, la enseñanza, la educación y la pedagogía. El saber pedagógico también atraviesa otros textos: literarios, filosóficos, religiosos, políticos, etc., de manera directa o indirecta (p. 33).

En ese orden de ideas, por *saber pedagógico disciplinar* se puede entender entonces el saber que se produce, se fundamenta y se transmite en el marco de la pedagogía como disciplina. Su difusión y comunicación tiene lugar, por ejemplo, mediante la formación investigativa universitaria y mediante las publicaciones. La producción de este saber pedagógico disciplinar se da a través de actividades de investigación (teórica, empírico-experimental, reflexiva, teórico-práctica, entre otros). Se trata de un saber logrado mediante la actividad investigativa en un sentido amplio. El *saber pedagógico profesional*, por su parte, se encuentra remitido a la praxis educativa o se origina a partir de la práctica misma. Se trata de aquel saber que se origina en la actividad educativa o que es necesario para darle forma y fundamentación a determinadas actividades educativas concretas. Siguiendo a Erich Weniger con respecto a lo que planteaba en su trabajo *Theorie und Praxis in der Erziehung* (Teoría y praxis de la educación) de 1929 y publicado en 1953, se puede decir que ese saber pedagógico profesional — del maestro— alude o representa las teorías de los maestros prácticos. Se trata de experiencias que, una vez «maduradas», pueden ser, incluso, de importancia para otros maestros prácticos. En últimas, este saber pedagógico profesional es un saber reflexivo y un saber de y para la acción que puede ser especificado aún más, tal y como lo propone el pedagogo y didacta de la historia Erich Weniger.

Recordemos, siguiendo a este autor, que la teoría –el saber– que se da en la praxis –educativa– se puede considerar a partir de diferentes grados: este autor habla de una «teoría de primer grado» que se refiere a las reglas, opiniones y representaciones de la educación que son practicadas, pero que no son formuladas o explicitadas y que no le son conscientes al maestro. Esto tiene que ver, fundamentalmente, con los presupuestos implícitos que, de un modo u otro, fungen como trasfondo orientador de la acción (de la praxis) educativa y que se refieren al saber pedagógico de la cotidianidad. Es el saber práctico que se puede observar en las formas concretas de acción pedagógica, pero que, en gran parte, está estructurado a partir de esquemas de acción y rutinas cuya teoría orientadora efectiva se encuentra más allá del horizonte de reflexión del mismo docente y, por eso, permanece, la mayoría de las veces, como no reflexionada. Las partes constitutivas de ese saber pedagógico de primer grado vienen dadas en teorías subjetivas –personales– orientadoras de la acción que se estructuran a partir de un montón de imágenes, esquemas interpretativos, metáforas, imaginarios y creencias. Por eso, para un trabajo sobre su origen, estructura, características y relevancia para la acción se vuelve necesario remitirse a aspectos biográficos, existenciales y vivenciales del docente que se tienen por definitorios. En esa medida este tipo de saber pedagógico práctico está en una estrecha correspondencia con la biografía y personalidad del docente.

Este saber pedagógico práctico se torna en un saber relevante para la acción en aquellas situaciones en donde no hay disponible propiamente un saber pedagógico profesional práctico referido a la acción (saber didáctico, metódico, competencia profesional) y en donde el maestro se ve forzado a actuar bajo la presión de la situación. Dicho de otra manera: se trata de un saber que entra en escena cuando el maestro,

con vistas a su rol en la situación educativa o de enseñanza —y a lo que sucede allí, por ejemplo, inesperadamente— tiene que actuar de una manera inmediata y como le sea posible. Esto se da generalmente cuando no hay un amplio espacio de tiempo para la toma de decisiones —reflexionadas, por ejemplo— o cuando se está ante un fuerte desgaste emocional de parte de los maestros que los lleva a proceder irreflexiva, intuitiva y «antiprofesionalmente»<sup>38</sup>.

Está una «teoría de segundo grado» que alude a lo formulado, por ejemplo, al saber de la acción, a enunciados basados en la experiencia o a reglas de vida que son usados por los maestros, pero que no siempre se ponen en juego de una manera consciente y fundamentada. En este punto, hacemos referencia al saber resultado de la experiencia práctica y al saber práctico referido a la acción o al actuar. Este saber pedagógico profesional referido a la acción, por lo general, se encuentra estructurado en enunciados experienciales, lemas y reglas que tienen que ver más con las experiencias docentes ganadas en las situaciones laborales (enseñar, informar, organizar, animar, aconsejar o asesorar) que con la personalidad del docente. Este saber tiene un carácter implícito, pero en un grado menor que el saber cotidiano, y tiene que ver con lo que Polanyi (2009) denomina «conceptos de conocimiento tácitos». Este saber abarca esquemas interpretativos, conceptos y métodos poco profesionales<sup>39</sup> que se reconocen generalmente como esquemas

---

<sup>38</sup> En un caso imaginario, por ejemplo, cuando un maestro golpea a un joven en una situación de indisciplina en clase, no tanto porque el golpear sea una alternativa «pedagógica o didáctica» que ya se ha interiorizado por parte del maestro —teoría de segundo grado—, sino porque este último en su vida y bajo condiciones de presión suele resolver los problemas de ese modo.

<sup>39</sup> Por ejemplo, en situaciones cuando, ante la pregunta a muchos maestros de por qué organizan actividades en grupos de tres y no de cuatro estudiantes, se evidencia que las respuestas generalmente no son bien argumentadas o sustentadas en un saber pedagógico-didáctico y científico. Se trata entonces de un saber profesional mimético y rutinario para el que, a menudo, no se dan explicaciones. De aquí la famosa frase que circula en las facultades de Educación en nuestro país: «Uno enseña como a uno le enseñaron».

de acción y rutinas. Se trata de saberes que se dan en la tensión entre las exigencias pedagógicas y didácticas y las exigencias situacionales laborales reales y concretas con sus respectivas disfuncionalidades y problemas de la praxis educativa.

Y una «teoría de tercer grado» como teoría científica o teoría del teórico que tiene como presupuesto, a su vez, la praxis cargada de teoría. Esta teoría de tercer grado, sostiene Weniger, debe estar relacionada con la praxis, debe ser transformable y actual, debe hacer la praxis educativa más consciente y sistemática, debe mostrar racionalidad y debe excluir lo casual de la acción. Se trata del saber que resulta de la reflexión sobre la teoría y praxis que puede ser el producto de la actividad del práctico mismo (del maestro) o del investigador. Se trata de un saber pedagógico que es el producto de la actividad científica y que, aunque puede tener una orientación práctica, busca adecuarse a las exigencias de la ciencia y tener allí su fundamentación. Este saber pedagógico retoma la función de teoría dentro de la praxis como conciencia, discusión, comprensión y explicación de la misma. De él hacen parte los diferentes modelos, concepciones, explicaciones y descripciones hipotéticos. El lugar de proveniencia o locus de enunciación de este tipo de saber generalmente viene dado a partir de la posición de observador.

Si se trata entonces de establecer una diferencia básica entre ambos saberes pedagógicos (el saber pedagógico disciplinar y el saber pedagógico profesional) esta sería su relación con el contexto de aplicación: uno es fundamental para la pedagogía en su dinámica científica propia y el otro es relevante para la práctica educativa *-in situ-* y para la reflexión sobre esta. Mientras el primero aspira a la generalidad el otro se relaciona con la situación pedagógica; mientras el primero deviene en un saber reflexivo, el segundo es un saber de y para la

acción. El primero busca principios y no reglas, formulas o prescripciones para la acción. Ello no quiere decir, hay que resaltarlo, que en el contexto investigativo no se le apunte a la producción de saberes disciplinares que resuelvan problemas de la praxis educativa —es decir, que el saber se vuelva en un *saber para poder hacer*— o que con las reflexiones sobre la praxis educativa no se repercuta sobre el saber de la investigación. Se trata, en ambos casos, de saber pedagógico (disciplinar y profesional).

Así pues, gracias al saber pedagógico se vuelve posible ubicar en un mismo ámbito praxis (práctica pedagógica), teoría de la acción e investigación pedagógica, dicho en otras palabras: las experiencias de los prácticos, el saber para la acción, el saber teórico-operativo de la pedagogía y el saber científico de la investigación pedagógica<sup>40</sup>. Y también se vuelve posible el estudio del saber pedagógico a partir de otras fuentes generalmente no tenidas como apropiadas para ello: imágenes, literatura, cine, poesía, narraciones cartas y otras cosas materiales.

## La concepción de pedagogía

A partir de los conceptos mencionados Zuluaga llega también a una definición de pedagogía, entendida como la «disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas» (Zuluaga, 1987a, p. 192)<sup>41</sup>. Según Zuluaga (1992):

---

<sup>40</sup> Cf. Benner, 1998, p. 42 y ss.

<sup>41</sup> Algunos años atrás aludía a la pedagogía así: Nombra una disciplina en formación que utilizando modelos y conceptos de otras disciplinas busca plantear métodos para los problemas de la enseñanza y no un método para la enseñanza. Aunque su esencia como como saber concreto es el método, este no debe pensarse como un simple procedimiento (Zuluaga, 1984a, p. 59).

Esta definición comporta cuatro características:

- 1) Es una herramienta para la polémica cuya intención es criticar la posición que reduce la pedagogía a una concepción instrumental del método de enseñanza.
- 2) Busca responder inicialmente a las acertadas demandas que la enseñanza de las ciencias le hace hoy a la pedagogía para plantear pluralidad de métodos de enseñanza de acuerdo con las particularidades históricas de formación de cada saber. Estas ideas están impregnadas de un deber ser más que de una realidad actual.
- 3) Se ha formulado con base en la historicidad de la pedagogía que muestra con claridad la permanente presencia conceptual o práctica de la Enseñanza en las diferentes opciones de la Pedagogía o de la Educación.
- 4) Reconoce la educación social de los saberes en las diferentes culturas (p. 149).

Con esta definición se enfatiza, por un lado, en el carácter disciplinar, histórico y social de la pedagogía y, por el otro, en el lugar sobresaliente de la enseñanza en tanto «objeto» de articulación en torno al cual debe centrar su atención la reflexión pedagógica. Zuluaga entiende la enseñanza como un «acontecimiento cultural y de saber» (Zuluaga, 1987a, p. 36) que le debe su momento de «individualización» (Zuluaga, 1993, p. 119) a la *Didáctica magna* de Comenio. Esta autora la ve, además, como el lugar estratégico-político, de un lado, para ubicar y relacionar los saberes y las prácticas pedagógicas, y, del otro, para devolverle la voz y un lugar al maestro: «Enseñar es producir el acontecimiento donde entran en escena, un sujeto que aprende, un sujeto que enuncia y un objeto que surge del decir del sujeto enunciante» (Zuluaga, 1979, p. 160).

## La pedagogía como pedagogía histórica

En lo que se refiere a la concepción de pedagogía, Zuluaga la entiende en un sentido restringido como pedagogía histórica<sup>42</sup>, es decir, «como el estudio histórico de las modificaciones que han dado lugar a los procesos de epistemologización de la pedagogía» (Zuluaga, 1987a, p. 193). De allí que solo estableciéndose en este punto se haga posible practicar la «recurrencia» y «problematizar el presente de la pedagogía» (Zuluaga, 1987a, p. 78). Ya para el 2000, Zuluaga considera que es necesario construir un campo conceptual que se caracterice por su pluralidad y apertura, y en el cual dialoguen los principales «paradigmas»<sup>43</sup> del presente: el currículo anglosajón, la pedagogía alemana y las ciencias de la educación francesa, desde la perspectiva de problematizaciones que se ajusten a las tareas de reconceptualización propias del campo, las cuales incluyen la comunicación interparadigmática y los problemas planteados desde dentro y fuera de cada

<sup>42</sup> Por pedagogía histórica se ha de entender un campo de investigación que cubre, como mínimo, la historia de la pedagogía (ideas, planteamientos, conceptos), la historia de la educación (propuestas prácticas, prácticas efectivas e institucionalizadas) y la historia de las instituciones educativas. Esto para aclarar la idea que circula desde hace algún tiempo por parte de ciertos historiadores dentro del campo, influenciados por la historia cultural, según la cual la historia de la educación es la «superación» de la historia de la pedagogía.

<sup>43</sup> Zuluaga escribe:

En Colombia, durante el siglo XX, han circulado tres paradigmas en educación: las ciencias de la educación, el currículo y la pedagogía. Las ciencias de la educación tuvieron auge en la década de los treinta y la de los sesenta; el currículo (por la vía de la tecnología educativa) en la década de los setenta hasta evolucionar hacia nuevas conceptualizaciones curriculares; y la pedagogía que desde la década de los ochenta ha venido ganando influencia (Zuluaga, 2000, p. 41).

La autora es poco acertada a utilizar la expresión «paradigma» para referirse a ciertos grupos socio-culturales (países, tradiciones), pues no existe algo así como el «paradigma pedagógico alemán», el «paradigma pedagógico francófono» o el «paradigma anglosajón». Más bien, en el interior de cada uno de esos países con sus tradiciones y culturas se evidencian múltiples posturas paradigmáticas, o para ser más exactos, diferentes orientaciones y posturas teórico-disciplinarias de la pedagogía —y como se denomine en esos contextos—, ligadas, por supuesto, a ciertos esquemas cognitivos o «estilos de pensamiento» (Fleck) de sus representantes (Cf. Zuluaga, 2000, p. 39).

paradigma. En opinión de Zuluaga, el abordaje del campo ha de incluir un conjunto metodológico plural que incluiría: «la epistemología, la arqueología, la genealogía y la historia de conceptos» (Zuluaga, 2000, p. 46). Y es precisamente la historia de conceptos la encargada de propiciar los recursos metodológicos para el acceso a los paradigmas, a las vecindades y distancias entre ellos y la «memoria activa del saber pedagógico» (Zuluaga, 2000, p. 40). El abordaje del campo conceptual de la pedagogía exige reconocer que está

Conformado, en primer lugar, por los conocimientos que, producidos en su desarrollo histórico, siguen teniendo vigencia; en segundo lugar, por los conceptos mayores de los paradigmas educativos actuales (Ciencias de la educación, currículo y pedagogía): y finalmente, por los conocimientos que otras disciplinas han construido sobre enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje, educación, escuela, aula, didáctica, pedagogía, entre otros (Zuluaga, 2000, p. 40).

Ahora bien, Zuluaga –y también Echeverri–, al postular la existencia de un campo conceptual de la pedagogía, insiste básicamente en dos aspectos: por un lado, en la pluralidad y el estado de apertura en el campo, y, por otro lado, en la historicidad del campo y de los conceptos que los conforman. En otras palabras, para ella el campo conceptual de la pedagogía no responde a criterios metodológicos o discursivos ajenos, sino que está atento a la tradición misma de la pedagogía, a su peculiar historia. A manera de ejemplo, es necesario recordar que, en la pedagogía, desde sus inicios en los albores de la modernidad, la pluralidad de los registros en los cuales se expresa es evidente y evidenciable. La pedagogía no es ahora que se viene a expresar, por ejemplo, en la novela o en las historias de vida. Por ejemplo, ya con Juan

Luis Vives, con Jean-Jacques Rousseau y Johann Heinrich Pestalozzi, la pedagogía se ha acogido a otros registros como la autobiografía y las formas de la literatura. Es en este sentido que se piensa el campo conceptual como un campo que no necesita de otro criterio de legitimidad que aquel que emana de la propia historia, o mejor, de la historicidad de la pedagogía<sup>44</sup>, de la historia de sus problemáticas y de las respuestas dadas a estas últimas.

Zuluaga no teme atribuirle a la historia de conceptos la tarea de proporcionar los recursos metodológicos para acceder a la historia de la pedagogía. También legitima los esfuerzos de hacer de la propia tradición y conceptualidad de la pedagogía el criterio de legitimidad anhelado para la reflexión pedagógica, para sus conceptualizaciones, experiencias, innovaciones y teorizaciones. Así, una pedagogía histórica o

Historia de la Pedagogía se convierte en un instrumento que permite relacionar la práctica pedagógica con la práctica social; es una forma de ver lo que los «paradigmas» que rigen la educación han velado. La pedagogía en una doble acepción: como revalorización del maestro en la perspectiva de conformarlo o revivirlo en su ser intelectual y como reivindicación de la pedagogía en tanto saber autónomo que después es denominado movimiento pedagógico (Zuluaga, 1989, p. 87).

Más allá de esto, lo importante es que con Zuluaga se abre, como perspectiva de trabajo, una elaboración *histórico-*

---

<sup>44</sup> En esta idea se asemeja mucho a planteamientos como los de Hermann Nohl (pedagogía de las ciencias del espíritu) y de Dietrich Benner (pedagogía praxeológica), según los cuales, a partir de una perspectiva histórico-problematizadora, la reflexión pedagógica ha de formular un concepto pedagógico fundamental que permita, para el primero, ver la idea de educación en su despliegue y problematización, y para el segundo, reconstruir unos principios del pensar y actuar pedagógicos que den pie para la fundamentación de una pedagogía sistemática.

*crítico-pedagógica de los problemas pedagógicos*, asunto que todavía está en una etapa germinal en nuestro país:

En pedagogía, el recurso a su historia se ha vuelto también en estos tiempos de crisis, una exigencia para la construcción de teoría o de conceptos, inclusive ha llegado a considerarse como parte constitutiva de la teoría pedagógica [...] Consideramos que la historia de la Pedagogía no es una labor propiamente de historiador, ni tampoco un trabajo externo a la pedagogía (Zuluaga y Echeverri, 1999, p. 185 y 186).

## **El análisis de la pedagogía como saber y como disciplina**

### ***Confusiones entre saber y conocimiento***

La pedagogía es entendida por Zuluaga también en un sentido amplio como un saber, es decir, como «un conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes» (Zuluaga, 1987a, p. 193). Aquí Zuluaga entiende por saber, como ya lo dijimos, un espacio bastante amplio que va más allá del conocimiento científico —aunque para ella es «el espacio más amplio y abierto de un conocimiento» (Zuluaga y Echeverri, 1999, p. 179)— y que se refiere al agrupamiento de discursos de distinta índole —por ejemplo, discursos científicos y no científicos— y de conocimientos y saberes de niveles diferentes. De igual manera, Martínez habla del lugar o condición de la pedagogía y, en primer lugar, la define como saber; en segundo lugar, establece que es un saber carente de unidad, característica que la habilita para ser analizada desde una perspectiva foucaultiana. En sus términos dice: «La pedagogía existe, entonces, como un *saber* disperso,

fragmentario y en unos casos marginal. Ella no aparece como una ciencia perfectamente delimitada. Y es aquí cuando las elaboraciones de Foucault sirven para el análisis» (Martínez, 1990, p. 10).

Al entenderse la pedagogía como saber, o mejor, al entender la pedagogía como aquella que produce saber pedagógico, entonces la actividad reflexiva e investigativa queda autorizada y legitimada para poder ir e indagar más allá de los marcos disciplinarios tradicionales. Así, la determinación de la pedagogía como un saber extiende el campo posible de investigación y reflexión, y aumenta la funcionalidad, operatividad y el rendimiento de su hacer en el plano metódico y conceptual:

Con la adopción del término saber para la pedagogía, se busca destacar la movilidad que brinda al investigador para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas (Zuluaga, 1987a, p. 41).

Uno de los puntos que llama la atención es que la pedagogía como saber se abre al campo de lo disciplinar y lo profesional de la pedagogía. Zuluaga (1992) escribe:

Distinguimos entre el análisis de la pedagogía como saber y el análisis de sus procesos de formación como disciplina, para indicar que el saber no está referido solamente al pasado sino también al presente; en este sentido cubre la cotidianidad de la enseñanza, las acciones prácticas del maestro y la organización del saber en la escuela, tal como se presentan en la actualidad. El análisis de la Pedagogía como disciplina designa el estudio histórico de las modificaciones que han dado lugar a los procesos de epistemologización de la Pedagogía (p. 150).

Con el concepto de saber Zuluaga abarca entonces los saberes docentes profesionales y otro tipo de saberes que discurren en la cotidianidad escolar; pero también con dicho concepto se comprenden los saberes que han permitido el proceso de epistemologización, yo diría disciplinarización, de la pedagogía. «Para el caso del saber pedagógico, el concepto de saber nos permite explorar desde situaciones prácticas de la enseñanza, la escuela y el maestro hasta situaciones conceptuales de la Pedagogía» (Zuluaga, 1992, p. 150).

### **La pedagogía como saber o «paradisciplina» o de cómo denominar a lo que estudia y cómo denominar a lo estudiado**

Precisamente en otro lugar Zuluaga y Echeverri (1999) ya planteaban, de la misma manera, que había que «distinguir entre el análisis de la pedagogía como saber y el análisis de sus procesos de formación como disciplina. Sin embargo, esta distinción no marca dos sentidos opuestos, por el contrario, permite relacionarlos sin confundirlos» (Zuluaga y Echeverri, 1999, p. 180). Y allí mismo dicen ya de una manera un poco más confusa que el «saber contiene la pedagogía (disciplina), pero es más amplio que esta» (Zuluaga y Echeverri, 1999, p. 180), por lo que, por lógica, ya esta instancia que trata con — desde la que se produce, estudia o investiga— ese saber en el que está incluido el saber de la disciplina tendría que ser vista como una «paradisciplina». O sea: la pedagogía como saber se contiene a sí misma en tanto pedagogía como disciplina.

Ahora bien, lo problemático ahora con Zuluaga es que, de nuevo, prevalece la falta de claridad conceptual: en primer lugar, dice que «El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento» (Zuluaga, 1992, p. 150). Parece que

el saber es una característica o dimensión del conocimiento. Lo desacertado del asunto radica en que, por el contrario, el conocimiento se entiende como un tipo de saber y, en esa lógica, los saberes no se reducen a conocimientos. En la cotidianidad del hacer docente y en el contexto profesional hay siempre una serie de saberes pedagógicos en juego que no se reducen al conocimiento científico. De ello no da cuenta de un modo adecuado la autora.

En segundo lugar, no queda claro si el saber es una entidad producida, como cuando decimos que las ciencias —los científicos— producen conocimientos o es una entidad que produce un algo otro. Si es así, entonces en qué consiste esa instancia que produce ese saber, pero que va más allá del saber disciplinario y cómo denominarla: si la pedagogía es saber, entonces ¿qué o quién produce ese saber y como nombrarlo? ¿Se trata de una paradisciplina que produce, a su vez, saber y saber disciplinario? Una vez más estos autores dejan ver su falta de claridad y de inteligibilidad en el discurso: con ello no se sabe quién produce y qué es lo producido o qué aparece como sujeto y qué como objeto cuando se habla de pedagogía. Así, unas veces el saber aparece como un «sujeto activo y productor» que se autoproduce: el saber se autoproduce como saber, y en otras como el producto de una actividad, de una instancia que produce saber. Con ello se pone en evidencia aspectos problemáticos que no son ajenos a otras tradiciones: como cuando en el contexto anglosajón se dice que la educación es una ciencia y se pregunta: ¿cuál es el asunto de estudio de la educación? O en la misma lógica cuando se cuestiona si el currículo es lo que se estudia o es el nombre que se le da a un ámbito de estudios. Si es esto último, entonces como denominamos a eso que estudia el currículo.

Ahora bien, si el «análisis de la Pedagogía como disciplina designa el estudio histórico de las modificaciones que han dado lugar a los procesos de epistemologización de la Pedagogía» (Zuluaga, 1987a, p. 193), la pedagogía no sería más que una pedagogía histórica o, para ser más exactos, una epistemología histórica de la pedagogía. Zuluaga queda así en deuda, más allá de las definiciones ofrecidas y de las inferencias que uno pueda hacer como lector con respecto a su trabajo, con una fundamentación, justificación, esclarecimiento y explicación de conceptos como los de práctica pedagógica y de saber pedagógico, al margen, quepa decirlo, de sus permanentes referencias a Foucault.

### **El «pseudoproblema» de las ciencias de la educación y el «enrarecimiento» de la pedagogía**

Uno de los asuntos que se ha constituido en objeto de batalla dentro del trabajo de Zuluaga es, sin lugar a dudas, lo que denomina ciencias de la educación. Para la autora las ciencias de la educación son «culpables», por un lado, de reducir la enseñanza a educación y, por el otro, de invisibilizar a la pedagogía<sup>45</sup>. Cabe decir que esta batalla no está exenta de una serie de imprecisiones que vale la pena resaltar y que tienen que ver con la necesidad de una mirada más pausada desde un marco que atienda o considere el problema de las tradiciones ligadas a unos estilos de pensamiento. Esto para decir que el problema de las ciencias de la educación es,

---

<sup>45</sup> Este asunto lo concibe Zuluaga como «enrarecimiento» de la pedagogía y tiene, según ella, las siguientes consecuencias: «conceptualización desarticulada» que lleva a que las ciencias de la educación terminen por contribuir a su manera a las ciencias «madre» y no a la pedagogía de un modo articulado; «atomización» con la que se alude a la disgregación del saber de la pedagogía y al desplazamiento y multiplicación de sus objetos en otras disciplinas de las ciencias de la educación; «subordinación de la pedagogía» que se refiere a la atomización por efecto de las ciencias de la educación y a su consecuente subalternización e «instrumentación de la pedagogía» con la que la pedagogía deviene en un saber instrumental. Cf. Zuluaga y Echeverri, 1999, p. 190.

ante todo, un problema francófono<sup>46</sup> —y de unos autores en particular—, lo cual supone conocer mejor ese contexto de producción para entender adecuadamente las discusiones suscitadas en ese marco.

Así, la recepción de estas discusiones y el desconocimiento de los marcos de reflexión de otras tradiciones pedagógicas llevan a Zuluaga a hacer «general» un problema que es propio de una tradición pedagógica específica. Por ello resulta llamativo, por ejemplo, que una autora como Zuluaga, de quien hemos recibido el legado de pensar la pedagogía desde el punto de vista del saber pedagógico, considere, igualmente y de manera un tanto paradójica, que pedagogía y ciencias de la educación son dos campos diferenciados e irreconciliables, en donde las últimas no han hecho más que trabajar en demérito de la primera<sup>47</sup>. La existencia de este lastre también se puede percibir en las discusiones de las últimas décadas sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía, las cuales, usualmente llevadas a cabo desde un punto de vista que no oculta la herencia durkheimniana, es decir, positivista, se han empeñado en concluir, una y otra vez, que la pedagogía no es ciencia, por supuesto, en el sentido en el que el positivismo determina lo que debería ser una ciencia.

---

<sup>46</sup> Por ejemplo, esto es un asunto que no ha hecho parte de las discusiones dentro del mundo anglosajón, alemán y de los países escandinavos.

<sup>47</sup> Soy de la idea que con una postura desde el punto de vista del saber pedagógico esa supuesta oposición queda superada —en el sentido hegeliano—, se le hace así mayor justicia al campo disciplinar y profesional de la pedagogía —que en términos amplios y estratégicos voy a entender como equivalente de *Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Sciences de l'éducation, educational research, educational science*— y, en consecuencia, se le da un reconocimiento más adecuado a las especificidades y particularidades de ese campo. Si el campo disciplinar y profesional de la pedagogía produce saber pedagógico, entonces la división entre pedagogía —como algo que no es científico— y ciencias de la educación —como algo que trata de ser científico a la manera positivista— pierde sentido.

Como se sabe, desde Durkheim la tradición francófona de pensamiento sobre la educación ha establecido una diferenciación funcional entre ciencia de la educación y pedagogía —con Durkheim— y, posteriormente, entre ciencias de la educación y pedagogía con Mialaret<sup>48</sup>, Debesse y otros autores. Con estos académicos se logra la entrada de las reflexiones sobre la educación a la academia como parte y soporte de un programa —y de un campo— de estudios institucionalizado, lo que lleva, también, a la estigmatización

---

48 En el ámbito francófono las ciencias de la educación nacen oficialmente en 1967, momento en el que comienzan a hacer parte de la Universidad y son avaladas como un campo de formación superior, gracias a un decreto oficial editado el 11 de febrero de dicho año. Surge para esta fecha, por primera vez, la «licence et maîtrise de Sciences de l'Éducation» en las Facultades de Letras y Humanas de Burdeos, Caen y París (Sorbonne), gracias a la organización y gestión de Château, Mialaret y Debesse respectivamente. Es importante destacar que este último autor desde 1966 ya había sintetizado en un texto las ideas que habrían de servir como escrito fundador de las ciencias de la educación y que vieron la luz con el título *Projet de création d'un licence et d'une maîtrise de sciences de l'éducation*. Es aquí en este texto en donde se propone y explica, por primera vez y como opción frente a los términos psicopedagogía y pedagogía, la expresión «ciencias de la educación». Al respecto recuerda Mialaret:

Después de una breve discusión, rápidamente nos pusimos de acuerdo sobre el título que se les daría a esos estudios; no se hablaba de «Pedagogía», sino de «Ciencias de la educación». Y esto por numerosas razones. El término pedagogía corría el riesgo de provocar un movimiento de rechazo en nuestras universidades [...] Todos teníamos en la cabeza, un tanto como modelo, al Instituto de Ciencias de la Educación de Ginebra, anteriormente Instituto Jean-Jacques Rousseau. Algunas facultades norteamericanas también habían adoptado ya este título para darle a este nuevo ciclo de estudios toda la amplitud que nos parecía merecer; «Ciencias de la educación» nos pareció entonces preferible al de «Pedagogía» (Mialaret, 2000, p. 17).

Cabe decir que la situación expresada por Mialaret no se redujo a un asunto de opción terminológica o a la decisión de seguir los parámetros del Instituto Jean-Jacques Rousseau como modelo, sobre todo, de la pedagogía/psicología experimental, sino que caló también en las discusiones de tipo epistemológico: ¡había que justificar, pues, de un modo académico-científico esa decisión trascendental! Se agregaba el hecho de que, igualmente, al campo de las ciencias de la educación, en el que la sociología y la psicología ya ocupaban un sitio sobresaliente, ya se le venían sumando para ese entonces la economía, la historia, la lingüística y la antropología; mientras que la presencia de la filosofía, por su parte, se fue haciendo cada vez más difusa. Además, rápidamente se fueron creando nuevos departamentos de Ciencias de la Educación en otras universidades. Fue cuando, en palabras de Mialaret:

Estuvimos todos de acuerdo en reflexionar sobre el problema de la identidad de las ciencias de la educación, sobre sus campos de investigación y de enseñanza. Este conjunto nuevo de disciplinas científicas no podía, no debía ser delimitado arbitrariamente. [...] nos parecía necesario llevar adelante el esfuerzo de definición de las ciencias de la educación y el esfuerzo de delimitación flexible de su campo

de la pedagogía como conjunto de saberes —«otrora»— rudimentarios, como tan solo una dimensión de las ciencias de la educación, y a la toma de conciencia del indiscutible carácter complejo de la educación en tanto objeto de indagación —científica— y objeto de intervención. Esto motivó una serie de reflexiones epistemológicas, con Debesse y, sobre todo, Mialaret a la cabeza, que se materializaron, entre otras, en la obra *Traité des sciences pédagogiques* (1969-1978), publicada en ocho tomos bajo la dirección de Debesse y Mialaret y en una serie de trabajos de este último autor como *Introduction à la pédagogie* (1964), *Les sciences de l'éducation* (1976) e *Introduction aux sciences de l'éducation* (1985).

Sin desconocer la complejidad del fenómeno educativo y sin dejar de lado el problema de la disciplinarización, Mialaret reconoce que son varias las disciplinas que concurren en la pregunta por la educación y se cuestiona sobre su carácter: se pregunta si han de ser tratadas como partes de las disciplinas ya existentes y si representan una agrupación en cierta medida artificial. La «faja disciplinaria» lo lleva a afirmar que la «ciencia vinculada al objeto es absolutamente independiente del uso que se hace del mismo y de los mensajes que transmita» (Mialaret, 1985, p. 82), es decir, hay ciencia. Además, que en tanto «partes de las ciencias ya existentes» (Mialaret, 1985, p. 82), las ciencias de la educación se encuentran en un campo que, podría decirse, no le es propio ya que permanecen vinculadas a la «disciplina madre»: la sociología de la educación pertenece

---

[...] nos reencontramos acá con la necesidad de precisar la definición, los campos de investigación y los criterios de nuestra cientificidad (Mialaret, 2000, p. 20).

Entendido o bien como una traición al bando de pedagogos en el que se habían movido o bien como una opción tomada estratégicamente, el hecho es que Mialaret y Debesse sentaron las bases para ampliar la brecha entre la pedagogía y las ciencias de la educación francófonas, radicalizando una división que encontraba sus primeras expresiones en las afirmaciones de Durkheim

a la sociología, la psicología de la educación pertenece a la psicología y así con otras disciplinas. En esa clasificación aparecen otras disciplinas científicas que el autor denomina «ciencias pedagógicas» y que representan un subconjunto de las ciencias de la educación. «Son por lo tanto ciencias de la acción educativa y constituyen el núcleo fundamental y más antiguo de las ciencias de la educación» (Mialaret, 1985, p. 84). Y a todas ellas las une el mismo objeto, a saber: la educación. Según este autor, eso «es lo que mantiene su unidad a través de sus diversidades» (Mialaret, 1985, p. 84).

Así, con la histórica división dentro de las ciencias de la educación de las ciencias de la educación propiamente dichas (psicología de la educación, filosofía de la educación, sociología de la educación, etnología de la educación, economía de la educación, historia de la educación) y de las ciencias pedagógicas, se le confiere a estas últimas, sobre todo, un carácter técnico e instrumental. Se trata, pues, de «disciplinas que, empleando los métodos y técnicas de las ciencias precedentes, analizan desde su punto de vista las situaciones educativas» (Dottrens y Mialaret, 1972, p. 45) y también del estudio de los métodos de educación que en el marco de las «pedagogías experimentadas» y las «pedagogías experimentales»<sup>49</sup>, diferenciadas estas últimas de las primeras por su fundamentación en las certezas, hechos y criterios científicos aportados por la ciencia.

Nuestra tesis al respecto es que la relación problemática entre ciencia de la educación y, posteriormente, ciencias de la educación *con* la pedagogía se debe a la profunda influencia del pensamiento —(positivista decimonónico)—

---

<sup>49</sup> Cf. Dottrens y Mialaret, 1972, p. 45 y ss.

de Durkheim<sup>50</sup>, del que gran parte de la tradición francófona de pensamiento pedagógico y científico-educativo no se ha podido liberar y que curiosa y paradójicamente una foucaultiana «militante» como Zuluaga retoma en su máxima expresión. Miremos lo que escribe:

¿Por qué no elegir las *ciencias de la educación*? Las corrientes que defienden las ciencias de la educación presentan el *hecho educativo* inscrito en un contexto llamado situación educativa, como el objeto de estudio de las ciencias de la educación. Pero si los hechos y las situaciones son un objeto científico, tales ciencias deben presentar un método para la construcción de su discurso. *Si la educación constituyera propiamente hablando un objeto de ciencia ella deber (sic) pues remitir a un método determinado que le corresponde, además si ella tratara de constituir un objeto único, este método debería ser único y la pluralidad no se justificaría; habría una ciencia de la educación y no varias*<sup>51</sup> (Zuluaga, 1998, p. 27).

Y eso mismo sucede con la pedagogía, entendida en esa lógica, como parte de las ciencias de la educación:

Para el caso de la Pedagogía que las ciencias de la educación han incorporado como parte de ellas, planteamos que presentaría el mismo problema respecto a la definición

<sup>50</sup> Recordemos que el proyecto de Durkheim, siguiendo en ello a Auguste Comte, era el de fundar una sociología entendida como ciencia positiva basada en el primado de la observación de los hechos sociales que permitiera esclarecer las leyes de la sociedad (Cf. Vigarello, 1994, p. 78; Develay, 2001, p. 17). La «ceguera científicista» —positivista— de Durkheim —que continuó afectando a gran parte del pensamiento pedagógico hasta no hace mucho— plantea una concepción diferenciada e irreconciliable entre pedagogía —como reflexión prescriptiva y normativa de cara a la praxis educativa— y ciencia de la educación —como ciencia de la descripción y la observación—; además, alcanza un triple efecto minusvalorador de lo que entiende por pedagogía: primero, en esa clasificación pone por debajo a la pedagogía con respecto a lo que sería una ciencia de la educación, segundo, desprecia el arte de la educación, es decir, el saber práctico del maestro de cara a la pedagogía, a la reflexión concebida como pedagógica y, tercero, jerarquiza los saberes teórico-prácticos y los saberes-hacer (saberes profesionales) con respecto al conocimiento científico, dándole a este último un valor más importante.

<sup>51</sup> Todas las cursivas de la cita son de Zuluaga.

de su objeto [...]. Como en el caso de las *ciencias de la educación*, habría pluralidad de objetos y de métodos, ya se considere la Pedagogía en el subconjunto educación-proceso, ya se tome en relación con la totalidad de las Ciencias de la Educación (Zuluaga, 1998, p. 28).

Como se puede ver, por un lado, está la crítica a un campo de indagación que no puede lograr unidad científica, porque, según la autora y a la manera de cualquier positivista decimonónico de rancia estirpe, no tiene un objeto y método definidos. Desde el fracaso del positivismo lógico sabemos que una ciencia —y menos las ciencias sociales y humanas— no se funda sobre la base de delimitar un objeto y método: existen problemas que configuran ámbitos objetuales según los lentes teórico-conceptuales del investigador y, de acuerdo con ello, entonces se escoge o fundamenta el procedimiento más adecuado para investigarlos.

Zuluaga pone en evidencia esa «obsesión por el método» que además fue propia de los colegas de su época y que estuvo profundamente marcada por un pensamiento positivista y, al parecer, a costa del desconocimiento de las discusiones hermenéuticas y hermenéutico-críticas sobre la ciencia que ya hacían carrera durante ese tiempo. Además, al impugnarle a las ciencias de la educación su falta de método y de objeto resulta juzgando un campo de indagación, desde una postura positivista que ella misma cuestiona a la hora de hablar de su propia propuesta pedagógica. Esto resulta particularmente paradójico para quien asume, como ella, las consecuencias no positivistas de Foucault y de sus antecesores como Georges Canguilhem y Gaston Bachelard que están en la base de su pensamiento. Juzga entonces a otros con el racero que ella misma critica cuando se trata de sustentar su propuesta: «Un punto esclarecedor para haber seleccionado el análisis del saber es la consideración acerca de la imposibilidad

actual en el discurso pedagógico de un objeto y un método para la construcción de un discurso científico» (Zuluaga, 1998, p. 26 y 27). La situación conflictiva de las ciencias de la educación con la pedagogía que Zuluaga retoma de la tradición francófona, podría decirse, se mantiene hasta hoy día, sobre todo para quienes se ubican del lado cientificista. Y dicha tensión se ha mantenido así, precisamente porque en el fondo lo que la ha avivado es una concepción de cientificidad de tipo positivista en la que no ha tenido cabida ese ámbito que, desde Durkheim, se ha identificado con el término de pedagogía.

La conclusión se puede expresar con las palabras de la misma Zuluaga, cuando dice: «La niebla que las Ciencias de la Educación arrojaron sobre las conceptualizaciones de la Pedagogía no deber ser asumida como un dato absoluto [o como algo propio de las discusiones pedagógicas –o curriculares– por fuera del mundo francófono. A. K. R.], sino solo como un episodio en la ya larga historia de la Pedagogía» (Zuluaga y Echeverri, 1999, p. 191), particularmente, francófona.

### **El problema de la enseñanza y del saber del maestro**

Como se dijo anteriormente, lo que se gana para la pedagogía con los desarrollos de Zuluaga tratados hasta aquí en clave de saber pedagógico, se pierde cuando la misma autora, primero, circunscribe la reflexión pedagógica a la enseñanza y, extraña e inconsecuentemente –esto según sus bases foucaultianas–, remite seguidamente el saber pedagógico a la instancia maestro. En una nota al pie de página, Echeverri, su compañero de trabajo, corrobora esto cuando dice precisamente: «La definición que hace Aracelly de Tezanos de saber pedagógico en el aula, es compatible con la que hace Eloísa Vasco del saber pedagógico como experiencia del maestro en el aula; ambas se complementan con la de Olga Lucía Zuluaga» (Echeverri, 2002, p. 140).

Si bien, como lo ratifica Zuluaga, el concepto de enseñanza es el que deja ver las redes y fuerzas en torno al maestro, también es el que, de otro lado, *limita* más el trabajo de indagación y autocomprensión pedagógica: en Zuluaga la pedagogía deviene así en lo que común, histórica y mundialmente se conoce como didáctica<sup>52</sup>. Zuluaga habla entonces de la «pedagogía como disciplina que estudia la enseñanza y que tiene en su memoria de saber una larga trayectoria, así sea muy accidentada, en proponer, experimentar y conceptualizar el método de enseñanza» (Zuluaga, 1990, p. 45). La pedagogía, al centrarse en la enseñanza<sup>53</sup>, según la definición de Zuluaga, termina restringida a una reflexión sobre un tipo de praxis educativa que se configura desde parámetros institucionalizados, racionalizados modernos y que se ha caracterizado históricamente dentro de la reflexión pedagógica y didáctica por los siguientes aspectos:

- 1) Una intencionalidad dada en la intervención de dicha práctica (efecto, finalidad) que, a menudo, tiene que ver con la transmisión y ampliación de los saberes, conocimientos y capacidades de a quien se enseña, pero que no necesariamente se limita por ello a metas muy específicas.

---

<sup>52</sup> En otro lugar, Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo y Quiceno en un escrito que lleva por título *Pedagogía, didáctica y enseñanza* definen la didáctica cómo el discurso a través del cual el saber pedagógico ha pensado la enseñanza hasta hacerla el objeto central de sus elaboraciones. Dicho esto, entonces se puede entender a la didáctica como procesos de enseñanza y aprendizaje que entre ambos integran un saber. Hablar de didáctica hace referencia a conocer al hombre, a las formas y las estrategias por medio de las que se enseña un saber específico, todo ello sin dejar de lado el contexto en el que se está enseñando. La didáctica está en la función principal y el poder para decidir un único método para enseñar y no se le permitirá objeción o negación alguna.

<sup>53</sup> Zuluaga ha tratado de responder a este asunto en algunas entrevistas diciendo que: «La enseñanza es un objeto y un concepto de la Pedagogía, no el único [...] porque hay varios, ¡eso hay que aclararlo!». Si esto es así, entonces la definición de pedagogía que viene dando la autora hasta el día de hoy es imprecisa y tendría, como ella misma lo dice, que aclararla, o para ser más exactos, *redefinirla*; no obstante, este no ha sido el caso. De manera que, por lógica y coherencia, uno no puede mantener inalterada una definición de pedagogía durante más de treinta años y, al mismo tiempo, decir, durante esos mismos treinta años, que eso no es lo que se quiere plantear con tal definición: ¡o se asume o se redefine (corrige)!

- 2) Una planeación de la interacción propuesta con dicha práctica. Esta tiene que ver con una organización, segmentación, periodización en el espacio y en el tiempo y de acuerdo con algo (contenido, canon temático). Bajo estos parámetros se supone que la práctica de enseñanza no puede equipararse con una actividad asistemática y casual. Precisamente la enseñanza hace su aparición cuando la experiencia propia de los sujetos en su cotidianidad no les es suficiente para apropiarse de ciertos saberes y desempeñarse en una sociedad más compleja. Cuando se vuelve insuficiente la transmisión de cultura bajo las formas de prácticas intergeneracionales —a través de la familia o de formas educativas particulares y esporádicas— y esa transmisión toma entonces una forma macrosocial organizada. Con la enseñanza se sustituye la autosuficiencia de la experiencia cotidiana y se pasa a una actividad sistemática y organizada de «transmisión» de saber. La enseñanza está, por ello, estrechamente ligada al proceso de escolarización mediante el cual se sustituyen los espacios naturales y cotidianos del aprendizaje y se crean nuevos espacios institucionalizados —artificiales— para el aprendizaje, de manera que en ellos se pueda asegurar la transmisión sistemática y —económicamente— planeada de los conocimientos y el fomento de las capacidades a las nuevas generaciones.
- 3) La institucionalización de dicha interacción. La práctica de enseñanza no tiene lugar de una forma espontánea ni se da en el marco de decisiones voluntarias, casuales y a título personal. En las sociedades modernas, la enseñanza se institucionaliza dentro de los sistemas educativos, para lo cual se define tanto a los que enseñan como a quienes se enseña. De igual manera se regulan tanto los

procesos de admisión, paso y finalización dentro de la institución, como las formas de control y evaluación. La enseñanza no es, pues, una actividad espontánea ni natural —a pesar de que con la pedagogía activa así se haya tratado de promover— que simplemente tiene lugar en la cotidianidad.

- 4) Y la profesionalización del enseñante. El carácter racional, intencional y planificado de la enseñanza supone un personal especializado, cualificado y certificado para ello e instancias e instituciones autorizadas para su formación y certificación.

Así, como la corrobora la misma autora y sus colegas:

[Por medio de] una práctica dispersa, la enseñanza llegó en el siglo XVII a constituirse en discurso metódico, capaz de articular una forma de ser del maestro, unos procedimientos específicos, un lugar delimitado (la escuela), unos contenidos y una caracterización de la forma de aprender el discurso [sic] el discurso que se ocupó de tal articulación se llamó didáctica (Zuluaga *et al.*, 1988b, p. 10).

Autores como Benner, Mollenhauer, Kemper y Hermann han hecho trabajos interesantes sobre el proceso de institucionalización de la educación en la forma de enseñanza dentro del contexto escolar en la modernidad. Una de las características de la enseñanza institucionalizada es que se da como consecuencia de la ruptura de la unidad entre vivir y aprender o formarse, lo que lleva al desarrollo de propuestas para educar a las nuevas generaciones mediante el ofrecimiento de un mundo infantil artificial y racionalmente orientado: el maestro como enseñante es precisamente el producto de la manera en que se configura esa praxis de enseñanza. La enseñanza escolarizada como intento moderno de mantener la unidad entre educación, por un lado, y

aprendizaje metódico e institucionalizado, por el otro, se da a partir de la situación paradójica que resulta del hecho que en la modernidad se asiste, por un lado, a una pluralización de formas de vida que se tratan de superar o reunificar, por el otro, en el marco de un orden social racional o racionalmente orientado. En esta dinámica la educación se especifica —deja de ser una práctica dispersa en la lógica de Zuluaga— y deviene en parte del sistema educativo social institucionalizado. Se da así la paradoja básica de querer superar entonces los intereses particulares que se presentan como la consecuencia obligada del proceso de diferenciación —funcional— de la sociedad, mediante la cientifización de la didáctica y la racionalización de la educación en tanto enseñanza metódica; esto, además, de cara al proyecto de una unidad social al que se deben adaptar las nuevas generaciones. De manera entonces que los infantes quedan remitidos a contextos socio-integradores y homogéneos que permitan producir consistencia y permanencia en el mundo y vida de los infantes. Y esto en las sociedades modernas cada vez más diferenciadas y complejas solo puede tener lugar mediante una «captura» de los individuos en espacios destinados para ello. Cosa que ya no se cumple cabalmente mediante la educación familiar e intergeneracional. Dicha tarea pasa entonces a instituciones educativas formalmente organizadas como la escuela. En ella los infantes son socializados y educados en y bajo los patrones de una sociedad predominantemente racionalizada a partir de prácticas de enseñanza. La enseñanza —como acontecimiento de saber y como acontecimiento histórico-social— deviene entonces en una forma institucionalizada de educación mediante la cual se apoya el proyecto de racionalización de la sociedad y de racionalización de los proyectos de vida (biografías).

Muestra de ellos es que nuestra experiencia actual con la enseñanza inclusive no necesita mucha explicación. La mayoría de las personas, en tanto partícipes de algún modo de la enseñanza (en tanto alumnos o maestros) han tenido alguna experiencia con ella, en el sentido de que la gran mayoría de los individuos han participado y asistido a la escuela. Con la enseñanza se trata de una forma específica de acción educativa con carácter pedagógico. No obstante, las experiencias de enseñanza –estilos de enseñanza– se diferencian de persona a persona. La enseñanza, junto con la educación, la consejería, la asesoría y la ayuda especializada –como formas de apoyo–, hace parte las prácticas institucionalizadas –de las instituciones– mediante las cuales se cumplen las funciones y tareas pedagógicas de una sociedad.

Podríamos decir que con el surgimiento de la pedagogía –como una disciplina– moderna las relaciones entre educación existían, pero su diferenciación aún no era muy clara. De hecho, el mismo Herbart lo planteaba cuando aludía a que no era posible tener un concepto de educación sin uno de enseñanza. Precisamente la didáctica se configura como la instancia vinculante entre ambas tareas pedagógicas (educar y enseñar). Con el proceso de desarrollo y diferenciación de la pedagogía –ciencia de la educación– se produjo también un proceso de diferenciación y delimitación de la enseñanza con respecto a la educación. Mientras la educación tuvo las connotaciones de una relación entre un educando y un educador no necesariamente circunscrita a un contexto escolar, la enseñanza progresivamente se fue institucionalizando en un contexto escolar, entendida como una práctica cuya meta es la transmisión de conocimientos y el fomento de capacidades y habilidades. Y si bien en la enseñanza también están presentes actividades como el apoyo,

asesoría, acompañamiento y consejería, de lo que se trata, fundamentalmente, es de una relación con la transmisión y apropiación de conocimientos.

En ese sentido y de acuerdo con lo anterior, en Zuluaga se reduce el ámbito de lo educativo, lo formativo y de la reflexión pedagógica (Runge y Muñoz, 2013), a las prácticas de enseñanza dadas en el espacio escolar de cuatro paredes, es decir, a la institución escolar, sobre todo, en su configuración moderna como escuela—la «máquina» de educar (Pineau)—. Y sobre ello fundamenta su elección por la pedagogía: «La pedagogía como saber, será nuestro frente de trabajo porque, si suprimiéramos una a una las otras ciencias de la educación y dejáramos la pedagogía y la didáctica, podríamos de todas maneras pensar en la enseñanza» (Zuluaga, 1986, p. 252). De manera que, y como consecuencia de ello, al centrarse en la enseñanza como acontecimiento moderno, Zuluaga excluye de la reflexión pedagógica, o mejor, se autolimita—la enseñanza se vuelve una «camisa de fuerza»— para pensar otras formas de lo educativo y lo formativo que no se dan, primero, en el marco de la escuela (como la educación familiar), segundo, que no son modernas (otras épocas) y, tercero, que no son europeas (como la educación indígena)—y todo esto se da, paradójicamente, a pesar de la amplitud lograda con su concepto de saber pedagógico tal y como lo muestra en otro lugar—.

Se trata de una reducción que se encuentra igualmente ligada a una concepción errada de educación, pues para esta autora «el concepto de educación restringe *el significado*, la acción y el campo del concepto de enseñanza, recortando así su posibilidad de relación con otros conceptos» (Zuluaga *et al.*, 1988, p. 5) —esto produce lo que la autora

denomina «enrarecimiento» (Zuluaga *et al.*, 1988, p. 5) de la pedagogía—. Cuando se trata, precisamente, de todo lo contrario: las prácticas educativas no se reducen a las prácticas de enseñanza; por tanto, la pedagogía al centrarse en la enseñanza queda reducida a pedagogía escolar (didáctica); la enseñanza es, por tanto, una forma específica de educación. Coincidimos con Lucio (1993), quien dice:

La enseñanza (o instrucción) representa un aspecto específico de la práctica educativa. Mientras que la educación se refiere al hombre como a un todo, y su práctica se diluye en la sociedad en su conjunto, la enseñanza como práctica social específica supone, por un lado, la institucionalización del quehacer educativo y, por el otro, su sistematización y organización alrededor de procesos intencionales de enseñanza/aprendizaje (o al menos de enseñanza...) [...] La aparición de la enseñanza como un proceso sistemático e institucional supone una especialización creciente de las funciones en la sociedad, mediante la cual no solo se condensa el quehacer educativo en unos tiempos y espacios determinados (aparición del fenómeno escuela, sino que también, al interior de estos, se sistematiza y organiza el acto instruccional (aparición del fenómeno sesión de clase) (p. 40).

De igual modo, al adscribirle el saber pedagógico a la figura del maestro (Zuluaga, 1987a, p. 24) la autora termina por reducir la pedagogía —en tanto saber— a un *saber privado, individual/implícito o explícito*, a saber: el *del* maestro y, en consecuencia y paradójicamente, por *deslegitimar sus propios aportes*, si es que ellos tienen la pretensión de denominarse pedagógicos, pues ni provienen de la praxis de la enseñanza —de la reflexión *in situ* sobre la enseñanza— ni son propiamente el producto de un sujeto maestro, sino de una intelectual de la educación a la manera en que lo propone

su contemporáneo Mario Díaz (1993) o de una docente-catedrática, como ella misma lo corrobora:

Sin delimitar al maestro como sujeto del saber pedagógico, se hubiese corrido el peligro de no diferenciar los sujetos de la enseñanza, lo cual nos hubiera conducido, erróneamente, a nivelar formas de enseñanza de los profesores y catedráticos con los procedimientos de enseñanza del maestro. Sin delimitar el método de enseñanza como la región de enunciados más interna del saber pedagógico, no se hubiera podido establecer la especificidad y, a la vez, la dispersión del discurso propio de las instituciones del saber pedagógico (Normales y Facultades de Educación), discurso que diferencia al maestro en los otros docentes (Zuluaga, 1987a, p. 17-18).

Y en otra parte:

Debemos, también, hacer una distinción entre los sujetos de la enseñanza [...] Por una parte aquel que se relaciona con las ciencias o con los saberes a partir de un método, es decir, el maestro [...] Pero existe por otra parte otro sujeto que también enseña y al que se llama docente [...] Asimismo, la distinción entre el sujeto del saber pedagógico (maestro) y los otros sujetos de la enseñanza (profesores), recién establecida, pasa por delimitaciones efectuadas desde el saber pedagógico [...] (Zuluaga, 1987a, p. 69).

Así, con la definición que Zuluaga hace de pedagogía y de saber pedagógico ella misma se descalifica como pedagoga —contradicción performativa— y con ella todo tipo de conocimiento (saber) científico-disciplinar que no provenga de la indagación sobre la praxis de la enseñanza. De allí entonces que solo el maestro pueda producir saber pedagógico y que ese saber pedagógico se reduzca al saber que se gana sobre la enseñanza.

En el centro del proceso de enseñanza es necesario colocar al maestro y su saber para reconocer todos los elementos que componen este proceso, de por sí complejo, y para devolver a la enseñanza el estatuto de *práctica de saber* entre prácticas [...] Por eso, en vez de invocar para el estudio de la enseñanza la pareja enseñanza-aprendizaje, como el lugar teórico de esta práctica, se la Pedagogía como el discurso que posibilita al maestro ser el soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas que tiene lugar en las prácticas de saber, y como el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza (Zuluaga, 1987a, p. 25).

En esa lógica ni la pedagogía comprada, ni la pedagogía general, ni la pedagogía museística, ni la pedagogía social, ni la pedagogía histórica, entre otras subdisciplinas pedagógicas, serían pedagógicas, pues ni tienen como asunto fundamental necesariamente la enseñanza —*in situ*— ni son el producto de la actividad reflexiva de los maestros prácticos sobre su propio quehacer. A lo que habría que preguntarse en otro sentido: si la pedagogía se ocupa de la enseñanza, ¿entonces de qué se ocupa la didáctica y las didácticas de las ciencias?

Llegados hasta podríamos finalizar con una cita de Jesús Mosterín, que dice:

Somos libres para definir los conceptos como queramos. Pero una vez definidos de un determinado modo, ya no podemos manejarlos a nuestro antojo. Sus definiciones nos atan y nos obligan, y las consecuencias de esas definiciones se nos escapan de entre las manos y ya no dependen de nosotros [...] Así, lo que empezó como invento o decisión subjetiva nuestra acaba convirtiéndose en ámbito objetivo de validez autónoma, abierto ya solo al descubrimiento (1994, p. 166).

Y a la interpretación y crítica por parte de una comunidad disciplinaria.

## Referencias bibliográficas

---

- Aebli, H. (1988). *12 formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea
- Aguirre Lora, M. E. (2009). Lo que la historia nos puede decir sobre la diferencia. En P. Medina (coord.), *Epistemología de la diferencia: Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas* (pp. 23-48). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Aristóteles. (Trad. 1985). *Ética nicomaquea. Ética eudemia*. Madrid: Gredós.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4(26), 486-497.
- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Brezinka, W. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Barcelona: Herder.
- Bublitz, H. (1999). Diskursanalyse als Gesellschafts-„Theorie“. En H. Bublitz, A. D. Bührmann, C. Hanke y A. Seier (eds.), *Das Wuchern der Diskurse: Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults* (pp. 22-48). Fráncfort del Meno: Campus.
- Bublitz, H., Bührmann, A. D., Hanke, C. y Seier, A. (1999). Diskursanalyse-(k)eine Methode? Eine Einleitung.

- En H. Bublitz, A. D. Bührmann, C. Hanke y A. Seier (eds.), *Das Wuchern der Diskurse: Perspektiven der Diskuranalyse Foucaults* (pp. 9-21). Fráncfort del Meno: Campus.
- Bublitz, H., Bührmann, A. D., Hanke, C. y Seier, A. (eds.). (1999). *Das Wuchern der Diskurse: Perspektiven der Diskuranalyse Foucaults*. Fráncfort del Meno: Campus.
- Busse, D. et al. (eds.) (1994). *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik*. Opladen (Alemania): Westdeutscher.
- Bürrmann, A. D. (1999). Der Diskurs als Diskursgegenstand im Horizont der kritischen Ontologie der Gegenwart. En H. Bublitz, A. D. Bührmann, C. Hanke y A. Seier (eds.), *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskuranalyse Foucaults* (pp. 49-62). Fráncfort del Meno: Campus.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Argentina: Prometeo.
- Coelen, T. (1996). *Pädagogik als „Geständniswissenschaft“? Zum Ort der Erziehung bei Foucault*. Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. París: ESF.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Díaz-Bone, R. (1999). Probleme und Strategien der Operationalisierung des Diskursmodells im Anschluss an Michel Foucault. En H. Bublitz, A. D. Bührmann, C. Hanke y A. Seier (eds.), *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskuranalyse Foucaults* (pp. 119-135). Fráncfort del Meno: Campus.

- Dottrens, R. y Mialaret, G. (1972). El desarrollo de las ciencias pedagógicas y su estado actual. En M. Debesse y G. Mialaret (eds.), *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Echeverri, A. (2002). El aporte de las Expediciones Pedagógicas al Movimiento Pedagógico. En H. Suárez (Comp.), *Veinte años del Movimiento Pedagógico, 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Magisterio.
- Eder, F.X. (ed.) (2006). *Historische Diskursanalysen. Genealogie, Theorie, Anwendungen*. Wiesbaden (Alemania): VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eder, F.X. (2006). Historische Diskurse und ihre Analyse: eine Einleitung. En F.X. Eder (ed.), *Historische Diskursanalysen. Genealogie, Theorie, Anwendungen* (pp. 9-23). Wiesbaden (Alemania): VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1984). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Barcelona: Planeta de Agostini.
- Gadamer, H.G. (1993). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Hirschauer, S. (2004). Peer Review auf dem Prüfstand. Zum Soziologiedefizit der Wissenschaftsevaluation. *Zeitschrift für Soziologie*, (33), 62 - 83
- Jäger, S. (1999). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Duisburg (Alemania): DISS-Duisburg.
- Jäger, S. (1999b). Eine Königsweg giba es nicht. Bemerkungen zur Durchführung von Diskursanalysen. En H. Bublitz, A. D. Bührmann, C. Hanke y A. Seier (eds.), *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults* (pp. 136-147). Fráncfort del Meno: Campus.

- Jäger, S. (2002). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak y M. Meyer (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 61-100). Barcelona: Gedisa.
- Keller, R. (1997). Diskursanalyse. En R. Hitzler y A. Honer (eds.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (pp. 309-333). Opladen (Alemania): Leske+Budrich.
- Keller, R. (2004). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Opladen (Alemania): Leske+Budrich.
- Koselleck, R. (1993). *Pasado futuro, para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Langwehr, A. (2001). *Geschichte des Sagbaren. Einführung in die Historische Diskursanalyse*. Tübinga (Alemania): Diskord.
- Lucio, R. (1993). La construcción del saber y del saber hacer. *Educación y Pedagogía*, 4(8-9), 38-56.
- Martínez Boom, A. (1990). Una mirada arqueológica de la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (1), 7-13.
- Mialaret, G. (1985). *Introducción a las ciencias de la educación*. Ginebra: UNESCO.
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale*. París: Presses Universitaires de France.
- Mialaret, G. (2000). La création des sciences de l'éducation. En M. Froment, M. Caillot y M. Roger (coords.), *30 ans de sciences de l'éducation à Paris V*. París: Presses Universitaires de France.
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*. Weinheim (Alemania): Juventa.
- Mosterín, J. (1994). *Filosofía de la cultura*. Madrid: Alianza.
- Oelkers, J y Tenorth, H.E. (1993). Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. En J. Oelkers y H.E.

- Tenorth (Eds.), *Pädagogisches Wissen* (pp. 13-35). Weinheim (Alemania): Beltz.
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. Chicago: Chicago University Press.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: a development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263
- Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Runge Peña, A. K. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 361-385.
- Runge Peña, A. K. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge Peña, A. K. (2010). La ciencia de la educación como profesión en Alemania. En J. Sáenz (ed.), *Pedagogía, saber y ciencias* (pp. 127-153). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Universidad de Antioquia.
- Runge Peña, A. K., Garcés Gómez, J. F. y Muñoz Gaviria, D. A. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. *Revista Educación y Cultura (Fecode)*, (88).
- Runge Peña, A. K. y Muñoz Gaviria, D. A. (2013). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.
- Runge Peña, A. K., Muñoz Gaviria, D. A. y Garcés Gómez, J. F. (2010). Alcances y limitaciones de la formación de maestros desde la perspectiva de las competencias

en la resolución 5443 del 30 de junio de 2010: ¿aún es la pedagogía el saber fundante de la formación de maestros? *Revista Educación y Pedagogía (Medellín)*, 22(57), 187-199.

- Sarasin, P. (2003). *Geschichtswissenschaft und Diskuranalyse*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp.
- Schatzk, T. R. (1996). *Social practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. New York: Cambridge University Press
- Vigarello, G. (1994). Discipline et sous-discipline en sciences de l'éducation. En A. Jeannel, P. Clanché y E. Debarbieux (dirs.), *25 ans de sciences de l'éducation : Bordeaux 1967-1992*. París: Université de Bordeaux II.
- Weniger, E. (1953). *Die Egenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. Weinheim (Alemania): Julius Beltz.
- Zuluaga, O. L. (1976). *Filosofía y pedagogía*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia; CIED.
- Zuluaga, O. L. (1977). *Didáctica y conocimiento*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia; CIED.
- Zuluaga, O. L. (1978). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia; CIED.
- Zuluaga, O. L. (1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, (4), 157-166.
- Zuluaga, O. L. (1984a). Notas para una reflexión epistemológica sobre la enseñanza. *Revista Estudios Educativos*, (19), 59-68.
- Zuluaga, O. L. (1984b). El surgimiento de la pedagogía: Juan Amós Comenio. *Sociología*, (6 y 79), 45-52.
- Zuluaga, O. L. (1984c). Por una historia de las prácticas pedagógicas en Colombia. *Tribuna Pedagógica*, (3), 25-31.

- Zuluaga, O. L. (1984d). El trabajo histórico que demanda la recuperación de la práctica pedagógica. Notas metodológicas acerca de la práctica pedagógica. *Revista Asociación de Profesores*, (17), 37-46.
- Zuluaga, O. L. (1985). El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica. *Revista Educación y Cultura*, (3), 66-72.
- Zuluaga, O. L. (1986). Historia epistemológica de la pedagogía o historia del saber pedagógico. En *Memorias Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación* (pp. 249-271). Universidad Pedagógica Nacional.
- Zuluaga, O. L. (1987a). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. L. (1987b). Movimiento pedagógico, facultades de educación y universidad. *Revista Foro*, (2), 91-100.
- Zuluaga, O. L. (1987b). El saber pedagógico y su archivo. *Otras Quijotadas*, (4-5), 21-37.
- Zuluaga, O. L. (1992). La investigación acerca del saber pedagógico. En: D. Soto Arango (ed.), *Actas I Coloquio Historia de la Educación* (pp. 146-157). Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Zuluaga, O. L. (2000). Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas. En *La investigación como práctica pedagógica: Memoria del Simposio Internacional de Investigadores en Educación* (pp. 35-57). Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Zuluaga, O. L. (2001). El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. En J. A. Echeverri Sánchez (Ed.), *Encuentros pedagógicos transculturales. Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (pp. 81-88). Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación; Marín Vieco.

- Zuluaga, O. L. y Echeverri, A. (1999). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En M. Díaz y J. A. Muñoz (Eds.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 175-201). Bogotá: Corprodic.
- Zuluaga, O. L. y Martínez Boom, A. (1996). Historia de la educación y de la pedagogía: desplazamientos y planteamientos. En A. Martínez Boom y M. Narodowski (Comps.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Revista Educación y Cultura*, (14), 4-9.
- Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (1988b). Pedagogía, didáctica y enseñanza. *Revista Educación y Cultura*, (4), 10-11.
- Zuluaga, O. L. (2004). *Obra educativa y pedagógica, vols. I-V*. (Trabajo compilado y organizado por Rafael Ríos Beltrán). Medellín: Centro de Documentación, Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.





## Orientación socio-crítica y reconstructiva de la pedagogía: el Grupo Federici y «las fronteras de la escuela»

*El grupo centra su pensamiento y acción en la reconstrucción de las reglas que se generan en la relación profesor-alumno, no en la conceptualización pedagógica, esta carencia no impide que se les pueda catalogar como actores de primer orden en la develación de la positividad del enseñar en el lenguaje.*

ALBERTO ECHEVERRI S., 2003, p. 170

### Introducción

En una relación entre pedagogía y sociología están los aportes del Grupo Federici —que también han tenido que ver con el desarrollo de una didáctica de las ciencias— y, particularmente, los de Antanas Mockus. Como se dijo al inicio de este trabajo, tanto el Grupo HPP como el Grupo Federici aparecen como parte del «componente intelectual» del Movimiento Pedagógico. En lo que respecta a este último grupo, muestra clara de ello es el cuestionamiento a la tecnología educativa del momento y al cientifismo en la educación<sup>54</sup>. Los miembros de este grupo fueron partícipes de los debates en torno a la reforma educativa suscitados

---

<sup>54</sup> Cf. Federici *et al.*, 1984.

a inicios de los años 80 del siglo xx y asumieron en ellos una postura crítica con respecto a lo que ellos denominaron «taylorización de la educación». De allí su adhesión, en esa lógica, a los trabajos sobre los intereses que orientan el conocimiento y sobre la teoría de la acción comunicativa del sociólogo crítico Jürgen Habermas, especialmente en lo que tiene que ver con los ejercicios de reconstrucción que llevan a la propuesta de una pragmática universal. Como parte del Movimiento Pedagógico colombiano, lucharon en pro de una mayor autonomía por parte de los maestros reivindicando el saber práctico acumulado de estos últimos y criticaron los procesos de cientificación –positivista– del sistema educativo y de la enseñanza.

Uno de los trabajos de este grupo que más ha logrado difusión desde su publicación en 1994 es el libro *Las fronteras de la escuela*, en el que aparecen como autores Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández, José Granés, Jorge Charum y María Clemencia Castro. Aparecido como parte de un informe de investigación, este trabajo resulta de interés en la medida en que allí se plantea una concepción de la pedagogía como disciplina reconstructiva y una concepción de la didáctica como un asunto instrumental. Miremos.

### **La concepción de didáctica como «técnica»**

En el mencionado trabajo, los autores establecen una diferencia entre pedagogía y didáctica (Mockus *et al.*, 1994, p. 6 y ss.). Según ellos, la didáctica tiene que ver con los métodos y procedimientos para facilitar la enseñanza y puede ser entendida como una «técnica» en el sentido más lato (Mockus *et al.*, 1994, p. 6 y ss.). A primera vista, llama bastante la atención la concepción hartamente reduccionista

de didáctica, simplificada a técnica y a tecnología educativa. Si bien existen diferentes concepciones de la didáctica (Hopman y Riquarts, 1996) de acuerdo con las tradiciones pedagógicas de origen<sup>55</sup> (francófona<sup>56</sup>, alemana, anglosajona<sup>57</sup>), por ejemplo, en la tradición francófona hace parte de las ciencias de la educación, en el mundo alemán hace parte de la ciencia de la educación o pedagogía, en el mundo anglosajón no se considera ampliamente como parte del pensamiento curricular o en el caso de España, México y Colombia coexiste de un modo *rarificado e incestuoso* con el currículo, y de acuerdo con las particularidades de las posturas mismas de los didactas<sup>58</sup>, los autores pasan por alto el amplio consenso a nivel mundial logrado dentro de la tradición del pensamiento pedagógico desde comienzos del

<sup>55</sup> Cf. Caillot (2007), Hopmann (2007) y Hudson (2007).

<sup>56</sup> En el mundo francófono, por ejemplo, la didáctica es mirada como el estudio los problemas que resultan de la enseñanza y la adquisición de los conocimientos en las diferentes disciplinas escolares. Es así como se han desarrollado desde comienzos de los años 70 las didácticas de las matemáticas, del francés, del inglés o de la química (Cf. Chevellard, 1997, 2007; Brousseau, 1998, 2007; Houssaye, 1988, 1993, 2002, Caillot, 2007, Develay, 1995, Astolfi y Develay, 2002, entre otros). Si bien la didáctica se ocupa de la enseñanza, en esta tradición se le presta mucha atención al problema de la transmisión —transposición didáctica— de los saberes (Cf. Chevellard, 2007). La forma de ver así la didáctica está referida, sobre todo, al estudio de la evolución misma de los contenidos disciplinares en relación con las disciplinas específicas (saberes sabios). A nuestro modo de ver, se trata, más bien, de una parte de la didáctica centrada en la elección de los contenidos y en su organización curricular (prescrita o real) que se mueve entre una «didáctica curricular», una didáctica de los saberes escolares, una didáctica de las ciencias y disciplinas hasta —con miras a— una didáctica de los contenidos formativos (*Bildung*) tal y como comenzó a plantearse en el contexto alemán por parte de la pedagogía de las ciencias del espíritu durante los años 20 del siglo pasado y como ha sido desarrollada, desde finales de los años cincuenta del mismo siglo hasta el día de hoy, por parte de Wolfgang Klafki (Cf. Klafki, 1957, 1964, 1975, 1996 y 1999).

<sup>57</sup> En el contexto anglosajón, específicamente norteamericano, la didáctica no es un concepto de amplio uso dentro de la comunidad académica (Cf. Hopmann, 2007), pues lo que dicho concepto implica viene incluido dentro de las reflexiones sobre el currículo como currículo puesto en acción y experienciado (*enacting and experienced curriculum*). Cuando aparece la expresión didáctica es, sobre todo, en contextos moralizantes y prescriptivos. Para los alemanes, por su parte, la didáctica se ocupa de la enseñanza que, en tanto fenómeno complejo, no se restringe solo a los contenidos, ni al aprendizaje en sentido restringido y abarca la reflexión tanto teórica como práctica sobre el proceso de enseñanza en su totalidad y complejidad.

<sup>58</sup> Cf. Blankertz, 1969, 1981; Jank y Meyer, 1991; Meyer, Prenzel y Hellekamps, 2008; Kron, 2000; Martial, 1996; Gudjons y Winkel, 2002; Camilloni *et al.*, 1998.

siglo XX con respecto a que la didáctica se entiende como la disciplina —o subdisciplina de la pedagogía— que se ocupa del estudio de la enseñanza (docencia-aprendizaje) *no solo* en un sentido instrumental y eficientista.

### Por una visión más compleja de la didáctica

Más allá de ese carácter tecnológico —que es atribuible solo a una de las versiones de la didáctica de ese tiempo<sup>59</sup>—, la didáctica, como aquella subdisciplina de la pedagogía, se ocupa del trabajo teórico y práctico sobre la enseñanza, es decir, se encarga de pensar, investigar, sistematizar e influir sobre la enseñanza en tanto ámbito de relaciones funcionales. Así, aunque la reflexión didáctica tenga un carácter más restringido que la reflexión pedagógica, no obstante, no se entiende como preocupación solo por las herramientas y medios didácticos. La reflexión didáctica se presenta dentro del campo disciplinar y profesional de la pedagogía como un saber disciplinar y profesional que bien puede surgir a partir de la experiencia práctica, de la modelación teórica sobre esa praxis (reflexión), de la investigación (observación) de esa práctica o de la reconstrucción y sistematización de la misma (estudios de las prácticas de enseñanza<sup>60</sup>).

<sup>59</sup> Dentro de la identificación y denominación de algunas propuestas didácticas (ver Kron, 2000) están, entre otras: didáctica orientada hacia el destinatario, didáctica activa y experiencial, didáctica basada en una teoría de las relaciones, didáctica basada en una teoría de la formación, didáctica curricular, didáctica como dramaturgia de la enseñanza, didáctica como fundamentación de la enseñanza educativa, didáctica como función docente, didáctica como praxis, didáctica como teoría estructural de la enseñanza y el aprendizaje, didáctica pedagógico-desarrollista, didáctica científico-espiritual, didáctica teórico-interaccionista, didáctica intercultural, didáctica categorial, didáctica comunicativa, didáctica constructiva, didáctica crítico-instrumental, didáctica crítico-comunicativa, didáctica crítico-constructiva, didáctica cibernética, didáctica teórico-comunicacional y cibernética, didáctica basada en una teoría de la docencia-aprendizaje, didáctica basada en una teoría de la enseñanza, didáctica materialista, didáctica psicológica, didáctica realista, didáctica escéptica, didáctica estructural, didáctica teórico-sistémica, didáctica constructivista.

<sup>60</sup> Cf. Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2005; Perrenoud, 1998, 2004.

La didáctica, en su modalidad como investigación sobre la enseñanza, puede proceder, como mínimo, de dos maneras, a saber: 1) haciéndose la pregunta por cómo modelar, de una manera fundamentada teóricamente, las acciones e interacciones en la enseñanza para su posterior análisis, planeación y realización. Se vincula el trabajo de reconstrucción didáctica y metódica; 2) haciéndose la pregunta por los factores extra-escolares y escolares que influyen sobre el «éxito» de la enseñanza —por ejemplo, en lo que tiene que ver con el cumplimiento de sus propósitos (metas, fines, ideales, objetivos)—. Dicha pregunta se encuentra orientada hacia los productos y procede abstrayendo y generalizando de las situaciones de un grupo específico de enseñanza-aprendizaje.

Además de la investigación sobre la enseñanza, la didáctica se dedica también a la problemática de la fundamentación de las metas educativas y de los contenidos formativos. La didáctica como disciplina apunta entonces:

- a) Al desarrollo de teorías y modelos comprobables empíricamente y/o consistentes desde el punto de vista lógico y argumentativo, los cuales deben describir, explicar y comprender las condiciones, normas de discurrir y efectos de las diferentes formas de influjo planeado —enseñanza— de los sistemas de enseñanza-aprendizaje, sin dejar de atender a las metas y propósitos.
- b) Al desarrollo de métodos y procedimientos científicos que comprenden tanto el desarrollo de constructos teóricos y de sistematización de enunciados, como la comprobación crítica y sistemática mediante la confrontación con los hechos de la enseñanza, es decir, con las actividades de enseñantes y alumnos en procesos de enseñanza y aprendizaje<sup>61</sup>.

<sup>61</sup> Cf. Klafki, 1996, 1999.

- c) A la reconstrucción, categorización y sistematización de las prácticas de enseñanza con el propósito de evidenciar experiencias significativas, parcialmente repetibles y formativas.
- d) Y también al ejercicio crítico entendido en su orientación como didáctica crítica.

No sobra decir, además, que la praxis –la situación– de la enseñanza *no* se reduce a un método y que el pensamiento didáctico tiene que considerar, en ese sentido, un componente artístico, situacional y arbitrario siempre presente: los maestros y enseñantes también actúan de una manera espontánea, llena de fantasía y creativa que evidencia, una y otra vez, que la enseñanza no es predecible y se presenta como algo contingente. Como lo decía ya desde mediados de los años cincuenta Klingberg (1990):

La enseñanza que efectúan los maestros que tienen experiencia metódica y que han tenido éxito en su trabajo se distingue por las características siguientes: 1. La estructuración metódica de la enseñanza es extraordinariamente variada. 2. La estructuración metódica de la enseñanza muestra siempre elementos o variantes originales y nuevas; no existe la rigidez, no hay un patrón; el trabajo del maestro se distingue por la constante búsqueda de nuevas soluciones metódicas, es creador y *variable*. 3. La estructuración metódica de la enseñanza se distingue por la *compensación de las formas metódicas básicas* [...]. El método es el medio más importante para estructurar el proceso de enseñanza, pero por esta misma razón no debe entenderse como algo estático, como algo que se basa simplemente en el acto concreto de enseñar. Más bien, el método didáctico está orientado procesalmente; él pregunta sobre la estrategia que se debe seguir en la serie de acciones didácticas, en la que una enseñanza concreta aparece como proceso. Por eso, el método didáctico no se

puede concebir como un algoritmo, como una «receta», al igual, que tampoco se puede considerar como una simple forma de enseñanza (p. 289, 293).

Curiosamente lo anterior es un asunto que a menudo se pasa por alto en muchas investigaciones didácticas de corte positivista en nuestro contexto, lo cual pone en evidencia las insuficiencias de una racionalidad técnico-instrumental con arreglo a fines tal y como se buscó implementar con las propuestas –modelos y teorías<sup>62</sup>– didácticas cibernético-comunicacionales, los diseños instruccionales y las didácticas centradas en el aprendizaje con fundamentación conductista a las que se refiere críticamente el Grupo Federici, pero que tan solo eran *unas* dentro de las variadas orientaciones didácticas que para ese entonces circulaban dentro de la tradición de pensamiento didáctico en el mundo y que no eran ajenas a nuestro contexto, tal y como se puede ver, entre otros, en los artículos de la revista *Educación* de Tubinga y de la revista *Educación y Pedagogía* de Colombia. Para ello, un ejemplo:

El dominio de la investigación y de la teorización en la didáctica, en el amplio sentido de esta palabra, es el complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza. El concepto abarca entonces la metódica como una disciplina parcial, en el sentido de los esfuerzos hacia la teorización e investigación sobre las formas de organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje [...] En particular, la didáctica, en amplio sentido, abarca como investigación y teorización cuatro dimensiones fundamentales (esta esquematización tiene la influencia decisiva de la llamada didáctica berlinesa). Didáctica en sentido amplio, abarca entonces decisiones, condiciones y fundamentaciones para las decisiones sobre:

<sup>62</sup> Cf. Blankertz, 1969, 1981.

1. Objetivos (intenciones o propósitos) de la enseñanza.
2. Contenidos.
3. Las formas de organización y realización.
4. Medios de la enseñanza (Klafki, 1991, p. 86-87).

### **Las tres dimensiones del accionar metódico (enseñanza) y la ampliación del horizonte de trabajo de la didáctica y la metódica**

Siguiendo a Meyer (1987), es posible también diferenciar tres dimensiones del accionar metódico (enseñanza) que se pueden caracterizar, a su vez, desde una perspectiva interna y una externa y que amplían el horizonte de trabajo de la didáctica y, particularmente, de la metódica, tal y como lo planteaba también ya Lothar Klingberg en su *Introducción a la didáctica general* de 1972 y publicada en español en 1978<sup>63</sup>. El lado externo —o «fenotipo» (Klingberg)— permite describir las características externas observables de la enseñanza y el lado interno alude a la importancia de las características de la enseñanza en el contexto general del proceso de enseñanza y de su curso metódico.

Para Meyer (1987), el proceso de enseñanza (la escenificación de la enseñanza) se configura a partir de situaciones de interacción que se despliegan en tres dimensiones:

- 1) Unas *formas sociales* —o formas de relacionarse los individuos entre sí— que regulan la estructuración de las relaciones en el proceso de enseñanza (trabajo en grupo, por parejas, individual, enseñanza frontal) y que permiten igualmente dar cuenta del tipo de relaciones sociales y de poder (estilos de enseñanza) que allí se establecen. Desde el lado externo con ello se observa los modos de establecimiento de un orden (por ejemplo,

<sup>63</sup> Cf. Klingberg, 1990, p. 267 y ss.

- disciplina escolar) y desde el lado interno se pone en evidencia las formas de comunicación y de interacción
- 2) Unos *modelos –esquema– de acción* que regulan la estructuración de la (inter)acción de enseñanza y que se manifiestan en actividades específicas (hablar, discutir, escribir, escuchar, experimentar). Los modelos de acción, en su cara externa, remiten a la actividad observable, y en su cara interna tienen que ver con las competencias para la acción que necesitan tanto maestros como alumnos para interactuar, lo cual se va adquiriendo con la enseñanza (por ejemplo, una discusión en clase puede contribuir tanto en la reflexión sobre un asunto o tema problemático, como en la participación y co-construcción conjunta del conocimiento, el aprendizaje de ciertos modos de interrelacionarse o el desarrollo de la competencia comunicativa y argumentativa).
  - 3) Unos *pasos en el proceso de enseñanza o formas de transcurrir del proceso de enseñanza* que tienen que ver, por ejemplo, con las maneras de secuenciación del proceso y regulan la estructuración de la enseñanza en términos temporales y procesuales (de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, del caso a lo común, de la situación problemática a la generalización del asunto, del ejemplo de la vida cotidiana al concepto científico). Esta dimensión tiene que ver con la descripción del curso temporal de la enseñanza. Los pasos en el proceso de enseñanza se refieren a fases de la misma (introducción, conductas de entrada, *warming up*, desarrollo del tema, presentación de ejemplo, ejercicios, control de lo enseñado, repetición, elaboración). La expresión modelada del curso temporal de la enseñanza tiene que ver con la esquematización de fases, niveles y etapas. En su lado externo —discurrir temporal— tiene que ver con el *tempo*, el ritmo, los pasos

y en su lado interno —su marcha metódica— alude a las características de la secuenciación, por ejemplo, con la construcción lógica e inteligible de los pasos: de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general o al revés.

En esa línea de reflexión, si, según lo anterior, se entiende y organiza la metódica *también* como un ámbito autónomo de investigación (Ascherleben, 1991; Gudjons, 2006), de la docencia y de las tareas de la enseñanza, entonces la consideramos como una subdisciplina de la didáctica con alta complejidad que pone en cuestionamiento la idea de una didáctica como lo más instrumental de la pedagogía tal y como la veía los autores colombianos anteriormente mencionados. Su interés cognoscitivo y orientador se encuentra dirigido al devenir práctico de las reflexiones didácticas, didáctico-específicas y didáctico-disciplinares. No obstante, la didáctica y la metódica han de verse, más bien, en una relación de intercambio y complementariedad, sin olvidar que la didáctica trabaja más bien sobre cuestiones generales —en un acercamiento a la pedagogía— y la metódica más bien sobre asuntos prácticos específicos que ponen en evidencia, por ejemplo, problemas de las didácticas especiales en su conexión con las disciplinas específicas y con el hacer docente (Kirsti, 2007). En cierto sentido, sería importante considerar la didáctica y la metódica como los dos lados de la misma moneda, en la medida en que ninguna podría llevar adecuadamente su tarea sin la cooperación de la otra. Y esto aplica, precisamente, si consideramos la enseñanza como un fenómeno complejo.

## El análisis didáctico

Desde el punto de vista didáctico (Klafki, 1957, 1963, 1964, 1996) y metódico (Meyer, 1980, 1987, 2004; Ascherleben, 1991, Gudjons, 2006; Gudjons, Teske y Winkel, 1982) uno de los aspectos más importantes para la preparación de la enseñanza es el «análisis didáctico»; pero no como lo dicen los del Grupo Federici, para el logro de la «eficacia (y eventualmente la eficiencia) de la actividad educativa» (Mockus *et al.*, 1994), sino que la meta es producir una estructuración fundamentada de la sesión de enseñanza. Dentro del análisis didáctico un aspecto clave es la «reducción didáctica» del objeto de enseñanza —o transposición didáctica en el sentido de Chevallard<sup>64</sup>—.

El análisis didáctico y la reducción didáctica suponen una reflexión previa fundamentada acerca de qué elementos sobre un asunto complejo seleccionar, pero también de cara a qué grupo de alumnos, con qué propósitos, mediante qué medios, formas sociales, patrones y esquemas de acción, formas de escenificación, ritualización y de secuencialización de la enseñanza, patrones y secuencias de interacción en clase. Así pues, ligados al análisis didáctico y a la reducción didáctica se encuentran un conjunto de otros asuntos pedagógicos, didácticos, metódicos, situacionales, personales, culturales, sociales, contextuales, que siempre han de considerarse una y otra vez (Schulman, 1986, 1987, 2005) y que evidencian la simplificación en la comprensión de la didáctica del Grupo Federici en el libro en cuestión.

Dicho de otra manera, para la didáctica y la metódica la enseñanza no es, pues, una actividad simplemente planeable

---

<sup>64</sup> Cf. Chevallard, 1997; Perrenoud, 1998.

en un sentido técnico-instrumental y en tanto praxis humana se caracteriza por ser contingente y cambiante. La práctica de enseñanza, por tanto, no puede ser considerada simple y llanamente como la aplicación de un método, sino como *performance* en un sentido complejo. De allí el papel que juega el *habitus* y *conocimientos* del docente (en términos prácticos, experienciales, personales, estratégicos y valorativos) en la interacción de enseñanza propiamente dicha y en la que el saber específico, si bien importante, es tan solo un aspecto de toda la escenificación.

Con lo propuesto en las *Fronteras de la escuela* se reproduce así el prejuicio de que el saber didáctico se presenta como un saber instrumental para la acción que, en su mala fama, a menudo solo se considera o tan solo aspira a ser una *pura recetología*. Este no es, pues, el caso y de allí nuestra reivindicación de la didáctica como un campo de estudios complejo que se ocupa de la enseñanza en su complejidad (Meyer, 2007) tal y como se plantea a partir de diversos autores que comenzaron a desarrollar sus propuestas desde los setentas y ochentas –incluso antes– y que ya circulaban en nuestro contexto.

### **La concepción de pedagogía como disciplina reconstructiva**

El caso del grupo de Antanas Mockus y Carlo Federici, de la Universidad Nacional, ejemplifica el modo cómo el recurso a la hermenéutica-reconstructiva, en su caso en la versión de la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas, es estrictamente metodológico y se circunscribe a la posibilidad de ubicar en el espectro de las ciencias legítimamente a la pedagogía. Para los miembros del grupo indicado, la pedagogía es una ciencia reconstructiva que se ocupa de

reconstruir las prácticas de enseñanza de los maestros, en su gran mayoría prácticas que están fundadas en unos presupuestos implícitos aún para los mismos maestros, con el propósito de hacer que ese saber que las orienta se haga explícito. Todo lo ganado en tal investigación sobre ese «saber cómo» habría de contribuir a desarrollar un «saber qué» con el cual se incidiría en el mejoramiento de la calidad de la educación, de los maestros y, sobre todo, en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de las ciencias. La aspiración última de una pedagogía reconstructiva sería el desarrollo de una gramática –universal– del enseñar a partir de la explicitación del conjunto de reglas (máximas) que allí están puestas en juego. Es decir, pasar del *sincretismo de lo deseable y lo intuido al círculo de lo decible (al saber explícito)*.

En el libro *Las fronteras de la escuela* editado por la Sociedad Colombiana de Pedagogía se desarrolla, en el primer capítulo, la propuesta de entender la pedagogía como una disciplina reconstructiva. Los autores parten del curioso reconocimiento de solo tres concepciones de pedagogía, a saber:

*La pedagogía como el discurso explícito que se preocupa primordialmente de orientar y otorgarle su sentido a las prácticas educativas especializadas (concepción predominante en el debate pedagógico nacional y presente, en particular, en los trabajos de Aracely de Tezanos); la pedagogía como el sistema de mensajes «implícito», que se encarga de regular las relaciones entre quienes participan en esas prácticas (Basil Bernstein); y la pedagogía como el intento de reconstruir las «competencias» de los educadores y de los alumnos en cuanto tales —primordialmente en sus aspectos no especializados— (punto de vista inspirado en los trabajos de Habermas sobre la competencia comunicativa y las disciplinas reconstructivas, que plantearía la existencia de un «saber cómo» pedagógico, de parte del maestro y*

también de parte del discípulo, que podría ser objeto de un reconstrucción; es decir, de una transformación en un «saber qué» (Mockus *et al.*, 1994, p. 6).

Esas tres perspectivas se pueden resumir así:

- Pedagogía como conjunto de saberes propios del oficio del educador
- Pedagogía como conjunto de enunciados filosóficos que orienta ese oficio
- Pedagogía como delimitación de las formas legítimas de ejercerlo

La propuesta de este grupo es la de, en cierta medida, superar o abarcar las concepciones de pedagogía mencionadas de manera que, a su vez, se puedan pensar prácticas educativas que implícitamente estén orientadas por un saber. Para ellos la pedagogía es el «saber o conjunto de saberes que le otorgan su especificidad al oficio del educador». De allí que el «objeto central de esos saberes es tal vez la enseñanza [...] el “arte de la enseñanza”» (Mockus *et al.*, 1995, p. 14). De tal manera que la pedagogía es, entonces, el conjunto de saberes *del* maestro, saberes *referidos al hacer, al ejercicio práctico*. Esos saberes —pedagógicos— que son del maestro y que le otorgan su especificidad deben hacerse, en muchos casos, explícitos y, para ello, la propuesta metodológica es la de desarrollar un ejercicio reconstructivo.

La pedagogía es entendida entonces como el proceso de reconstrucción del saber cómo, es decir, la reconstrucción de un saber metódico-procedimental que se domina de una manera práctica (competencia) por parte de quien enseña — que incluso se puede considerar como privado (propio del individuo) y tácito o implícito (arraigado en la experiencia personal, en el hábito docente y en modelos propios)—, para

convertirlo en un saber qué, es decir, en un saber explícito y propositivo que, por un lado, le permitiría al maestro hacerse consciente de él (reflexividad) y, por el otro, podría ser transmitido de persona a persona mediante algún medio de comunicación formal.

De modo semejante a lo planteado por Dewey (1964) a comienzos del siglo xx, se trata de:

[Una] técnica intelectual por la cual pueden acumularse los descubrimientos y la organización de materiales y por medio de la cual un investigador puede repetir las investigaciones de otro, confirmarlas o desacreditarlas, y añadir más al capital acumulado de conocimientos [...] La conclusión inmediata de nuestro examen es que la realidad final de la ciencia de la educación no se encuentra en los libros, ni en las salas de clase donde se enseña, sino *en las mentes de los que dirigen las actividades educativas*<sup>65</sup> [...] Tenemos que distinguir entre las fuentes de la ciencia pedagógica y el contenido científico. Nos hallamos en constante peligro de confundir los dos: tendemos a suponer que ciertos resultados por ser científicos, son ya ciencia pedagógica. Su explicación, claridad y progreso solo pueden producirse cuando recordamos que tales resultados son fuentes que han de utilizarse, por medio de las mentes de los educadores, para hacer más inteligentes las funciones educativas [...] Consiguientemente, es imposible ver cómo puede haber en ellas<sup>66</sup> una corriente adecuada de materia de estudio para plantear y dominar los problemas que los investigadores tratan, a menos que exista una participación activa por parte de los que están implicados directamente en la enseñanza (p. 13, 35, 50).

---

<sup>65</sup> La cursiva es nuestra.

<sup>66</sup> Dewey se refiere a las escuelas.

En esa lógica y volviendo al Grupo Federici, la pedagogía se desarrollaría como un ejercicio de reconstrucción del saber profesional implícito de los maestros con el propósito de hacer de ellos una teoría —esclarecedora y orientadora— de la acción docente, *llevada a cabo por el mismo docente*, que estaría marcada, además, por el signo de la —o que debería desembocar por ello en una— competencia comunicativa. Así, por la influencia de Jürgen Habermas, los autores hablan de una «competencia pedagógica» que es entendida básicamente como una competencia comunicativa. Al respecto, dicen:

La competencia pedagógica sería una competencia comunicativa, especialmente desarrollada en cuanto a las posibilidades de suscitar y adelantar procesos de discusión racional, de involucrar de manera afortunada el saber socialmente decantado por escrito y de apoyarse en la discusión y en la tradición escrita para reorientar o reorganizar la acción, valiéndose básicamente de su aplazamiento (Mockus *et al.*, 1994, p. 18).

Cabe aclarar que los mismos autores plantean en otra parte que dicha competencia pedagógica no se reduce a una competencia comunicativa<sup>67</sup>, por lo que su propuesta

---

<sup>67</sup> Cf. Mockus *et al.*, 1994, p. 17. Uno de los aspectos que más llama la atención en este punto es que la pedagogía siempre ha concebido la educación, que es estructuralmente asimétrica, como exigencia de una simetría. Dicho en otras palabras, la educación ha buscado con su asimetría autoanularse y volverse simétrica —esto ya lo habían visto muy bien los pedagogos de las ciencias del espíritu a comienzos del siglo xx en Alemania cuando pensaron la relación pedagógica como relación entre un menor de edad y un mayor de edad comprometido, cuya responsabilidad pedagógica radicaba en, por ningún motivo, mantener al alumno en la «minoría de edad». De allí la imposibilidad estructural para concebir la educación como acción puramente dialógica desde los parámetros de una teoría comunicativa simétrica como la de Habermas, pues toda acción educativa, a diferencia de una acción comunicativa dialógica, es por principio estratégica y está sustentada en una paradójica intencionalidad: la de buscar anularse a sí misma como acción estratégica. Dicho con otras palabras: es en la asimetría entre un mayor de edad y un menor de edad —entre quien sabe algo y otro que no lo sabe— en que la educación, y específicamente la enseñanza— encuentra su fundamentación y su razón de ser. A esto ya se refería de algún modo Comenio en su *Didáctica analítica* cuando se hacía alusión a lo no sabido

se puede entender en un sentido más amplio como una apuesta por una «*frónesis* pedagógica»<sup>68</sup> —saber decir, saber juzgar, saber hacer— de la que es parte fundamental la comunicación (diálogo). Lo que está en juego no es propiamente una autofundamentación de la pedagogía como campo disciplinar —para ellos la pedagogía no es propiamente una disciplina sino un saber profesional, o más exactamente, un conjunto de máximas que el enseñante sigue o ha de seguir—, sino la de una fundamentación de un ejercicio reflexivo por parte del maestro que ellos denominan pedagógico. Como lo veremos en lo que sigue esto nos sitúa en el terreno de la profesionalización docente que, de una manera u otra, remite, sobre todo, a la pregunta por el tipo de docente según su relación con la praxis y con su saber. Lo cual reduce, a su vez, a la pedagogía al saber profesional y orientador de la acción de los maestros.

### Reconstrucción y tipología docente

Recordemos que si se hace entonces una tipología —ideales tipo (Weber)— del docente y del tipo de práctica docente predominante, se puede hablar, siguiendo a Paquay y Wagner (2005, p. 224), de:

---

como condición del aprendizaje y de la educación así:

*Lo que no se ignora no se aprende.* (Luego, ya que es conocido, entonces no es necesario volver a hacer lo ya hecho, y es también imposible. Conclusión: *lo que aprendemos entonces es desconocido en la medida en que lo aprendemos.* Lo que alguien ya ha aprendido entonces deja de aprenderlo) (Comenio, 2003, p. 19).

Dicho en otras palabras, cómo podría tener inicio una educación entendida como acción dialógica y moral si una parte de los comprometidos no está ni dialógica ni moralmente apta para ello; es más, es precisamente esa condición de la surge la necesidad de la educación.

<sup>68</sup> Se plantea a menudo que en la medida en que la teoría y la praxis pedagógicas son incommensurables se necesita entonces de la «capacidad de juicio» (*Urteilskraft*) —*tacto pedagógico, frónesis*— como manera de mediar entre lo general y lo particular, y no de un saber específico.

- 1) El docente como un *maestro ilustrado* que domina los conocimientos. Se plantea que lo que constituye el núcleo fundamental de la formación docente es el conocimiento profundo de la disciplina que se enseña; se privilegian, entonces, los contenidos. El docente, como maestro ilustrado, es el poseedor de los conocimientos y, en tanto conocedor, quien está en posibilidad de transmitirlos. Para enseñar solo basta saber. No existe una mediación didáctico-metódica y las preguntas sobre la enseñanza quedan en segundo plano. La posibilidad de transmitir un conocimiento se deduce del conocimiento erudito del mismo. La reconstrucción del saber cómo en este caso sería una cuestión harto difícil de conseguir en la medida en que la relación del docente con su saber no estaría ligada al cómo ni a la consideración de su propio hacer o desempeño práctico.
- 2) El docente como *técnico* que ha adquirido sistemáticamente los procedimientos técnicos. Se ve la formación docente como un proceso que busca tecnificar y hacer eficiente los procesos de enseñanza. El docente técnico funciona dentro de una lógica burocrático-instrumental y concibe su actividad como un trabajo en pro de la economización de esfuerzos, de eficiencia y rendimiento de los procesos, y de la consecución de los objetivos y fines como productos. En la medida en que el énfasis está puesto en la eficiencia del proceso y de las técnicas para la consecución de los objetivos, la profundización en el saber específico y en el saber práctico no instrumental pasan a segundo plano.

El docente técnico queda así en una situación de subordinación con respecto al conocedor –científico– de la disciplina, por ejemplo, al psicólogo y al pedagogo.

Desafortunadamente [...] los programas de formación de maestros que se definen en función de las habilidades que ellos deben adquirir resultan ser demasiado mecanicistas: están basados en una concepción «sumativa» de la adquisición de conocimientos; están estructurados como si los procedimientos profesionales pudieran ser contruidos paso a paso, uno tras otro (Paquay y Wagner, 2005, p. 227).

Además, se vuelven insuficientes para dar cuenta y atender a «esas zonas indeterminadas de la práctica» (Schön, 1987, p. 6) que por su particularidad escapan a la racionalidad técnica.

- 3) El docente como un *practicante artesano* que ha adquirido en el terreno ciertos esquemas de acción contextualizados. La actividad docente es entendida como una actividad artesanal, que no depende tanto de unos saberes disciplinarios y científicos, sino de un bagaje y una experiencia acumulados. El docente es quien ha adquirido un saber-hacer y las «mañas del oficio» gracias a un dispendioso proceso de entrar en contacto y adaptarse al mundo de la educación —de la escuela—. Como se verá más adelante, la actividad docente corre el riesgo de caer en la rutinización y de volverse conservadora, pues incluso «parece que los estudiantes más inseguros se apegan a estos “saberes prácticos” hasta el punto en que se muestran herméticos hacia cualquier tipo de reflexión teorizante» (Paquay y Wagner, 2005, p. 229).
- 4) El docente como un *actor social* que está comprometido en proyectos colectivos y es consciente de las apuestas antropológicas de las prácticas cotidianas. Esto supone una formación docente con un alto énfasis en el

compromiso social. El docente es visto como alguien consciente y preocupado por el contexto de la institución;

Este debe poder analizar el sistema (allí donde funcionamos) en sus múltiples dimensiones (interpersonal, organizativa, legal, política, económica, ideológica...), sentar las bases de un proyecto a partir de este análisis, poner en práctica este proyecto, organizarlo colectivamente; gestionarlo, ajustarlo y evaluarlo (Paquay y Wagner, 2005, p. 233).

- 5) El docente como una *persona* que está en relación con los demás y en un proceso de desarrollo personal. La formación docente debe fomentar una relación estrecha entre el quehacer educativo y la vida propia, afianzando y entrelazando la realización del proyecto personal con el proyecto profesional de los docentes —ligar los procesos de identificación profesional con los procesos de identificación personal—.
- 6) El docente como un *practicante reflexivo* que ha construido para sí un saber de experiencia sistemático y comunicable, más o menos teorizado. El fenómeno educativo es visto como un fenómeno complejo, determinado histórica, social, política, cultural y situacionalmente, que implica, por parte del docente, una permanente toma de decisiones de diversa índole (éticas, políticas, pedagógicas). Como lo dice Schön (1998):

Un profesor reflexivo necesita un tipo de tecnología educativa que haga algo más que ampliar su capacidad de administrar adiestramiento y práctica. Lo más interesante para él es una tecnología educativa que ayude a los estudiantes a hacerse consciente de sus propias comprensiones intuitivas, a desembocar en confusiones cognitivas y a explorar las nuevas direcciones para la comprensión de la acción [...] La responsabilidad, la evaluación y la supervisión adquirirían nuevos

significados. Habría un cambio desde la búsqueda de unas medidas objetivas del progreso de los alumnos, administradas de un modo centralizado, hacia unos juicios cualitativos, independientes, y unos registros narrativos de la experiencia y la ejecución del aprendizaje y la enseñanza. La supervisión se preocuparía menos de seguir el contenido del currículo cubierto por el profesor que de la valoración y el soporte a la reflexión desde la acción del profesor (p. 291)<sup>69</sup>.

Si bien estas tipologías, en tanto tales, son idealizaciones y abstracciones de realidades complejas con respecto al ser del docente y su praxis, es decir, estas formas no se encuentran en un estado puro, lo cierto es que muestran estilos de ser y de proceder —praxis, estilos de enseñanza— dominantes que obedecen a concepciones de mundo, posturas y paradigmas introyectados por los docentes o puestos en acción por la presión de las circunstancias situacionales e institucionales. A partir de una serie de preguntas orientadoras, Paquay y Wagner muestran que en cada una de estas tipologías aparecen aspectos criticables y otros que vale la pena resaltar. Al final los autores proponen —y a ello nos adherimos— una

<sup>69</sup> Schön (1987, p. 2 y ss.) plantea los conceptos *conocimiento en la acción* (*knowing-in-action*), *reflexión en la acción* (*reflection-in-action*) y *reflexión sobre la reflexión en la acción* (*reflection on reflection-in-action*) como los tres aspectos de una *práctica reflexiva* (*reflective practicum*) que se sitúe más allá de la racionalidad técnica como epistemología de la práctica.

*I shall use knowing-in-action to refer to the sorts of know-how we reveal in our intelligent action —publicly observable, physical performances like riding a bicycle and private operations like instant analysis of balance sheet. In both cases, the knowing is in the action. We reveal it by our spontaneous, skillful execution of the performance; and we are characteristically unable to make it verbally explicit [...] We may reflect on action, thinking back on what we have done in order to discover how our knowing-in-action may have contributed to an unexpected outcome [...] our reflection has no direct connection to present action [...] In an action-present [...] our thinking serves to reshape what we are doing while we are doing it. I shall say, in cases like this, that we reflect-in-action [...] Reflection-in-action has a critical function, questioning the assumptional structure of knowing-in-action. We think critically about the thinking that got us into this fix or this opportunity; and we may, in the process, structure strategies of action, understandings of phenomena, or ways of framing problems* (Schön, 1987, pp. 25-26.28).

«síntesis integradora» de la que se sirven para sostener que no «se trata de puntos de vista contradictorios sino de enfoques complementarios» (Paquay y Wagner, 2005, p. 224) que ayudan a tener una valoración positiva de las distintas facetas del oficio con sus respectivas habilidades profesionales. Esta tipologización de los docentes basada en los ejercicios de reconstrucción de la práctica y pensamiento del docente también permite explicitar también los tipos de relación que se dan entre teoría y praxis.

### **Tipos de relación entre teoría y praxis en el quehacer docente**

En el texto seleccionado por Benner (en Herbart, 1986) sobre los escritos pedagógicos más relevantes de Johann Friedrich Herbart titulado *Pedagogía sistemática*, aquel autor, en su reinterpretación de Herbart, saca a la luz cuatro formas de relación teoría-praxis que identifica de la siguiente manera.

#### ***El círculo práctico***

Esta forma es la que Kant también denominó *mecánica* y consiste en la repetición de lo mismo. Por el lado del alumno y de su aprendizaje, esto significa que alguien se apropia de algo, es decir, lo aprende en la medida en que se ejercita y lo hace; pero no puede ejercitarse o hacer eso si en principio no lo ha aprendido. Este modelo aún sigue presente en la enseñanza. Un ejemplo de ello es que podemos aprender a caminar, a hablar o a tocar guitarra solo moviendo el cuerpo en dirección a configurar dichos aprendizajes; en otras palabras, solo aprendemos a nadar nadando, a manejar manejando, a hablar hablando.

Por el lado del docente y en lo que tiene que ver con su quehacer, esta forma implica la rutinización de la práctica. El

docente se encierra en su práctica: repite lo que ha visto hacer a otros o repite lo que ya ha hecho. La circularidad viene dada por la rutina que le impide al docente tomar distancia frente a su propio quehacer. Solo cuando se presentan nuevas ideas y nuevas reflexiones se rompe con el hacer rutinario. Para salir de la rutina, el docente debe tomar distancia y volver reflexiva su praxis. Esto es precisamente lo que se plantea como tarea de una pedagogía reconstructiva en el trabajo de Mockus *et al.*

Ejemplo de los docentes encerrados en este tipo de círculo son aquellos que reivindican a ultranza su experiencia práctica, su *know how* de años; docentes que asumen una posición escéptica y descalificante de todo tipo de teoría y que creen que con la experiencia de años basta para volver su actividad una práctica reflexiva. En muchos casos, se trata de docentes atados irreflexivamente a la rutina de su quehacer y su ceguera consiste en creer que porque han hecho hace diez o veinte años lo mismo, eso se constituye en razón suficiente para seguir haciéndolo —en tanto se ha naturalizado como procedimiento «verdadero»—. Se trata de docentes que permanecen atrapados en el círculo práctico.

### ***El círculo hermenéutico***

Esta forma del círculo hermenéutico se diferencia de la del círculo práctico en el sentido de que presupone que el docente toma conciencia de que se encuentra encerrado en una actividad docente rutinaria (círculo práctico). Se trata de la experiencia que se tiene cuando alguien se da cuenta de que lo aprendido y de lo experimentado es de tal modo, y, en concordancia con ello, actúa y percibe la posibilidad de cambio de lo que hace. De esta manera decimos entonces que entra en el círculo hermenéutico. En este caso, se puede

estar todavía en el círculo práctico, aunque contra ello; y, no obstante, para salir de ahí no se hace nada. Supone, entonces, un darse cuenta y, sin embargo, no hacer nada. Se da cuenta de su limitación, pero no logra superarla, pues le falta algo: salirse del modelo, es decir, se trata de entrar en otra teoría y en otra forma de actuar. También tiene que ver con el hecho de que se da cuenta y reflexiona una y otra vez, pero no hace nada. Se queda, como comúnmente se dice, en la teoría. Esto se evidencia con muchísima frecuencia cuando en las discusiones sobre asuntos educativos los docentes demuestran una cierta actualización en las temáticas pedagógicas y didácticas; sin embargo, en el momento de la praxis siguen actuando de la misma manera, a sabiendas, incluso, de que son capaces de cuestionar sus propias prácticas.

### ***La forma científico-tecnológica***

En la forma científico-tecnológica el docente se ve en la necesidad de una teoría para salir de su rutina que, además, ya ha visto como problemática. Se le da una confianza al conocimiento científico, pues se supone que este ha de ayudar, en términos de causa y efecto, a solucionar los problemas que resulten. Está puesta en juego una racionalidad tecnológica. Para la realización de la educación y de la formación a través de la enseñanza, esta forma se vuelve insuficiente. La pregunta fundamental que de fondo es: ¿qué hay que hacer para lograr un objetivo determinado? Se supone una continuidad entre lo que se piensa que hay que hacer y lo que efectivamente se hace. La actividad docente —y en general la educación y la enseñanza— se convierte en un medio para el logro de un fin. Esta aparece como una tecnología en el sentido de ciencia aplicada. En todo ello prima una racionalidad tecnológica. Esta forma fracasa, porque a diferencia de la intervención dirigida a la naturaleza, la actividad docente se la ve es con

seres humanos; es decir, con el sentido, por lo que el modelo de causa y efecto se vuelve insuficiente. Este modelo es el que se vio durante mucho tiempo con la enseñanza por objetivos y con la tecnología educativa, el cual desvirtuó la educación en un proceso técnico de estímulo-respuesta.

Bajo esta lógica, no se estaría dando formación ni educación en el sentido de humanización, porque ni se miran los procesos, ni los desarrollos y ni las donaciones de sentido que no estén en condiciones de ser medibles y cuantificables. Al lado de la cosificación del «educando en tanto otra persona», está la reducción de la actividad docente a una tecnología aplicacionista. Es decir, el diálogo, el intercambio personal, sentidos y habitus no explícitos no podían salir a la visibilidad, porque se trata, en el fondo, de una educación perfecta, pensada como una actividad racional basada en un conjunto de reglas –recetas– previas.

***La forma de orientación hacia la acción bajo el primado de la praxis: el tacto pedagógico y la competencia pedagógica***

La cuarta forma es la del *tacto pedagógico*. Este tacto remite al concepto *phronesis* en Aristóteles (Trad. 1985) y al de ciencia juiciosa en Kant. El tacto es una parte intermedia entre la teoría y la praxis. Es la conciencia formada de la responsabilidad pedagógica que rige la praxis y que obedece a la teoría. El tacto es la mirada particular, sin abandonar la teoría general. Ello supone alta capacidad de decisión, en la que se sopesa la teoría y lo que pasa. En este modelo se ven mejores posibilidades de superar, por un lado, la confianza cientifista de creer que la práctica educativa puede estar basada en una racionalidad tecnológica y, por otro, la conciencia de la contingencia e indeterminación que surgen permanentemente en la praxis educativa —la conciencia

de que siempre hay cosas que salen y que no debían haber salido o simplemente salen y no sabemos por qué. La realidad educativa no se presenta siempre bajo formas y estructuras determinadas, sino como situaciones contingentes— y que llevan al ejercicio de reflexión permanente.

Para entender mejor este modelo está la diferencia que hace Michel de Certeau (1996, p. 42) entre *estrategia* y *táctica*. La estrategia puede ser el proyecto de acción con el cual se pretende lograr lo que se quiere. La táctica es el momento de tomar decisiones concretas según la situación que se presente, sin que con ello se pierda de vista la estrategia. La táctica no es, pues, el simple *mecanismo*, como Kant denomina a esas respuestas espontáneas o habitualizadas que se dan a los problemas particulares que se presentan. No es ir respondiendo sin orientación alguna a las contingencias que se presentan.

Ese tacto pedagógico no se aprende o desarrolla sino con la experiencia; sin embargo, para aprenderlo en la práctica se debe estar preparado por el conocimiento. En otras palabras, el tacto pedagógico, es decir, la capacidad de lidiar y tomar decisiones con respecto a las contingencias de lo que acontece en la escuela, en el aula y en las situaciones educativas, solo se aprende allí, «en el barro»; pero esa experiencia por sí misma no es suficiente, hay que «meterle» conocimientos y hay que hacerla reflexiva —y es aquí donde entra el trabajo de reconstrucción pedagógica como lo plantea Mockus y sus colegas—. Desde este punto de vista, la teoría en sentido estricto no determina la praxis como en el modelo uno a uno y causal de la tecnología educativa, sino que alimenta y enriquece la praxis, la hace más ilustrada. La praxis educativa, por su parte, no es que dependa de un modo absoluto de la

teoría, sino, más bien, de sí misma, de la experiencia; pero para que dicha experiencia no se quede en rutina, se necesita saber y tener conocimientos, y someter la misma praxis a la reflexión, a partir precisamente de los insumos que se presentan en los momentos tácticos. El tacto pedagógico supone la formación de un *habitus* docente y el desarrollo de una práctica reflexiva. Allí se ancla entonces la «competencia pedagógica» como bien lo plantean Mockus *et al.*

Preguntarse por el *habitus* y *el saber cómo* docente es preguntarse entonces por los esquemas de pensamiento y acción de los que disponen los docentes, pues dichos esquemas determinan las percepciones, interpretaciones, análisis y decisiones del sujeto y las formas de enfrentarse a problemáticas determinadas. Con el *habitus* y *el saber cómo* del docente se abre un espacio para el análisis reconstructivo del papel de diferentes aspectos internos y externos de un sujeto (familia, cultura, desarrollo de la personalidad, contextos económicos, sociales, educativos, laborales, conocimientos con los que ha estado en contacto y demás) que toman parte en los esquemas de acción –ya mencionados– y que determinan el desarrollo de las acciones y prácticas educativas cotidianas.

Este *habitus* y *el saber cómo* del docente se encuentran relacionados estrechamente con la problemática de la profesionalización y su estudio permite identificar el conocimiento práctico y procedimental que acompaña la labor cotidiana docente y la relación que se teje con otros tipos de conocimiento implicados<sup>70</sup>. El estudio del *habitus* y

---

<sup>70</sup> En el contexto anglosajón y en una línea similar, Schulman ha tratado de desarrollar lo que denomina *pedagogical content knowledge* (saber pedagógico del contenido). Este tipo de saber, que difiere del saber sobre el contenido y del saber pedagógico general, se entiende como un tipo de saber práctico del que se sirven los docentes para llevar a cabo sus acciones en el marco de las situaciones de enseñanza. Se trata de un saber que comprende un saber

del *saber cómo* del docente se constituye, por estas razones, en un asunto que puede permitir visibilizar la reflexión existente acerca de la práctica educativa y propiciar la búsqueda de estrategias para que dicho *habitus* se vuelva reflexivo, de manera que permita reorientaciones de la acción educativa con miras, también, a la apropiación de mayores elementos para el desarrollo de un «conocimiento estratégico»<sup>71</sup> clave para cualificar cualquiera sea el desempeño docente y para el avance de «prácticas efectivas»<sup>72</sup>.

### La importancia de la reconstrucción del saber que orienta el quehacer docente

Vale reconocer entonces que la importancia y «fertilidad» (Mockus *et al.*, 1994, p. 22) de una investigación pedagógico-reconstructiva<sup>73</sup>, tal y como lo esbozan Mockus *et al.*, encuentra su justificación en los siguientes aspectos:

- 1) Porque las experiencias y prácticas de enseñanza particulares han de organizarse según sus características en clases y grupos, de manera que bajo el criterio de integración se puedan visibilizar clasificaciones y organizaciones.

---

didáctico, es decir, un saber sobre cómo estructurar, representar y presentar un contenido de enseñanza en una situación de enseñanza; un saber experiencial-profesional acerca de las dificultades y obstáculos comunes —prejuicios y concepciones erradas— que supone el trato con los contenidos de enseñanza por parte de los alumnos y un saber metódico referido a las estrategias de enseñanza que pueden implementarse de acuerdo a las necesidades de los alumnos en situaciones de enseñanza específicas. Se trata de parte del saber que hemos denominado saber profesional.

<sup>71</sup> Cf. Shulman.

<sup>72</sup> Cf. Marguerite Altet.

<sup>73</sup> En el contexto alemán se puede consultar el «Archiv für pädagogischen Kasuistik –ApaK–» (Archivo para la casuística pedagógica) de la Universidad de Fráncfort del Meno, que hace parte de un proyecto liderado por el profesor Andreas Gruschka. En él reposan una serie de materiales (fotografías, filmaciones, grabaciones, protocolos) y ejercicios de análisis de los casos recogidos. La pretensión con el archivo es ir más allá de las formas cuantitativas de referirse a lo que sucede en las situaciones de enseñanza y reunir información que pueda servir tanto para estudiantes como para investigadores.

- 2) Porque una organización y sistematización consistentes no solo daría mayor facilidad de observar y distinguir las experiencias y prácticas existentes, sino que permitiría también una mejor ayuda y orientación dentro del campo con respecto a las propuestas didácticas y los métodos de enseñanza existentes. Desde el punto de vista práctico, podría servir, por tanto, de apoyo a los enseñantes en su planeación de la enseñanza y a la misma transformación de sus esquemas de acción y de pensamiento (*habitus* docente); es decir, «ofrece una aproximación sensible y cercana con respecto a la necesaria actitud “performante” de quien actúa en educación (justifica y explica la posibilidad de un conocimiento que posee, al mismo tiempo, un carácter de autorreflexión, que puede ser contrastado con el conocimiento intuitivo» (Mockus *et al.*, 1994, p. 22-23).
- 3) Porque las formas de clasificación, organización y sistematización bajo criterios pedagógicos y didáctico-conceptuales *claros* son una condición básica para la comunicación no distorsionada de los miembros del gremio de docentes y para el desarrollo teórico-conceptual de la didáctica misma en nuestro país.
- 4) Porque un sistema de reconstrucción, clasificación y ordenamiento consistente de las prácticas docentes (enseñanza) puede dar mayor claridad sobre las similitudes y diferencias de las prácticas de enseñanza estudiadas, lo cual puede ayudar, igualmente, a su claro reconocimiento por parte de los docentes e investigadores y a su variación y transformación por parte de ellos mismos (practicantes reflexivos).
- 5) Porque lo anterior habrá de redundar, igualmente, en la innovación, transformación, complementación y cambio en los métodos y formas de enseñanza, antes

- que en la limitación a los métodos y formas existentes «tradicionales».
- 6) Porque la existencia de un banco de experiencias y prácticas de enseñanza bajo criterios pedagógicos, didácticos y metódicos sentaría las bases para un reconocimiento y ejercicio multifacético y variado que le permitiría tanto a los docentes con experiencia como a los neófitos experimentar y consolidar sus prácticas de enseñanza cotidianas.
  - 7) Porque, desde el punto de vista heurístico, una reconstrucción, clasificación y sistematización de las prácticas de enseñanza podría dejar ver los espacios vacíos que habría que llenar con el desarrollo de nuevas propuestas o con la introducción de nuevos elementos.
  - 8) Finalmente, porque la búsqueda de elementos faltantes o de aspectos no incluidos o no integrables dentro del sistema clasificatorio han de llevar a que las propuestas didácticas y metódicas de estructuración de la enseñanza se tengan que repensar y reelaborar constantemente. Lo cual quiere decir que con ello se ha de modificar y desarrollar la teoría didáctica y metódica que está a la base de la formación profesional y que tanta falta le hace a los enseñantes y formadores de enseñantes en nuestro país.

Así, con la propuesta del Grupo Federici nos las vemos, de un modo particular, ante lo que, desde hace varias décadas, se viene denominado el «paradigma del practicante reflexivo» y que remite al trabajo de Donald Schön y, mucho antes, a los trabajos de Friedrich Herbart y de John Dewey. Recordemos que en 1983 Schön publica su libro *The Reflective Practitioner* en el que vuelve sobre la base intuitiva, prudencial y procedimental que acompaña al pensamiento reflexivo planteando un contraste con la mirada técnica y racional-

instrumental deudora, hasta cierto punto, de Dewey que hubo de marcar los desarrollos del diseño instruccional, el currículo técnico y la enseñanza por objetivos.

Schön introdujo tres distinciones para referirse a la relación de la reflexión con la acción: por un lado, al saber-en-la-acción (*knowing-in-action*) y, por el otro, a la reflexión-en-la-acción (*reflection-in-action*). El primero se presenta como un «repertorio de ejemplos, imágenes, comprensiones y acciones» (Schön, 1998, p. 183) que tienen un carácter ampliamente intuitivo y salen a la luz cuando los docentes se ven confrontados con una experiencia o una situación nueva o sorprendente. Todo ello lleva a que se presente el segundo, es decir, a que se produzca una reflexión-en-la-acción. Finalmente, Schön describe otro aspecto del proceso reflexivo que denomina reflexión-sobre-la-acción. Se trata, por ejemplo, del momento en que los docentes nóveles y con experiencias son llamados a discutir y reflexionar sobre sus experiencias docentes recientes.

Si bien el impacto de las teorías de Donald Schön permitió visualizar el papel de la profesionalización docente y de la práctica reflexiva en la formación de los mismos, sobre todo en el contexto anglosajón, también ha habido aportes de gran valor en el contexto europeo, especialmente con el ginebrino Philippe Perrenoud (2004), quien hasta cierto punto se puede ver como un continuador de los aportes de Schön, y el trabajo de Fred Korthagen (2008).

Bajo la influencia de Bourdieu y de Piaget, Perrenoud comenzó a utilizar el concepto de «habitus docente» como uno de los conceptos centrales de su propuesta teórica y práctica sobre la profesionalización docente. Perrenoud

(2004) se ha referido a este *habitus* como aquellos esquemas de pensamiento y acción presentes en todas las prácticas de los docentes, como resultado de una «habituación» de rutinas y esquemas producto de su formación y desarrollo personal. Su estudio ha de posibilitar una construcción característica del ser docente que va más allá de un retrato y de un perfil ideal, mostrando un sistema de relaciones complejo del ser docente que puede arrojar luces para el mejoramiento de la profesión docente. De esta manera y con la ayuda de una práctica que –siguiendo a Schön– se ha de tornar reflexiva, resulta posible identificar ese «inconsciente práctico» de los enseñantes que influye en la cotidianidad de la clase y tiene que ver con las razones (ideas, creencias, normas, prescripciones, experiencias) de su accionar docente. Para este autor es fundamental la propuesta de formación de un profesorado reflexivo, e intenta demostrar que mediante la práctica reflexiva los docentes pueden conciliar la razón científica con la razón práctica (tacto pedagógico), el conocimiento de procesos universales con los saberes de la experiencia, la ética, la implicación y la eficacia, y contribuir, de esta manera, en el proceso de profesionalización docente.

En el contexto holandés, Fred Korthagen y su equipo de colaboradores retomaron algunos de los aportes desarrollados en los años setenta por Van Hiele en el marco de la didáctica de las matemáticas y del pensamiento matemático. Con sus elaboraciones este grupo de investigadores le dio una base teórica más fuerte a lo concebido como «docente reflexivo» que el mismo Schön. Korthagen y sus colaboradores plantearon que había etapas en el desarrollo cognitivo que eran propias de un dominio específico. Esos dominios se encuentran vinculados de una manera muy fuerte a lo que denominan *Gestalt* individuales. Una formación gestáltica es el «proceso en el cual una situación detona una unidad de necesidades,

pensamientos, sentimientos, valores, sentidos y tendencias hacia la acción». Las *Gestalt* se forman en situaciones concretas en donde se dan necesidades o preocupaciones que llaman nuestra atención sobre ciertos aspectos de nuestro entorno mientras se ignoran otros. Cuando es confrontada posteriormente con una situación concreta similar, la *Gestalt* es recreada y nos ayuda a encontrar un lugar en el aquí y ahora (reflexividad y trabajo sobre el *habitus*).

El estudio del *habitus* y *Gestalt* docentes ha de ser considerado entonces como un punto de partida muy importante para pensar la investigación en el aula y elaborar un sistema de relaciones más amplias y profundas alrededor de la práctica docente y su estudio. Un ejemplo de ello es el modelo ALACT (*Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action, Trial*) propuesto por Korhagen.

La alternancia entre acción-reflexión-acción propuesta por dicho modelo sigue un esquema espiral que se puede representar en sus momentos específicos de la siguiente manera:

- 1) La experiencia específica.
- 2) Volver sobre dicha experiencia.
- 3) El hacerse consciente y determinar qué aspectos de dicha experiencia se tienen como relevantes (para ello conviene disponer de una de un aparato analítico –por ejemplo, un protocolo de observación– que permita volver sobre los elementos que están en la base o que intervienen en la experiencia o asunto tratado).
- 4) Buscar comportamientos alternativos y más conscientes para actuar nuevamente. En este punto y complementado el modelo ALACT, se trata de desarrollar también una conciencia crítica que abarca

los siguientes aspectos: contextualización socio-política de situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje; significación que estas situaciones tienen para los individuos que en ellas participan y para el entorno social en el que se desarrollan; y cuestionamiento de ideas, creencias o nociones pedagógicas, que por el hecho de que suelen formar parte del denominado ‘sentido común’ o del bagaje de ‘conocimientos aceptados generalmente’, raramente se consideran desde un punto de vista crítico (Gruschka, 2001; Kincheloe, 2001, 2003).

- 5) Comprobar en una nueva situación (mejorar la práctica, producir conocimiento pedagógico y didáctico).

La fase 5 se convierte entonces en la primera fase de un nuevo ciclo. El punto crucial del modelo ALACT se encuentra en la fase 3, en donde se forman las estructuras mentales o en donde la estructura mental existente es alterada<sup>74</sup>.

En conclusión, los planteamientos del Grupo Federici nos ponen frente al trabajo de formación de practicantes reflexivos, a lo que Benner denomina la «teoría de la acción pedagógica», a lo que Shulman viene indagando como saber del docente y a lo que Andreas Gruschka denomina en su proyecto PAERDU (*Pädagogischen Rekonstruktion des Unterrichtens*) el método de investigación pedagógico-reconstructivo de la enseñanza. Indiscutiblemente, un sector interesante y actual de la reflexión pedagógica, pero que *no* se constituye, desde ningún punto de vista, en el «todo» de la reflexión pedagógica, o mejor y para ser más exactos, en el «todo» de la reflexión didáctica.

<sup>74</sup> Este planteamiento nos permite establecer semejanzas con el trabajo de Donald Schön y todo lo que se ha denominado el «paradigma del practicante reflexivo» que, a su vez, remite a Herbart y a Dewey.

## Las limitaciones de una concepción de pedagogía como solo un ejercicio reconstructivo

Una mirada atenta a la concepción de pedagogía propuesta por el Grupo Federici, entendida fundamentalmente como un trabajo de reconstrucción de la práctica docente<sup>75</sup> —por no decir, una etnometodología pedagógica de las «mejores prácticas de enseñanza»<sup>76</sup>—, pone en evidencia, primero, que ella como reflexión o investigación queda circunscrita a la enseñanza, al aula —esto curiosamente en el marco con un proyecto que buscaba trabajar el conocimiento extraescolar y cuestionar las fronteras de la escuela—; segundo, que queda entendida como un ejercicio de reconstrucción de un saber experiencial y privado que si logra llegar a convertirse en un saber qué, sería tan solo como un saber orientador de la acción (saber práctico explícito, un juicio reflexionante o una teoría personal reconstructiva del actuar docente, una gramática –universal– del enseñar), de manera que, tercero, con ello el Grupo Federici termina también —al igual que Zuluaga— por autonegarse y autodeslegitimarse desde un

<sup>75</sup> Esto recuerda las pretensiones de trabajos ya clásicos como los de Mehan por reconstruir la estructura de la interacción en la enseñanza y las reglas puestas en juego.

<sup>76</sup> Valga decir que los mismos autores plantean que solo son dignas de reconstrucción las prácticas y los 'saber cómo' de los docentes que son adecuados; las prácticas y saberes que ponen en evidencia la competencia de parte del maestro. Por tanto, no serían objeto de análisis las prácticas y saberes «desviados» de los maestros. La pedagogía reconstruye entonces el saber cómo del maestro que enseña competentemente (Mockus *et al.*, 1995, p. 17); es decir, las reglas de acción que se derivan de lo que hace un maestro competente. ¿Acaso no sería más interesante reconstruir también el saber cómo que no es exitoso, las creencias no adecuadas y las máximas que orientan la acción en forma no adecuada? Con ello el ejercicio de reconstrucción pedagógica también asume una postura normativa al proponer que solo serían dignas de atención las formas competentes —a lo que cabría preguntar: ¿cómo procede un maestro competente desde el punto de vista pedagógico? ¿En qué radica tal competencia?—. La pedagogía se reduce con ello a una etnometodología –pedagógica– de las «mejores prácticas» docentes. Habría que pensar en un procedimiento investigativo que, a diferencia de como procede una casuística jurídica, no busca conceptualizar el caso particular a partir de una regla de validez general ya conocida —que evidencia el proceder con «competencia»—, sino un procedimiento que muestra el ejemplo; un ejemplo que puede remitir a otros ejemplos y que todos ellos conjuntamente pueden estar relacionados con una regla general –conocida o no conocida–.

punto de vista pedagógico, ya que la reflexión que ellos hacen, si es que pretende ser llamada pedagógica, no ha sido propiamente el ejercicio de reconstruir un saber cómo en un saber qué.

Así, bajo las pretensiones de «darle un contenido plausible al proyecto —expresado una y otra vez en el seno de la reciente discusión pedagógica en el país— de “recuperar el saber pedagógico de los maestros”» (Mockus *et al.*, 1994, p. 23), el planteamiento del Grupo Federici resulta, pedagógica y paradójicamente hablando, una *contradictio in adjectio*, porque, según ellos, *tan solo puede ser pedagógico* aquel ejercicio de reconstrucción de un saber cómo para volverlo en un saber qué, que además solo sería competencia de maestro, lo cual *no es*, a todas luces, el ejercicio que se lleva a cabo en el libro *Las fronteras de la escuela*.

En la perspectiva de los procesos de disciplinarización, con la propuesta del Grupo Federici no se hace más que ahondar, en lo que ellos mismos han denominado, las «*dificultades de paradigmaticación* que históricamente ha tenido la pedagogía» (Mockus *et al.*, 1994, p. 22), porque, desde nuestro punto de vista, con una «historia de las reconstrucciones de competencias que [...] son condición para la competencia pedagógica» (Mockus *et al.*, 1994, p. 22), tan solo se estaría apostando a la recopilación de un saber profesional casuístico —con sus reglas de acción— que si bien es fundamental para el quehacer docente (experticia, profesionalización), deja de lado problemas fundamentales de la pedagogía que no aparecen en ese contexto y que están como parte de su proceso de disciplinarización. La pedagogía queda así reducida al saber profesional del maestro que orienta su actuar, a un saber de la profesión docente.

Existe, pues, una dinámica diferenciada entre los desarrollos de la educación como praxis social, los desarrollos de la profesionalización docente y los desarrollos de la pedagogía como disciplina que quedan desapercibidos en la concepción pedagógica del Grupo Federici. La pedagogía no puede resolverse de modo exclusivo como un saber del maestro en y sobre su práctica, y menos desde la perspectiva de la cualificación reflexionada de un hacer. Además, si se entiende la pedagogía como el saber para el «*buen enseñar*», los educadores y enseñantes (maestros) más que profesionales terminan por ser concebidos como funcionarios expertos de los que se dispone a placer para resolver problemas prácticos —de la enseñanza— y a los que se les señala el rumbo que debe llevar a cabo su quehacer.

Así, las constantes y variadas formas de exigir una orientación hacia la praxis como las del Grupo Federici y el Grupo HPP se tornan también en una amenaza al carácter universitario y disciplinario de la pedagogía y de su estudio, pues, de acuerdo con estas lógicas, en estas instituciones no se trata de formar una comunidad de discusión disciplinaria que desarrolle unos esquemas socio-cognitivos para referirse de un modo diferenciado a las problemáticas educativas, sino, ante todo, de la formación de unos individuos para el ejercicio profesional. Hay que decir que la meta de un estudio universitario —de una disciplina científica universitaria— no es entonces inmediatamente un poder hacer o un poder actuar, sino la capacidad de reflexión y la capacidad de juicio basadas en un saber positivo y de cara al problema de la validez que puede ayudar enormemente en el ejercicio profesional. Dicho con otras palabras: de lo que se trata es de una independencia intelectual e investigativa como presupuesto básico para la profesionalidad en las profesiones y labores pedagógicas prácticas.

Igualmente, desde el punto de vista académico, institucional y universitario, con ello se hace de las instituciones formadoras de docentes centros de capacitación profesional y no de producción de conocimiento. Se hace de ellas instituciones funcionales y profesionalizantes que quedan abocadas, a su vez, a los requerimientos que hagan otros expertos o funcionarios sobre lo que es o debe ser ese tipo de profesional. Se forman supuestos profesionales que no están en condiciones de profesar saber alguno y que apenas pueden dar cuenta de sus prácticas cotidianas, de sus desempeños y experticia (teorías de segundo grado): se los forma entonces para que respondan a las exigencias diarias de la praxis educativa, pero no para que tomen distancia, piensen y reflexionen científica y sistemáticamente sobre esa praxis educativa más allá de su cotidianidad, en su transcurrir histórico o en sus aspectos y problemas fundamentales.

En tal sentido no es de sorprender tampoco que, gracias a este tipo de concepciones, desde las instancias nacionales que regulan el servicio educativo no haya problema alguno en que profesionales de campos ajenos al campo profesional y disciplinar de la pedagogía se vinculen como maestros —pues lo importante es ser eficaz en la transmisión de un saber específico— o a que se conciba a los maestros como «investigadores de su propia práctica» para que, acríticamente y sin atender a problemas pedagógicos fundamentales<sup>77</sup>, la cualifiquen y la vuelvan eficiente.

---

<sup>77</sup> Por ejemplo, ¿es la escuela una institución legítima desde el punto de vista pedagógico? ¿Cómo puede una acción como la educación, que es en sí misma coaccionante, producir libertad o mayoría de edad si de *facto* incumple con lo que ella misma promete?

En conclusión, una cosa es entonces la producción de conocimiento científico de cara al problema constante del ejercicio profesional<sup>78</sup> —como reconstrucción de la praxis o como conjunto de reglas que orientan el actuar pedagógico— y otra diferente es la *producción de conocimiento científico como forma de estabilización de los procesos de disciplinarización o de dinamización de las comunidades de comunicación disciplinaria*.

Como bien lo dice Flórez: «Mientras no construyamos una identidad teórica mínima, compartida intersubjetivamente como comunidad intelectual, difícilmente podremos ser interlocutores válidos frente a las demás comunidades de intelectuales» (Flórez, 1994, p. 114). La pedagogía como campo disciplinar y profesional tendría que abarcar esos dos asuntos y no solo centrarse —cerrarse— a la reconstrucción de los saberes que orientan la acción. Esto, además, por ello sería tan solo uno de los aspectos que comprendería o que sería asunto de preocupación de la pedagogía como disciplina —o ¿qué papel tendría en ello una pedagogía comparada, una pedagogía histórica, por ejemplo?—.

---

<sup>78</sup> Esto no deja de presentar problemas en otra lógica: desde el punto de vista del actuar docente (enseñar, educar), por un lado, siempre se tiene que tratar con la inseguridad, incertidumbre, el no saber y la contingencia, de manera que los docentes *–in situ–* solo se pueden orientar con base en lo que «sabe y ven» y no con base en lo que «no saben», es decir, con lo que estaría para ser investigado desde el punto de vista de lo que es la actividad científica propiamente dicha. La orientación hacia lo «no sabido» (como en la ciencia) no es pues la preocupación inmediata en el actuar docente. La presión para el actuar es siempre constante y, en ese sentido, la relación con el «no saber» no es propiamente el asunto que caracterice las situaciones educativas y de enseñanza *en vivo* (aunque se hable de maestro-investigador), sino el «quehacer». Enseñar y educar no se pueden entender como formas de experimentación o indagación científica.

## Referencias bibliográficas

---

- Atkinson, T. y Claxton, G. (eds.). (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Aristóteles. (Trad. 1985). *Ética nicomaquea. Ética eudemia*. Madrid: Gredos.
- Ascherleben, K. (1991). *Einführung in die Unterrichtsmethodik*. Stuttgart (Alemania): W. Kohlhammer.
- Astolfi, J.P. y Develay, M. (2002). *La didactique des sciences*. París: Presses Universitaires de France.
- Astolfi, J.P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. y Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences*. Bruselas: De Boeck
- Blankertz, H. (1969). *Theorien und Modelle der Didaktik*. Weinheim (Alemania): Juventa.
- Blankertz, H. (1981). Didáctica. En J. Speck, G. Wehle *et al.* (1981). *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Caillot, M. (2007). The Building of a New Academic Field: the case of French didactiques. *European Educational Research Journal*, 6(2), 125130.
- Camilloni, A. (1998). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. Camilloni *et al.* (1998), *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

- Chevallard, Y. (2007). Readjusting didactics to a changing epistemology. *European Educational Research Journal*, 6(2), 131-134.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano (1): Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Develay, M. (Dir.) (1995). *Savoir scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*. París: ESF.
- Dewey, J. (1964). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Federici, C. et al. (1984). *Límites del cientifismo en educación*. Conferencia presentada en International Conference on the Nature or Epistemological Inquiry, ACIF y la Sociedad Colombiana de Epistemología.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGrawHill.
- Gruschka, A. (2001). *Didaktik: Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar (Alemania): Büchse der Pandora.
- Gudjons, H. (2006). *Methodik zum Anfassen: Unterrichten jenseits von Routine*. Bad Heilbrunn (Alemania): Klinkhardt.
- Gudjons, H. y Winkel, R. (eds.). (2002). *Didaktische Theorien*. Hamburgo: Bergmann + Helbig.
- Herbart, J.F. (1986). *Systematische Pädagogik*. Stuttgart (Alemania): Klett-Cotta.
- Hopman, S. (2007). Restrained teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
- Hopman, S. y Riquarts, K. (1996). *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel (Alemania): IPM.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berna (Suiza): Peter Lang.

- Houssaye, J. (1993), Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique. En J. Houssaye (Dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. París: ESF.
- Houssaye, J. (Dir.) (1993), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, París: ESF.
- Houssaye, J. (2002). Pédagogie: justice pour une cause perdue? En J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline y M. Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*. Issy-les-Moulineaux (Francia): ESF.
- Houssaye, J., Soëtard, M., Hameline, D. y Fabre, M. (2002), *Manifeste pour les pédagogues*. Issy-les-Moulineaux (Francia): ESF.
- Hudson, B. (2007). Comparing different traditions of teaching and learning: what can we learn about teaching and learning? *European Educational Research Journal*, 6(2), 135146.
- Jank, W. y Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle. Grundlegung und Kritik*. Fráncfort del Meno: Cornelsen.
- Kincheloe, J. L. (2001), *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro
- Kincheloe, J. L. (2003), *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Londres: Routledge.
- Kirsti, K. (2007). Trends in Research on Teaching and Learning in Schools: didactics meets classroom studies. *European Educational Research Journal*, 6(2), 147160.
- Klafki, W. (1957). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim (Alemania): Beltz.
- Klafki, W. (1964). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. En H. Roth y A. Blumenthal (eds.), *Didaktische Analyse, Reihe: Auswahl Reihe A, Bd. 1* (pp. 5-34). Hanóver: Schroedel.

- Klafki, W. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim (Alemania): Beltz.
- Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5), 85-108.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim (Alemania): Beltz.
- Klafki, W. (1999). *Didaktik und Praxis*. Weinheim (Alemania): Beltz.
- Klingberg, L. (1990). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Korthagen, F. A. J. (2008). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Londres: Routledge.
- Korthagen, F. A. J. y Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F. A. J. y Lagerwerf, B. (1996). Refraining the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: Levels in learning about teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2(2), 161-190.
- Kron, F. W. (2000). *Grundwissen Didaktik*. Múnich: Ernst Reinhardt.
- Martial, I. v. (1996). *Einführung in didaktische Modelle*. Baltmannsweiler (Alemania): Schneider Verlag Hohengehren.
- Meyer, H. (1980). *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Königstein (Alemania): Scriptor.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichts Methoden. I: Theorieband*. Fráncfort del Meno: Scriptor.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichts Methoden. II: Praxisband*. Fráncfort del Meno: Scriptor.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlín: Cornelsen Scriptor.

- Meyer, M. A., Prenzel, M. y Hellekamps, S. (eds.). (2008). *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Edición especial, 9). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, M. A. (2007). Didactics, sense making, and educational experience. *European Educational Research Journal*, 6(2), 161173.
- Mockus, A. et al. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Mockus, A. et al. (1995). *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre el conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Bogotá: Magisterio.
- Paquay, L. y Wagner, M.-C. (2005). Formación continua y videoformación: qué habilidades se deben priorizar. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. y Perrenoud, P. (2005). Introducción: Cómo formar maestros profesionales: tres grupos de preguntas. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: de savoir aux compétences. *Revue de Science de l'Éducation*. 24(3), 487-514.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco (EE. UU.): Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 2(15), 4- 31.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1(57), 37-42.
- Shulman, L. S. (2005). El saber y entender de la profesión docente. *Estudios Políticos*, (99), 195-224.





## Orientación hermenéutico-sistemática de la pedagogía: el trabajo de Rafael Flórez

*Por ello, mientras con construyamos una identidad teórica mínima, compartida intersubjetivamente como comunidad intelectual, difícilmente podremos ser interlocutores válidos frente a las demás comunidades de intelectuales.*

RAFAEL FLÓREZ, 1994, p. 114

*Ello significa en la terminología constructivista popperiana que las ciencias y disciplinas constituyen un mundo diferente que existe de manera muy distinta a como existen los maestros de Antioquia o las escuelas de Medellín. Tampoco la actividad espontánea e ingenua de enseñanza hace parte de la pedagogía, así resulte satisfactoria para los estudiantes o para los padres de familia. Tampoco hacen parte de la pedagogía los conceptos y modelos de conocimiento de las llamadas ciencias de la educación [...] Es, por ejemplo, muy lamentable para el desarrollo de la disciplina el que llamemos 'prácticas pedagógicas' a actividades cotidianas que ocurren en las instituciones educativas, que no están inspiradas por la teoría pedagógica y que incluso son antipedagógicas [...] deberíamos, como comunidad intelectual, alcanzar un uso específico y estricto del concepto de pedagogía, que se diferencie del uso común, vago y profano del mismo término.*

Rafael Flórez, 2005, p. 124-125

## Introducción

Una tematización de los textos pedagógicos de Rafael Flórez Ochoa permite ver que se trata de una obra por ahora poco explorada y reconocida en nuestro medio desde el punto de vista de los procesos de disciplinarización, esto al margen del *boom* de los modelos pedagógicos suscitado en el ámbito latinoamericano y que, siguiendo a Zuluaga, consideramos como lo menos acertado de dicho trabajo: «Plantear los modelos pedagógicos como el espacio de la discusión es plantear una salida falsa» (Zuluaga, 1987, p. 64). Rafael Flórez Ochoa nos sitúa nuevamente en un marco de discusión en el que surge la pretensión de hablar de la pedagogía como una ciencia o disciplina. Por eso, teniendo presente la importancia de las reflexiones epistemológicas de este autor, a continuación, trabajaremos su concepción de pedagogía, esto sin dejar de lado sus apreciaciones sobre los conceptos de formación, educación, enseñanza y didáctica. Para ello, les pasamos revista a sus principales trabajos, a saber: *Pedagogía y verdad*, editado en Medellín por la Secretaría de Educación y Cultura en 1989, mejorado y reeditado en el año de 1994 por McGraw-Hill con el título *Hacia una pedagogía del conocimiento*, y vuelto a editar con nuevas mejoras y unos capítulos adicionales en el año 2005 con el título *Pedagogía del conocimiento*.

Uno de los objetivos básicos que se propone Rafael Flórez en su libro *Hacia una pedagogía del conocimiento* es realizar una aproximación al «espacio, el objeto y el método de la pedagogía como una disciplina científica abierta que describe de manera constructivista y hermenéutica la articulación entre el “contexto de enseñanza” y el contexto del aprendiz, con el fin de formular estrategias que permitan elevar y orientar el rigor de la reflexión docente y la calidad de la

enseñanza» (Flórez, 1994, p. xx). O como también lo dice en su *Pedagogía del conocimiento*:

Esta obra ofrece elementos para una reflexión crítica acerca de lo que es la pedagogía, sus posibilidades actuales, su nivel y perspectivas de desarrollo desde una disciplina que ha sido históricamente normativa hacia otra que se centra hoy en la descripción, explicación y comprensión de la enseñanza (Flórez, 2005, p. xxiii).

La fecundidad teórica de la pedagogía con su orientación hermenéutica radica, para este autor:

En la mayor escala de complejidad y de integración que puede generar nuevos sentidos en los procesos pedagógicos en la línea de unión entre lo textual y lo contextual, entre lo lingüístico y lo extralingüístico, sin perder contacto con la experiencia vital y cotidiana de la enseñanza en el aula, como instancia de confirmación empírica no despreciable (Flórez, 2005, p. 262).

Para Flórez, comprender hermenéuticamente en pedagogía significa, entonces:

Descubrir que tanto los alumnos como el profesor que interactúa con ellos para su formación no son entidades abstractas ni aisladas, sino situadas en un horizonte histórico y sociocultural que define su existencia y el sentido de cada uno, sus intereses, sus hechos y sus esperanzas (Flórez, 2005, p. 258-259).

Así, toda teoría debe ser confirmada en la enseñanza real en el aula para comprobar su validez y analizar las consecuencias que esta produce en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual modo, toda experiencia pedagógica debe ser reflexionada desde la teoría que es la posibilidad de generar nuevos conceptos y de reafirmar algunos otros. Asimismo, la orientación

hermenéutica es la que permite desarrollar planteamientos más complejos dentro del campo científico de la pedagogía en sus tres niveles de conceptualización y validación.

Flórez define por eso la pedagogía como una disciplina humanista y optimista que tiene como objeto el estudio y diseño de experiencias culturales que propicien el progreso individual en la formación humana. Ya en *Pedagogía y verdad* (1989), Flórez definía la pedagogía, a partir de su situación epistemológica, como una «disciplina o como un conjunto coherente de proposiciones que intenta sistemáticamente describir y explicar los procesos educativos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje humanos». En esta dirección la pedagogía tiene la tarea de planear y evaluar la educación y, particularmente, la enseñanza, basándose en principios y criterios que le permitan discernir las mejores propuestas de enseñanza teniendo en cuenta las necesidades reales y las expectativas de los estudiantes en pro de su formación (Flórez, 1998, p. 23-24). Con relación a lo anterior, Flórez dice que, precisamente, la tarea de la pedagogía es identificar y proponer aquellos conjuntos de experiencias y de caminos alternos en la educación y la enseñanza que propicien procesos de aprendizaje y formación efectivos y placenteros para el desarrollo cultural de los individuos y de la comunidad, sobre todo en autonomía y comprensión integral del entorno natural y social.

### **Dificultades y posibilidades de la pedagogía como disciplina en construcción**

Flórez concibe la pedagogía como un campo disciplinar en construcción (Flórez, 1994, p. 122 y ss; 2005, p. 121 y ss.) en el que se trata de señalar el camino que lleva de la

teoría a la praxis, o para ser más específicos, del proceso que lleva del nivel teórico-formal centrado en la fundamentación de la formación humana como concepto sistematizador de la reflexión pedagógica al nivel de aplicación, observación y generalización empíricas que comprendería el campo práctico-profesional. Para él, «en construcción» no implica ninguna connotación de humildad ni de subdesarrollo, sino, más bien, el reconocimiento de la alta susceptibilidad e inestabilidad histórica de la relación teoría y práctica y el reconocimiento del carácter cambiante y multivariado de los procesos educativos en cada época histórica, en cada sociedad, en cada región, en cada régimen político, en cada ciclo y nivel de enseñanza (Flórez, 1994, p. 122). El autor se refiere a la pedagogía como disciplina en construcción, ya que no se puede asegurar que esta sea una disciplina plenamente constituida, dadas las razones que se explicitaron anteriormente. Además, porque en este camino de construcción falta una apropiación clara de los actores que hacen parte de este campo. Ya desde su primer trabajo *Pedagogía y verdad*, el autor pretende dejar claro, en materia epistemológica, que la pedagogía «no es aún una ciencia autoconstruida con el objeto y método propios, que pueda rectificar y juzgar su pasado discriminando lo científico de lo no científico» (Flórez, 1989, p. 28).

Pero aun cuando las fronteras sean móviles y frágiles, no podemos dejar de señalarlas, según lo expresa Flórez, para que quien desde otros horizontes teórico-metodológicos se acerque:

No crea que se encontró un terreno baldío donde podría asentar sus reales, y para que quienes nos sentimos adentro nos representemos el tamaño, complejidad y diversidad de las tareas que nos faltan emprender en este compromiso de aportarle algo al desarrollo del saber que socialmente nos identifica (Flórez, 1994, p. 122).

Y quien más idóneo que los maestros para apropiarnos de nuestro campo de saber y para hacer a través de la reflexión pedagógica de las prácticas de enseñanza y de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, una labor seria que genere nuevas reflexiones y porque no que produzcan teoría pedagógica de avance que enriquezca el campo de la pedagogía como disciplina en construcción.

Para Flórez:

[La] pedagogía es una *disciplina científica dispersa* aún bajo diferentes denominaciones y teorías y, por tanto, adquiere sentido la reflexión epistemológica acerca de sus objetos, sus estructuras, su capacidad explicativa, su sistematicidad y coherencia, sus criterios de verificación y de verdad, y también sus debilidades, vacilaciones, lagunas e indefiniciones fundamentales, frecuentemente del desarrollo ideopolítico de los procesos sociales en los que la educación es apenas un subproceso que requiere ‘modernizarse’ y cualificarse como práctica (Flórez, 1994, p. XLII).

Se trata entonces de asumir la pedagogía

Como un proyecto científico en construcción, pero con una rigurosidad suficientemente normativizada como para poder mirar hacia su pasado, escudriñar acerca de posibles rasgos de «cientificidad» y definir su actualidad teórica y aplicada al campo intelectual de la pedagogía con sus niveles propios de validación y desarrollo» (Flórez, 1994, p. XLII).

Flórez argumenta que la elaboración de una epistemología de la pedagogía no es tarea fácil y sus desarrollos serán inacabados y provisionales, como en cualquier otra epistemología regional, por factores como los siguientes (Cf. Flórez, 2005, p. 21-22):

- La pedagogía no es una ciencia plenamente autoconstituida que pueda rectificar y juzgar su pasado, discriminando lo científico de lo no científico de manera contundente.
- La pedagogía como disciplina, como un conjunto coherente de proposiciones que intenta describir y explicar en forma sistemática los procesos educativos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje humanos, no es una disciplina unificada ni suficientemente diferenciada de las demás ciencias sociales, cuyo objeto es también el hombre cultural.
- Derivada de la dificultad anterior, el objeto de la pedagogía ha sido fraccionado desde disciplinas vecinas cuyo objeto de estudio es también el hombre como ser cultural —la sociología, la psicología, la economía, la lingüística, la antropología, con el nombre de «ciencias de la educación». Según el autor —y esto lo vincula con las apreciaciones de Zuluaga—, las ciencias de la educación se han dedicado al estudio del proceso educativo cada una desde su propia concepción teórica y metodológica, llevando, como consecuencia de ello, a una pluralidad de objetos de estudio que no solo dispersa la problemática educativa, sino que obstaculiza el ideal de un objeto pedagógico unificado, como lo ha señalado también con insistencia Zuluaga (Cf. Zuluaga, 1986, 1987). Para Flórez, «la pedagogía no sería una más entre las ciencias de la educación, sino que estaría convocada a constituirse en *la ciencia de la educación por excelencia*» (Flórez, 1989, p. 63).
- El carácter íntimamente dependiente del proceso educativo con respecto a la cultura y, en consecuencia, por la repercusión que sobre el discurso pedagógico han tenido los contenidos ideopolíticos histórica y geográficamente situados, como elementos esenciales del proceso educativo que la pedagogía.

- La proliferación acelerada y cada día más eficaz de las técnicas de comunicación y de enseñanza cada vez más refinadas que aplican tal o cual principio pedagógico, psicológico, sociolingüístico, o ninguno de ellos, descontextualizando al maestro y desconcertando a los mismos estudiosos, quienes se ven limitados para abarcar teóricamente y de manera sistemática y global tal abundancia y heterogeneidad de literatura sobre los problemas de la enseñanza especializada.

El autor plantea que:

Precisamente esta argumentación popperiana permite mantener la hipótesis de que la pedagogía pueda ser considerada una disciplina científica sin que por ello tenga que renunciar a la vertiente humanística de la que hace parte. Permite sostener la posibilidad de que de un conjunto coherente de principios puedan derivarse en forma válida conceptos, modelos y estrategias teóricas, sin que por ello la pedagogía pierda su privilegio como mediadora, recontextualizadora e intérprete que ilumina los nexos y conversiones entre el mundo 2 y el mundo 3, nexos tejidos a través de ese proceso que se llama enseñanza, que articula los procesos de apropiación subjetiva con las necesidades de autodesarrollo de la ciencia y la cultura, y que requieren interpretación hermenéutica (Flórez, 2005, p. 10).

Flórez mantiene en ese sentido una visión internalista de las disciplinas científicas —y de la pedagogía— que evidencia, a pesar de sus pretensiones hermenéuticas, un coqueteo constante con el positivismo lógico y con el racionalismo crítico. Al igual que muchos autores de los años ochenta, Flórez sigue, de algún modo, marcado por los debates acerca de la pedagogía como disciplina en tanto posee un método y un objeto definidos (criterio de demarcación) o en tanto es

un discurso formalizado o desarrollado como un conjunto teórico de enunciados relacionados entre sí —precisamente como eje orientador está la formación—. Garcés Gómez (2015), por su parte, sostiene que, si bien con Flórez se gana para la pedagogía los conceptos de comprensión historicidad, prejuicio, tradición y formación, la debilidad teórica manifiesta al adjudicar a la hermenéutica una función metodológica, solo puede interpretarse, siguiendo a Heller, como una alternativa cercana al positivismo, pero más estúpida y sin contenido.

Ahora bien, cuando Flórez habla de «disciplina en construcción» otra alternativa sería posible: la de un campo disciplinar que entendido en una situación dinámica y cambiante —en la lógica de los procesos de disciplinarización o en la lógica de los campos disciplinares que se mantienen a sí mismo a partir de sus propias operaciones (producción de conocimiento)—, lo cual nos pondría frente a la idea de un campo disciplinar dinámico y en proceso de renovación. Una mirada que concordaría en ciertos aspectos con las actuales visiones de los campos disciplinares como campos dinámicos, según las cuales las disciplinas científicas no tienen que construirse o llegar a un estado terminado para poder hacer —investigar— lo que tienen que hacer, sino que es precisamente el proceso de hacer permanente —investigar— lo que confiere existencia a dichos campos disciplinares.

Los campos disciplinares se constituyen a partir de sus operaciones y no, como lo plantea Flórez, de un método y teoría propios: «Un campo de investigación se convierte en disciplina científica cuando se orienta por una teoría y metodología propias» (Flórez, 1994, p. 206). Por tanto, todo campo disciplinar es un campo en permanente construcción y

a esto no sería ajeno para la pedagogía, si, además, se reconoce el carácter histórico, social y cambiante de la educación.

### **La formación como criterio orientador de la pedagogía**

Flórez aclara que con su concepción de pedagogía no se trata de desplazar los estudios empírico-analíticos, ni de subvalorar la pedagogía experimental, sino de asimilar tales estudios, darles sentido y validarlos críticamente desde el principio humanista y unificador de la teoría pedagógica, a saber: la formación humana —con todas sus consecuencias—. Con este autor la formación humana aparece entonces como misión fundamental de la pedagogía. Precisamente en el capítulo «El campo científico de la pedagogía» (Flórez, 1994, p. 107 y ss.) es donde este autor desarrolla dicha propuesta de fundamentación de la pedagogía. Plantea en torno a qué (la formación humana) y cómo (en niveles) está estructurada la pedagogía. La idea de articular toda reflexión pedagógica en torno al concepto —o problema— de la formación evidencia las pretensiones sistemáticas del autor. De allí que hablemos de una orientación hermenéutico-sistemática que se estructura en torno al para qué (Flórez, 1994, p. 108); es decir, está orientada teleológicamente en torno a la cuestión de la formación.

Flórez reconoce que el concepto de formación es histórico y cambiante y, sirviéndose de lo planteado al respecto por Gadamer, señala que este «es un concepto eminentemente histórico de autoconfiguración vital propio del hombre como ser temporal en el sentido enfatizado por Hegel, Dilthey y Husserl; pero especialmente de Heidegger» (Flórez, 2005, p. 188). Con el concepto de formación humana se reconoce

Que el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por un moldeamiento exterior sino como enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad que se va forjando desde el interior en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal, la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje<sup>79</sup> (Flórez, 2005, p. 106).

La formación se relaciona con la educación y la enseñanza en la medida en que gracias a estas últimas el individuo despliega sus potencialidades y su proceso de humanización, es decir, se forma. La formación, concepto desarrollado inicialmente en la ilustración, no es sustituible por habilidades y destrezas particulares ni por objetivos específicos de instrucción. Más bien ello sirve como medio de formación al ser espiritual. Lo único que queda en el ser es lo que lo forma y esta formación parte de un impulso en el interior del sujeto para desarrollar la potencialidad de su ser.

Como se dijo, Flórez retoma de Hegel la concepción de ser humano como ser en devenir. Para Hegel, el ser humano, a diferencia de los demás seres de la naturaleza, «no es lo que debe ser» —como lo dice en sus *Escritos pedagógicos* (2000)—, y esa condición existencial tiene entonces la tarea de formarse, de convertirse en un ser «culto» capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender al pensamiento

<sup>79</sup> Siguiendo a Hegel, Flórez (2005) plantea que:

[A] diferencia de los demás seres de la naturaleza, el hombre no es lo que debe ser y por esto la condición de su existencia es formarse, integrarse, como decía Hegel, empezando por romper con lo inmediato y natural y elevándose hacia la generalidad. El que se entrega a lo particular, a la restringida inmediatez, es inculto. Lo esencial de la formación humana es convertirse en un ser espiritual capaz de asumir sus propios deseos, necesidades e intereses privados y ascender a la generalidad, a la universalidad espiritual, a través del trabajo y de la reflexión teórica hasta reconciliarse consigo mismo. Ello implica también mantenerse abierto hacia lo otro con sentido general y comunitario, con tacto y sensibilidad artística, capacidad de buen juicio y sentido común (p. 34, 216).

a través del trabajo y la reflexión, partiendo de sus raíces culturales (Cf. Hegel, 2000; Flórez y Tobón, 2001, p. 13). Formación tiene que ver con que el ser humano pueda:

Convertirse en un ser espiritual capaz de distanciarse de sus propios deseos, necesidades e intereses privados e inmediatos y ascender a generalidad, a la universalidad espiritual a través del trabajo consciente y reflexivo hasta reconciliarse consigo mismo. Formación no es una esencia ni un resultado sino un proceso, es un concepto eminentemente histórico de autoconfiguración existencial propio del hombre como ser temporal. Entonces la formación no es solo el resultado espiritual sino sobre todo el proceso interior de permanente desarrollo asumido conscientemente [...] El saber humano es formación, en cuanto implica también esencialmente una actitud sabia frente a la vida, y un saber actuar correctamente, justamente (Flórez, 1989, p. 29, 39).

A diferencia de otras posturas pedagógicas del país, Rafael Flórez adopta el concepto de formación como principio y fin de la pedagogía, como su eje y su fundamento. En ese sentido, la pedagogía tiene como misión y principio autorregulador el comprender y, a su vez, procurar la formación humana en los alumnos. En palabras suyas:

La formación es el proceso de humanización que van ganando los individuos concretos y situados a medida que se imbrican en la educación y la enseñanza. La formación es la cualificación y avance que van logrando las personas, sobre todo en sensibilidad, inteligencia, autonomía y solidaridad (Flórez, 1998, p. 24).

Es lo que queda después de olvidar la información; es lo contrario a lo inmediato, a lo particular y específico, y en este sentido no se puede confundir o reducir al aprendizaje.

Como bien lo ve Flórez, el concepto contemporáneo de formación humana como proceso de humanización no es solamente filosófico. En él se expresan los resultados de la investigación sobre el desarrollo y particularidad del ser humano, cuya particularidad y características han sido asunto de antropólogos, biólogos, historiadores, pedagogos, entre otros. El ser humano se nos presenta como un ser formable (formabilidad) y, por tanto, necesitado de educación. Según Flórez, en muchos de estos trabajos se reconocen cuatro vectores o dimensiones en desarrollo, importantes para orientar la investigación pedagógica desde el punto de vista de la formación, a saber:

- Universalidad: que permite a los organismos cohabitar en una mayor diversidad ecológica. Y, para el caso de los alumnos en formación, compartir otras perspectivas y otras culturas presentes o pasadas.
- Autonomía: entendida esta como emancipación progresiva de los organismos respecto de factores externos y gracias a la autorregulación interna; en el alumno va hasta la autodeterminación consciente y libre.
- Inteligencia (capacidad de procesamiento de información): como característica presente en los diferentes seres de la naturaleza. Se potencia al máximo en el cerebro humano hasta constituir una nueva realidad, la noosfera; a medida que el ser humano la dinamiza, él mismo se transforma (la cultura, las artes, las ciencias, la política).
- Fraternidad (diversidad integrada): con ella se reconoce la concentración de la fuerza evolutiva del universo en la especie humana, en la que todos sus individuos y grupos, aunque diferentes, poseen la misma dignidad y las mismas posibilidades de racionalidad que desarrollan colectiva e intersubjetivamente, mediante el lenguaje y la enseñanza de los saberes<sup>80</sup>.

<sup>80</sup> Cf. Flórez y Tobón, 2001, p. 14.

Teniendo en cuenta estos asuntos, Flórez propone que los investigadores de la pedagogía deben aprovechar y elaborar con mayor profundidad la formulación del principio unificador de la pedagogía, a saber: la formación humana. Si la hermenéutica es para el autor el arte de interpretar y clarificar lo que de por sí es oscuro, entonces hay que reconocer también que no hay algún concepto tan complejo en pedagogía como el de formación, eje teórico, misión, criterio principal de la validación y clave para diferenciar lo que es pedagógico de lo que no, tanto en lo conceptual como en la acción de la enseñanza (Flórez, 2005, p. 262). Así, una disciplina hermenéutico-humanista como la pedagogía no puede fundarse solo en una intención moral o en el rescate de un hecho o asunto del pasado histórico, sino sobre la hipótesis de que es posible derivar sus enunciados particulares de algunos enunciados teóricos generales, con criterios propios de validación intersubjetiva (Flórez, 2005, p. 14). De allí que el concepto de formación sea fundamental para el autor, pues, como principio, permite poner a prueba si una teoría es pedagógica o no, en el sentido de que toda teoría que contribuya a la formación del individuo se debe entender como pedagógica. De allí el carácter hermenéutico de esta empresa.

Siguiendo entonces en ello al pedagogo Marian Heitger, Flórez (1994, p. 111) plantea que el principio que orienta la investigación y reflexión pedagógicas es el concepto de formación, porque satisface al menos tres condiciones, a saber:

- La condición antropológica como punto de partida, en cuanto describe la educación y enseñanza como procesos de humanización en sus dimensiones principales, a la luz de las disciplinas humanas contemporáneas. Para tener éxito en la actividad transformadora del hombre hay que

partir del reconocimiento de sus posibilidades iniciales, de su formabilidad, como principio o condición de toda formación. Esto permite establecer una relación entre educación, enseñanza y formación: la educación tiene sentido y es posible porque el ser humano es un ser formable; sin formabilidad no hay educación o esta se vuelve simplemente imposible.

- Una condición teleológica que confiere sentido a toda reflexión sobre el hombre. La pedagogía no se propone solo entender un grupo particular de fenómenos, sino desplegar la conciencia de cada persona en todas sus posibilidades. La esencia de la existencia humana consiste en el despliegue del comprender, como diría Heidegger. Esta es la tarea y la meta de la pedagogía: facilitar que los jóvenes accedan a los niveles superiores de sí mismos, como perspectiva y finalidad de su formación. Esto permite establecer una relación entre las metas de la pedagogía y la formación. Hay que hacer una salvedad, ya que de la formabilidad no se desprenden las metas de la educación. El que el sujeto sea formable no dice nada acerca de cuál ha de ser su formación. Flórez, incurre en el error de adjudicarle un carácter teleológico a la formación y por tanto de acercarse «peligrosamente» a una definición de pedagogía como pedagogía normativa.
- La condición metodológica, como matriz cuya fecundidad radica en su virtud cuestionadora, que mantiene la pregunta hermenéutica de si los enunciados y las acciones pedagógicas particulares están orientadas y definidas por esa perspectiva de formación, del desarrollo de la conciencia, ya sea iluminando esta finalidad en el aspecto investigativo conceptual de cada proyecto de investigación o facilitando estrategias efectivas de racionalidad para los procesos reales de enseñanza (Cf. Flórez y Tobón, 2001, p. 15).

Al igual que Zuluaga, Flórez lucha contra el problema de la dispersión y proliferación de saberes sobre la educación, solo que la apuesta de este autor es por la formación como principio clave y unificador de la pedagogía. Y si bien Flórez plantea precisamente que la formación es una cuestión abierta (Flórez, 1994, p. 112), es ella también la que permite darle sistematicidad a la pedagogía —en el sentido kantiano de reunir todos los enunciados en torno a una idea—, de lo que se desprende el siguiente interrogante: ¿Qué pasa en una época en la que —desde Dilthey y su postura crítica frente a Herbart y sus discípulos— resulta impensable una definición última de la formación y, en atención a la diversidad, además habría tantas formaciones como culturas, sociedades, grupos, individuos. De allí que una variedad de propuestas de formación llevaría, por lógica, a una variedad de propuestas pedagógicas, con lo que la pedagogía, en la mirada de Flórez, perdería su carácter sistemático. Dicho con otras palabras: ¿se sustenta hoy en día una propuesta pedagógica estructurada sistemáticamente en torno a la formación? ¿Acaso no se caería con ello en propuestas normativas —pedagogías normativas— ya cuestionadas desde hace tiempo?

### **El rigor de la pedagogía**

Es interesante como Flórez trata, a partir del concepto de formación como principio fundador, de satisfacer la pretensión de rigor de la pedagogía. Y en esa línea plantea que ante preguntas como: ¿qué significa actuar y hablar pedagógicamente?; ¿cuándo podemos reconocer que estamos en presencia de una teoría pedagógica?; ¿qué es pedagógico y qué no lo es? Es necesario atender al concepto de formación como principio fundamental de la investigación, la reflexión y la acción pedagógicas (Flórez, 1994, p. 114). En esa línea

propone, además, cinco criterios de elegibilidad pedagógica para que distinguir una teoría propiamente pedagógica, de otra que no lo sea:

- Establecer el concepto de hombre que se pretende formar o las *metas* esenciales de formación humana.
- «Caracterizar el *proceso* de formación del hombre, de humanización de los jóvenes, en el desarrollo de aquellas dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia.
- »Describir el tipo de *experiencias* educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo.
- »Descripción de las regulaciones que permiten “enmarcar” y cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.
- »Descripción prescripción de métodos y técnicas diseñables y utilizables en la práctica educativa como modelos de acción eficaces» (Flórez, 1994, p. 114 y 115; Cf. Flórez y Tobón, 2001, p. 16).

Según Flórez, estos cinco criterios de elegibilidad pedagógica han de ser respondidos en toda teoría pedagógica coherente y sistemática. Una teoría pedagógica con coherencia y sistematicidad debe entonces atender a las siguientes preguntas: ¿para qué educar o con base en que fin humano más elevado se ha educar? Se trata de una pregunta teleológica. ¿Cuál es el proceso de desarrollo o cómo se despliega el proceso de formación? Se trata de la pregunta por a quién educar. Esto nos pone de cara a las investigaciones, reflexiones e investigaciones sobre el sujeto en formación (teorías de la infancia, del desarrollo, de la socialización, antropogénesis, harían sus aportes). ¿Qué experiencias educativas se han de

tener por formativas? Esta es la pregunta referida al qué de la educación, entendida no solo como la pregunta por lo contenidos para ser enseñados, sino por la estructuración formativa de las diferentes situaciones educativas. Están también las preguntas por el cómo no en términos metódicos, sino en términos de la disposición y organización de la educación —por ejemplo, en términos de secuencialización— para su realización. Finalmente, está la pregunta por el cómo en un sentido restringido; es decir, la cuestión de los métodos y técnicas —y medios— para ser utilizados.

Estos criterios de «elegibilidad pedagógica» para reconocer si una teoría es pedagógica o no, de un modo u otro, han hecho parte estructural de todo cuestionamiento pedagógico. De manera que la parcialidad y reduccionismo de muchas propuestas que se autodenominan pedagógicas radica precisamente en su desconocimiento y ceguera —falta de fundamentación— pedagógica. Quien piense la educación en su debida complejidad no puede desconocer aspectos estructurales que remiten a las problemáticas de quién educa, a quién se educa, cómo se lo educa, en qué o con qué se lo educa, cómo se lo educa, dónde y cuándo se lo educa, para qué se lo educa. Flórez habla de cinco, pero no son los únicos.

Para mayor seguridad y consistencia, plantea como desafíos a la disciplina pedagógica que aspire a cientificidad los siguientes:

- *Precisar* el contenido y las dimensiones esenciales implicadas en el *concepto de formación* en abstracto y en relación con cada proceso histórico-social.
- *Identificar más claramente las premisas* o supuestos de las ciencias sociales y de las humanidades en que descansa el principio unificador de la formación.

- Incrementar *la coherencia y no contradicción lógica* entre las premisas, la definición del concepto de formación y la derivación de otros principios pedagógicos generales secundarios que permitirían luego formular hipótesis, estrategias y tipos de acción pedagógica para ayudar a entender los procesos reales de enseñanza, o para intervenir en ellos, elevando su calidad.
- Evaluar qué tan *fecunda* es esta sistematización teórica para producir a partir de ella generalizaciones, hipótesis, precisiones y nuevos modelos de acción pedagógica.
- Evaluar la *simplicidad y estética* del sistema a nivel teórico conceptual y a nivel de las regularidades específicas observables en la enseñanza.
- Intensificar la fuerza *organizativa y unificadora* del sistema teórico, frente a la gran dispersión de conocimientos pedagógicos y de las ciencias de la educación.
- Ampliar la *confrontación y comprobación* intersubjetiva a nivel lógico, lingüístico y empírico (Flórez, 1994, p. 112-113).

De allí que más allá de los fundamentos y de las ciencias de la educación, cuya dispersión ha repercutido sobre la práctica educativa —en el sentido de Zuluaga—, sea necesario, según Flórez, confrontar teoría y práctica con una estructura subyacente —con el problema pedagógico fundamental— a todo pensamiento y actuación educativa, que actúa como fundamento de todo modelo y estrategia pedagógica, y que permite distinguir una teoría pedagógica de una psicológica, sociológica o comunicativa, pues aunque estas últimas se ocupen eventualmente de fenómenos educativos o de aprendizaje, no se convierten *per se* en teoría pedagógica<sup>81</sup>.

<sup>81</sup> Cf. Flórez, 1994, p. 114; Flórez y Tobón, 2001, p. 16.

El trabajo de Flórez brinda elementos para una reflexión crítica acerca de lo que se puede entender por pedagogía, sus posibilidades actuales, su nivel y perspectivas de desarrollo. Esto en un contexto en el que la pedagogía ha sido históricamente concebida como un ejercicio normativo hasta otra en que la discusión se centra ahora en la descripción, explicación y comprensión de la enseñanza, como intersección creadora de dos dinámicas bien diferentes: la de la producción de los conocimientos culturales y científicos, y la de su apropiación cognoscitiva por parte de los aprendices en formación, ambas dinámicas abarcadas por el empuje y el sentido del pasado histórico en cuyo horizonte también se inscribe su trabajo (Flórez, 2005, p. xxiii).

De manera que una vez puesto como eje unificador el concepto de formación, definidos unos criterios de elegibilidad pedagógica y determinados unos principios pedagógicos derivados —el del afecto, el de la experiencia natural y espontánea, el del medio ambiente sociocultural, el del desarrollo interior, progresivo y diferenciado del niño, el de la actividad, el del carácter ejemplar del maestro, el del juego, y el de la individualización (Flórez, 1994, p. 115-118)—, Flórez considera establecida la posibilidad de la demarcación del campo de la pedagogía —a partir de una reflexión pedagógica sobre sí misma— como disciplina en construcción.

Flórez (1994), en un ejercicio histórico-problematizador y reconstructivo semejante al de Benner, se pregunta entonces:

Qué diremos de estos ocho principios o categorías pedagógicas generales que hemos derivado hermenéuticamente desde la propia historia de la pedagogía, sin tomarlos prestados de ninguna otra disciplina, extraídos del eje de la formación del hombre, interpretados y validados parcialmente por la praxis educativa, que constituyen el núcleo teórico fundamental

sedimentado y acrisolado por la crítica de los pedagogos modernos, que configuran el verdadero fundamento conceptual contemporáneo y el marco de referencia obligado de toda estrategia o modelo pedagógico particular, de toda acción pedagógica? ¿Acaso necesitamos enviándole solidez, generalidad y fecundidad explicativa a los principios hipotéticos deductivos de otras ciencias? La verdad es que a su formulación en lenguaje natural no le falta coherencia lógica, ni sistematicidad, ni simplicidad, ni elegancia, ni capacidad explicativa (p. 118-119).

Son, pues, *aprioris históricos* sacados de un ejercicio problematizador de la historia del pensamiento mismo.

### **Niveles de conceptualización y validación de la pedagogía como campo disciplinar en construcción**

En sus consideraciones acerca de la estructura de la pedagogía, Flórez plantea además tres niveles en los cuales la sistematización, conceptualización y validación de la pedagogía se establece. A partir de esos niveles, según el autor, se evidencia mejor los momentos de la reflexión pedagógica y su constitución como un campo, y se señala, además, el camino que lleva de la teoría a la praxis. Flórez está preocupado por mostrar cómo su sistemática pedagógica se mueve coherentemente de la teoría a la praxis.

#### ***Nivel I: nivel teórico formal***

Este nivel teórico formal, como se puede ver en la gráfica anterior, está centrado alrededor del eje de formación humana como misión y principio unificador y sistematizador. Se trata del criterio principal de validación del saber pedagógico. De este concepto surgen categorías o principios generales identificados globalmente por el método histórico-hermenéutico que es el que predomina en este nivel. Podrían

estar, aunque Flórez no las mencione, las teorías pedagógicas más generales como corrientes pedagógicas, orientaciones teórico-disciplinares, escuelas o grandes tendencias en las que se profundiza en uno o varios de los principios derivados, allí identificados y que tienen como centro y problema la meta de formación. Estarían, también, las teorías de la formación.

Desde otra perspectiva, este nivel alude a lo que también se puede denominar como pedagogía general o reflexiones sobre fundamentación pedagógica. Sin embargo, al centrar las preocupaciones en este nivel sobre todo en la cuestión de la formación, tal espacio toma, más bien, la forma de una antropología pedagógica y de unas teorías de la formación —que no de unas teorías de la educación—.

De acuerdo con el nivel II, en Flórez este espacio tiene más la forma de una pedagogía escolar general, ya que el énfasis está puesto sobre todo en la formación y la enseñanza en un marco institucionalizado o con miras a una enseñanza institucionalizada.

### ***Nivel II: nivel teórico de intermediación y recontextualización***

El nivel teórico de intermediación y recontextualización es el nivel de «articulación de modelos y conceptos de un nivel intermedio de abstracción desde las representaciones de teorías pedagógicas particulares, pasando por estrategias de enseñanza, por tipologías de la acción o del pensamiento pedagógico, hasta llegar a los diseños macro curriculares» (Flórez, 1994, p. 122). Para Flórez un área especial de este nivel II la constituye el estudio y conceptualización de las condiciones de enseñabilidad de cada ciencia, mediante la recontextualización de tales condiciones en algún modelo pedagógico particular. De esta acción se produce un cúmulo

de saberes pedagógicos especiales del cual se pueden derivar las didácticas específicas para cada ciencia. Para este caso, se trata de preguntas básicas que estarían en el contexto de una didáctica general y de unas didácticas de los saberes específicos (didáctica de las ciencias), y de una reflexión dentro de la metódica. Pero también abarcaría el ámbito de investigación –y reconstrucción– sobre el quehacer docente (tipologías de acciones y prácticas docentes).

El autor plantea que la validación de estos conceptos de nivel intermedio se logra en forma progresiva, a nivel teórico en su confrontación con el nivel I, y a nivel empírico en su conformación en la praxis o acción pedagógica, en el nivel III (Flórez, 1994, p. 123-124). Este es, pues, el ámbito propiamente de la pedagogía escolar que va desde una teoría de la escuela, del currículo, pasando por las didácticas de las disciplinas, la didáctica general, la metódica, la investigación sobre la enseñanza y las teorías de la acción docente.

### ***Nivel III: nivel de aplicación, observación y generalizaciones empíricas***

El nivel de aplicación, observación y generalizaciones empíricas es el nivel de la «aplicación de los conceptos, su apropiación y su verificación en la acción pedagógica, que es la misma acción de la enseñanza, pero guiada y planeada intencionalmente por la pedagogía» (Flórez, 1994, p. 124). Flórez aclara que su realización se mueve entre una triple tensión: la del alumno, la del entorno y mundo de la vida y la del microcurrículo diseñado en concreto para determinados alumnos en determinado entorno vital. Tal microcurrículo se lleva a la práctica en la acción pedagógica como una especie de hipótesis que se pone a prueba, validando o no los conceptos pedagógicos que lo inspiran. De esta manera la enseñanza

concreta se convierte en el mejor laboratorio experimental de la pedagogía (Flórez, 1994, p. 124). (Aquí se conjugan el método empírico-analítico y el método hermenéutico).

Se observa en la propuesta de Rafael Flórez la transición desde el nivel teórico formal (nivel I), hasta un nivel de ejecución experimental en la enseñanza (nivel III) en el que la enseñanza misma se pone a prueba y se problematiza nuevamente, por ejemplo, en términos de su efectividad o no, o de su éxito.

Toda construcción teórica en el campo de la pedagogía y en estos niveles contribuye a enriquecer este campo ya sea para aportar nuevos elementos o para replantear algunos otros, pero es necesario que haya un consenso entre los conceptos básicos que hacen parte de la pedagogía para no tergiversar su sentido esencial.

### **El problema de la relación teoría y práctica en la pedagogía**

Para Flórez (1998), la pedagogía como disciplina científica describe de manera constructivista y hermenéutica la articulación entre el contexto de la enseñanza y el contexto del aprendiz, con el fin de formular estrategias que permitan elevar y orientar el rigor de la reflexión docente y la calidad de la enseñanza. En tanto saber científico, el objeto de conocimiento de la pedagogía sería el del acto pedagógico –la praxis educativa–, en sus dos direcciones: la primera referida a la producción de los conocimientos científicos y la segunda relacionada con la apropiación que efectúan los sujetos aprendices.

Flórez argumenta que, a pesar de que la pedagogía ha avanzado como disciplina en las últimas décadas, el obstáculo

más sobresaliente en ese camino es su posición crítica con respecto a la praxis. La relación teoría y praxis mantiene la disciplina pedagógica en crisis, esencialmente por las siguientes razones:

- En primer lugar, porque entre los profesionales de la pedagogía, que, según él, se supone son los educadores, no existe demarcación clara entre teoría y práctica pedagógica. Lo que supuestamente hace bien el maestro es considerado como «pedagógico». Pero cuando lo hace mal, entonces se dice que lo realizado es antipedagógico. La pedagogía en esto se reduce entonces a una «buena educación». La justificación que aduce el maestro ante esta situación es que en teoría todo suena muy bien, pero en la práctica es imposible de llevar a cabo. Según lo anterior la teoría es considerada como lo ideal, lo especulativo, mientras que la práctica es concebida como lo real, lo concreto, lo verdadero que sucede en el aula (relación nivel teórico con el nivel empírico). Si los maestros no tienen clara la diferencia entre su ejercicio práctico y cotidiano, y los conceptos y teorías pedagógicos que complejizan la comprensión de las problemáticas educativas, quedan sumergidos fácilmente en un activismo rutinario y de sentido común que no contribuye a que la pedagogía avance como disciplina puesto que de la simple práctica rutinaria no se pueden generar conceptos ni experiencias nuevas (Flórez, 1995, p. 18). Para Flórez, ni siquiera el concepto de práctica pedagógica puede definirse válida e intersubjetivamente sin teoría, pues no habría fundamentos para hacerlo, a no ser que la definiéramos como un agregado de cosas y actividades. Seguidamente el autor afirma:

Y si no hay acuerdo sobre los linderos del campo de fenómenos que pretendemos estudiar (qué es observable y qué no es observable para la pedagogía), se desmoronaría automáticamente la hipótesis deseable de que la pedagogía llegase a ser una disciplina rigurosa y válida, pues ni siquiera podríamos construir un lenguaje común intersubjetivo (Flórez, 2005, p. 19-20).

Esto es un camino que apenas se está construyendo o que se debe de construir, porque en la actualidad la relación entre teoría y práctica pedagógica no es clara, no existe una articulación entre lo conceptual y lo empírico que termine con este divorcio estructural y que permita el progreso de la pedagogía.

— La segunda razón es que, si los maestros no son los que garantizan la diferencia entre teoría pedagógica y su práctica de enseñanza, la sociedad general mucho menos lo podrá hacer:

Una sociedad desconcertada desde sus gobernantes por la mediocridad de la enseñanza impartida por normalistas y licenciados y agobiada por la falta de recursos económicos para educación, terminaría tomando decisiones confusas como entregarle nuestros hijos y el futuro de la nación a cualquier profesional desempleado dispuesto a desempeñarse en un oficio para el cual nunca se preparó (Flórez, 2005, p. 18).

Una conclusión de Flórez con respecto del campo de la pedagogía como disciplina es precisamente que:

Para hablar de calidad de la educación se necesita al menos una doble condición: que la actividad educativa esté informada por la teoría pedagógica y que los educadores estén formados verdaderamente en pedagogía.

Y la otra conclusión es que ahora sí, desde nuestro horizonte pedagógico propio, es posible hablar de interdisciplinariedad (Flórez, 1994, 125).

Estas conclusiones llevan a todos los maestros a comprometerse realmente con el campo de la pedagogía, no observándolo desde afuera como simples receptores de lo que otros producen para poder aplicarlo en el aula, sino como productores de saber pedagógico, esto implica estar actualizados permanentemente en su campo y dominar la teoría pedagógica que le compete. En ese sentido, para este autor es necesario que se considere a la labor de la pedagogía como una actividad seria y rigurosa en el sentido teórico y experiencial, como se considera a otras ciencias o disciplinas científicas, de manera que con ello la pedagogía recupere su estatus como disciplina científica en construcción hacia la ciencia.

### **Consideraciones críticas sobre el campo disciplinar y niveles de conceptualización de la pedagogía**

En esta propuesta de sistematización del campo de la pedagogía propuesta por Flórez no dejan de resultar aspectos sobre los que vale la pena reflexionar: En primer lugar, los niveles de conceptualización, si bien evidencian la problemática constitutiva de la relación teoría praxis, su dinámica se presenta sobre todo para un contexto escolar institucionalizado. Lo que tiene en mira Flórez es la cuestión de cómo maniobrar con conocimientos básicos y formales para que lleguen o se pongan en relación con saberes didactizados y aplicados que devengan en orientadores de la enseñanza en general y de la acción de enseñanza en particular (praxis). Al igual que el resto de los autores colombianos, le es imposible pensar el problema de la reflexión pedagógica y

de la educación por fuera de los marcos de la escuela y de las formas de enseñanza escolarizada.

Llama igualmente la atención de su propuesta el que no entren en consideración las subdisciplinas o subcampos de la pedagogía que han sido el resultado histórico de los procesos de especialización y que, en una pretensión sistemática como la que el autor propone, deberían haber sido tenidas en cuenta: en el esquema de Flórez no hay pedagogía infantil, pedagogía especial, pedagogía social, pedagogía comparada, pedagogía general, antropología pedagógica, pedagogía del deporte, pedagogía museística, para mencionar solo algunos campos. De nuevo su esquema de los tres niveles de conceptualización y validación están pensados en una línea que va de la fundamentación pedagógica de, digamos, una propuesta de enseñanza hasta su concreción en un programa, unos métodos, unos contenidos y unas prácticas de enseñanza. Su propuesta pedagógica no es más que una mirada praxeológica escolar con la que se mira el camino que lleva de una teoría, en su caso, de la formación a la praxis, en su caso, de la enseñanza.

Asimismo, y a pesar del uso constante de referentes traídos del campo de la epistemología, este autor no deja espacio para las orientaciones teórico-disciplinares de la pedagogía. En su propuesta no hay espacio para orientaciones socio-críticas, positivistas, postpositivistas, neosistémicas, estructuralistas, posestructuralistas de la pedagogía. Curiosamente hace epistemología de la pedagogía, pero no utiliza criterios epistemológicos para organizar los aportes y producciones dentro del campo. De allí entonces que su opción por los «modelos pedagógicos» se convierta en la elección menos apropiada de su trabajo —pero curiosamente la que más

ha ganado en reconocimiento—. El concepto de modelo pedagógico es poco adecuado para retomar en un todo coherente los aspectos, autores y propuestas que el autor supone se pueden modelizar. En ese sentido, no queda fundamentado por qué los aportes pedagógico-literarios de Rousseau, el ejercicio práctico de Makarenko, los aportes del constructivismo y/o cognitivismo, el conductismo; es decir, asuntos tan dispares puede ser subsumidos y trabajados bajo la lógica de modelos pedagógicos.

Si planteamos que cualquier autor, planteamiento pedagógico u orientación teórico-disciplinaria al responder la pregunta por la educación se tiene que hacer necesariamente la pregunta por el que educa o enseña, por la relación de este con aquel a quien se le enseña, por lo contenidos o lo que se enseña, por las finalidades o lo que se busca con la educación o la enseñanza (ideal de formación), a lo que habría que añadir las preguntas por las formas sociales, por los tiempos y lugares de la educación y por los medios de la educación, entonces habría casi tantos modelos pedagógicos como pedagogos, experiencias educativas, doctrinas educativas. En ese sentido, los modelos pedagógicos no son más que las *clásicas teorías de la educación* que cualquiera ha de presentar en tanto se ocupe de pensar la estructura de la problemática educativa.

Un punto para destacar es que para Flórez no hacen parte de la pedagogía, en términos de Popper, los objetos del mundo 1 —las cosas—, ni los sujetos del mundo 2 —los estados psicológicos—. «Ello significa en terminología constructivista popperiana que las ciencias y disciplinas constituyen un mundo diferente que existe de manera muy distinta a como existen los maestros de Antioquia o las escuelas de Medellín» (Flórez, 1994, p. 124; 2005,

p. 124). Concordamos con Flórez en que de la pedagogía como disciplina harían parte los conocimientos explícitos y verbalizados. Es decir, las disciplinas se estructuran sobre la base de comunidades científicas y no sobre la base de saberes particulares y privados.

Sin embargo, un aspecto que llama bastante la atención es que, para este autor —y en términos de profesionalización—, no hacen parte de la pedagogía tampoco la actividad espontánea e ingenua de enseñanza de algunos maestros, así sus resultados sean del agrado de los estudiantes y padres de familia. Es decir que, para Flórez, un saber pedagógico solo puede entenderse como pedagógico una vez hace parte del mundo tres. Siguiendo a Popper, una vez se ha hecho explícito y una vez se ha presentado de una manera inteligible para la comunidad académica. De allí que el conocimiento pedagógico no se pueda entender como un conocimiento privado e inexpresable —como se le ha criticado en este trabajo a otros pensadores—.

Del mismo modo, con ello queda planteado que toda actividad de enseñanza deba ser una actividad profesional e ilustrada: «Que la actividad educativa esté informada por la teoría pedagógica y que los educadores estén formados verdaderamente en pedagogía» (Flórez, 2005, p. 124). En sus palabras:

Es muy lamentable para el desarrollo de la disciplina el que se llame «prácticas pedagógicas» a actividades cotidianas que ocurren en las instituciones educativas, que no están orientadas por la teoría pedagógica y que incluso son antipedagógicas, puesto que se convierten en obstáculos para una efectiva formación de los estudiantes. Si a semejantes actividades les seguimos dando el nombre

de pedagógicas, no tiene de raro que analistas como Bachelard terminen creyendo que también la pedagogía es un obstáculo epistemológico (Flórez, 1994, p. 124).

Consideramos que, por contraste, la pedagogía como reflexión e investigación es la que, precisamente, reflexiona sobre toda forma de educación bien sea que esta tenga una forma espontánea o planeada. El hecho de que tales prácticas educativas sean espontáneas quiere decir simplemente que no son prácticas pedagógicas profesionales —iluminadas y orientadas pedagógicamente—. Así eran las prácticas educativas en el Medioevo y así lo son en muchos contextos no escolarizados actuales (familia o entre pares). Pero ello no las excluye que puedan ser pensadas pedagógicamente. En esto Flórez no es muy claro. Consideramos entonces que el hecho de que una actividad educativa no esté informada por la pedagogía no quiere decir que no sea susceptible de ser pensada —de volverse objeto de indagación— de la pedagogía. De allí que, en esa lógica, para Flórez (1994, p. 124) la pedagogía solo podría ocuparse de prácticas pedagógicas planeadas, reflexionadas y orientadas pedagógicamente. Con ello la reflexión pedagógica se limita entonces a pensar formas de educación institucionalizada, es decir, a formas de educación formal e informal, y no tendrían cabida las formas de educación no formales. Con ello se limita, además y en gran medida, la reflexión pedagógica a la escuela. Flórez lleva a una confusión entre las consideraciones sobre los alcances de la reflexión pedagógica y las consideraciones sobre el quehacer profesional docente.

### **El concepto de didáctica**

Para Rafael Flórez, la didáctica es «un capítulo de la pedagogía, es más instrumental y operativa, se refiere a

las metodologías de enseñanza, al conjunto de modelos y técnicas que permiten enseñar con eficacia» (Flórez, 1998, p. 26). Para el autor, la didáctica no es simplemente la aplicación de un conjunto de técnicas comunicativas aisladas de los principios y de la red conceptual que caracteriza a cada teoría pedagógica. Cada teoría pedagógica, cada modelo pedagógico, propone una didáctica diferente.

Según el autor, la didáctica es el capítulo más operativo, más técnico de la pedagogía, no es un saber simplemente subordinado a las teorías pedagógicas. Las teorías pedagógicas adquieren su significación plena en su aplicación. «Una teoría pedagógica que no sea aplicable a la enseñanza en el desarrollo y ejecución didáctica es una teoría que no se puede validar y por lo tanto es mera especulación» (Flórez, 1996, p. 15). Se trata de las metodologías de la enseñanza, al conjunto de métodos y técnicas que permiten enseñar con eficacia. La didáctica es el capítulo más instrumental de la pedagogía, es uno de los parámetros claves de la pedagogía, pero no se puede entender ni aplicar correctamente sino dentro de la red conceptual más amplia de relaciones entre los parámetros que caracterizan cada teoría pedagógica. Cada modelo pedagógico define de manera diferente su propia didáctica.

La didáctica es el capítulo más instrumental de la pedagogía, es uno de los parámetros claves de la pedagogía, pero no se puede entender ni aplicar correctamente sino dentro de la red conceptual más amplia de relaciones entre los parámetros que caracterizan cada teoría pedagógica. Cada modelo pedagógico define de manera diferente su propia didáctica (Flórez, 2005, p. 349). Las teorías pedagógicas se realizan en la didáctica, en las didácticas, no solo en la didáctica general sino en las didácticas específicas. Así:

[La] didáctica —como elaboración sistemática de los métodos y técnicas de enseñanza— tendría que abandonar su carácter general y abstracto y dedicarse a organizar con eficiencia el proceso de apropiación de los saberes específicos de cada ciencia en particular, a la medida y condición del contexto concreto de los grupos de aprendices según necesidades, y estructura cognitiva previa. La didáctica sería entonces la aplicación de la pedagogía, su capítulo más instrumental (Flórez, 1991, p. 43-44).

Considera entonces que las directrices generales de la didáctica necesitan acoplarse y asimilarse a las condiciones de la enseñanza de cada ciencia específica.

Por eso es muy limitado el trabajo de aquellos maestros que solo se dedican a dominar el saber que enseñan y que les falta una formación sistemática tanto de los principios pedagógicos generales como de los modelos y estrategias didácticas aplicadas a ese saber específico, a ese saber por enseñar. Por lo anterior, la buena enseñanza y el buen aprendizaje se garantizan gracias a la formación académica integral que posea el maestro. Este concepto de didáctica se relaciona con los niveles teóricos y empíricos, puesto que a través de su aplicación se posibilita llevar a la práctica la teoría pedagógica y confrontarla en la enseñanza.

Flórez considera que el segundo nivel de pedagogización imprescindible para la realización de la buena enseñanza es el diseño didáctico; el diseño de actividades, recorridos y ayudas oportunas y pertinentes para el aprendizaje de cada alumno (Flórez, 1999). Este se realiza cuando:

El profesor conocedor de sus alumnos concretos y específicos y de su nivel de comprensión de los conceptos requeridos o afines para entender la materia, consciente de sus necesidades, intereses, motivaciones, expectativas y experiencias previas académicas y no académicas relacionadas con su materia objeto de enseñanza, se dispone a planear la enseñanza real no para sujetos universales y abstractos sino para individuos concretos situados aquí y ahora (Flórez, 2005, p. 94).

La mayoría de las dificultades que se presentan en la enseñanza de una ciencia específica, se debe a que muchos maestros desconocen o ignoran la importancia de hacer un diagnóstico inicial de sus estudiantes en relación con la materia objeto de la enseñanza que se quiere enseñar; pretenden que sus alumnos asimilen un conocimiento aislado de lo que son y de sus expectativas frente a la ciencia que se va enseñar y frente al mundo. Cuando se piensa que los estudiantes no están en capacidad de pensar, sino de acumular información, cuando no se tiene en cuenta sus conocimientos previos frente al tema, la enseñanza adquiere poco significado y poco interés. Cómo motivar y estimular el aprendizaje si no se tiene en cuenta al estudiante, su nivel de pensamiento y la forma como aprende mejor. Se pueden utilizar recursos innumerables en el diseño didáctico, pero si este aprendizaje no es significativo para el alumno, no se puede garantizar. De la actividad e interacción de estos motivados por las propuestas de enseñanza de su maestro, habrá de derivarse un mejor nivel de dominio de la materia, y a la vez un mayor nivel de reflexión, autonomía y sensibilidad para consigo mismo y el mundo que le rodea según lo expresa Flórez.

Este diseño de la didáctica específica para la enseñanza de cada disciplina a cada grupo de alumnos es para Flórez

«la concreción coyuntural y técnica de una teoría o un enfoque pedagógico que inspira e ilumina todo el proceso de enseñanza» (Flórez, 2005, p. 95). Las didácticas son aplicaciones técnicas cuyo sentido se deriva de una concepción o teoría pedagógica (tradicional, conductista, cognitiva o social). A esta concepción podemos afirmar que la didáctica posibilita un mejor acercamiento del estudiante a una enseñanza determinada a través de una teoría pedagógica que la inspire, pero no se puede confundir una teoría pedagógica con su aplicación técnica, de acuerdo con lo planteado por el autor, ni hay que confundir la didáctica específica con alguna teoría psicológica o sociológica, por contemporáneas que estas sean, aunque estas disciplinas puedan aportar algunos conceptos valiosos que puedan ser aprovechados por alguna pedagogía cognitiva o social, pues como se expresó en el segundo capítulo de este trabajo, la pedagogía es también un campo intelectual abierto en el que se recontextualizan aportes de otras disciplinas (Flórez, 2005, p. 95).

Una didáctica que se limitara al método, procedimientos y técnicas instrumentales de enseñanza sería «un monstruo repugnante que amenaza devorar toda la actividad del verdadero profesor» (Vasco, citado por Flórez, 2005). Seguidamente, el autor cita a Arboleda para respaldar lo expresado por Vasco: «La concepción instrumentalista de la didáctica impide pensar las condiciones de posibilidad de técnicas en relación con la naturaleza de los objetos enseñados, con las características cognitivas que movilizan en los alumnos y con la interacción profesor-alumno-saber» (Arboleda, citado por Flórez, 2005).

La didáctica, entendida como el conjunto de métodos y técnicas de enseñanza que propone cada teoría pedagógica

para facilitar el logro de sus metas de formación, es lo que distingue a cada teoría pedagógica y la que posibilita diseñar su intervención operacional y práctica en los procesos reales de enseñanza que inspira (Flórez, 2005, p. 333). En conclusión, Flórez propone que «no hay que confundir entonces una teoría pedagógica con sus derivados didácticos e instrumentales, ni presumir que la utilización de una técnica didáctica garantice por sí sola la presencia o el cambio del modelo pedagógico en una institución educativa» (Flórez, 2005, p. 333). Es más, afirma que «se puede permanecer en modelos pedagógicos tradicionales, aunque se usen nuevas tecnologías, e incluso es posible reforzar un viejo modelo pedagógico aprovechando y asimilando alguna técnica didáctica producida en el seno de otro modelo pedagógico más avanzado» (Flórez, 2005, p. 333). No es solamente utilizar la didáctica como herramienta de enseñanza, sino también como medio para posibilitar en el estudiante el logro de sus metas de formación. Según lo anterior el concepto de didáctica, esta también relacionado al concepto de formación.

### **Los conceptos de educación y de enseñanza**

Rafael Flórez (2005), en su obra *Pedagogía del conocimiento*, define también la educación como: «El proceso activo, consciente y efectivo de desarrollo integral de los individuos de una sociedad a través de la asimilación creadora de la experiencia social de esa sociedad y de la humanidad, en su producción material y espiritual» (Flórez, 2005, p. 80). En esta definición Flórez concibe la educación como un proceso de desarrollo integral, dinámico del individuo, con plena conciencia de lo que aprende y lo adquiere de forma eficaz a través de la incorporación de la experiencia social y de todo aquello que ha construido la humanidad, pero no de

forma pasiva sino también transformando esa experiencia en busca de su propia identidad. Encontramos pues que Flórez, basándose en los planteamientos hechos por Durkheim, define la educación como «el proceso de transmisión del bagaje cultural de una generación a la siguiente» (Flórez, 1989, p. 290). La educación:

Es un subproceso socio-político, que supone la utilización de «recursos escasos» y produce cierta rentabilidad privada y social, que sin lenguaje no puede haber enseñanza, y que naturalmente en la operación concreta del conocimiento individual y en el origen de los aprendizajes la psicología tiene mucho que explicar, lo mismo que la epistemología genética (Flórez, 1989, p. 277).

Flórez argumenta que la educación es aquel proceso de interacción cultural y social en la que una sociedad determinada incorpora a sus nuevos miembros a valores, reglas, pautas de comportamiento, saberes, prácticas, ritos y costumbres que la caracterizan; cumpliendo así no solo la función de adaptación social de los individuos, sino también actuando en ellos de manera insinuante y permisiva, cultivando inquietudes, preguntas, espíritu crítico, de conjetura y creatividad, rescatando lo más valioso de sí mismos, sus talentos y capacidades, desarrollando sus potencialidades como personas, su compasión y solidaridad. Con respecto a este segundo sentido de la educación son pocos los maestros que se dedican a esta labor (Flórez, 1998, p. 24-25). Este concepto de educación tiene relación con el nivel empírico de la propuesta de Flórez, porque la educación influye en la formación del individuo, y es el maestro por medio de su práctica pedagógica la que potencializa este desarrollo. En este mismo sentido, el autor afirma «la educación es el

proceso mediante el cual una sociedad particular inicia y cultiva en sus individuos la capacidad de asimilar y producir cultura» (Flórez, 2005, p. 81).

Flórez (1994) trabaja la educación como el «proceso de socialización, de asimilación de los nuevos miembros a las reglas, valores, saber y prácticas del grupo social» (Flórez, 1994, p.153), en otras palabras, la educación es ese proceso por el cual una sociedad transmite su legado cultural a las nuevas generaciones. Para Flórez (1991):

[La] educación es un proceso social más comprensivo mediante el cual una sociedad integra los individuos a su saber, a sus pautas y valores, a sus instituciones productivas y reproductivas. La enseñanza es una franja especializada dentro de ese proceso más general que llamamos educación. La educación se produce en casi todas las instituciones sociales, pues el trabajo, la Iglesia, la familia, el matrimonio, la barra del barrio, las manifestaciones políticas, las acciones comunales, los desfiles de modas, los medios de comunicación; todos educan. La enseñanza es un concepto más restringido y especializado para aquellos procesos que tienen el propósito expreso y organizado de enseñar. En consecuencia, la pedagogía tendría que centrarse en la enseñanza más que en la educación en general, y dejar de divagar con el pretexto de que todo lo humano es pedagógico. Aquí habrá que ser pragmáticos en la concentración de los escasos recursos investigativos del país y orientar a los epistemólogos a que trabajen desde adentro el proceso mismo de la enseñanza (p. 43).

En ese sentido, la función de la escuela no debería solo centrarse en la transmisión de conocimientos y pautas culturales, sino que debe estimular, motivar e incentivar en los estudiantes la capacidad de producir conocimiento. Para

esto se requiere de un nuevo pensamiento en los maestros que no se limite a educar únicamente a los individuos, sino de reconocer, según Flórez (2005):

A partir de la escuela secundaria y universitaria su labor en la época contemporánea está convocada a centrarse principalmente en el aspecto de la enseñanza de las ciencias, en lo que el conocimiento científico aporta al desarrollo cultural de los individuos, es decir, en la comprensión del proceso creador de esos mismos conocimientos. Y el cómo de esa enseñanza, en sus aspectos descriptivo-explicativos, debería convertirse en objeto privilegiado de una nueva pedagogía, como disciplina científica. Y por supuesto, el cómo de esa enseñanza no puede ser comprendido adecuadamente si no se reconocen sus relaciones con la tradición y la cultura en la cual está inmersa tanto en sus metas ético-sociales, como en su contenido, en el tipo y dinámica de la relación profesor-alumno, etc. (p. 81).

Para Flórez la enseñanza «es una actividad educativa más específica, intencional y planeada para facilitar que determinados individuos se apropien y elaboren creativamente cierta porción del saber o alternativas de solución a algún problema con miras a su formación personal» (Flórez, 1988, p. 25). Para que haya enseñanza debe haber una intención. Según afirma Flórez, «debe seguirse un plan, tener unas metas claras y regirse por ciertos principios y conceptos que los maestros estudian bajo el nombre de pedagogía». De este concepto de enseñanza relacionado con el nivel empírico se concluye que la enseñanza no puede ser improvisada, porque sin un propósito claro se tiende a confundir a los estudiantes que no observan utilidad y coherencia en lo que el maestro pretende enseñar, además se escaparían otros aspectos importantes propios de una adecuada enseñanza cómo se desarrollan en el campo pedagógico en la actualidad. Flórez (1988) afirma:

Es solo la actividad humana que denominamos enseñanza la que permite que los individuos se apropien subjetivamente del mundo de las ciencias, lo piensen y le asignen nuevos significados que enriquecerán al mundo 3 (mundo científico y cultural) y a sus nuevos generadores. He aquí la positividad objeto de estudio de la pedagogía (p. 9).

Para él entonces la enseñanza es:

El principal proceso intencional mediante el cual la sociedad moderna convierte a sus individuos en herederos de su saber. De su tradición y pasado histórico, de su competencia productiva, de su capacidad de convivencia presente y de sus posibilidades de proyección hacia el futuro. La enseñanza es la experiencia sistemática que la sociedad diseña para que los jóvenes se humanicen y se enriquezcan espiritualmente (Flórez, 1994, p. xxxviii).

La enseñanza es para Flórez la experiencia sistemática que la sociedad diseña para que los jóvenes se humanicen y se enriquezcan espiritualmente. Por esta razón este proceso no debiera ir a la deriva, ni abandonarse a las arbitrarias y veleidosas concepciones ideológico-políticas del momento, o a las creencias subjetivas y apremios ideológicos de cada educador (Flórez, 1988, p. 20). Quien más sino el maestro quien tiene la responsabilidad en la escuela para ofrecer un servicio de calidad con su enseñanza para reconocer la gran responsabilidad que tiene en sus manos de orientar a las nuevas generaciones en ayudar a la formación de individuos íntegros con capacidad de transformar su realidad y aportar al mejoramiento de su cultura y, por qué no, a la ciencia.

Con Flórez tanto la educación como la enseñanza deben estar al servicio de la formación humana, de allí que la pedagogía sea entendida como la disciplina que tiene por objeto

fundamental la formación. Así pues, con Flórez nos las vemos, por primera vez, con unas preocupaciones por la pedagogía como disciplina que no se encuentran circunscritas solo a la problemática del maestro, de su saber y de su profesionalidad. Se trata de un trabajo que se puede inscribir dentro del debate acerca de los procesos de disciplinarización de la pedagogía, a pesar de las limitaciones de sus reflexiones a las prácticas educativas en contextos escolarizados. De igual manera y a pesar de su mirada afirmativa de la formación, Flórez abre el camino a las teorías de la formación en nuestro contexto.

## Referencias bibliográficas

---

- Albrecht, F. (2000). Fruchtbare Nähe. En F. Albrecht, A. Hinz y V. Moser (Eds.), *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen*. Múnich: Luchterhand.
- Flórez Ochoa, R. (1989). *Pedagogía y verdad (Ensayos epistemológicos)*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura.
- Flórez Ochoa, R. (1991). El optimismo de la pedagogía. *Revista de Educación y Pedagogía*, 2(5), 34-45.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: McGrawHill.
- Flórez Ochoa, R. (1996). Entre la didáctica y la enseñanza en la formación de maestros. *Educación y Pedagogía*, 8(16), 13-16.
- Flórez Ochoa, R. (1998). El fin de la historia o el fin de la pedagogía. *Cuadernos Pedagógicos (Universidad de Antioquia)*, (2), 17-26.
- Flórez Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento* (2.<sup>a</sup> ed.). Bogotá: McGrawHill.

- Flórez Ochoa, R. y Tobón R., A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá: McGrawHill.
- Hegel, G. W. F. (2000). *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garcés Gómez, J. (2015). El recurso de la pedagogía a la hermenéutica filosófica de Gadamer: Homenaje a Rafael Flórez. *Itinerario Educativo*, (66), 307-328.
- Zuluaga, O. L. (1986). Historia epistemológica de la pedagogía o historia del saber pedagógico. En *Memorias Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación* (pp. 249-271). Universidad Pedagógica Nacional.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.



## A modo de conclusión

# La pedagogía como campo disciplinar y profesional

*Ni la teoría ni el método son la base de la unidad de la ciencia [...] La unidad de la ciencia se origina sobre la base de la diferencia.*

RUDOLF STICHWEH

*Mediante el proceso de diferenciación funcional se lleva a que las operaciones devengan en sistema y a que se produzca adaptación...la acumulación de adaptaciones crearía las especies [...].*

*Ya desde Porfirio es habitual articular las «ramas» científicas en un corpus que adopta, analógicamente, la figura de un árbol. Y es que, efectivamente, toda ciencia se constituye por un tronco común (que reúne los conceptos 'generales' de esa ciencia) y una serie de ramas que le son propias (sus ciencias 'especiales'), las cuales se van ramificando progresivamente a tenor del crecimiento natural de esa ciencia [...] Igual sucede con la pedagogía.*

JOSÉ MARÍA QUINTANA CABANAS, 1993, p. 13

### Aclaración inicial

Como toda postura dentro de un campo –en la lógica de Bourdieu–, como en este caso dentro del campo profesional

y disciplinar de la pedagogía, la que aquí se expone y propone no se presenta como algo exento de intereses. Es más, se reconoce que en esa lucha por los posicionamientos —por la «nobleza de Estado»— hay un interés por salir airoso, por posicionarse; ¡pero no de cualquier manera! Siguiendo a este mismo autor, de lo que se trata es de *ganar legitimándose*. Recordemos que, para Bourdieu, la legitimidad consiste en un doble reconocimiento que tiene que ver con que, por un lado, quien trata de imponerse y dominar es reconocido en su poder, es decir, es aceptado y justificado; y, por el otro, con que quien es dominado es, a su vez, reconocido en el marco de la relación misma. Como dicen Moreno Durán y Ramírez (2006):

El principal mecanismo para la legitimación del poder en las relaciones de dominación consiste en la posibilidad que tanto dominantes como dominados compartan un conjunto de representaciones, religiosas, míticas, políticas y demás, relativas a la realidad —sociedad, naturaleza y universo—. En virtud de estas representaciones, cada quien considera estar en el lugar que debe o amerita ocupar, y los ocupantes de las posiciones dominantes son considerados como servidores de intereses generales (p. 21).

De lo que se trata entonces es de un ejercicio de posicionamiento dentro del campo mediante un proceso que, aunque suene curioso, busca ser la aclaración del campo mismo.

### **Problematización**

Se puede comenzar diciendo que ante la pregunta por la definición de pedagogía es mucha la tinta que ha corrido en el transcurso del tiempo. En el uso cotidiano se suele entender por pedagogía el enseñar bien, el educar bien; pedagogo es, según esta comprensión, un buen educador, un

buen enseñante. Etimológicamente la expresión de origen griego: *pais agein*, de donde el término pedagogía se origina, solía usarse para designar la *orientación y guía de niños y muchachos de la casa a los lugares de ejercicio y de enseñanza*. Esta tarea, realizada la mayoría de las veces por esclavos, tenía como función vigilar que los hijos de los ciudadanos no fueran víctimas de violaciones por parte otros individuos, una vez que aquellos emprendían su recorrido a los lugares de aprendizaje:

Los cuales en época clásica no estaban unificados en un edificio, sino que se requería ir en busca de los lugares de trabajo de maestros particulares: el *didáskalos* «maestro de lectoescritura», el de gimnasia y el de música. Esto obligaba a un constante acompañamiento de un adulto que protegiera al niño o adolescente de los peligros de la calle. De allí que su cercanía con el niño lo convirtiera en un guía moral, ya que se encargaba de enseñarle buenos modales y se ocupaba, en general, de vigilar el buen curso de su educación (Castello y Mársico, 2005, p. 57).

Pedagogo era, en ese sentido, el que cuidaba a los niños en un sentido moral y físico. Por su parte, el maestro era quien se limitaba a la enseñanza y transmisión de unos contenidos y poco tenía que ver con la formación moral y espiritual de los niños y jóvenes. Sírvanos referenciar en esa línea propuestas como la de J. Göttler, quien ante las exigencias de definición trató de utilizar el término «pedagogía» para referirse a la praxis, muy en el sentido de la carga griega del término, y «pedagógica» para aludir a la teoría propiamente dicha. Esta distinción no ganó adeptos y pronto fue descartada —es de anotar que la pretensión de fondo era mantener en la definición de pedagogía el sentido de su etimología griega—.

Para el término pedagogía no sobran las significaciones:

- a) Pedagogía para referirse a un obrar humano que tiene como propósito orientar e influir sobre la educación. La pedagogía en este sentido es entendida y considerada como un arte.
- e) Pedagogía como los saberes para la acción del educador, lo que lleva, en este sentido, a una comprensión de la pedagogía como una técnica de la acción educativa, como un conjunto de saberes estratégicos, como saberes orientadores de la acción o como saberes tecnológicos.
- f) Pedagogía como una forma abarcar todo tipo de discusión, de saber, que versa sobre la educación en un sentido amplio; es decir, educación en el mundo, en la vida y más allá de los límites de la escuela.
- g) Pedagogía como reflexión, reflexión sistemática y estudio científico de la educación y la formación.

Lo anterior nos muestra que, desde el punto de vista histórico, pero también socio-cultural, han sido muchos y diversos los intentos por fijar y definir el concepto de pedagogía. Unos debates en los que se propone la pedagogía como el nombre general y superior para referirse a todas aquellas instancias que se ocupan de la problemática educativa y otros, en los que, por el contrario, se habla de la «superación de la pedagogía en una ciencia filosófica» o, ya en una perspectiva contemporánea, del paso de la «pedagogía a la ciencia de la educación», incluso, en concordancia con ello, de la necesidad de su eliminación del campo académico. A esto habría que agregar también las concepciones de pedagogía según las diferentes culturas y tradiciones. Tal es el caso francés donde la pedagogía y las ciencias de la educación han tenido un lugar conceptual y académicamente diferenciado, el anglosajón en donde la pedagogía aparece

frecuentemente subordinada al currículo o el alemán en donde, a pesar de los debates, la pedagogía y la ciencia de la educación conviven como expresiones para designar todo lo referido a las indagaciones y cuestionamientos sobre la educación en el sentido del anterior numeral d)<sup>82</sup>. Así, mientras en el contexto estadounidense las preocupaciones pedagógicas y educativas —bajo el modo de currículo o de formación de enseñantes— han estado marcadas por un proceso de especialización ligado a la profesionalización y a problemáticas fundamentalmente de tipo pragmático, en Francia tales preocupaciones —bajo el modo de ciencias de la educación— han sido organizadas sobre la base de una concepción que va más allá de las disciplinas, que es, por tanto, plurirreferencial y que viene marcada por la influencia de la psicología experimental y la sociología de corte durkheimniano. En el contexto alemán, a diferencia de las anteriores tradiciones, la pedagogía o ciencia de la educación se ha caracterizado por un proceso de universalización con carácter disciplinar ligado fuertemente a su tradición de pensamiento filosófico.

Llegados a este punto:

— ¿Cómo entender la pedagogía de manera que, primero, con ello no se reduzca su significado en aras de designar el solo hacer para aludir al educar o enseñar bien?

---

<sup>82</sup> Lenzen (1995) sostiene que la diferencia entre «pedagogía» y «ciencia de la educación» tiene connotaciones históricas: durante los siglos XVIII y XIX el término utilizado para denominar el campo era el de «pedagogía»; mientras que, en el siglo XX, especialmente a partir de los años 60, se impuso el término de «ciencia de la educación». La pedagogía, en el marco de las ciencias del espíritu, era pensada como aquella disciplina encargada de orientar la acción y de discutir, reflexionar sobre las normas, estándares y orientaciones de la acción pedagógica. Mientras que la ciencia de la educación connotaba, en el marco de una concepción empírico-analítica y racional-crítica, precisión, neutralidad valorativa, e investigación de las regularidades de la praxis y del proceso educativo. Esta diferenciación programática fue importante para su tiempo, sobre todo porque venía dada en el contexto de los debates sobre los paradigmas; sin embargo, en la actualidad no tiene fuerza. Hay que tener en cuenta que las nuevas instituciones recurren al nombre ciencia de la educación, mientras las antiguas han renunciado decididamente a renombrarse manteniendo así el viejo nombre de pedagogía.

- ¿Cómo entenderla de manera que, segundo, aluda a lo disciplinar y académico-universitario como cualquier otra disciplina de las ciencias sociales y humanas?
- ¿Cómo entenderla de manera que, tercero, también se reconozca el ámbito de lo profesional y lo práctico? Es decir, ¿cómo trabajar para que el reconocer su carácter universitario y disciplinar, no conduzca a la invisibilización del ejercicio profesional docente?

La salida posible que vemos para ello es la de sustentar la pedagogía como un campo disciplinar y profesional. Veamos.

### **La pedagogía como campo disciplinar y profesional**

#### *El concepto de campo*

Comencemos por dar claridad sobre el concepto de campo. Siguiendo a Bourdieu, el campo se puede entender como un espacio específico donde tienen lugar un conjunto de interacciones. También se puede entender como un sistema particular de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o de conflicto, de competencia o cooperación entre posiciones diferentes, definidas e instituidas socialmente y que existen de una manera independiente de los agentes que las ocupan. El campo es dinámico, flexible y jerárquico; es social e histórico. Es un espacio de posicionamientos, de tensiones y de ejercicio de poder en el que unos detentan la «nobleza de Estado», es decir, el derecho a hablar y en el que se ejerce una vigilancia discursiva (conceptual).

Un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial

en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) —cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo— y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 64).

Existen diferentes tipos de campos, definidos en torno a los bienes en juego, las reglas y los agentes: el campo cultural, político, social, profesional, intelectual, artístico, científico, académico y, en este caso, el pedagógico-educativo. Todos los campos están incluidos dentro de un tipo de campo político que atribuye a los agentes una posición y función específicas. De allí que para un análisis de los campos sea importante considerar las relaciones de poder. Los agentes son actores provistos de un *habitus* y de cualidades determinadas (socialmente constituidas) que les permiten pertenecer o no a un campo en concreto y definir su posición en él.

Si consideramos los campos disciplinares como campos de producción simbólica, cuya actividad se caracteriza por el proceso sociocultural e ideológico fundado en la trama de las relaciones sociales, es necesario tener en cuenta a los agentes productores (investigadores) y las condiciones sociales (institucionalizadas) de su producción para comprender sus productos (conocimiento) y su forma de reproducción, como diría Bourdieu. Los campos disciplinares se distinguen por una lucha por el «monopolio de la competencia científica», según proyectos que son a la vez «teóricos» y «políticos». «La lucha por la autoridad científica es necesariamente una lucha al mismo tiempo política y científica; su única singularidad es que opone entre sí a productores que tienden a no tener otros clientes que sus mismos competidores» (Bourdieu, 1975, p. 117). Generalmente, en el subsistema de la ciencia,

los bienes simbólicos tienen la característica específica de poder ser consumidos únicamente por quien posee el código necesario para descifrarlos —las categorías de percepción y de apreciación que se adquieren dentro de la disciplina—.

La consolidación del campo disciplinar se genera en la medida en que se legitima su estructura y funciones, al definir las fronteras de conocimiento, al establecer normas compartidas dentro de instituciones, al construir métodos de investigación y enseñanza y paradigmas teórico-metodológicos comunes y, sobre todo, al definir el objeto de estudio propio del campo. Esta consolidación es, al mismo tiempo, causa y consecuencia de la reproducción del campo:

- a) La proliferación de recursos se da en la medida en que incrementa el número de agentes que se forman dentro del campo como investigadores, profesores o profesionales y, en la medida en que este grupo de agentes adquiere legitimidad y obtiene más recursos y mejores condiciones materiales, culturales y sociales para realizar sus prácticas científicas y profesionales, ganando terreno en el campo científico y académico. Esto, a su vez, permite la institucionalización del campo.
- b) La proliferación de bienes simbólicos es generada por este grupo de agentes en sus prácticas científicas y académicas. Permite ir integrando un acervo cultural (de conocimiento científico) que retroalimenta no solo la reproducción y consolidación del campo, sino al avance del conocimiento mismo.

Cabe señalar que campo científico no es sinónimo de campo profesional, sino que el primero, dependiendo de las dinámicas y de los procesos de interpenetración, se puede ver como un subcampo o campo que abarca al segundo o como

un campo paralelo. La diferencia radica en el objetivo de las prácticas, los recursos, los bienes en juego y las prácticas mismas. En el campo profesional, cuyas prácticas se abocan a la reproducción de agentes y al ejercicio de una experticia, se encuentra en relación con el campo el científico, donde se lucha por la competencia por el monopolio científico y las prácticas se centran en el estudio de un objeto y en la producción y difusión de bienes simbólicos relativos a dicho objeto.

El primer desafío que enfrenta quien se aventura por el campo disciplinar y profesional de la pedagogía es el problema de su definición. La pedagogía y su asunto, la educación y la formación, son términos polisémicos, que puede ser concebido como el intercambio de información entre dos polos, por ejemplo, teoría y praxis, lo cual abarca desde la teorización e investigación sobre asuntos educativos, hasta la recuperación de un saber práctico y profesional. Esta polisemia y la complejidad misma de la pedagogía y sus asuntos: la educación y la formación, son aspectos que han dificultado la construcción de cierto consenso dentro del campo respecto de lo que es pedagogía. Sin embargo, hasta cierto punto se ha logrado delimitar el concepto de pedagogía que no en pocas ocasiones se ha reducido tanto el concepto que llega a entender o de manera instrumental o de una manera aplicacionista —saber enseñar—.

Así pues, entendemos por campo disciplinar y profesional de la pedagogía un espacio de producción de capital, en este caso, de capital simbólico —saberes pedagógicos teóricos y prácticos— y de capital social —interacciones, profesiones— sobre la educación, la cual funge como nucleador de dispersión. El campo se objetiva en las prácticas entendidas como prácticas educativas y como prácticas de producción

de discursos. En ese sentido, entendemos la producción de conocimientos y de saberes —la actividad científica o ciencia— como una actividad humana que tiene lugar en un contexto histórico y social determinado, y que, por tanto, para su análisis, es indispensable atender a las condiciones sociales, materiales e institucionales de producción científica y disciplinar de los saberes y conocimientos; sin olvidar por ello la reconstrucción teórica de las operaciones y acciones que constituyen la práctica científica.

En nuestra concepción entendemos la pedagogía, a partir de su consolidación como espacio académico universitario y disciplinario, como un campo disciplinar y profesional. Esto comprende, tanto una idea de pedagogía como conjunto de teorías, conceptos y reflexiones sobre la educación, en sentido amplio y en sus múltiples formas —para lo cual habría que mencionar como precursores a Ratke, Comenio, Locke, Rousseau, Trapp, Niemeyer, Kant, Hegel, Pestalozzi, Herbart, entre otros—, como una idea de pedagogía en el sentido de una disciplina cuyo objeto o asunto problemático es el conjunto de fenómenos de la educación y cuya tarea es estudiar, entender e interpretar dichos fenómenos bajo sus aspectos particulares y deslindados analíticamente de otros fenómenos de la vida — en esta línea habría que hablar de todos aquellos intentos por desarrollar una pedagogía científica, bien sea que se hubiesen inspirado o no en Herbart—.

Pero también utilizamos la expresión «campo disciplinar y profesional» porque una particularidad de la pedagogía, comparable a la medicina y a la jurisprudencia, es que ella hace parte de esas disciplinas científicas complejas que uno no puede concebir si no es en relación con unos campos prácticos, es decir, con la educación o praxis educativa a partir

de sus diferentes configuraciones, modalidades de existencia y espacios de realización (Cf. Herzog, 2002)<sup>83</sup>. De allí el concepto de campo más que el de disciplina, porque con él, por un lado, se hace alusión a un espacio multidisciplinar con unos contornos flexibles y dinámicos, cuya dinámica tiene que ver con la producción de saber —de saber pedagógico— y, por el otro, se señala la estrecha imbricación de las subdisciplinas pedagógicas con los diferentes campos prácticos —con las diferentes formas de la praxis educativa— y con los saberes profesionales —saberes experienciales, saberes que, saberes cómo, saberes hacer, saberes prácticos, saberes estratégicos, entre otros— que resultan de allí<sup>84</sup>. Este

<sup>83</sup> Para una teoría sociológica de los campos como espacios de producción —cultural, simbólica, material— se puede consultar la obra de Pierre Bourdieu. El campo se puede entender como un espacio específico donde tienen lugar un conjunto de interacciones. También se puede entender como un sistema particular de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o conflicto, de competencia o cooperación entre posiciones diferentes, definidas e instituidas socialmente y que existen de una manera independiente de los agentes que las ocupan. Un intento de conceptualización pionero en esta línea en Colombia es el trabajo de Mario Díaz Villa *El campo de intelectual de la educación en Colombia*; no obstante, resulta bastante reduccionista en un doble sentido: de una lado, por su marcada herencia reduccionista que no le permite ver la creatividad, resignificación, apropiación y resistencia a los agenciamientos —prácticas— que se dan en el campo —pedagógico— y, de otro lado, y lo más importante, por su precaria concepción de lo pedagógico, contrastada, por ejemplo, con la que aquí se expone. Contrastada, por ejemplo, con la que aquí se expone. De allí el uso poco adecuado de su concepto de campo intelectual de la educación en el que sustenta su trabajo, pues teoría —intelectualidad— no se reduce a universidad y práctica —lo pedagógico— no se circunscribe únicamente a un campo educativo aplicado. Hay que abonarle a su trabajo el hecho de que se presenta como un intento, con sus moles y bemoles, de *diferenciación teórica, más no institucionalizada*, entre disciplina y profesión, o mejor, entre un campo profesional y un campo disciplinar, so pena su visión deficitaria del profesional práctico con respecto a la producción de saber pedagógico. De allí que la diferenciación entre campo intelectual de la educación y campo pedagógico —diferenciación que actualiza el clásico debate entre teoría y práctica— tenga que ser reconceptualizada desde un marco de comprensión más amplio que venga planteado en términos de las diferentes formas de producción de saber pedagógico (Díaz, 1993). Un trabajo reciente en esa perspectiva de socioanálisis y con problemas similares frente a la concepción de lo pedagógico es el de Serna Dimas, *Del pedagogo y el político: El saber de la escuela en la vida pública*, en donde la pedagogía es vista simplemente como una instancia de mediación y transmisión circunscrita, además, a la escuela (Serna Dimas, 2004).

<sup>84</sup> Puede ser esclarecedor el trabajo de Shulman (2005) desarrollado en el contexto de las investigaciones sobre el *teacher thinking*. Aunque centrado en lo que en este escrito se denomina como pedagogía escolar institucionalizada, el trabajo del mencionado autor hace una interesante clasificación de los diferentes conocimientos que son necesarios para la actividad docente. El autor propone tres tipos de conocimiento docente: 1) El conocimiento propositivo

abarca prácticas y discursos que tienen un cierto régimen de coherencia a partir del cual es posible ubicar y visibilizar continuidades, rupturas, quiebres, funcionamientos, semejanzas, vínculos.<sup>85</sup> Así, siguiendo a Barbosa Moreira

---

o enunciativo que resulta de tres ámbitos de indagación, a saber: a) la investigación empírica o filosófica organizada, b) la experiencia práctica y c) el razonamiento moral o ético. Esos conocimientos enunciativos tienen respectivamente la forma de principios, máximas y normas. 2) El conocimiento casuístico con el que se alude al producido a partir de tres tipos de casos: a) los casos prototipos con los que se ilustran principios teóricos, b) los casos precedentes con los que se dan a entender principios prácticos o máximas y c) los casos a modo de parábolas con base en los cuales se transmite normas y valores. Finalmente, 3) el conocimiento estratégico o lo que ya hace más de dos siglos Friedrich Herbart había denominado «tacto pedagógico». El conocimiento estratégico parte de un conocimiento enunciativo y de un conocimiento de casos pertinentes y, como lo dice Shulman (2005):

Opera cuando se confrontan determinadas situaciones o problemas, sean teóricos, prácticos o morales, en los que entran en conflicto principios y no hay solución posible [...] Debido a la naturaleza misma de la práctica o del campo de acción, no es posible evitar que los principios entren en conflicto en algunas ocasiones. [...] Y para ampliar los conocimientos más allá del principio y llevarlos a la sensatez de la práctica hay que generar conocimiento estratégico [...] Cuando se utiliza el conocimiento estratégico para el análisis de reglas y casos, entra en juego el criterio profesional, el sello distintivo de cualquier profesión [...] Un profesional es capaz no solo de practicar y comprender su oficio, sino de comunicar a otros el porqué de sus decisiones y de sus actos profesionales (pp. 220 y ss.).

Esa variedad de conocimientos —preferimos hablar de saberes pedagógicos— que consideramos que no se produce solo en la cabeza de los que enseñan, es decir, que no se puede ver como exclusiva del *pensamiento del enseñante*, es la que un instituto como instancia investigativa debe reconocer y producir mediante sus distintas actividades investigativas.

<sup>85</sup> En ese sentido consideramos que el concepto de campo conceptual y narrativo se queda corto, porque lo que abarca un campo disciplinar y profesional no puede ser reducido a sus conceptos; es más, los conceptos hacen parte de enunciados —proposiciones— y estos enunciados, a su vez, conforman los discursos. De igual manera, los discursos suponen una materialidad y unas formas de mediación: libros, redes de agentes, instancias, institutos, entre otras cosas. Ello quiere decir que para que haya efectos cognitivos —diferenciación, especialización, producción y renovación del conocimiento—, o si se quiere, efectos de saber *es necesario una mínima base material e institucional*. Además, los conceptos mismos y, por tanto, los campos conceptuales son formas teóricamente elaboradas y muy articuladas del discurso. Esto excluye otros saberes, no tan elaborados, a los que el discurso hace referencia y cierra el análisis a los interdiscursos como formas «vulgarizadas» de transmisión del saber. Así pues, reducir la pedagogía a sus campos conceptuales es desconocer el ámbito de las prácticas, por un lado, y el problema de los procesos de profesionalización, por el otro. Existe propuestas pedagógicas como la de la «ciudad educadora», por ejemplo, que no se reducen a conceptos y que son propuestas materiales y prácticas. Ahora bien, el hecho de que el ser humano esté mediado por el lenguaje nos confronta con un problema epistemológico y no propiamente ontológico. El hecho de que el discurso no simplemente se refiera a la realidad, sino que construya esa realidad en el momento de nombrarla, no puede llevar, por consecuencia, a un idealismo discursivo semejante al clásico idealismo de Berkley. El hecho de que suponga de que un tren es una construcción discursiva —problema epistemológico— no lleva a que «esa cosa» —tren, locomotora, tranvía— no me pueda atropellar y matar por el simple hecho de que no la nombre —problema ontológico—.

(1999), habría que concebir la pedagogía no como una disciplina que se deriva de determinada materia,

Sino como un campo que se constituye a partir de los estudios y de la práctica de los que en ella participan. Por tratarse de una construcción histórica, el campo es afectado por diferentes demandas culturales, sociales e institucionales. Es decir, los límites entre las exigencias intrínsecas a una materia y los procesos sociales por los cuales una disciplina se conforma no son absolutamente determinables (p. 25).

De modo que su rasgo distintivo como campo disciplinar y profesional es el de su complejidad y pluralidad que, analítica e interpretativamente hablando, se ha de trabajar como un proceso de permanente reelaboración que tiene como base la historicidad de la pedagogía, sus configuraciones teóricas y conceptuales, su antonomía —pero también los mecanismos de su institucionalización—, las prácticas educativas, sus contextos y transformaciones, además de las relaciones complejas con las ciencias sociales, los estudios culturales y los movimientos sociales.

### ***Los procesos de disciplinarización***

Por proceso de disciplinarización, para este caso, entendemos, siguiendo a Mucchielli (1998), el análisis, a largo y mediano plazo, de cómo los intelectuales, investigadores e instituciones crecen para especializarse en la investigación y la docencia. Se trata de entender cómo se (re)definen nuevas áreas y cómo —y bajo qué condiciones— emergen nuevos campos disciplinarios de las nuevas comunidades científicas y sociales. Una atención particular se les presta a los procesos de diferenciación (interna y externa) gracias a los cuales se (re)definen nuevos dominios de saber o campos disciplinares vía fusión, fisión o ampliación hacia un nuevo territorio de

indagación poco o nada explorado dentro del territorio de las disciplinas. Esta diferenciación, entendida en términos neosistémicos, alude al proceso de formación de (sub) sistemas gracias a su disociación de otras esferas de la acción social y se refiere al esquema emergente de la reestructuración interna de ese sistema. Los campos disciplinares académicos se presentan entonces como las primeras unidades de una diferenciación interna del sistema científico moderno y se pueden entender como redes de comunicación autorreguladas y autopoiéticas.

La diferenciación funcional de la sociedad ocasiona una ruptura entre investigación científica y autorreflexión sistémica. Esta dualidad apoya la ruptura entre teorías científicas, en tanto producto del compromiso con la «verdad» del sistema científico y las teorías de reflexión, es decir, las que contienen los medios específicos necesarios para los procesos de comunicación en el ámbito de cada uno de los subsistemas constituidos y que se requieren para interpretar la unidad distintiva e identidad que orientan a los especialistas en sus respectivos campos de estudio. Qué pasa cuando esas teorías de reflexión no necesariamente orientan sobre un campo disciplinar, sino sobre un campo profesional —orientada hacia el conocimiento profesional—. La pedagogía —el campo disciplinar de la pedagogía— se constituye como un área de estudio mixta que no tiene la consistencia de otras disciplinas. La pedagogía se encuentra asociada a diferentes sistemas de referencia, por un lado, al sistema de la ciencia y su lógica de descubrimiento e investigación, y, por el otro, a la necesidad de autointerpretación, orientación práctica y conocimiento profesional que se da con el surgimiento del subsistema social de la educación —los sistemas educativos—.

De modo que su rasgo distintivo como campo disciplinar y profesional es el de su complejidad y pluralidad, y su referencia constante a un campo profesional de referencia. Por ello es importante considerar sus procesos de estructuración en términos de procesos de disciplinarización secundaria en el sentido de que, para su análisis, no se puede dejar de lado el campo profesional de referencia. Así, siguiendo a Hofstetter y Schneuwly (2004):

Postulamos que un campo disciplinario puede ser útilmente conceptualizado como una ‘red de comunicación’ diseñada para producir conocimiento. Par entender tal red tres niveles de la realidad social tienen que ser estrechamente articulados:

- El *producto de esa red de comunicación*, es decir, su «*oeuvre*»; esta es generalmente su producción escrita que contiene los resultados provisionales del proceso de producción de conocimiento. Las publicaciones materializan esa producción y son, por tanto, consideradas generalmente como la encarnación por excelencia de la disciplina<sup>86</sup>.
- Esta producción está garantizada por una *infraestructura material* compleja: universidades, institutos, laboratorios, pero también por asociaciones y sociedades, y, apoyadas por esas instituciones y grupos, por los diferentes medios editoriales. Esta infraestructura es la condición de producción de conocimiento en dos sentidos: al garantizar las condiciones materiales y al proveer, simultáneamente, el espacio social en el cual la comunidad de discurso se forma y con la cual se identifica.

---

<sup>86</sup> El modo específico de comunicación en la ciencia —así como el pago en el sistema económico— es la publicación. Esta representa el acto comunicativo básico que genera, continua y reproduce el proceso de autodiferenciación y autoproducción de la comunidad de discurso (Nota fuera del texto).

- La *comunidad de discurso*<sup>87</sup> se refiere a los distintos discursos producidos por la interacción entre actores que tienen que ver con el conocimiento. Esas interacciones incluyen prácticas de recepción integradas (integral) a la producción de conocimiento, bien sea localmente en institutos y laboratorios o, en un nivel más complejo, en asociaciones, sociedades, congresos, conferencias u otros eventos diseñados para facilitar el intercambio de ideas y proyectos, para discutir métodos y resultados, o donde se forman las controversias y alianzas entre los actores. Tales comunidades son la arena en la cual los resultados de investigación son escuchados y debatidos por primera vez; ellas permiten la recepción como la producción de resultados de investigación y determinan, en gran medida, su comprensión e interpretación (pp. 575-576).

Es identificación institucional implica, entre otras cosas:

- Un cuerpo de profesores/investigadores y de educadores/enseñantes, propio de la disciplina y del ámbito profesional;
- la existencia de cursos que le son propios a la formación universitaria (profesional);
- el otorgamiento de diplomas y certificados;
- el reconocimiento institucional por parte de otros organismos e instituciones de investigación;
- la existencia de revistas especializadas ligadas al campo;
- la existencia de redes y formas de intercambio nacionales e internacionales.

---

<sup>87</sup> El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica puede entenderse, en ese sentido, como una comunidad discursiva, o mejor, como parte de una comunidad discursiva. En ese mismo sentido, los didactas de las ciencias o los educadores populares en el país o en Latinoamérica. El hecho es que esa comunidad de discurso supone un mínimo de comprensión y de inteligibilidad entre sí para que sea, precisamente, comunidad de discurso (Nota fuera del texto).

Así pues, un campo disciplinar no solo se caracteriza a partir de sus instituciones; es necesario incluir para su estudio sus temáticas y objetos de investigación, sus redes de comunicación, las reglas y convenciones sociales, sus programas y prácticas de docencia.

Las disciplinas difícilmente sobrevivirán sin el apoyo de las instituciones —sean estas universidades, academias, institutos de investigación o cualquier otro tipo de estructura organizacional—, pues ellas proporcionan las plazas de trabajo y la infraestructura, necesarias para las publicaciones, garantizando con ello la continuidad del trabajo académico. De forma similar, y dado que las disciplinas académicas no son lo mismo que comunidad disciplinaria, no puede pensarse en las primeras sin el tipo de sustrato social de la segunda, pues las disciplinas académicas descansan sobre grupos delimitados de gente que se reúne (porque comparte intereses o motivos), especialmente en el contexto de conferencias periódicas, grupos de estudio, instituciones universitarias extramuros, asociaciones profesionistas y sociedades académicas.

Hay que añadir que el objeto de las disciplinas académicas no es producir solo conocimiento en sí mismo, sino que este cumpla con los requisitos de pertinencia temática (respecto de un objeto en el dominio de un campo), integración conceptual (en relación con la problemática teórica predefinida) y calidad metodológica (en tanto que está sujeto al compromiso que el discurso científico tiene con la verdad).

Así, en lo esencial, las disciplinas académicas constituyen amplias redes de comunicación autorreguladas y autoproducidas. Lo que todavía falta, es un modo de comunicación distintivo, que diferencie a la ciencia de otros sistemas. Este modo específico de comunicación en la ciencia [...] lo constituyen las publicaciones. En

consecuencia, representan los actos de comunicación básica por medio de los que se genera, continua y reproduce una y otra vez el flujo de autorregulación de los procesos de comunicación disciplinaria.

En efecto, cada publicación al incorporar en su propia línea de razonamiento los argumentos que se desarrollan en otras, es decir, al hacer aseveraciones propias y referencias a las hechas por otros autores, actúa en reciprocidad con las que le precedieron. Al mismo tiempo con la combinación de aseveraciones y citas, una publicación despliega un conjunto de referencias en relación con su filiación cognoscitiva, afinidad teórica o las preferencias disciplinarias que expresa. Por lo demás, al afirmar nuevos conocimientos promueve reacciones y, con ello, otras publicaciones. Así, es notorio que una publicación se mantiene gracias a un proceso continuo de comunicación autoorganizativa de la disciplina.

Finalmente, las revistas especializadas son un medio de difusión por excelencia. Tanto histórica, como sistemáticamente, actúan como medios de comunicación para sus respectivas comunidades disciplinarias, contienen, canalizan y le dan forma a los procesos específicos de comunicación de los campos. Ahora bien, lo hacen de tal manera que trae consecuencias de largo alcance para la definición intelectual de esos campos y, con ello, el reconocimiento social de tópicos relevantes, temáticas legítimas y criterios metodológicos (Schriewer y Keiner, 1997).

### ***Los procesos de profesionalización***

Un estudio de la pedagogía como campo profesional, más específicamente, de los procesos de profesionalización permite el estudio de las historias sobre la emergencia, desarrollo y configuración —con todos sus ir y venir, vicisitudes y tensiones— de la práctica profesional, de las

concepciones a partir de las cuales se han definido el concepto y objeto de la profesión, de las dinámicas que han seguido las personas y grupos del campo para lograr su reconocimiento, diferenciación y especificidad, los ejercicios para sistematizar, darle institucionalidad y acreditar a su formación y con ello reivindicar una legitimidad y un dominio ocupacional. Por ejemplo, el recorrido histórico de una praxis educativa que se configuró a partir de una función evangelizadora (caritativa, moralizante, alfabetizadora, controladora, adoctrinadora) y que, con el surgimiento de los sistemas educativos estatalizados, llevó a una consolidación de la actividad en términos profesionales, con una formación, más o menos, específica, una acreditación más o menos particular y con unas instituciones dedicadas a dicha formación; es decir, a clarificar su función, delimitar sus competencias, diferenciar sus responsabilidades y tareas de las de otras ocupaciones y reconocer así las actividades y prácticas que históricamente se han relacionado con ámbitos y problemáticas sociales que hoy –y antes– se reconocen como asunto de intervención de la actividad educativa.

Si los grupos profesionales se esfuerzan por lograr *statu quo*, el privilegio y la influencia social... además de 'hacer realidad' muestran al mismo tiempo su capacidad de autonomía, ya que sin este requisito es imposible lograr ese control de la propia actividad que la profesión busca. La cuestión de la autonomía va a convertirse, por tanto, en uno de los temas claves que en adelante provocará a la teoría de las profesiones, hasta el punto de que se convertirá en una de las variables fundamentales en la explicación de los procesos de profesionalización (Sáez Carreras, 2007, p. 36).

El aspecto profesional dentro del campo de la pedagogía cobra particular relevancia en la medida en que en su interior los procesos de profesionalización adquieren unas particularidades a las que es necesario atender al margen y/o en relación con los procesos de disciplinarización.

Con procesos de profesionalización se alude a que:

- La profesionalización es un proceso.
- Estos procesos tienen un carácter discontinuo, no lineal, ni rígido
- Suponen avances y retrocesos.
- Están marcados por contradicciones, riesgos.
- Suponen formas de unilateralización —reduccionismo— y/o extrema amplitud y desdiferenciación.
- Están constituidos por eventos, acontecimientos y circunstancias de diversa índole.
- Están sujetos a influjos de diferentes tipos como políticos, culturales, sociales, académicos y económicos. Influjos que pueden darse en sus dinámicas internas o por efectos externos.
- Se encuentran asociados a asuntos como autonomía, reconocimiento, visibilización, monopolio y hegemonía sobre un determinado campo de acción, o dominio y competencia con respecto a una determinada jurisdicción laboral. Aspectos que tienen que ver con la identificación y diferenciación de la profesión y que remiten al campo profesional de referencia.
- A dinámicas y asuntos que legitiman dicha profesión o no, bien sea profesionalizándola y desprofesionalizándola.

Según Stichweh (1987), las profesiones se han consolidado gracias a la diferenciación funcional de las disciplinas académicas y gracias a una «clausura ocupacional»

(demarcación profesional) mediante la cual una ocupación se transforma en profesión cerrando la entrada a todos menos a los cualificados para ella (a los que adquieren el *habitus*).

Las profesiones se caracterizan por una cierta autonomía con respecto al Estado, por un vínculo obligatorio a un saber especializado (científico), por las expectativas y confianza sociales de que se es representante legítimo de dicho saber (*habitus* profesional), por la capacidad y suficiencia para acompañar el ingreso a los neófitos (*enseñabilidad*) y por una organización cooperativa de la profesión que garantiza ciertos controles internos. Las profesiones son un fenómeno que corresponde a la tendencia científico-racionalizadora de la modernidad y que se expresa en la lógica de la diferenciación funcional de la sociedad. En esa lógica se ha pedido (la sociedad exige) que cada vez más las profesiones estén vinculadas a las disciplinas.

Sin embargo, toda profesión muestra, primero, un campo de incertidumbre e incertitud –mucho complejidad– que, por otro lado, no se resuelve con un saber o conocimientos disponibles al respecto como los que producen las ciencias y las disciplinas. Las profesiones tienen que ver con el ámbito de la vida y se enfocan en la solución de problemas de la vida. Son un apoyo a los sujetos que no pueden solucionar dichos problemas por ellos mismos. El saber puesto en juego tiene un carácter privado y esotérico. Hay siempre supercomplejidad comparada con el saber existente al respecto y no se reduce por ello a un asunto técnico que se resuelva con el saber disponible.

Si bien la formación científico-pedagógica hace aportes importantes a la profesionalización docente, lo cierto es que

los procesos de profesionalización son algo que toca la vida laboral en su conjunto. De allí que la profesionalidad no se haga solo evidente en el saber teórico, sino también en el actuar y en el saber práctico. La formación científico-pedagógica es pues una parte de la profesionalización —docente—.

Así, con el concepto de campo disciplinar y profesional de la pedagogía se hace alusión, por un lado, a un espacio multidisciplinar con unos contornos flexibles y dinámicos, cuya dinámica tiene que ver con la producción de saber —de saber pedagógico en el modo más amplio planteado por Zuluaga (1987a), Wulf (1999) y Oelkers y Tenorth (1993)— y, por el otro, se señala la estrecha imbricación de las subdisciplinas pedagógicas con los diferentes campos prácticos —con las diferentes formas de la praxis educativa— y con los saberes profesionales —saberes experienciales, saberes que, saberes cómo, saberes hacer, saberes prácticos, saberes estratégicos, entre otros— que resultan de allí. La pedagogía —el campo disciplinar y profesional— se constituye como un área de estudio mixta que no tiene la consistencia de otras disciplinas. Se encuentra asociada a diferentes sistemas de referencia, por un lado, al sistema de la ciencia y a su lógica de descubrimiento e investigación, y, por el otro, a la necesidad de autointerpretación, orientación práctica y conocimiento profesional que se da con el surgimiento del subsistema social de la educación —los sistemas educativos—.

Por ello, en el caso del campo disciplinar y profesional de la pedagogía la formación disciplinaria secundaria y la profesionalización secundaria son estrategias de corrección de los desatinos estructurales que se dan como consecuencia de la diferenciación de disciplinas y profesiones (Stichweh, 1987). En esta situación hay que considerar la pedagogía como campo profesional y disciplinar.

Stichweh (1987, p. 254) habla en ese sentido de disciplinas académicas que disponen de su propio campo laboral y para el cual forman a los profesionales como el caso de la pedagogía, pero que tienen como problema la relación ciencia-profesión y teoría-praxis. También hay ciencias que no cuentan con su propio campo profesional extrauniversitario y con su «clientela» como la física, la matemática, la filosofía.

Así, la evolución del campo disciplinar de la pedagogía marca la evolución de las profesiones educativas y viceversa, en una interrelación dialéctica que se refuerza mutuamente. Un análisis de estos aspectos, para el caso del campo profesional y disciplinar de la pedagogía puede mostrar las tensiones y particularidades de los profesionales en relación, por ejemplo, con la disciplina y con la sociedad.

La pedagogía es pues un ejemplo prototípico de *disciplinarización de dominancia secundaria*, la cual, por un lado, genera una gran heteronomía en el campo haciendo de él un ámbito pluridisciplinar y, por el otro, establece sus dinámicas en estrecha relación con el campo profesional de referencia, es decir, en relación con la profesión docente y sus desarrollos. Como se puede notar la relación entre investigación pedagógica (disciplina) y docencia (práctica) no es pues un asunto trivial: esto se ve en una división tensa entre una «élite» académica u científica (campo intelectual de la educación) y una «élite» profesional y práctica (cuerpo docente) que se refleja nuevamente en el interior del campo en términos de diferentes profesiones (licenciaturas) y experticias. Desde el punto de vista de la profesión docente, el vínculo entre disciplina y praxis permanece siempre poco claro (la relación teoría y praxis), pero, curiosa y precisamente, es esa falta de claridad lo que configura al mismo tiempo

la relativa autonomía frente a la intervención de otras instancias o a los intentos de estandarización (el primado de la educación por sobre la pedagogía o la dignidad de la praxis según Schleiermacher) de la praxis.

Para tener una mejor apreciación de ello, se hace necesario continuar ahora con una propuesta de esquematización de la estructura del campo de la pedagogía, tal y como se propone en el siguiente cuadro<sup>88</sup>:

### **Cuadro 1: ESTRUCTURA DEL CAMPO DISCIPLINAR Y PROFESIONAL DE LA PEDAGOGÍA (disciplina académica y científica o campo de estudio)**

**Nota:** Un campo disciplinar (disciplina académica o campo de estudio) es una rama o campo del conocimiento (dentro del sistema de las ciencias) el cual es, generalmente, desarrollado, pensado o investigado en una escuela superior, un centro de estudios, un instituto o una universidad. Los campos disciplinares están definidos y reconocidos por las publicaciones académicas en donde se exponen los resultados de procesos de investigación y reflexión, y por los círculos o comunidades de académicos, intelectuales o científicos a los cuales pertenecen los investigadores. Los campos disciplinares redefinen permanentemente sus límites y sus campos objetuales y no son ajenos a las relaciones de poder.

---

<sup>88</sup> Para esto seguimos a Lenzen en su clasificación básica (2004), aunque en la gráfica hemos incluido otros contenidos y otras denominaciones que van en concordancia con nuestros propios planteamientos sobre la pedagogía y que atienden al contexto.

1. Subcampos (ramas y especialidades) de la Pedagogía (más consolidados histórica, conceptual e institucionalmente) (campo disciplinar teórico-práctico-aplicado)					
<b>Pedagogía general</b>	<b>Pedagogía escolar e institucional</b>	<b>Pedagogía infantil y preescolar</b>	<b>Pedagogía especial</b>	<b>Pedagogía de jóvenes y adultos</b>	<b>Pedagogía social</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia de la educación y de la formación</li> <li>- Historia de la pedagogía</li> <li>- Historia de las instituciones educativas</li> <li>- Historia del currículo</li> <li>- Antropología pedagógica</li> <li>- Filosofía de la educación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Administración y organización educativa</li> <li>- Medios</li> <li>- Metodica</li> <li>- Didáctica</li> <li>- Evaluación educativa</li> <li>- Calidad de la educación</li> <li>- Desarrollo curricular</li> <li>- Universitología</li> <li>- Didáctica de la educación superior</li> <li>- Formación de formadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogía familiar (pautas educativas, estilos educativos)</li> <li>- Pedagogía para la edad temprana</li> <li>- Pedagogía preescolar</li> <li>- Pedagogía reeducativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogía de invidentes</li> <li>- Rehabilitación</li> <li>- Pedagogía reeducativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Didáctica, métodos, medios</li> <li>- Formación y educación extraescolar de jóvenes y adultos</li> <li>- Formación continuada</li> <li>- Rehabilitación laboral</li> <li>- Pedagogía reeducativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo comunitario</li> <li>- Trabajo en grupo</li> <li>- Ayuda en casos particulares</li> <li>- Pedagogía no formal</li> </ul>
<b>Pedagogía intercultural</b>	<b>Pedagogía comparada</b>	<b>Pedagogía del Deporte</b>	<b>Pedagogía en Artes y Oficios</b>	<b>Pedagogía laboral y económica</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etnoeducación</li> <li>- Educación indígena</li> <li>- Educación para afrodescendientes</li> <li>- Pedagogía para la diversidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Países islámicos</li> <li>- «Tercer Mundo»</li> <li>- Asia</li> <li>- USA</li> <li>- Europa oriental</li> <li>- Europa occidental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogía deportiva</li> <li>- Pedagogía del cuerpo (formación estética, educación corporal)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogía del arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Didáctica de la formación profesional</li> <li>- Formación continuada</li> <li>- Desarrollo personal</li> <li>- Pedagogía empresarial</li> <li>- Socialización profesional y laboral</li> <li>- Didáctica de la educación ocupacional</li> </ul>	

2. Áreas de la Pedagogía (nuevas ramas y nuevas especialidades; menos consolidados histórica, conceptual e históricamente; campo disciplinar teórico-práctico-aplicado)				
Pedagogía del tiempo libre, Pedagogía criminalística, Pedagogía de la salud y hospitalaria, Pedagogía vial y de la movilidad, Pedagogía ambiental y ecológica, Pedagogía del juego, Pedagogía sexual, Pedagogía ciudadana, Pedagogía Mediática, Pedagogía Museística, Pedagogía laboral/empresarial				
3. Campos de la educación —realidad educativa, praxis educativa— y la formación con sus modalidades de existencia (formal, no formal e informal — ámbitos laborales—) (campo profesional práctico-aplicado)				
Educación para la paz, la tolerancia y la convivencia Educación en valores y formación política y ciudadana	Educación mediática	Educación vial y para la movilidad	Educación para el trabajo Educación de adultos Educación continuada	Educación sexual Co-educación Educación para la salud Educación familiar
Educación social, cultural y comunitaria Educación popular	Educación Institucional (preescolares, escuelas, colegios, universidades) Educación física Educación deportiva Educación artística Educación en lenguas Educación en ciencias	Educación ambiental y ecológica	Educación intercultural Educación indígena Educación para afrodescendientes Educación para la diversidad Educación popular	
4. Concepciones disciplinares (metateóricas, paradigmáticas) de la pedagogía				
Pedagogía hermenéutica/interpretativa (de las ciencias del espíritu)	Pedagogía empírico-experimental y crítico-racional (postpositivista)	Pedagogía trascendental o de principios		
Pedagogía socio-crítica	Pedagogía estructuralista y post-estructuralista (arqueológica/genealógica)	Pedagogía teórico-sistémica y constructivista	Pedagogía reflexiva	

5. «Doctrinas» pedagógicas (algunas) —propuestas pedagógicas peculiares—					
Pedagogía Montessori	Pedagogía Waldorf	Pedagogía Freinet	Pedagogía vivencial	Pedagogía psicoanalítica	
Pedagogía anarquista, libertaria, antiautoritaria	Pedagogía Budo	Pedagogía Reggio	Pedagogía feminista		
6. Fenómenos pedagógicos fundamentales					
Educación	Formación	Socialización Individualización	Enseñanza Instrucción	Acompañamiento, Consejería, Desarrollo personal, Asesoría, Ayuda	
7. Disciplinas cercanas o afines / ciencias de apoyo (algunas)					
Psicología	Sociología	Antropología	Historia	Psicoanálisis	Teología

## Estructuración del campo profesional y disciplinar de la pedagogía

Pasemos ahora a explicar el cuadro 1 sobre la estructuración del campo disciplinar y profesional de la pedagogía. Denominamos a los niveles primero y segundo subcampos y áreas respectivamente. Para ello nos apoyamos, en parte, en el trabajo de Wolfgang Lepenies, sobre todo cuando, en la introducción al libro *Geschichte der Soziologie: Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin* (1981, pp. I-xxxv), este autor plantea que también las disciplinas y, en este caso, los subcampos y áreas, se deben hacer la pregunta por su identidad —aunque preferimos hablar de su particularidad—. En este sentido el autor habla de una «identidad cognitiva» que tiene que ver con lo que uno podría denominar lo específico de la disciplina (objetos, problemáticas, conceptos, planteamientos), de una «identidad social» que hace referencia al reconocimiento institucional del que esa disciplina o campo de saber goza y de una «identidad histórica» que tiene que ver con una continuidad en el tiempo. En nuestro caso, es importante subrayar que los criterios utilizados para dar cuenta de esa particularidad

y para darle un lugar a esos subcampos y áreas los hemos denominado organizativos, académico-institucionales e históricos. Por supuesto que el lugar preponderante de esos subcampos con respecto a las áreas no es universal ni homogéneo, por el contrario, es histórico y obedece a una cierta hegemonía socio-discursiva; no obstante, permite un ordenamiento de mayor comprensibilidad y generalidad.

### *Subcampos y áreas*

El criterio organizativo tiene que ver, para el caso de los subcampos, con que estos gozan de una existencia tanto disciplinar como institucional y social ampliamente reconocida que ha dado pie para que se organicen no solo como áreas de saber con sus propias conceptualizaciones, problemáticas, especializaciones y desarrollos internos diferenciados (universitólogo y didacta de la educación superior o historiador de la pedagogía y filósofo de la educación), sino también como institutos, escuelas y ámbitos para la formación profesional. Por ejemplo, cuando se habla de pedagogía social, de pedagogía infantil o de pedagogía especial, se supone, según el criterio organizativo, la existencia de departamentos, escuelas o institutos específicos, en los que se producen conocimientos y experiencias prácticas sobre las problemáticas particulares, pero, igualmente, se asume que es allí donde se forman investigadores, académicos y también profesionales; es decir, docentes, educadores y licenciados que cumplen con un desempeño socialmente reconocido.

El criterio académico-institucional hace referencia al reconocimiento universitario y a su desarrollo como campo disciplinar especializado. Sírvanos de ejemplo, dentro de la pedagogía general y dentro de la pedagogía escolar, los casos de la historia de la pedagogía y de la didáctica

respectivamente: estos ámbitos de saber han gozado, si se los mira en perspectiva histórica, de una larga trayectoria y de un amplio reconocimiento. Su existencia como subdisciplinas de gran importancia dentro de la pedagogía no se pone en duda. Se pueden ver incluso como parte misma del desarrollo de la pedagogía en tanto disciplina moderna. Así, quien considere a Juan Amós Comenio como el fundador de la pedagogía moderna, tendrá que verlo también como uno de los iniciadores, junto con Wolfgang Ratke<sup>89</sup> (1571-1635), de la didáctica. Lo mismo vale para la historia de la pedagogía. A diferencia del criterio organizacional, aquí no importa tanto si de ello han resultado ámbitos institucionales de amplia autonomía y configurados para la formación profesional. Lo relevante, según este criterio, es su consolidación como un subcampo disciplinar especializado y de amplia trayectoria.

A los puntos anteriores se le suma el criterio histórico. Este tiene que ver con un proceso en el tiempo de mayor duración y consolidación disciplinar. Podría argumentarse contra el lugar que se le otorga en el cuadro anterior a la pedagogía general, por ejemplo, que su injerencia en el mundo de la praxis es insignificante, que su reconocimiento social no es amplio y que, por tanto, no aplica porque no hay una formación profesional para pedagogos generales y porque, en principio, no hay una demanda social de estos profesionales. Sin embargo, todo esto cambia cuando se

---

<sup>89</sup> Ratke se veía a sí mismo como un *didacticus* que, a su entender, era el que debía encargarse de la planeación y vigilancia del sistema de instrucción y no de la enseñanza propiamente dicha. Este autor planteaba una relación con los maestros como la del arquitecto con sus obreros. La didáctica comprendía para este autor un pretensioso programa de investigación dividido en cuatro niveles, a saber: 1) Un plan para la recolección y sistematización de todo el saber existente. 2) El establecimiento de esa construcción mediante la recolección de todos los conocimientos según el plan. 3) La preparación didáctica de ese complejo sistema de conocimientos para ofrecerlo como saber teórico y como saber orientador de la praxis y 4) El desarrollo de un método que estuviera en condiciones de transmitir todo ese saber de una manera fácil.

tiene en cuenta que históricamente este ha sido el subcampo de la pedagogía (historia de la pedagogía, historia de la educación y filosofía de la educación) que le ha permitido a esta última desarrollarse teórica y conceptualmente, el que históricamente se constituyó como el área de saber fundamental para la formación de maestros<sup>90</sup> y el que, por tanto, ha apoyado con sus desarrollos investigativos los procesos mismos de disciplinarización y academización de la pedagogía al haber permitido que a esta última se le diera un sitio como instancia universitaria para la formación científica y profesional<sup>91</sup>. Es decir, el subcampo de la pedagogía general es uno de esos en donde mejor se ha encarnado la idea de la pedagogía como ámbito autónomo para el «desarrollo de las disciplinas académicas, fundamentado en la investigación».

Las áreas, por su parte, son pensadas, desde el punto de vista organizativo, como unidades más pequeñas que los subcampos, con una historia institucional y disciplinar más reciente y, por tanto, en un proceso apenas de consolidación desde el punto de vista institucional. Si comparamos, por ejemplo, la pedagogía infantil en relación con la pedagogía ambiental podemos decir que esta última tiene un lugar en la universidad como unidad o área más pequeña y que sus desarrollos son recientes. Esto tiene que ver también con que la mirada a la problemática ambiental como un asunto educativo es una preocupación social relativamente nueva.

---

<sup>90</sup> En el proceso de institucionalización y profesionalización de la formación docente, tanto en las escuelas normales como, posteriormente, en las universidades, saberes como la historia de la pedagogía y la filosofía de la educación jugaron un papel determinante como contenidos básicos e imprescindibles en la formación de los profesionales de la docencia.

<sup>91</sup> No sobra decir que en tradiciones como la alemana los subcampos de pedagogía general y de pedagogía comparada son de vieja data y se constituyeron en los espacios por excelencia para aglutinar a académicos e investigadores, cuya pretensión no fue ni es hasta ahora la de desempeñarse necesariamente como profesionales prácticos (enseñantes, licenciados, educadores), sino la de hacer una carrera universitaria basada en la producción científica y la investigación.

Así pues, histórica, disciplinaria, académica, organizativa e institucionalmente hablando, las áreas son vistas acá en un proceso de desarrollo que no se iguala al de los subcampos.

Pero, reiteramos, lo anterior no quiere decir que esta especificación de subcampos y áreas obedezca a una lógica homogénea y a una historia similar de igual aplicación para todos los contextos. Por el contrario, evidencia, por un lado, la historicidad de la pedagogía como campo académico y profesional y de los subcampos y áreas que la constituyen y, por el otro, la estrecha relación de aquella con los campos de la praxis, lo que la abre, a su vez, a las demandas socio-culturales. Así, quizá en un futuro —por la dinámica misma de la disciplina— los cambios en la pedagogía lleven a la transformación de áreas en subcampos o viceversa, pero también a la desaparición y/o aparición de unos y otros. Quizá, también, las transformaciones de las condiciones de la praxis educativa, motivadas, por ejemplo, por requerimientos socio-culturales, exijan de un profesional práctico que no sea ya más el enseñante de escuela o de colegio —maestro, licenciado— y que, en concordancia con ello, surjan nuevas profesiones en el campo de la pedagogía. Todo esto —en el caso de un campo complejo como el de la pedagogía— para no hablar simplemente, como sería lógico para cualquier disciplina, ciencia o campo de saber, del sobrentendido devenir y desarrollo de los conocimientos y saberes con sus nuevos problemas, conceptualizaciones y espacios de indagación.

Además, desde una perspectiva histórica, hay que entender que los procesos de profesionalización docente han venido desarrollándose con anterioridad, en algunos casos en paralelo y en otros, la mayoría de los casos, en diferencia con los procesos de disciplinarización de la pedagogía que son de una

existencia más reciente. Existe, en ese sentido, una dinámica diferenciada entre los desarrollos de la pedagogía como disciplina, los desarrollos en la profesionalización docente y los desarrollos de la educación como praxis. Tres historias que habría que tener en cuenta para una comprensión más adecuada del campo profesional y disciplinar de la pedagogía. Además, como lo dice Prondczynsky (1992):

Con ello se rompe la supuesta continuidad entre la reflexión orientada teóricamente y la acción orientada por la praxis, resultado de las autodescripciones de una pedagogía como ciencia en aras de su identidad y se ablanda la discontinuidad de la investigación, la reflexión y la acción. Entre ciencia (teórica), saber (pedagógico) y praxis (educativa) ya no media más la idea de un continuo racional (p. 247).

### ***Concepciones disciplinares de la pedagogía y doctrinas pedagógicas***

La pedagogía es un campo disciplinar *raro* que no se acomoda de un modo fácil a las clasificaciones usuales que se utilizan para el ordenamiento de las otras ciencias humanas. Lo anterior, de por sí, ya amerita entonces una investigación histórica y epistemológica al respecto, cuyos estudios estarían enfocados, en principio, hacia la búsqueda de claridad teórica y conceptual a partir de una historia de los primeros cuestionamientos metateóricos sobre la ciencia de la educación (p. ej., Kant, Herbart, Durkheim) y a partir de una reflexión histórico-epistemológica y social sobre las condiciones de surgimiento y características de las diferentes concepciones disciplinares y doctrinas pedagógicas existentes.

A la rareza de pedagogía, entendida como ciencia, como arte y como saber teórico-práctico, se le suma, por otro lado, la concepción «tradicional» y hegemónica de ciencia con la

que ha venido trabajando la epistemología de la ciencia de la educación. Es decir, que a la comprensión deficiente de la pedagogía por parte de aquellos que pertenecen a su campo, se le suma también un frecuente desconocimiento del estado del asunto en el que se encuentran los planteamientos epistemológicos sobre las ciencias humanas—recordemos que estas no se reducen a las reglas formales de la ética científica, ni quedan delimitadas exclusivamente a la «lógica de la investigación científica» (Popper)— en la actualidad, sobre todo en lo que respecta a los avances en el mundo anglosajón con respecto a las investigaciones cuantitativas y cualitativas. Lo anterior también ha menguado notablemente los posibles intentos de un estudio metateórico de la pedagogía. Esta ha sido una de las razones que ha llevado a que los pedagogos, docentes, educadores y enseñantes hayan tenido que afrontar permanentemente el reproche de querer hacer teoría de la ciencia sin recurrir a la ciencia, como sugiere Tenorth (1994).

El hecho de que sus objetos de estudio, o mejor, los fenómenos educativos y formativos esquiven toda definición universal y pongan a prueba toda teoría en la práctica, y que dentro de su campo de competencia los aspectos normativos y prácticos cumplan un rol fundamental, hacen que la pedagogía requiera de una *atención especial* por parte de aquellos que buscan mirarla a cierta distancia (epistemólogos, filósofos y sociólogos de la ciencia) para lograr una cierta claridad acorde con su estatus. Así pues, en la pedagogía:

[La] falta de problemas bien definidos puede tener diversos orígenes y puede manifestarse de varias maneras. Típicamente, surge de la ausencia de un objetivo disciplinario apropiadamente analizado. Los hombres que tratan de cooperar para iniciar una nueva ciencia [...] no solamente quizá discrepen sobre sus observaciones e interpretaciones particulares, sino que hasta pueden

carecer de normas comunes para decidir qué constituye un genuino problema, una explicación válida o una teoría sólida [...] El resultado inmediato de esta carencia es que el debate teórico en el campo correspondiente se hace en gran medida —y no intencionalmente— metodológico y filosófico; inevitablemente, está dirigido menos a interpretar hallazgos empíricos determinados que a discutir la aceptabilidad general de enfoques, modelos de explicación y normas de juicio rivales (Toulmin, 1977, pp. 384-385).

En ese sentido, aunque parece paradójico, pero la proliferación de concepciones, corrientes, orientaciones, escuelas, propuestas, planteamientos y experiencias dentro de la pedagogía, a la vez que ha avivado un cierto *placer* por las discusiones metateóricas —de poca rigurosidad o con una marcada afiliación a los postulados cientifistas— también ha alimentado una cierta actitud de *desconfianza* e *inseguridad* tanto desde afuera hacia adentro, como en el interior de la misma disciplina.

Dickopp (1983) sostiene que una concepción pedagógica se puede derivar en cuatro ámbitos objetuales:

- Conceptos pedagógicos fundamentales.
- Métodos de la pedagogía (métodos cualitativos y cuantitativos).
- Campos prácticos de la educación.
- Metateoría / filosofía de la educación (de este campo hacen parte la antropología, la epistemología, la historia, la teoría de la sociedad y la ética).

Esos ámbitos no se pueden concebir de una manera aislada entre sí, sino en una especie de sistema en el que se condicionan, se complementan y fundamentan resultando así una concepción pedagógica.

En principio sería bueno resaltar dos puntos: primero, que la referencia a las concepciones disciplinares de la pedagogía se hace desde un punto de vista metateórico; es decir y si se quiere, desde una perspectiva epistemológica. Es desde este punto donde se hace posible determinar, analizar, diferenciar y comparar las distintas concepciones disciplinares y corrientes pedagógicas, así como sus construcciones teórico-conceptuales y sus concepciones filosófico-antropológicas. Segundo, que para una historia del desarrollo de las concepciones disciplinares de la pedagogía no se puede plantear que esta última ha pasado por un proceso de cambios paradigmáticos en el sentido de Thomas Kuhn; es decir, como la construcción de un nuevo paradigma a partir de un proceso de superación del que se encontraba establecido<sup>92</sup>. En la pedagogía contemporánea conviven diferentes paradigmas, eso es algo claro. Se habla entonces, más bien, de una pluralidad teórico-disciplinaria en la que ningún paradigma puede gozar, desde su especificidad, de mayor reconocimiento que los otros.

Desde una perspectiva epistemológica entonces se pueden distinguir, dentro de esas concepciones disciplinares, tres principales que son las que vamos a tratar: pedagogía hermenéutico-interpretativa, pedagogía positivista-experimental y pedagogía crítica. Los antecedentes para este modo de clasificación se pueden rastrear en Wilhelm Dilthey, sobre todo para el caso de las dos primeras concepciones. Se suma la tercera clasificación a partir de la conocida disputa contra el positivismo (*Positivismusstreit*) dentro de las ciencias sociales, pero, especialmente, a partir del trabajo desarrollado

---

<sup>92</sup> Para una discusión en contra del llamado giro a lo cotidiano –*Alltagswende*– como cambio de paradigma, se puede consultar a Lenzen, 1996, capítulo 1.

por Jürgen Habermas en su escrito *Conocimiento e interés*<sup>93</sup>. No obstante, a pesar de que no se trabajen, no se dejan de reconocer otras concepciones disciplinares de la pedagogía tal y como se señala en el cuadro 1. Ello incluye lo que en la actualidad se ha denominado paradigmas emergentes.

### ***Concepción positivista de la pedagogía***

Para el positivismo el único modelo válido es el modelo científico. El pedagogo positivista entiende la educación como un fenómeno objetivo y abstracto. Dentro de esta concepción positivista de la pedagogía se plantea que la educación es única, predecible, observable y controlable, general y medible, y se ve el hecho educativo como algo independiente de los individuos. Es frecuente, por ello, que con esta visión positivista los contextos queden excluidos. Se termina viendo la educación como el de seguimiento a determinadas pautas. La tarea de la investigación sería prever las consecuencias en caso de que no se siguieran estos pasos.

Cuando se mira a los individuos se apunta a lo conductual, se desconoce el papel de lo ético y se excluye lo no planeable. La práctica educativa, específicamente la enseñanza, se convierte en una tecnología. Se trata de lograr mediante ella fines determinados. Dentro del campo pedagógico la

---

<sup>93</sup> Horkheimer en su *Teoría tradicional y crítica* y, especialmente, Habermas en el texto ya mencionado insisten en el carácter interesado de todo conocimiento científico. En el sentido de Horkheimer, una teoría tradicional se preocupa por mantener lo establecido, mientras una teoría crítica se propone precisamente superar lo establecido a través del ejercicio de la crítica. La teoría crítica ha de cuestionar la industria científica y su servicio a la sociedad burguesa. En el sentido de Habermas todo conocimiento se puede ubicar dentro de tres intereses específicos: un interés técnico que caracteriza al saber instrumental de las ciencias empírico-analíticas o naturales. Un interés práctico que caracteriza al saber práctico de las ciencias hermenéuticas o interpretativas. Y un interés emancipatorio que cuestiona las condiciones histórico-sociales bajo las cuales se encuentran los saberes técnico y hermenéutico, y por medio del cual, a su vez, se sacan a la luz las formas de poder operante y de alienación (falsa conciencia) que en los saberes anteriores se encuentran inmersas. Esta forma de saber reflexivo y emancipatorio es propia de las ciencias críticas.

corriente positivista de la pedagogía hace un fuerte hincapié en los métodos de enseñanza (¿cómo hacer para que el alumno aprenda algo específico, a leer, por ejemplo?). En ese sentido, se puede evidenciar una preocupación por el «cómo» antes que por el «por qué» y el «para qué».

En la relación entre teoría y práctica se hace evidente un claro dominio de la teoría sobre la práctica. La práctica existe en tanto praxis investigada, analizada y planeada. El fenómeno educativo queda reducido así en su complejidad y contingencia y quedan excluidos otros tipos de saberes no experimentales y no conceptuales.

Entre las características de la concepción positivista de la pedagogía:

- 1) La búsqueda del conocimiento está guiada por un interés técnico o instrumental: Se enfatiza en el «cómo». Existe la pretensión de trasladar a la pedagogía el método de las ciencias físico-experimentales. La tarea del docente se convierte en un seguimiento de reglas, las cuales ha de estar claramente definidas. El papel del docente queda restringido a solo transmitir *el conocimiento* a través de la técnica dada y por medio de una actividad instrumental. La contingencia no tiene cabida ni es pensada y la subjetividad del otro –educando, alumno– es intervenida como un objeto.
- 2) La educación es un medio para el logro de fines: para los pedagogos de la educación positivista la educación tiene como fin la socialización, el aprendizaje de conductas y de desempeños efectivos. Para los pedagogos positivistas la sociedad no existe como un campo de sentido y de conflictos, por eso educan mediante la habitualización

y buscan, con ello, que no se rompa la armonía social, sino que se mantenga. En palabras de Horkheimer, estos pedagogos solo hacen pedagogía tradicional. Trabajan en pos de un sistema que entienden como algo dado y contribuyen a reforzarlo. La práctica educativa es vista como un medio para alcanzar un fin y la formación se reduce a una formación técnico-instrumental. Hay en ello una relación basada en la funcionalidad: la educación sirve para fines sociales (formarse para trabajo y para la productividad).

- 3) La educación es concebida como fenómeno natural, por lo cual es observable, medible y controlable. Es una categoría abstracta y universal. Se privilegia la idea de aprendizaje y con ello la educación se psicologiza. No hay cuerpos, ni saberes corporales, solo procesos cognitivos. Todo el proceso educativo se centra en la adquisición de conocimientos. El proceso y las condiciones de cómo se aprendió no importan demasiado, lo importante es que el *output* del educando concuerde con los fines prescritos. El alumno tiene una actitud pasiva y se reduce a ser el depositario de los conocimientos del docente. Se ve al alumno como una hoja en blanco en la cual escribe el docente. Uno enseña, exclusivamente, y el otro solo se dedica a aprender. Las clases son expositivas e interrogativas. Se evalúan solo los resultados y poco importa el proceso. El maestro enseña y luego mide lo que aprendió el alumno.
- 4) Para los defensores del positivismo dentro de la pedagogía, la sociedad aparece como algo armonioso y homogéneo que responde a leyes generales —al igual que el aprendiz, esta es medible, observable, controlable—. Para ellos en todas las sociedades se cumplen determinadas pautas que es posible sacar a la luz y utilizar.

5) Dentro de la concepción positivista de la pedagogía se ubican entonces las propuestas experimentales con sus trabajos de tipo empírico-experimental y muchas de las corrientes psicológicas. Ambas orientaciones tienen que ver, por ejemplo, con las teorías del aprendizaje, de los procesos cognitivos y las teorías sobre la construcción del conocimiento (epistemología en el sentido francés). También se pueden incluir los trabajos didáctico-metodológicos que se centran, de un modo específico, sobre ciertas problemáticas de la enseñanza y del aprendizaje, las didácticas de las matemáticas y de las lenguas, así como las investigaciones que tematizan el papel de los computadores y de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje. A pesar de los aportes a nivel micro, el gran pecado de la mayoría de estas investigaciones es el de caer generalmente en un positivismo craso y a-crítico. No se respetan los contextos y la praxis, que siempre fue anterior a la teoría, pierde su dignidad.

### ***Concepción hermenéutico-interpretativa de la pedagogía***

La diferencia fundamental entre las investigaciones basadas en los planteamientos hermenéuticos y los basados en las ciencias naturales dentro de la pedagogía es el método y las implicaciones que de él se desprenden para la concepción y trato del objeto de estudio. Como es sabido, siempre ha habido una preocupación, en especial a comienzos de siglo, de dotar con un estatuto de cientificidad a las ciencias humanas —sociología, pedagogía, psicología, entre otras—. Para ello, según los denominados positivistas y empiristas, lo propio sería seguir los parámetros del método científico que se aplica dentro de las ciencias naturales.

Así, mientras en la primera perspectiva se busca *comprender* al ser humano y sus producciones, en la segunda se pretende *explicarlo* como a un *fenómeno* natural. De la aplicación de este último método en lo humano resulta una descripción exclusivamente causal y fisicalista. Y es precisamente ante esta insuficiencia, es decir, ante la imposibilidad de tratar los fenómenos de sentido, los fenómenos humanos, de un modo exclusivamente causal, que se desarrollan toda una serie de planteamientos para trabajar en una perspectiva hermenéutica la problemática educativa. Con la aplicación del método hermenéutico-comprensivo se busca entonces una comprensión del sentido y del significado de las acciones humanas. De allí entonces que se le dé una primacía al momento cualitativo de las *vivencias* (*Erlebnisse*), a ese momento de las manifestaciones particulares que no debe ser explicado como un simple fenómeno, sino que debe ser comprendido como una manifestación que proviene del interior de cada sujeto. En la concepción hermenéutico-interpretativa de la pedagogía se enfatiza entonces en la necesidad de una actitud comprensiva frente al mundo a partir de la cual se pueda dar cuenta de esa realidad educativa de un modo más adecuado; es decir, entendiéndola y comprendiéndola como un todo de sentido.

En el centro de interés de la concepción hermenéutico-comprensiva de la pedagogía está entonces el hombre y la vida. El primado de la praxis y de la situación surge claramente como consecuencia de lo anterior. Primero está la realidad educativa, la relación pedagógica, el momento práctico y después está el momento teórico como intento de comprensión de esa praxis.

Wulf (1995) señala cinco aportes de importancia para la pedagogía en esta concepción, a saber:

1. La historicidad de la educación y de la ciencia de la educación.
2. El significado central de la hermenéutica para la ciencia de la educación.
3. Las exigencias de una relativa autonomía de la educación y de la ciencia de la educación.
4. La relación pedagógica.
5. Y la relación entre teoría y praxis como algo constitutivo de la ciencia de la educación (p. 36).

La pedagogía como disciplina hermenéutico-comprensiva no se puede olvidar de su dimensión histórica: de su historia como ciencia o disciplina, de la historia de su objeto de estudio, de la historia de sus conceptos, métodos e instrumentos de investigación, de la historia de las diferentes problemáticas y sus efectos, de la historia de los prejuicios, mitos, costumbres e ideas retransmitidos, de la historia de sus sujetos e instituciones. Es imposible salirse de las formas aportadas por la historia y comenzar ingenuamente de nuevo (Ballauff).

### ***Concepción crítico-emancipatoria de la pedagogía***

Cronológicamente, la concepción crítica de la pedagogía es la última en aparecer dentro del campo pedagógico. Se puede ubicar su origen a mediados de los 60 y a principios de los 70. La corriente crítica de la ciencia de la educación surgió como superación de los planteamientos de la corriente hermenéutico-interpretativa, por un lado, y como desarrollo de los planteamientos de la Escuela de Fráncfort en el ámbito educativo, por el otro. En el centro de interés de la concepción de la pedagogía se encuentra el método crítico-ideológico.

Para los científicos de la educación que se enmarcan dentro de esta concepción las ideologías tienen el carácter de falsa conciencia. Es por ello que la crítica ideológica dentro de la pedagogía ha de permitir que tal falsa conciencia, que se encuentra en los planes (currículo oculto), en propuestas educativas, en las metas y métodos educativos (pedagogías invisibles), se vuelve evidente tanto para el maestro como para los mismos alumnos. En ese proceso de crítica se debe sacar a la luz los intereses –ocultos– que se hay en las relaciones de poder. La pretensión de la pedagogía crítica es ver si en el interior de la praxis educativa existen intereses sociales sin hacerse aun reflexivos; intereses por medio de los cuales se produce y perpetúa la falsa conciencia y las formas de dominación.

En ese sentido, la emancipación social de la humanidad se debe hacer efectiva por medio de la misma educación. Para los defensores de la concepción crítica de la ciencia de la educación no puede haber sociedad emancipada, si en principio sus individuos no se han podido emancipar. Como se puede inferir, desde este punto de vista la problemática educativa adquiere un nuevo sentido: es de importancia no solo para la reflexión pedagógica como tal, sino para la sociedad en general –en tanto sociedad emancipada– y para las ciencias críticas, en tanto ciencias que buscan tal emancipación social. Los pedagogos críticos elaboran entonces un nuevo concepto de la educación, mientras que los positivistas lo atacan diciendo que a partir de él se puede ver una concepción pesimista de la educación. Para los pedagogos críticos la educación, lejos de ser igualadora, cosa que sostenían los positivistas, fomenta y perpetúa la desigualdad social. A diferencia de los positivistas, los pedagogos críticos ven la sociedad como un campo de

batalla, en donde existen grupos minoritarios que ostentan el poder y un grupo mayoritario que es el oprimido. Para ellos, los hombres no son libres en esta sociedad creada por ellos mismos, pues el concepto de realidad emergente es el de la clase dominante y la educación se limita a mantener su ideología. Es en ese sentido que Althusser habla, por ejemplo, de la educación –la escuela– como un «aparato ideológico del Estado».

Para los pedagogos críticos la función de la educación debe ser la de liberar a los individuos, es decir, que a través de ella se le debe permitir al individuo tomar conciencia de su condición de oprimido. Para Paulo Freire, por ejemplo, el oprimido, en la medida en que toma conciencia de su opresión y da paso, entonces, a su liberación, ayuda con ello a liberar a su opresor.

En autores crítico-reproductivistas como Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, Berstein, Díaz, aparece el concepto de reproducción, que fue utilizado por primera vez por Marx. Este aplicó este concepto en lo que es la relación entre la burguesía y el proletariado, o sea, entre los dominadores y dominados. Marx utiliza este concepto en el campo de la economía, y estos críticos reproductivistas retoman el concepto para aplicarlo al área de la educación. Para los autores críticos, la escuela es el principal espacio de reproducción de la sociedad. Los contenidos son un elemento de esa reproducción ideológica de la clase dominante. Los docentes serían los agentes privilegiados de esa reproducción, los que seleccionan y distribuyen los contenidos de conocimiento dados en la escuela.

Sobre el currículum, dicen los pedagogos críticos que hay un currículum oculto, un currículum que no es explícito, o sea, que no está referido a los programas oficiales de los cursos. El currículum oculto es todo lo que no apunta al campo cognoscitivo, el cual sí está implícito en los programas oficiales. O sea, la escuela reproduce a través de tres caminos: a) a través de los contenidos, b) a través de la ideología y c) a través del currículum oculto.

La concepción crítica del currículo intenta penetrar así en las contradicciones culturales y sociales con el fin de explicar los mecanismos de reproducción de las desigualdades económicas, culturales, sociales, étnicas y de género que se perpetúan en la escuela a través, precisamente, del currículo mismo. El currículo se propone, por tanto, como instancia para la transformación social. Más allá de los saberes y conocimientos convertidos en contenidos de las asignaturas, surgen problemas humanos y sociales que se vuelven objeto de atención: sexismo, explotación, entre otros tantos. En ese sentido, el currículo debe dar las condiciones para que los estudiantes desarrollen una –su– comprensión de esos problemas y visiones posibles alternativas de cambio y transformación o, al menos, de autotransformación. Como se puede notar, la relación entre conocimientos y valores es estrecha. Educar es ayudar a la formación de personas que sean capaces de ver con sus propios ojos la realidad –social– y de tomar postura frente a ella. Habría que considerar la necesidad de una concepción del currículo centrado en la sociedad (*society-centered curriculum*).

El maestro asume, ante todo, un papel dialógico en la relación pedagógica, al igual que el estudiante. La evaluación viene dada en términos de una formación del individuo basada en el desarrollo de una opinión acerca del mundo,

ya que el conocimiento y el aprendizaje se consideran como parte de la vida y no como algo exclusivo que tiene lugar en el interior de las instituciones escolares. Dicho con otras palabras, en el aula se discute para la vida. El currículo crítico implica un interés y una serie de acciones educativas estratégicas por parte de los docentes que parten de las pretensiones de emancipar de toda forma de dominación implícita o explícita, abierta o encubierta. Por eso, no se trata simplemente de cuestionar las prácticas existentes del sistema, sino de comprender por qué el sistema es así y no de otro modo; es decir, de cuestionarlo y de construir «mejores» alternativas o alternativas otras.

Se trata, entonces, de crear —mediante la *transversalidad*— nuevas formas de conocimiento a través de su énfasis en romper con las disciplinas y en crear conocimiento interdisciplinario; de plantear preguntas sobre las relaciones entre la periferia y los centros de poder en las escuelas; de saber leer la historia como parte de un proyecto más amplio para recuperar poder e identidad, en particular considerando que estos toman forma alrededor de categorías de raza, género, clase y etnia; de vincular estrechamente y horizontalmente —sin ánimos de dominación sino de diálogo y comunicación—, el conocimiento universal y el particular, el conocimiento de la vida cotidiana, el conocimiento objetivo con el subjetivo; de visualizar la totalidad de la cultura que existe en la sociedad, de erradicar en el currículo todo atisbo de discriminación de género, etnia, religión, clase, orientación sexual, discapacidad, generación (Magendzo, 2003, p. 22).

En síntesis, la concepción crítica de la pedagogía defiende una idea de práctica educativa que debe ser comprometida. Se ha de procurar que la educación cumpla una función

liberadora del individuo y de la sociedad. Deben hacer que se reinterprete el mundo desde una visión propia del hombre y no de la clase dominante. La autonomía, la solidaridad y el respeto por la diversidad se convierten entonces en puntos clave hacia los que apunta esta concepción. Sus dos grandes pecados son: debido a su actividad crítico-negativa, el quedar sumida en un gran escepticismo por su postura crítica radical y, debido a sus pretensiones utópicas y salvadoras, el seguir aferrada al «gran relato» de la emancipación.

Finalmente, somos de la opinión, siguiendo a Lenzen (1996) en su esquematización de la pedagogía con sus subdisciplinas:

[De] que las caracterizaciones pedagogía de Montessori, de Freinet, de Waldorf, de la Reforma, antiautoritaria no hacen referencia a subdisciplinas, ni a orientaciones especializadas, ni a campos de acción; se trata, más bien, de planteamientos pedagógicos o de «doctrinas». Estas siguen las concepciones de sus «creadores» [...] Se trata a menudo de conceptos totales con una clara tendencia al fundamentalismo (p. 40).

En otras palabras, no existe algo así como la pedagogía de Rousseau o la de Pestalozzi, entendidas estas en términos de disciplinas o subdisciplinas de la pedagogía. Se trata, más bien, de ideas o planteamientos teóricos y teórico-prácticos que, desde el punto de vista epistemológico y disciplinario, no llevan a hablar de subdisciplinas, sino, más bien, de posiciones normativas.

### **La pedagogía de cara al pluralismo teórico**

La última crisis (Lenzen; Krüger) que toca a la pedagogía es aquella que tocó a todas las ciencias humanas gracias a las

críticas radicales de Foucault: la puesta en crisis del sujeto y su declarada muerte. La muerte del sujeto como una producción moderna viene dada con la deslegitimación de los «grandes relatos» (emancipación), con la deconstrucción de las ciencias humanas y con el fin de la historia, entendida como un devenir homogéneo hacia un espíritu absoluto (Hegel) o hacia una estado paradisíaco o casi paradisíaco (comunismo marxista).

El otro hecho que lleva a hablar nuevamente de la crisis de la pedagogía es que ya no hay una teoría de la acción orientadora de la educación y de un sistema pedagógico (Lenzen). Al perderse el *telos* de la historia se pierde también el *telos* de la formación que se basaba en ella. Se vuelve a Rousseau en el sentido que ya solo hay perfectibilidad sin perfeccionamiento, o mejor, sin perfección. El ideal universal de formación sucumbe debido a la «apertura al mundo y al futuro». El ideal de formación queda atravesado por la contingencia y por lo particular.

En el caso específico del devenir de la pedagogía como campo disciplinar se puede hablar de un proceso de especialización y diferenciación de la reflexión en general, es decir, de la pedagogía en general y de sus subcampos y áreas y de sus disciplinas afines. Esta situación lo primero que pone en evidencia es la crisis de una pedagogía universal, pues ya no puede haber un sistema pedagógico que dé cuenta de toda la educación, ni puede haber un sistema conceptual y teórico universalmente válido. A ello le sigue la inaceptabilidad de toda pretensión de supremacía por parte de cada una de las concepciones de pedagogía en particular. Por lo que antes que hablar del predominio de un paradigma sobre otro, lo que hay que aceptar es la pluralidad disciplinaria. Y, finalmente,

queda puesto en evidencia el carácter complejo de la pedagogía y la necesidad de un modelo descriptivo de mayor alcance y abierto que reúna en su entorno saberes, conocimientos y prácticas de diferente tipo —tal es nuestra propuesta de campo profesional y disciplinar de la pedagogía—.

Así, nuestra idea es que la pedagogía, después de los intentos fallidos de las distintas corrientes por establecer su superioridad y una vez consciente de su lucha permanente contra la complejidad y contra los avatares de la praxis, debe tratar de superar el trauma de la «no-cientificidad» y pasar por alto el reproche de «caos» que se le adjudica por parte de los teóricos de la ciencia tradicionales. La pedagogía tiene que aprender a convivir con la multiplicidad y pluralidad de aspectos (conocimientos, saberes y experiencias) que le son inherentes. En el caso colombiano la situación en cuestión requiere de un esfuerzo mayor, en la medida en que *no* se puede hablar de una tradición de corrientes pedagógicas en un sentido estricto y dicha situación no permite, por tanto, llevar a cabo una reflexión epistemológica sobre la pedagogía bajo los criterios acostumbrados.

Recordemos que la pedagogía comienza a institucionalizarse propiamente durante la Ilustración. El presupuesto ideológico-social que se puede aducir es que para ese entonces la religión con su respectiva visión de mundo ya no tenía la fuerza de antes y había comenzado a perder su capacidad ideológica para orientar la educación. A ello habría que agregar el proceso de industrialización y el crecimiento del sistema de educación estatal que implicaron una demanda de personal cualificado y competente —tanto de formadores (educadores, enseñantes) como de personas formadas (alumnos, educandos, estudiantes)—. Así pues, por un lado,

la pérdida de poder de la aristocracia y del absolutismo era evidente y, por el otro, la pérdida de poder del clero. Esto llevó, en un primer momento, a que la educación y su orientación quedaran en una especie de vacío que el pensamiento ilustrado se encargó de llenar con sus nuevas ideas. El Estado retomó entonces las ideas e ideales ilustrados y se propuso mejorar el sistema educativo y de instrucción pública y con ellos la educación y el «arte de la educación», teniendo en mente no solo el bien del individuo en particular, sino también el del género humano, tal y como lo proponían los ideales ilustrados y la ideología del progreso. Tenorth (1990, 1994 y 1999) es de la opinión que la dinámica de constitución de la pedagogía, para el caso alemán, se encuentra estrechamente ligada a la recepción de que fue objeto Rousseau en ese país. Gracias a dicha recepción los filántropos se fueron haciendo cada vez más a la idea de que el pensamiento y la praxis sobre la educación tenían que cambiar. Sin embargo, no se trataba solamente de someter la reflexión sobre la educación a un proceso de consolidación como ciencia, sino también de darle una teoría al sistema de educación pública. En ese sentido se vislumbraba también el surgimiento, o mejor, el comienzo de la pedagogía como una profesión de expertos. Lo que se puede notar es que una mirada en clave histórica a la pedagogía como campo profesional y disciplinar pone en evidencia tres orientaciones históricas diferenciadas sobre las que hay que tener claridad a la hora de pensar el desarrollo histórico de aquella como campo profesional y disciplinar: habría que contar, primero, con una historia de los procesos de disciplinarización de la pedagogía, de sus subcampos y áreas, segundo, con una historia —o sociología histórica— de los procesos de profesionalización muy estrechamente ligada, a nuestro modo de ver, a una historia de las instituciones y, tercero, con una historia de la práctica educativa.

En las últimas décadas se viene planteando por historiadores dentro del campo que la historia de la pedagogía como historia de las ideas pedagógicas ha sido superada por una historia de la educación. Lo inadecuado de afirmaciones como esta se evidencia en el desconocimiento de las características del campo en el que se mueven. Según lo visto, la problemática de la disciplinarización y de las disciplinas, y de la profesionalización y las profesiones, son diferentes entre sí y de la práctica educativa misma. Por tanto, son válidas y coexisten una historia de la pedagogía —por ejemplo, como historia de los procesos de disciplinarización—, una historia de la profesión docente y de las instituciones educativas, y una historia de la educación como historia de las prácticas educativas.

Por eso, después de las álgidas disputas de las corrientes pedagógicas, de las reflexiones sobre el estatus del área y de los frustrados intentos de una posible solución al caso desde una perspectiva puramente cientifista, en la actualidad solo se puede hablar de la práctica educativa y el saber pedagógico como denominadores comunes y como puntos de referencia de la pedagogía. De allí también que la práctica educativa y el saber pedagógico parecen ser hoy en día el punto clave a partir del cual la pedagogía podría encontrar un nuevo rumbo y una relativa calma.

### **Hacia la producción de saberes pedagógicos**

Siguiendo a Benner, vamos a distinguir seis tipos de saber. Esta distinción resulta de interés para comprender las posibilidades que se abren para la pedagogía en su propósito de indagación y comprensión de lo educativo. Se habla de un saber basado en la comprensión de la experiencia, o saber experiencial. Este tiene que ver con la experiencia vivida y con el cuerpo. Se trata de un saber que se ha trabajado en

el contexto de la fenomenología, pero que se puede rastrear hasta Aristóteles. La segunda forma de saber es la científica, representada por Galileo y Newton. La tercera forma de saber es la histórico-reconstructiva que bebe de la tradición hermenéutica y que propende por la producción de un saber que resulta de corpus existentes de saberes y textos. El cuarto se refiere al crítico-ideológico. Se trata de un saber que examina la estructura de las ideas y de los prejuicios que subyace a las estructuras sociales. El quinto se refiere al saber crítico-trascendental que tiene que ver con el examen de las condiciones para y limitaciones del saber. Finalmente, está el saber utilitarista y pragmático que se refiere y se evalúa de acuerdo con su función y aplicación.

En concordancia con lo anterior, las instancias que se dedican a pensar la educación en sus múltiples formas deben promover el avance de las subdisciplinas que hacen parte del campo pedagógico mediante la producción de saberes y conocimientos pedagógicos bien sean estos teóricos, prácticos y aplicados: *teóricos* en cuanto en ella se producen conocimientos especulativos sobre la educación; conocimientos básicos a partir de los cuales se busca dar claridad y entender los problemas de la educación, tratando de describirla, explicarla, comprenderla (¿qué se entiende por educación?; ¿por qué y cómo los hombres se perfeccionan por ella?; ¿cuáles son sus aspectos antropológicos?; ¿cómo se ha dado en las sociedades y en la historia?). Pero es igualmente un campo disciplinar *práctico* en la medida en que en él también se producen reflexiones, conocimientos, experiencias y propuestas aplicadas que se refieren y dirigen a la praxis con el propósito de justificarla (¿qué hace educadora a una acción?; ¿Qué significa y cómo se justifica una acción educativa correcta y legítima?), mejorarla, cualificarla, hacerla formativa.

## **El concepto de saber pedagógico**

En nuestro contexto colombiano y siguiendo a Foucault, Zuluaga propone hablar de «saber pedagógico» como un concepto metodológico. Este se asemeja al concepto de conocimiento y sirve fundamentalmente para:

- a) [...] Reunir discursos a propósito de la enseñanza y la educación; es por tanto un conjunto pero de elementos dispares. No reúne para conformar un cuerpo conceptual sino para reconstruir un conjunto así definido por unas reglas que le confieren unidad [...] En suma, constituye la reconstrucción mediante un proceso de investigación, y en este sentido las posibilidades de construcción son numerosas.
- b) Así mismo, el saber pedagógico constituye la condición de existencia, al interior de una práctica específica, de proposiciones coherentes, descripciones más o menos exactas, teorías, análisis cuantitativos y normas, formando un campo heterogéneo con los discursos correspondientes a este conjunto. Por esto, no existe saber sin una práctica definida y toda práctica se perfila por el saber que forma. En consecuencia, un saber no podría constituirse sin una práctica que le confiriese materialidad: es la manera como los conocimientos entran en acción en una sociedad.
- c) Todo saber está conformado por elementos que lo hacen identificable en su propio momento histórico y posteriormente asequible y reconstruible al trabajo arqueológico.
- d) Los diferentes objetos en torno a los cuales giran los discursos y las prácticas [...]

- e) Los conceptos que aparecen, se definen, se aplican y se transforman y que pertenecen a los conocimientos agrupados en la práctica [...]
- f) Las posibilidades de utilización y apropiación dispuestas por el discurso mismo o por las regulaciones externas a la práctica.

Para nuestros propósitos el saber es entendido como un concepto más amplio que el de conocimiento y que, por tanto, además de este último comprende otros tipos de saber. Así:

Cuando hablamos de *saber*, la primera inquietud que surge tiene que ver con las posibles relaciones, distancias y tensiones que se establecen con el conocimiento [...] así, mientras el saber se concibe como la forma más amplia de intelección humana que implica una dimensión cognoscitiva, ética, estética y técnica, el conocimiento hace referencia a un aspecto específico del saber: su dimensión cognoscitiva (Moreno García, Rodríguez de Moreno, Torres Azocar y Vélez Latorre, 2006, p. 17).

Nos interesa resaltar la idea de que el conocimiento representa una forma de saber; por lo tanto, el saber cumple un papel categorial. ¿Y qué entendemos por «pedagógico» de los saberes pedagógicos?

Por lo «pedagógico» de estos saberes vamos a entender, en un sentido amplio, todos aquellos asuntos que por sus características o atributos se encuentran referidos de un modo implícito o explícito a la problemática educativa. Lo anterior se basa en un supuesto de fondo que compartimos con Oelkers y Tenorth (1993) y que reza del siguiente modo:

El «saber pedagógico» no se encuentra solo exclusivamente dentro de la empresa de la ciencia, sino en todos los lugares en donde la «educación» y la «pedagogía» tienen lugar, en donde estos se vuelven observables y descriptibles según sus estructuras simbólicas, bien sea de un modo diferenciado como organización o en las formas versátiles de una realidad emergente (p. 22).

De ahí la posición asumida con la que se sostiene que el saber pedagógico sirve para abarcar tanto los saberes disciplinares como profesionales. Lo importante desde el punto de vista del saber pedagógico ya no es

Si y cómo se puede ordenar la pedagogía o ciencia de la educación en un esquema metateórico, sino cómo está hecho el saber que se encuentra en el terreno de esa disciplina y que está puesto en uso, cómo es utilizado y qué clase de continuidad o discontinuidad produce (Oelkers y Tenorth, 1993, p. 19).

### **Aspectos para tener en cuenta en relación con el saber pedagógico**

Con ello ahora en el campo disciplinar y profesional de la pedagogía, el saber pedagógico se deja:

- Tratar desde una perspectiva teórica, teórica-práctica, no institucionalizada y experiencial;
- se puede investigar de un modo empírico;
- se puede obtener mediante comparaciones;
- se puede reconstruir de un modo histórico y pragmático;
- se deja caracterizar a partir de casos y contextos concretos;
- se puede criticar de acuerdo con sus usos, efectos —de realidad— y rupturas o quiebres con lo dado;
- y también se puede rastrear en diferentes registros

(literatura, imágenes, discursos, imaginarios colectivos, relatos) y en diferentes espacios en los que la praxis educativa y los procesos de formación tengan lugar.

Para una concepción de la pedagogía, basada en el desarrollo de las disciplinas pedagógicas, y fundamentada en la investigación, es importante tener en cuenta consideraciones frente al saber pedagógico como las siguientes:

- La función que cumple dentro de los diferentes ámbitos de la sociedad. Ello supone que a lugares y espacios diferentes funciones diferentes. Se podría pensar entonces, por ejemplo, en una función reproductiva, prescriptiva, legitimadora, crítica y reflexiva. Lo interesante para destacar es que más allá de las funciones típicas de *dar a conocer* y de *orientar* del saber pedagógico, se pueden señalar funciones como las de diagnosticar, criticar o regular, entre otras.
- Las instituciones e instancias que soportan y mantienen su legitimidad y credibilidad. Habría que pensar, por supuesto, en la escuela, pero también en la tradición —científica, cultural, escrita, oral, popular—, en los medios masivos, en las instituciones vulgarizadoras y de difusión, la familia, los campos de experiencias y experimentación y la universidad.
- Las características que lo constituyen como tal. Ello tiene que ver con aspectos como su lógica, su linealidad, su temporalidad y su metafóricidad.
- Los temas que caracterizan a sus objetos. La educación y la formación son aquí indiscutiblemente los temas-objeto independientemente de la perspectiva de observación que se asuma, pero se trataría de ver también en qué relaciones con otros objetos entran aquellos.

— Los diferentes tipos que se puedan determinar. Lenzen, por ejemplo, habla de saberes de riesgo, saberes míticos, saberes poiéticos<sup>94</sup>. Se trata también de saberes científicos, axiológicos, prácticos; saberes reflexivos, saberes-hacer, saberes orientadores, saberes como<sup>95</sup>; saberes empíricos, hermenéuticos, históricos y filosóficos<sup>96</sup>; saberes institucionalizados y no institucionalizados, saberes establecidos y no establecidos; saberes para la solución de problemas técnicos, saberes experienciales, saberes profesionales.

Siguiendo a Oelkers y Tenorth, una definición operacional para trabajar podría ser la siguiente:

*El saber pedagógico* designa, según los temas y el foco, las estructuras de sentido representables simbólicamente y diferenciables de otros saberes que organizan implícita o explícitamente las relaciones educativas y formativas de cada tipo y con ello producen una esquematización social, objetiva y temporal de una praxis que se designa a sí misma como 'pedagógica' y que también puede ser descrita de este modo por los observadores; por saber pedagógico se puede comprender el sentido de esa praxis conforme a la racionalidad que le es propia y que se puede analizar en vista de sus funciones y efectos; el resultado de tales esfuerzos se puede desprender, a su vez, de la praxis, puede codificarse como texto, y vehiculizarse y discutirse de un modo autónomo. El campo conjunto no está nunca estructurado unitariamente y, en concordancia con ello, solo puede ser descrito de un modo plural. Los márgenes del campo son vagos, porque los límites solo se pueden establecer de un modo laxo (Oelkers y Tenorth, 1993, p. 29).

<sup>94</sup> Cf. Lenzen, 1996; Runge, 2005; Runge y Muñoz, 2005, p. 43.

<sup>95</sup> Cf. Wulf, 1999.

<sup>96</sup> Cf. Krawitz, 1993; Vogel, 1997.

De todas maneras, cabe preguntarse en ese sentido por las fuentes de producción de saber pedagógico en torno a la educación.

### Fuentes del saber pedagógico

En su *Pédagogie générale* (1991), Gaston Mialaret, en lo que concierne a la producción de conocimientos y saberes sobre la práctica educativa<sup>97</sup>, propone cuatro fuentes principales de saber pedagógico. Sostiene, en ese sentido, que hasta el siglo xx se tenían tan solo dos fuentes de saber pedagógico, a saber: la *práctica misma* y la *reflexión filosófica*, y que es gracias a autores como Durkheim, Compayre y Marrou que el campo para la producción del saber pedagógico se extiende. Gracias y a partir de estos autores se abren dos nuevos campos: el de la *investigación*, al que se le suma el de la *documentación* (Mialaret, 1991, p. 17).

La primera posibilidad para la indagación de la práctica educativa es la práctica misma. Se parte entonces de la práctica educativa como una fuente de saber pedagógico. Toda práctica aporta, en su ejercicio mismo, algún tipo de información y puede producir, por tanto, un mínimo de reflexión. Al respecto dice Mialaret (1991):

Se habla a menudo de la «experiencia» de los maestros; nosotros preferimos utilizar la expresión «saber pedagógico enriquecido por la práctica». En este punto el educador es comparable con el artesano que acumula, con el curso

---

<sup>97</sup> Mialaret (1991) ofrece una explicación de lo que él denomina «práctica cotidiana de la educación» (p. 9). Esa práctica educativa comprende la educación de tipo escolar, de niños especiales y de adultos; de igual manera se le reconoce su historicidad: «No hay que olvidar nunca que toda acción educativa se inscribe en el tiempo y en el seno de un sistema de finalidades» (Mialaret, 1991, p. 9).

de los días y de las situaciones que conoce, un conjunto rico de conocimientos, bien asimilados e inmediatamente disponibles (p. 17).

Si bien esta fuente de saber es la más antigua y la que dota de dignidad a la praxis en sí misma<sup>98</sup>, también es la que ha sufrido un amplio descrédito en los últimos tiempos, por causa del pensamiento científico-positivista y experimental en la pedagogía que ha prevalecido desde ya hace dos siglos. Por causa de la visión dominante frente al saber, específicamente, frente al conocimiento que impuso esta concepción de la ciencia, se pasó a considerar que el saber pedagógico que se producía con su realización –con la práctica misma– no era un saber para ser tenido en cuenta, en tanto, precisamente, no cumplía con los requisitos de conocimiento científico. El saber pedagógico de la práctica educativa y que subyace a la acción es un saber experiencial, intuitivo, inarticulado, práctico, tácito y de pericia que no encaja, según estas concepciones, dentro de lo que tradición dominante reconoce como conocimiento racional, explícito y articulado.

Bajo esta modalidad de producción de saber pedagógico son los educadores mismos los que cargan con esta responsabilidad. Es importante destacar, en ese sentido, lo que plantea Stenhouse acerca de la investigación en el aula. Según este autor, los educadores deben participar activamente en la construcción –producción– del saber pedagógico. Su función como investigadores en el aula les ha de permitir ocupar un lugar protagónico en la dinamización de la realidad educativa. Los educadores deben ser investigadores

---

<sup>98</sup> En un sentido similar, pero desde los parámetros de una pedagogía de las ciencias del espíritu, Schleiermacher habla de que lo respetable de la praxis no depende de la teoría; ahora bien, con la teoría la praxis se hace consciente de sí misma.

que llevan a cabo un adecuado desarrollo del currículo por sí mismos y que asuman, por tanto, con la responsabilidad de probar sus teorías sobre el currículo en su propia práctica educativa. Todo esto parte de la idea que son los educadores como profesionales reflexivos los que producen «un saber pedagógico enriquecido por la práctica» (Mialaret, 1991, p. 17). La producción de saber pedagógico a partir de la práctica misma tiene unos riesgos que merecen ser mencionados. Benner (en Herbart) habla de unos círculos –viciosos– que, a su manera, pueden entorpecer, obstaculizar y, por tanto, reducir la relación dinámica entre teoría y praxis y, por tanto, la producción de saber pedagógico. El que nos interesa resaltar acá es el círculo vicioso de lo práctico. Este entorpece el dinamismo de la relación entre teoría y práctica y estanca la producción de saber pedagógico que pueda resultar de esta última. Esta forma es la que Kant también denominó *mecánica* y consiste en la repetición de lo mismo. Por el lado del alumno y de su aprendizaje, esto significa que alguien se apropia de algo, es decir, lo aprende en la medida en que se ejercita y lo hace —aprende haciendo (*learning by doing*)—; pero no puede ejercitarse o hacer eso si en principio no lo ha aprendido. Este modelo aún sigue presente en la enseñanza. Un ejemplo de ello es que podemos aprender a caminar, a hablar o a tocar guitarra solo si hacemos eso; en otras palabras, solo aprendemos a nadar nadando, a manejar manejando, a hablar hablando. Por el lado del educador y en lo que tiene que ver con su quehacer, esta forma alude a la rutinización de la práctica. El docente se encierra en su práctica: repite lo que ha aprendido a hacer o lo que ha visto hacer a otros. La circularidad viene dada por la rutina que le impide al docente tomar distancia frente a su propio quehacer. Solo cuando se presentan nuevas ideas y nuevas reflexiones se rompe con el hacer rutinario. Para salir de la rutina, el docente debe

tomar distancia, volviéndose reflexivo y volviendo reflexiva su praxis. Un ejemplo de los maestros, encerrados en este tipo de círculo, son aquellos que reivindicán a ultranza su experiencia práctica, su *know how* de años; docentes que asumen una posición escéptica y descalificante de todo tipo de teoría y que creen que con la experiencia de años basta para volver su actividad una práctica reflexiva. En muchos casos, se trata de docentes atados irreflexivamente a la rutina de su quehacer. De allí su ceguera que consiste en creer que porque han hecho hace diez o veinte años lo mismo, eso es lo que deben seguir haciendo —en tanto se ha naturalizado como procedimiento verdadero—. Atkinson y Claxton (2002) se refiere a esto como el modelo de «aprender haciendo». En sus palabras:

Era un modelo que descansaba solo en la práctica. Tuvo algunos éxitos, pero el profesor principiante tenía que lanzarse al agua sin salvavidas y muchos se ahogaron. La práctica sola, no puede ser la respuesta porque, si lo fuera, los centros escolares estarían llenos de docentes en constante superación, sin necesidad de ninguna formación inicial ni de desarrollo profesional posterior [...] Sin retroalimentación y reflexión, diez años de experiencia docente pueden contar lo mismo que un año de experiencia repetido diez veces (p. 97).

La práctica educativa se vuelve también en fuente de saber pedagógico si es a) observada y si se trabaja b) de un modo cooperado y compartido. Mialaret habla con respecto a esto último de una «*pratique partagée*» para aludir con dicha expresión a

Todo aquello que los movimientos pedagógicos aportan a los educadores que cooperan con la edificación de nuevas formas de acción educativa. El hecho de encontrar

colegas de todos los niveles y de todas las disciplinas en reuniones comunes, el hecho de discutir problemas de educación (sean teóricos, sean prácticos) en función de un ideal pedagógico común, constituye una fuente muy enriquecedora para todos los participantes [...] Un movimiento pedagógico es un lugar de encuentros, de discusiones, de reflexiones, de investigaciones en común (Mialaret, 1991, p. 20).

Otras fuentes de saber pedagógico son las reflexiones de orden filosófico, sociológico e histórico —en el sentido de reflexiones de segundo grado o sobre la práctica educativa como lo propone Schön—, las indagaciones basadas en un trabajo de documentación bibliográfica y, finalmente, las investigaciones científicas que, a su vez, se pueden dividir en dos grandes dominios, a saber (Mialaret, 1991, p. 25): el del conjunto de investigaciones científicas que, a pesar de su variedad, pueden aportar elementos importantes para el mejoramiento de la práctica educativa y el del conjunto de investigaciones referidas a la educación que conforman el ámbito de las ciencias de la educación. En el cuadro siguiente se esquematizan las variedades de saber pedagógico en relación con las formas de investigación:

*El saber pedagógico y las formas de investigación*

ENTORNO		FORMAS DE INVESTIGACIÓN	
<b>INVESTIGACIÓN NOMOTÉTICA</b> Orientada hacia el objeto: la solución funcional		<i>INVESTIGACIÓN FUNDAMENTAL</i>	
		<b>INVESTIGACIÓN ESPECULATIVA - TEÓRICA</b> Análisis crítico de las teorías y reformulación de las teorías	<b>INVESTIGACIÓN EMPÍRICA</b> Estrategia estadística Explicación de hechos por una teoría general: Hipotético-deductiva Inductivo-exploratoria Deductivo-verificacionista
<b>INVESTIGACIÓN PRAGMÁTICA:</b> Orientada hacia el objeto: la solución funcional		<i>INVESTIGACIÓN APLICADA</i>	
		<b>OBSERVAR Y JUZGAR:</b> Evaluación Investigación evaluativa con el fin de un mejoramiento o adaptación	<b>ACTUAR:</b> Intervención Investigación intervención funcionalista: análisis del sistema y resolución de problemas: corrección de disfunciones
<b>INVESTIGACIÓN POLÍTICA:</b> Orientada hacia el otro: el cambio heterocentrado		<b>OBSERVAR Y JUZGAR:</b> Evaluación Investigación evaluativa con el fin de toma de decisiones (elecciones)	<b>FABRICAR:</b> Desarrollar Desarrollo de un objeto: análisis de necesidades y arreglo de herramientas, técnicas, estrategias.
		<b>INVESTIGACIÓN ONTOGENÉTICA:</b> Orientada hacia sí mismo: el cambio autocentrado	<b>ACTUAR:</b> Innovación Improvisación Creación Investigación-acción: adaptación o transformación, revolución, emancipación. Reformas, intervención psicopedagógica
		<b>INVESTIGACIÓN ONTOGENÉTICA:</b> Orientada hacia sí mismo: el cambio autocentrado	<b>FABRICAR:</b> Desarrollar Desarrollo de un concepto, de una teoría, de una modalidad en la práctica
		<b>INVESTIGACIÓN ONTOGENÉTICA:</b> Orientada hacia sí mismo: el cambio autocentrado	<b>FABRICAR:</b> Desarrollar Desarrollo personal: práctica reflexiva, heurística, aprendizaje en la acción

(Van der Maeren, 2003, p. 30)

Mialaret (1991) propone una mirada a las ciencias de la educación desde dos ángulos posibles: una que se puede dar con base en las disciplinas científicas de referencia o «disciplinas madre» y otra que se puede dar según problemas concretos que se presenten. En el primer caso estarían: la filosofía de la educación, la historia de la educación, la sociología de la educación, la etnología de la educación, la educación comparada, la psicología de la educación, la didáctica y la teoría de los programas, la ciencia de los métodos y de las técnicas de la educación, la economía de la educación, entre otras. En el segundo caso se pueden mencionar: el fracaso escolar, los procesos de orientación escolar y profesional, las políticas educativas, el derecho de la infancia a la educación, la formación de enseñantes, el acceso de las mujeres a la educación, entre otros. Una manera de concebir este conjunto de subcampos (Vigarrello, 1994; Mialaret, 1977, 1985, 1994), es el de distinguir las ciencias pedagógicas de las ciencias de la educación. Veamos el siguiente cuadro:

### **A manera de conclusión**

Así pues, históricamente, la pedagogía en Colombia se ha venido consolidando fundamentalmente en referencia al campo profesional de referencia (formación de docentes, enseñantes o maestros<sup>99</sup>), lo cual ha llevado, por un lado, a una concepción no disciplinar de la pedagogía —entendida como arte de enseñar por parte del docente o, en su sentido más instrumental, como forma o método de enseñar— y a la imposibilidad, por el otro, de abrir precisamente un espacio reflexivo teórico-conceptual para la consolidación de la

---

<sup>99</sup> Vamos a considerar acá a los enseñantes como aquel tipo de educadores que se desempeñan o ejercen la docencia en los ámbitos escolares institucionalizados, primaria y secundaria por ejemplo.

pedagogía misma como un espacio académico universitario; todo esto ha sido resultado de la preponderancia de las posturas profesionalizantes —incluyendo los discursos sobre la vocacionalidad— en las instituciones universitarias que han hecho depender la existencia de la pedagogía de otras disciplinas existentes (por ejemplo, la filosofía, la psicología, la sociología). En ese sentido, si algo ha caracterizado al campo disciplinar y profesional de la pedagogía colombiana durante los últimos tiempos en su proceso de consolidación han sido sus excesos terminológicos, su falta de discusión conceptual, su poca atención a la «historia efectiva» con sus formas históricas de apropiación y su falta de consensos mínimos sobre sus problemáticas y conceptos básicos.

Un punto de articulación entonces de lo disciplinar y lo profesional puede ser entonces el trabajo en torno a la producción de saber pedagógico en una línea inaugurada por Zuluaga, entendiéndolo por ello, en un sentido amplio, todos aquellos asuntos que por sus características o atributos se encuentran referidos de un modo implícito o explícito a las dos problemáticas fundamentales de la pedagogía, a saber: la *educación* y la *formación* humanas, tanto dentro como fuera de los contextos escolares. Lo anterior se basa en un supuesto de fondo que compartimos con Oelkers y Tenorth y que reza del siguiente modo:

El «saber pedagógico» no se encuentra solo exclusivamente dentro de la empresa de la ciencia, sino en todos los lugares en donde la «educación» y la «pedagogía» tienen lugar, en donde estos se vuelven observables y descriptibles según sus estructuras simbólicas, bien sea de un modo diferenciado como organización o en las formas versátiles de una realidad emergente (Oelkers y Tenorth, 1993, p. 22).

De ahí la posición asumida con la que se sostiene que el saber pedagógico sirve para abarcar los saberes profesionales y disciplinares, y como punto de referencia y como común denominador (como el *proprium pedagógico*) para dar cuenta de los temas y problemas pedagógicos, sin llevar a que estos se sacrifiquen a las pretensiones de unidad, ni a que pierdan lo «propio-mínimo» que los caracteriza dentro de la multiplicidad.

Lo importante desde el punto de vista de un trabajo sobre el saber pedagógico ya no es:

Si y cómo se puede ordenar la pedagogía o ciencia de la educación en un esquema metateórico, sino cómo está hecho el saber que se encuentra en el terreno de esa disciplina y que está puesto en uso, cómo es utilizado y qué clase de continuidad o discontinuidad produce (Oelkers y Tenorth, 1993, p. 19).

Con ello ahora en el campo disciplinar y profesional de la pedagogía o ciencia de la educación el saber pedagógico se deja:

- Tratar desde una perspectiva teórica, teórica-práctica, no institucionalizada y experiencial;
- se puede investigar de un modo empírico;
- se puede trabajar de manera especulativa;
- se puede obtener mediante comparaciones;
- se puede reconstruir de un modo histórico, pragmático y práctico;
- se deja caracterizar a partir de casos y contextos concretos;
- se puede criticar de acuerdo con sus usos, efectos —de realidad— y rupturas o quiebres con lo dado;
- y también se puede rastrear en diferentes registros (literatura, imágenes, discursos, imaginarios colectivos,

relatos) y en diferentes espacios en los que la praxis educativa y los procesos de formación tengan lugar.

Para las indagaciones del saber pedagógico desde los parámetros anteriores son de importancia ahora consideraciones como las siguientes:

- La función que cumple dentro de los diferentes ámbitos de la sociedad. Ello supone que a lugares y espacios diferentes funciones diferentes. Se podría pensar entonces, por ejemplo, en una función reproductiva, prescriptiva, legitimadora, crítica, reflexiva, etc. Lo interesante para destacar acá es que más allá de las funciones típicas de *dar a conocer* y de *orientar* del saber pedagógico, se pueden señalar funciones como las de diagnosticar, criticar o regular, o, incluso, la de transformar radicalmente la sociedad.
- Las instituciones e instancias que soportan y mantienen su legitimidad y credibilidad. Habría que pensar, por supuesto, en la escuela, pero también en la tradición —científica, cultural, escrita, oral, popular—, en los medios masivos, en las instituciones vulgarizadoras y de difusión, la familia, los campos de experiencias y experimentación, la universidad, y los nuevos espacios con carácter educativo, etc.
- Las características que lo constituyen como tal. Ello tiene que ver con aspectos como su lógica, su linealidad, su temporalidad, su metafóricidad, etc.
- Los temas que caracterizan a sus objetos. La educación y la formación son aquí indiscutiblemente los temas-objeto independientemente de la perspectiva de observación que se asuma, pero se trataría de ver también en qué relaciones con otros objetos temáticos entran aquellos.

— Los diferentes tipos que se puedan determinar. Lenzen, por ejemplo, habla de saberes de riesgo, saberes míticos, saberes poiéticos<sup>100</sup>. Se trata también de saberes científicos, axiológicos, prácticos; saberes reflexivos, saberes-hacer, saberes orientadores, saberes como<sup>101</sup>; saberes empíricos, hermenéuticos, históricos y filosóficos<sup>102</sup>; saberes institucionalizados y no institucionalizados, saberes establecidos y no establecidos; saberes para la solución de problemas técnicos, saberes experienciales, saberes profesionales.

Siguiendo a Oelkers y Tenorth, una definición operacional para trabajar podría ser la siguiente:

*El saber pedagógico* designa, según los temas y el foco, las estructuras de sentido representables simbólicamente y diferenciables de otros saberes que organizan implícita o explícitamente las relaciones educativas y formativas de cada tipo y con ello producen una esquematización social, objetiva y temporal de una praxis que se designa a sí misma como ‘pedagógica’ y que también puede ser descrita de este modo por los observadores; por saber pedagógico se puede comprender el sentido de esa praxis conforme a la racionalidad que le es propia y que se puede analizar en vista de sus funciones y efectos; el resultado de tales esfuerzos se puede desprender, a su vez, de la praxis, puede codificarse como texto, y vehiculizarse y discutirse de un modo autónomo. El campo conjunto no está nunca estructurado unitariamente y, en concordancia con ello, solo puede ser descrito de un modo plural. Los márgenes del campo son vagos, porque los límites solo se pueden establecer de un modo laxo (Oelkers y Tenorth, 1993, p. 29).

<sup>100</sup> Cf. Lenzen, 1996; Runge, 2005; Runge y Muñoz, 2005, p. 43.

<sup>101</sup> Cf. Wulf, 1999.

<sup>102</sup> Cf. Krawitz, 1993; Vogel, 1997.

En conclusión, digamos que para el caso específico de la pedagogía o ciencia de la educación se puede hablar de un proceso de especialización y diferenciación de la reflexión en general, es decir, de la ciencia en general. Esta situación lo primero que pone en evidencia es la crisis de una pedagogía universal y normativa, pues ya no puede haber un sistema pedagógico que dé cuenta de toda la educación, ni puede haber un sistema conceptual y teórico universalmente válido. A ello le sigue la inaceptabilidad de toda pretensión de supremacía por parte de cada una de las corrientes de la ciencia de la educación en particular. Y, finalmente, queda puesto en evidencia el carácter complejo de la pedagogía y la necesidad de mantener abierta la posibilidad autorreflexiva de llevar a cabo ejercicios descriptivos interpretativos de mayor alcance y abiertos a partir de los cuales se puedan reunir saberes, conocimientos, experiencias y prácticas de diferente tipo, y que igualmente tengan en cuenta los aportes científicos, axiológicos y praxeológicos que en su campo se generan<sup>103</sup>.

En ese orden de cosas, y en la medida en que no es factible ‘incorporar en un continuo’ empirismo, teoría y praxis por razón de la diferencia pedagógica insalvable entre teoría de la acción y praxis, por un lado, e investigación pedagógica

---

<sup>103</sup> Es decir, en otros términos, que el proyecto de las Ciencias de la Educación consiste en elaborar modelos teniendo en cuenta variables de naturaleza diversa y capaces, a la vez, de permitirnos comprender la realidad educativa en su complejidad y de hacer posible que actuemos sobre ella con una conciencia lo más clara posible de los que está en juego. El único interés de las Ciencias de la Educación está en la producción de estos ‘modelos’ dotados de un poder explicativo que nos permitan leer la ‘realidad educativa’, apropiárnosla y transformarla [...] Se trata de intentar poner en coherencia, de una manera deliberadamente precaria, finalidades, conocimientos y actos dentro de configuraciones que le permitan siempre al humano dejar la huella de una libertad. Al adoptar esta noción de modelo, las Ciencias de la Educación afirman, en consecuencia, que ellas buscan siempre articular tres polos: un polo **axiológico** —que remite a la definición de los fines y moviliza la reflexión filosófica y política—, un polo **científico** —que remite a los conocimientos elaborados por las ciencias humanas (psicologías, sociologías, lingüística, economía, etc.—), pero también por las ciencias experimentales (como la biología)— y un polo **praxeológico** —que remite a la instrumentación posible y al registro de la acción regulada— (Meirieu y Develay, 1997, p. 45).

y teoría de la acción, por el otro, lo más indicado es separar unas de otras las formas de saber y distinguir entre el saber para la acción y las experiencias de los prácticos, el saber teórico-operativo de la pedagogía y el saber científico de la investigación pedagógica (Benner, 1998, p. 42).

Es en ese sentido que el saber y la praxis pedagógicos parecen ser hoy en día el punto clave a partir del cual el espacio de la pedagogía como asunto disciplinar y profesional podría encontrar un nuevo enfoque y una situación de relativa calma, y gran parte de ello se lo debemos *en nuestro contexto* al trabajo de Olga Lucía Zuluaga.

## Referencias bibliográficas

---

- Alanen, L. (1992). Modern Childhood? Exploring the “Child Question”. En *Sociology* (University of Jyväskylä, Institute for Educational Research, Research Reports), Tomo 50, Jyväskylä.
- Alanen, L. (2003). Explorations in generational analysis. En L. Alanen y B. Mayall (Eds.), *Conceptualizing child-adult relations* (pp. 11-22). Londres: Routledge.
- Alanen, L. y Mayall, B. (Eds.) (2003). *Conceptualizing child-adult relations*. Londres: Routledge.
- Alanen, L. (2005). Kindheit als generationales Konzept. En H. Hengst y H. Zeiher (Eds.), *Kindheit soziologisch* (pp. 65-82). Wiesbaden (Alemania): VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alanen, L. (2009). Generational Order. En J. Qvortrup, W. A. Corsaro y M. S. Hönl (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 159-174). Londres: Palgrave Macmillan.

- Atkinson, T. y Claxton, G. (eds.). (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Barbosa Moreira, A. F. (1999). Didáctica y currículo: cuestionando fronteras. *Revista Propuesta Educativa*, 10(20), 24-30.
- Benner, D. (1996). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim (Alemania): Juventa.
- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI.
- Brezinka, W. (2015). Die »Verwissenschaftlichung« der Pädagogik und ihre Folgen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2(61), 282.
- Büchner, P. (2006). Generation und Generationsverhältnis. En H.H. Krüger y W. Helsper (Eds.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen (Alemania): Barbara Budrich.
- Castello, L. A. y Mársico, C. (2005). *El Lenguaje como problema entre los griegos: ¿cómo decir lo real?* Buenos Aires: Altamira.
- Clark, B. (1987) (Ed.). *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Los Ángeles: University of California Press.
- Combe, A. (2005). Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Eröffnungsreferat der ÖFEB-Tagung 2003 in Wien. En A. Kowarsch y K. Pollheimer (eds.),

*Professionalisierung in pädagogischen Berufen* (pp. 7-16). Purkersdorf (Austria): Brüder Hollinek.

- Combe, A. y Helsper, W. (1996). Einleitung: Pädagogische Professionalität. En A. Combe y W. Helsper (Eds.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (pp. 9-48). Fráncfort del Meno: Suhrkamp.
- Dahaim, H. (1992). Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. En B. Dewe, W. Ferchoff y F.O. Radke (Eds.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (pp. 21-35). Opladen (Alemania): Leske + Budrich.
- Debesse, M. y Mialaret, G. (eds.) (1972). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. París: ESF.
- Dewe, B., Ferchoff, W. y Radke, F.O. (1992). Das »Professionswissen« von Pädagogen. Ein wissenschaftlicher Rekonstruktionsversuch. En B. Dewe, W. Ferchoff y F.O. Radke (Eds.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (pp. 70-91). Opladen (Alemania): Leske + Budrich.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Dimas Serna, A. (2004). *Del pedagogo y el político. El saber de la escuela en la vida pública*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Dickopp, K.-H. (1983). *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*. Düsseldorf: Schwann.
- Durkheim, É. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Durkheim, É. (1998). *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*. Buenos Aires: Losada.
- Ecarius, J. (2001). Pädagogik und Generation. Ein pädagogischer Generationenbegriff für Familie und Schule. En R.T. Kramer, W. Helsper y S. Busse, *Pädagogische Generationsbeziehungen (Studien zur Schul- und Bildungsforschung)* (pp. 40-62). Opladen (Alemania): Leske + Budrich.
- Ecarius, J. (Ed.) (2007). *Handbuch Familie*. Wiesbaden (Alemania): VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feixa, C. (2012). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- Flitner, W. (1978). Zur Struktur der pädagogischen Disziplin. En H. Heid y R. Vath (Eds.), *Pädagogik im Umbruch? Erziehung und Erziehungswissenschaft zwischen Reform und Tradition* (pp. 163-166). Friburgo de Brisgovia: Herder.
- Flitner, W. (1980). *Allgemeine Pädagogik*. Fráncfort del Meno: Ullstein.
- Foucault, M. (1979). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Barcelona: Planeta de Agostini.
- Giddens, A. (2000). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giesecke, H. (2003): *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim (Alemania): Juventa.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. En M. Kraul, W. Marotzki y C.

- Schweppe (Eds.), *Biographie und Profession* (pp. 64-102). Bad Heilbrunn (Alemania): Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004): Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3(50), 303-308.
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. En H.H. Krüger y W. Helsper (Eds.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (pp. 15-33). Opladen (Alemania): Barbara Budrich.
- Helsper, W., Krüger, H.H. y Rabe-Kleberg, U. (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 5-19. Recuperado de: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/28070>.
- Herbart, J. F. (1919). Aphorismen. En O. Willmann y T. Fritsch (Eds.), *Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften* (tomo 3; pp. 584-608). Osterwieck (Alemania): Zickfeldt.
- Herbart, J. F. (1802/1969a). Zwei Vorlesungen über Pädagogik. En K. Kehrbach y O. Flügel (Eds.), *Sämtliche Werke* (tomo 1; pp. 279-290). Aalen (Alemania): Scientia.
- Herbart, J. F. (1806/1969b). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. En K. Kehrbach y O. Flügel (Eds.), *Sämtliche Werke* (tomo 2; pp. 1-139). Aalen (Alemania): Scientia.

- Herzog, W. (1999). Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? *Beiträge zur Lehrerbildung*, (17), 340-374.
- Herzog, W. (2002). Die Pädagogik als Wissenschaft und als Profession: Von der Identität zur Partnerschaft. En R. Hofstetter y B. Schneuwly (Eds.) (2002), *Science(s) de l'éducation 19e-20e siècles : Entre champs professionnels et champs disciplinaires = Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert: Zwischen Profession und Disziplin*. Berna (Suiza): Peter Lang.
- Herzog, W. (2005). Disziplin und Profession im Dilemma – die Perspektive der Wissenschaftsforschung. En *Vortrag – gehalten im Rahmen der Frühjahrstagung der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung in der DGfE mit dem Thema »Implementation, Akkreditierung und Evaluation gestufter Studiengänge in der Lehrerausbildung«*. Rausch-Holzhausen (Alemania), 26-27 de mayo de 2005.
- Hoffmann, D., Gaus, D. y Uhle, R. (Eds.). (2005). *Pädagogische Theorien und pädagogische Praxis. Zur Handlungsrelevanz von Erziehungswissenschaft*. Hamburgo: Dr. Kovac.
- Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (1999). *The interaction of teacher education and the discipline "sciences of education" in Geneva (1872-1933). A historical case study*. Ponencia presentada en la Conferencia Europea de Investigación Educativa. Lahti, Finlandia. 2225 de septiembre de 1999.
- Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (2002). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. En R. Hofstetter y B. Schneuwly (Eds.), *Le pari des*

*sciences de l'éducation*. Bruselas: Éditions De Boeck Université.

- Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (2004). Introduction educational sciences in dynamic and hybrid institutionalization. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 40(5-6), 569-589.
- Krawitz, R. (1993). Pädagogik-Erziehungswissenschaft-Pädagogisches Wissen. Vom wissenschaftstheoretischen Paradigmenstreit zu pragmatischen »Arbeitsdefinition« in der Pädagogik? *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, (69), 100-113.
- Krüger, H.H. y Helsper, W. (Eds.) (2006). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen (Alemania): Barbara Budrich.
- Lenzen, D. (1996). *Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft*. Weinheim (Alemania): Beltz.
- Lepenies, W. (1981). *Geschichte der Soziologie. Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Luckmann, T. y Sprondel, W. M. (eds) (1972). *Berufssoziologie*. Colonia: Neue Wissenschaftliche Bibliothek.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y Currículum*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Meirieu, P. y Develay, M. (1997). *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris: ESF. [Versión en español: *Emilio vuelve pronto... ¡Se han vuelto locos!* (2003). Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica].

- Merkens, H. (2010). *Unterricht: Eine Einführung*. Wiesbaden (Alemania): VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mialaret, G. (1977). *Ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Mialaret, G. (1985). *Introducción a las ciencias de la educación*. Ginebra: Unesco
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie Générale*. París: Presses Universitaires de France.
- Mialaret, G. (1994). Souvenirs de quelques batailles pour la mise en place d'un cursus en sciences de l'éducation. En A. Jeannel, P. Clanché y E. Debarbieux (dirs.), *25 ans de sciences de l'éducation: Bourdeaux 1967-1992*. París: Ed. Université de Bordeaux II.
- Mialaret, G. (2000). La création des sciences de l'éducation. En M. Froment, M. Caillot y M. Roger (cords.), *30 ans de sciences de l'éducation à Paris V*. París: Presses Universitaires de France.
- Mollenhauer, K. (1994). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim (Alemania): Juventa.
- Moreno Durán, Á. y Ramírez, J. E. (2006). *Introducción elemental a la obra de Pierre Bourdieu*. Bogotá: Panamericana.
- Moreno García, N. P., Rodríguez De Moreno, A., Torres Azocar, J. C., Mendoza, N., y Vélez Latorre, L. (2006). *Tras las huellas del saber pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Muñoz Gaviria, D. A. y Runge Peña, A. K. (2005). Educación, formación, pedagogía y crisis de la modernidad: la reivindicación del ser humano como ser crístico. En A. Arellano Duque (coord.) (2005). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona: Anthropos.

- Oelkers, J. y Tenorth, H.E. (1993). Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. En J. Oelkers y H.E. Tenorth (Eds.), *Pädagogisches Wissen* (pp. 13-35). Weinheim (Alemania): Beltz.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. En A. Combe y W. Helsper (Eds.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (pp. 70-182). Fráncfort del Meno: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1983): Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. En D. Garz y K. Kraimer (Eds.), *Brauchen wir andere Forschungsmethoden?* (pp. 113-155). Fráncfort del Meno: Scriptor.
- Prondczynsky, A. v. (1992). Macht oder Ohnmacht des pädagogischen Diskurses? Zur Thematisierung disziplinärer Identitätsproblematiken in der Erziehungswissenschaft im Anschluss an Michel Foucault. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, (68), 241-259.
- Runge Peña, A. K. (2005). Dieter Lenzen y el planteamiento de una ciencia de la educación reflexiva como respuesta a la condición posmoderna. *Revista Itinerantes (Cauca)*, (3).
- Runge Peña, A. K. (2012). La pedagogía como campo intelectual. *Revista Educación y Cultura (Fecode)*, (97). 33-42.
- Runge Peña, A. K. y Muñoz Gaviria, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96.

- Runge Peña, A. K., Muñoz Gaviria, D. A. y Garcés Gómez, J. F. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. *Revista Educación y Cultura (Fecode)*, (88).
- Sáez Carreras, J. (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Editorial Pearson.
- Schriewer, J. y Keiner, E. (1997). Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(3), 117-148.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. En A. Combe y W. Helsper (Eds.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (pp. 183-275). Fráncfort del Meno: Suhrkamp.
- Shulman, L. S. (2005). El saber y entender de la profesión docente. *Estudios Políticos*, (99), 195-224.
- Stichweh, R. (1987). Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. En K. Harney, D. Jütting y B. Koring (Eds.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (pp. 278-336). Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- Stichweh, R. (1996) Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. En A. Combe y W. Helsper (Eds.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (pp. 49-69). Fráncfort del Meno: Suhrkamp.

- Tenorth, H.-E. (1990). Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. En H. Drerup y Terhart (Eds.), *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten* (pp. 81-98). Weinheim (Alemania): Deutscher Studien.
- Tenorth, H.E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. En H.H. Krüger y T. Rauschenbach (Eds.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 17-28). Weinheim (Alemania): Juventa.
- Tenorth, H.-E. (1999). Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. En H. Apel et al. (Eds.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (pp. 429-461). Bad Heilbrunn (Alemania): Julius Klinkhardt.
- Thrift, N. (1996). *Spatial formations*. Londres: Sage.
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza.
- Treml, A. K. (1990). *Introducción a la pedagogía general*. Barcelona: Herder.
- Vigarello, G. (1994). Discipline et sous-discipline en sciences de l'éducation. En A. Jeannel, P. Clanché y E. Debarbieux (dirs.), *25 ans de sciences de l'éducation: Bourdeaux 1967-1992*. París: Ed. Université de Bordeaux II.
- Vogel, P. (1997). Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. En *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, (73), 415-427.

- Weber, K. y Witpoth, J. (2000-2002). *Thesen zu Profession, Professionalität und Professionalisierung, Universität Bern*. Koordinationsstelle für Weiterbildung NDS Weiterbildungsmanagement. Consultado en: <<http://66.102.1.104/scholar?hl=de&lr=&q=cache:vR5PSGJyaEUI:www.kwb.unibe.ch/wbm/Kursinhalte/webct/Profession.pdf+profession+%2Breflexivit%C3%A4t>>.
- Wimmer, M. (1996). Zerfall des Allgemeinen: Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. En A. Combe y W. Helsper (Eds.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (pp. 404-447). Fráncfort del Meno: Suhrkamp.
- Wimmer, M. (1998). Fremdheit zwischen den Generationen. En J. Ecarius (Ed.), *Was will die jüngere mit der älteren Generation. Generationsbeziehungen in der Erziehungswissenschaft* (pp. 81-114). Opladen (Alemania): Leske + Budrich.
- Wulf, C. (1999). *Introducción a la ciencia de la educación: Entre teoría y praxis*. Medellín: Asonen; Universidad de Antioquia.
- Zambrano Leal, A. (2004). El lugar de la pedagogía en las ciencias de la educación en Francia. *Revista Colombiana de Educación*, (47).
- Zuluaga, O. L. (1987a). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. L. (1987b). El saber pedagógico y su archivo. *Otras Quijotadas*, (4-5), 21-37.

## ANEXO

Algunos autores colombianos y su ubicación dentro del campo disciplinar y profesional de la pedagogía.

<b>Autor: Olga Lucía Zuluaga</b>	
<b>Campo disciplinar / Campo profesional</b>	Campo profesional
<b>Pedagogía Escolar / Otras</b>	+ Pedagogía escolar +Pedagogía histórica
<b>Pedagogía / Didáctica</b>	+ Pedagogía
<b>Didáctica / Metódica</b>	
<b>Orientación teórico-disciplinar</b>	Arqueológico-genealógica
<b>Disciplinas afines</b>	Historia
<b>Objeto principal de estudio</b>	Enseñanza, maestro, prácticas pedagógicas

<b>Autor: Antanas Mockus <i>et al.</i></b>	
<b>Campo disciplinar / Campo profesional</b>	Campo profesional
<b>Pedagogía Escolar / Otras</b>	+ Pedagogía escolar
<b>Pedagogía / Didáctica</b>	- Pedagogía + Didáctica
<b>Didáctica / Metódica</b>	- Didáctica + Metódica
<b>Orientación teórico-disciplinar</b>	Hermenéutico-reconstructiva y crítico-comunicativa
<b>Disciplinas afines</b>	Sociología
<b>Objeto principal de estudio</b>	Enseñanza, maestro, prácticas pedagógicas, relación pedagógica

<b>Autor: Rafael Flórez Ochoa</b>	
<b>Campo disciplinar / Campo profesional</b>	Campo disciplinar
<b>Pedagogía Escolar / Otras</b>	+ Pedagogía general
<b>Pedagogía / Didáctica</b>	+ Pedagogía
<b>Didáctica / Metódica</b>	
<b>Orientación teórico-disciplinar</b>	Hermenéutica
<b>Disciplinas afines</b>	Epistemología
<b>Objeto principal de estudio</b>	Pedagogía como disciplina, fundamentación pedagógica

<b>Autor: Germán Vargas Guillén</b>	
<b>Campo disciplinar / Campo profesional</b>	Campo profesional
<b>Pedagogía Escolar / Otras</b>	+ Pedagogía escolar
<b>Pedagogía / Didáctica</b>	- Pedagogía + Didáctica
<b>Didáctica / Metódica</b>	- Didáctica + Metódica
<b>Orientación teórico-disciplinar</b>	Hermenéutico-fenomenológica
<b>Disciplinas afines</b>	Filosofía
<b>Objeto principal de estudio</b>	Enseñanza, relación pedagógica

<b>Autor: Julián de Zubiría Samper y Miguel de Zubiría Samper</b>	
<b>Campo disciplinar / Campo profesional</b>	Campo profesional
<b>Pedagogía Escolar / Otras</b>	+ Pedagogía escolar
<b>Pedagogía / Didáctica</b>	- Pedagogía + Didáctica
<b>Didáctica / Metódica</b>	- Didáctica + Metódica
<b>Orientación teórico-disciplinar</b>	Constructivista
<b>Disciplinas afines</b>	Psicología cognitiva
<b>Objeto principal de estudio</b>	Aprendizaje, conceptos, contenidos científicos

<b>Autor: Rómulo Gallego Badillo</b>	
<b>Campo disciplinar / Campo profesional</b>	Campo profesional
<b>Pedagogía Escolar / Otras</b>	+ Pedagogía escolar
<b>Pedagogía / Didáctica</b>	- Pedagogía + Didáctica
<b>Didáctica / Metódica</b>	- Didáctica + Metódica
<b>Orientación teórico-disciplinar</b>	Constructivista
<b>Disciplinas afines</b>	Psicología cognitiva
<b>Objeto principal de estudio</b>	Aprendizaje, contenidos científicos



El presente libro *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia* es resultado del proyecto de investigación «Actualización de la fundamentación epistemológica y pedagógica de la propuesta SER» (proyecto n.º 122), financiado por el Sistema de Investigación y Desarrollo de la Universidad Católica de Oriente.

El presente libro pretende plantear una interrogante acerca de la manera en que se ha configurado la pedagogía en Colombia. Así, se busca cumplir con cuatro objetivos: el primero es el de actualizar las reflexiones por la historicidad de los supuestos antropológicos explícitos e implícitos en la pedagogía. El segundo objetivo consiste en plantear críticamente cuál es el aporte de las reflexiones pedagógicas en el país a la pedagogía como discurso moderno y cuál es la relación —de existir— teórica y conceptual con otros enunciados pedagógicos en el ámbito internacional. El tercero es el de movilizar la crítica aquiescente con la cual todo lo que se dice sobre pedagogía y educación en Colombia termina por aceptarse en la medida en que impera el silencio, no la discusión y no la deliberación. Y, por último, el cuarto objetivo tiene que ver con interrogar dos reducciones harto problemáticas: la pedagogía como discurso de la enseñanza o la pedagogía como orientación de la conducta del otro. Se espera que los resultados aquí presentados sirvan a la exploración y profundización de los problemas del campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia.

ISBN: 978-958-5518-44-5



ISBN: 978-958-5518-44-5 (impreso)

ISBN: 978-958-5518-23-0 (digital)

