

Al decir de Paul Virilio, quizás sean los trayectos los acontecimientos por donde fluye el pensamiento y circula la vida, quizá también los proyectos han desplazado los trayectos. Con el libro *Instancias y estancias de la pedagogía* queremos problematizar la pedagogía como trayecto. En la tensión del trayecto, asumimos este libro, que además de insinuar un recorrido entusiasta por el territorio de la pedagogía, incita a percibir una serie de expresiones y movimientos en el tiempo; inclinaciones que en esta trayectoria pone de relieve dinamisismos que constituyen los espacios y los tiempos para ser intervenidos de múltiples modos. Aparecerán en lo sucesivo de estas líneas, expresiones que han dibujado uno de los modos de ser y de pensar la pedagogía al lado de experiencias que se revisten de suma importancia en cuanto traducen todo un movimiento en el campo de saber: la epistemología de la experimentación política en educación.

Para terminar agradecemos a la Universidad de San Buenaventura el esfuerzo editorial de publicación de esta obra, su confianza y apoyo llaman la atención sobre cierta disposición como centro académico a admitir las novedades de nuestra cultura y en ese sentido la reflexión sobre lo pedagógico establece un debate de política académica abierta, insinuante y provocador. Pensamos que una manera de contrarrestar las visiones pesimistas y violentas de quienes toman para sí los nominativos institucionales de la pedagogía se ponen en evidencia ante actos críticos y puntuales: editar, favorecer la deliberación, permitirle a la diferencia que pueda todo lo que puede. En lo que a pedagogía se refiere, se puede afirmar que esta obra plantea problemas de modo interrogativo con el único propósito de llamar la atención sobre su importancia que no está exenta de dificultades y de controversias.



UNIVERSIDAD DE  
SAN BUENAVENTURA  
BOGOTÁ, D.C.



UNIVERSIDAD DE  
SAN BUENAVENTURA  
BOGOTÁ, D.C.

# INSTANCIAS Y ESTANCIA DE LA PEDAGOGÍA

## La pedagogía en movimiento

I S B N : 9 7 8 - 9 5 8 - 8 4 2 2 - 3 0 .

Compiladores

Alberto Martínez Boom  
Faustino Peña Rodríguez

Autores

Olga Lucía Zuluaga Garcés, Carlos Eduardo Vasco Uribe,  
Humberto Quiceno Castrillón, Gabriel Restrepo Forero,  
Armando Zambrano Leal, Jesús Alberto Echeverri Sánchez,  
Marco Raúl Mejía Jiménez, Alberto Martínez Boom,  
Sandra Milena Herrera Restrepo, Wilson Hernando Soto Urrut,  
Diana Milena Peñuela Contreras, Faustino Peña Rodríguez.

INSTANC

# CIAS Y ESTANCIAS DE LA PEDAGOGÍA. La pedagogía en movimiento

## Compiladores

Alberto Martínez Boom  
Faustino Peña Rodríguez

## Prólogo

Mariano Narodowski

## Autores

Olga Lucía Zuluaga Garcés  
Carlos Eduardo Vasco Uribe  
Humberto Quiceno Castrillón  
Gabriel Restrepo Forero  
Armando Zambrano Leal  
Jesús Alberto Echeverri Sánchez  
Marco Raúl Mejía Jiménez  
Alberto Martínez Boom  
Sandra Milena Herrera Restrepo  
Wilson Hernando Soto Urrea  
Diana Milena Peñuela Contreras  
Faustino Peña Rodríguez

**INSTANCIAS Y ESTANCIAS DE LA PEDAGOGÍA. *La pedagogía en movimiento***

© Compiladores: Alberto Martínez Boom, Faustino Peña Rodríguez

Primera edición 2009

© Editorial Bonaventuriana, 2009

Universidad de San Buenaventura, Bogotá, D. C., Colombia

Carrera 8 H n.º 172-20. Apartado aéreo 75010

PBX: 667 1090 • Fax: 677 3003

www.usbbog.edu.co • webmast@usbbog.edu.co

Los autores son responsables de la forma y fondo del contenido que aparece en este libro.

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro, por cualquier medio, sin permiso escrito de la Editorial.

**Rector:** Fray José Wilson Téllez Casas, O.F.M.

**Coordinadora Editorial:** María Elizabeth Coy Africano

**Jefe Unidad de Publicaciones:** Luis Alfredo Téllez Casas

**Diseño y diagramación:** Paola Andrea D' Luyz Monsalve

**Diseño de portada:** Luis Orlando Ferrucho Bran

ISBN: 978-958-8422-30-5

Tirada: 250 ejemplares

**Depósito Legal:** Se da cumplimiento a la Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995.  
Impreso en Colombia - Printed in Colombia

# ÍNDICE

## Prólogo

*Mariano Narodowski* ..... 7

## Introducción

*Alberto Martínez Boom y Faustino Peña Rodríguez* ..... 11

## Primera parte: pedagogía, epistemología y tensiones disciplinares ..... 23

### 1. La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas

*Olga Lucía Zuluaga Garcés y Sandra Milena Herrera*..... 25

### 2. Múltiples comienzos de un campo conceptual de la pedagogía

*Jesús Alberto Echeverri* ..... 45

### 3. Pedagogía y pedagogo. De la complejidad de un concepto a la especificidad de un saber

*Armando Zambrano Leal* ..... 75

## Segunda parte: entre paideia y educación..... 119

### 4. Paideia, Bildung y el arte del amor. La educación de un joven

*Humberto Quiceno Castrillón*..... 121

### 5. Pregunta y psicagogía: alianza para una formación del sujeto sin sujetamiento

*Gabriel Restrepo Forero*..... 141

<b>Tercera parte: la pedagogía en movimiento .....</b>	<b>175</b>
6. Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa	
<i>Marco Raúl Mejía .....</i>	<i>177</i>
7. Atlas pedagógico: otros modos de ser de la escuela y el maestro	
<i>Alberto Martínez Boom.....</i>	<i>213</i>
<b>Cuarta parte: pedagogías actuales.....</b>	<b>241</b>
8. Pedagogía y didáctica: una visión procesual	
<i>Carlos Eduardo Vasco Uribe .....</i>	<i>243</i>
9. Pedagogías críticas y crítica social	
<i>Faustino Peña Rodríguez .....</i>	<i>267</i>
10. La concepción cibernética de la pedagogía	
<i>Wilson Hernando Soto Urrea .....</i>	<i>301</i>
11. Multiplicidad histórica de la pedagogía en Colombia	
<i>Alberto Martínez Boom y Diana Milena Peñuela .....</i>	<i>335</i>
Los autores .....	369

## PRÓLOGO

Mariano Narodowski<sup>1</sup>

Suele decirse que ante la urgencia por la intervención a veces es poco el margen que se deja para la reflexión y el análisis. "Lo urgente", se afirma "no deja tiempo para lo importante". Y tal vez el terreno educativo sea uno de los más proclives a este relevo de lo explicativo por lo normativo, a esta imposición de las metas y resultados por sobre la mirada, a la vez más panorámica y menos cronometrada de los conceptos sin prisa, de la teoría comprometida con la realidad, pero a salvo de las exigencias del día. Por eso es oportuna y ofrece una bocanada de aire fresco la aparición de un volumen que se define a partir de este elogio al trayecto, al recorrido.

Ya el título del libro sugiere algo dentro de este orden de tensiones entre el imperio de la acción urgente y el llamado al trabajo artesanal de la teoría reflexiva. La idea de "instancia" ofrece primeramente una imagen de instante, de posición o de contexto en el decurso de un trayecto. Y es en algún sentido el momento en un proceso, como cuando decimos "en esta instancia...". Pero además, *instar* es pedir con insistencia la realización de una acción, es insistir y exigir. Instancia

1 Ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Licenciado en Ciencias Pedagógicas, por la Universidad Caece, y doctor en Educación, con especialización en Historia de la Educación, por la Unicamp, de Brasil.

es imperativo o exigencia de la acción. Estancia, por su parte, sugiere permanencia y asiento. La estancia es la localidad, el punto de encuentro, el centro geográfico.

Si la instancia es un momento, la estancia es un lugar: el lugar habitado, ocupado, nombrado. En ese sentido, puede describirse la tarea general de este libro como una aproximación múltiple y generosa a estos momentos y lugares (y recordemos que momento y lugar son formas humanizadas del tiempo y el espacio) del pensamiento sobre la educación y la escuela.

Dicha multiplicidad, por otro lado, remite tanto al abanico de autores como al enfoque que se propone, bordeando al discurso pedagógico desde distintos costados y abarcando, entre otros, los abordajes imprescindibles de lo epistémico y disciplinar, lo propiamente escolar, lo político y los avatares inciertos de aquello que llamamos "actualidad".

A lo anterior deben añadirse un componente personal de homenaje y reconocimiento a la tarea de Olga Zuluaga - cuya destacadísima contribución al campo de la pedagogía encuentra aquí un foro de discusión profunda, muy a su estilo - y una serie de preguntas, especialmente interesantes acerca del lugar del Estado, no ya como actor político desde la perspectiva de la gestión pública, sino partiendo de su poder performativo para pensar la escuela desde el propio centro del discurso pedagógico.

El desafío de pensar la escuela desde las reconfiguraciones de lo estatal es posiblemente uno de los mayores desafíos de la pedagogía, pues nuestra forma de concebir la ley, el poder, el orden social, ha asumido un carácter estatal en el sentido amplio del término. Y la reconfiguración de lo estatal en la esfera pública nos ha interpelado en

los modos en que tradicionalmente entendimos la ley, el poder y el orden en el terreno escolar.

Pero el ¿declive? del Estado en este sentido filosófico y discursivo no anula las dificultades cotidianas que se refieren al ejercicio del poder, al ofrecimiento de legalidades ni a la construcción del orden. En otras palabras, no nos exime de nada.

Ni la posmodernidad, ni el fin de la infancia, ni la irrupción de las nuevas tecnologías, ni la consolidación de nuevos movimientos sociales, ni la atomización de las utopías pedagógicas modernas nos eximen de seguir pensando la escuela como un acontecimiento complejo que produce, es producido, demanda y ofrece cultura. Antes bien, se trata de instancias de la pedagogía que afirman el sentido de sus estancias.

Y en ese marco, el conjunto de reflexiones que componen este libro constituye un aporte al posicionamiento de la pedagogía como disciplina, como comunidad científica, como sistema teórico y como sector político, pues los pedagogos, tanto como los funcionarios, los maestros o los padres de los alumnos pertenecemos en muchos sentidos al sistema educativo.

Como se afirma en la introducción del libro, la pedagogía produce no sólo condiciones de reproducción de la cultura, sino también herramientas y condiciones para dar cierta especificidad a las formas que la cultura asume. No hace falta ir muy lejos para encontrar ejemplos: la propia idea de lo infantil que hemos construido históricamente, no ha sido ajena a la producción de la pedagogía, al punto que es posible afirmar que en algún sentido, la escuela precede a la infancia. A partir de allí, todas las consideraciones que hemos volcado en las últimas décadas acerca de las "nuevas infancias" no pueden ser ajenas (en el sentido de que no pueden dejar de ser, en algún grado, consecuencia de) los rumbos del pensamiento pedagógico.

Y finalmente, y en lo personal, no puedo menos que alegrarme enormemente de reencontrar en estas páginas a entrañables amigos, respetados colegas y reconocer la calidad y el entusiasmo de nuevas voces que se incorporan al profuso campo de la investigación pedagógica en Colombia y desde allí a Iberoamérica y el mundo.

## INTRODUCCIÓN

*Alberto Martínez Boom*  
*Faustino Peña Rodríguez*

Al decir de Paul Virilio, quizá sean los trayectos los acontecimientos por donde fluye el pensamiento y circula la vida, quizá también los proyectos han desplazado los trayectos. Con el libro *Instancias y estancias de la pedagogía* queremos problematizar la pedagogía como trayecto. En la tensión del trayecto, asumimos este libro, que además de insinuar un recorrido entusiasta por el territorio de la pedagogía, incita a percibir una serie de expresiones y movimientos en el tiempo; inclinaciones que en esta trayectoria ponen de relieve dinamismos que constituyen los espacios y los tiempos para ser intervenidos de múltiples modos. Aparecerán, en lo sucesivo de estas líneas, expresiones que han dibujado uno de los modos de ser y de pensar la pedagogía, al lado de experiencias que se revisten de suma importancia en cuanto traducen todo un movimiento en el campo de saber: la epistemología de la experimentación política en educación.

Entre el horizonte de trayectos que aquí se mencionan quisiéramos destacar el impacto de la obra de Olga Lucía Zuluaga Garcés. Hablar de pedagogía en Colombia sería impensable sin llamar la atención sobre lo que su trabajo intelectual efectuó: la afirmación gnoseológica de la pedagogía, el análisis desde las prácticas, el papel del maestro en nuestra cultura, el uso estratégico de la propia investigación. Este libro recoge un trabajo de Olga Lucía pero también de los que somos

cómplices de ella en un acercamiento que hizo de la pedagogía, de la enseñanza, de la escuela y del maestro unos objetos de investigación histórica, práctica y actual.

El trabajo de Olga Lucía con la pedagogía constituyó y sigue constituyendo un esfuerzo intelectual importante que siempre nos recuerda que la investigación nunca ocupa una posición simple y estable, sino que se desarrolla sobre una incesante problematización. En el fondo, este libro quiere testimoniar en vida el valor que el trabajo de Olga Lucía representa en el pensamiento educativo colombiano.

El esfuerzo intelectual de pensadores que se han arriesgado a vivir la pedagogía con estas intensidades marca de cierto modo algunas diferencias con otras apuestas que han sucumbido algunas veces a meras reivindicaciones y denuncias, siendo estas últimas las que adosan al Estado instituido un poder omnimodo, echando a perder la fuerza constituyente de otros acontecimientos y agenciamientos de matiz político. Alerta con tal desmesura del poder, la intención de este libro es dar lugar a la polifonía, a la conversación, a las relaciones múltiples de poder que se cruzan en habla plural y escritural, a inscribir bajo el signo que perdura el ritmo de una trayectoria posible. Digámoslo de este modo: lo que nos concierne, sin ser ampulosos en el comentario, es acechar con suspicacias las *estancias*, los espacios, las trayectorias en donde la pedagogía se ha erigido con la vitalidad entusiasta de poner en entredicho su contemporaneidad; de igual manera en avistar, con el riesgo que implica indagar en los umbrales de lo inédito, aquellas *instancias* que nos exhortan a pensar de otro modo la pedagogía.

Más que un problema de expertos de la educación, lo que se nos presenta, lo que está en ciernes son otras perspectivas y disposiciones que permanentemente nos están exhortando a abrir nuevos horizontes, como también alude a la exigencia de lucidez y compromiso para ocuparnos de esta instancia incógnita, que reclama desde la práctica

la necesidad de pensadores que asuman, con la potencia y en gesto de proximidad, aquella consigna de pensar sin el Estado. Desprenderse de esta presunción explícita, que arrostran muchos de los intelectuales de la educación, posibilita abrirse a otros registros de la experiencia, espacios de curiosidad, al igual que a la producción de los efectos que acontecen en las instancias y estancias de la pedagogía.

Parecería que uno de los rasgos más incitantes de tal aventura por las instancias y estancias de la pedagogía está en cómo sus investigaciones, que han dado paso a las creaciones en tal campo de saber y experimentación que es la pedagogía, se han apercebido de la energía política que circula dispersa y anónima en lo molecular y micropolítico de sus gestas. Por esto, más que una unidad y continuidad del libro, lo que ahora ponemos a la escucha de ustedes es la pluralidad de ritmos e intensidades que van tomando cuerpo en la línea frágil de un trayecto.

De acuerdo con los desarrollos epistemológicos formulados en las últimas décadas, nuclear un cuerpo de conocimientos y prácticas en torno a lo llamado *disciplina* se ha vuelto problemático, dado que los debates se han orientado hacia el *campo de saber* implícito en la pedagogía. El connotar a la pedagogía como campo de saber exige plantearla desde tres ángulos: por un lado, dilucidar el sistema teórico que la constituye; por otro, las especificidades prácticas; y, por último, las posibilidades en el campo de las ciencias y en lo sociocultural.

En efecto, durante la década de los 80 se entendía la función de la pedagogía como la "intervención sobre los discursos que se convertían en objeto de conocimiento escolar" (Díaz, 1990, 9) y no como en la actualidad que la plantea como productora de sus objetos de conocimiento, mediante lo cual trabaja sobre los discursos específicos de las ciencias y formas de control, de acuerdo con las instituciones específicas en la cual éstos circulan. Díaz (ob. cit) plantea que entre

la comunidad intelectual se está llegando a consensos en el sentido que "la pedagogía no sólo es una condición para la reproducción / transformación de la cultura, sino también una condición para la constitución de formas específicas de cultura, saber y prácticas". Es en esta situación, implícita al modo de ser de la pedagogía, en la cual se erigen las condiciones de posibilidad para establecer prácticas de saber y culturales; ello es política cultural que, como tal, no sólo trata de reproducir y transformar lo instituido, sino a su vez deslindar y producir efectos en los procesos que permitan inaugurar nuevas formas de ver y experimentar el mundo, desafío que se torna vital para los maestros.

La mirada arqueológica ha mostrado la forma como la pedagogía estaba disuelta en disciplinas de diversos orígenes y finalidades. Al igual como la historia de la pedagogía estaba oculta en historias globales de tipo socioeconómico y considerar al maestro como intelectual de segunda categoría (Martínez, 1991) a partir del estatuto que se le concedía y del método que se le asignaba; ello conducía a trabajar desde la perspectiva de la historia de la educación y de la pedagogía como desplazamientos y planteamientos (Zuluaga y Martínez, 1997). *Desplazamientos* en cuanto, a menudo, la historia de la educación ha sido la historia social; lo cual no sería problema si no se redujera ésta a la historia de la relación estado-educación; *planteamientos*, porque si bien toda la historia de la educación es historia social, es necesario interrogar la historia, lo social y lo educativo.

Conceptos que están al unísono de los planteamientos de los teóricos críticos, cuando aceptaron las premisas fundamentales del marxismo no como cuerpo de doctrina sino que, partiendo de las estructuras, van a entrar en otras dimensiones de la realidad en cuanto analizan las relaciones que se dan entre individuos, sistemas, relaciones de poder, conocimiento y verdad en sociedades específicas y con problemáticas específicas, por lo que se le ha conferido el nombre de *teoría social*.

De esta manera, su trabajo se dirige al cuestionamiento crítico de la ciencia y la sociedad; a criticar los verdaderos beneficios sociales de la ciencia y la tecnología; a adelantar como finalidad de la educación, la emancipación, la democracia, la autodeterminación y la libertad por parte de los individuos y los grupos sociales.

En la problematización y esclarecimiento de la pedagogía, nos encontramos ante diferentes perspectivas y, por lo tanto, se trata de hacer la articulación respectiva y situar los diferendos necesarios de formas agónicas con la puesta en juego de opciones, conceptos, enunciados, experiencias, saberes y prácticas para repensarla y asumirla de otros modos en nuestro tiempo.

Esta lucha por afirmarnos en la fragilidad de nuestra vida nos ha de replantear los lugares de enunciación de nuestros interrogantes, como también ha de atisbar otros movimientos que sitúen en el espacio de la pedagogía intensos dinamismos que la cuestionen y posibiliten vivirla como un modo de ser y experimentar en el pensar, y como un pensamiento de la experimentación.

A partir de los desarrollos logrados, se deduce que lo pedagógico y los pedagogos tienen que ver con cuatro grandes aspectos de las realidades educativas y sociales: *su constitución como disciplina o campo de saber; la cotidianidad de la educación; la investigación-intervención sobre políticas que se van a promulgar y, sobre el análisis de las políticas socioeducativas que están en circulación.* El primero -su constitución como disciplina o campo- se refiere al saber que se configura por la presencia de una comunidad con identidad propia en relación con las realidades que se abordan, las preguntas y problemas formulados, las metodologías utilizadas y las reglas para validar y comunicar el conocimiento. El segundo -en la cotidianidad de la educación- en cuanto se trata de la reflexión permanente sobre la forma como se desarrollan las prácticas pedagógicas, las interacciones de aula y extra-aula y los conflictos que

las relaciones pedagógicas suscita. El tercero -en la investigación e intervención sobre políticas que se van a promulgar- el cual consiste en el trabajo que desde la disciplina o campo se implementa para proyectar sus desarrollos teóricos y prácticos a través de leyes, decretos, resoluciones y lineamientos entre otros aspectos educativos. Y, por último, el análisis de las políticas socioeducativas que están en circulación, ello es la postura vigilante de la pedagogía a partir de la cual realiza la reflexión y análisis permanente de las realidades sociales configuradas a partir de planes de desarrollo nacional, sectorial, municipal y local. Estos cuatro aspectos en forma interrelacionada constituirían el trabajo de la pedagogía.

Nos llaman profundamente la atención los rasgos fragmentarios, las texturas de los ensayos que componen este gesto de escritura, las instancias que este murmullo anónimo sugiere para pensar los tiempos que vienen y el compromiso de todos aquellos que en su singularidad alientan la pedagogía con un vivo rasgo de alegría y de contemporaneidad.

Una experiencia que sin duda exige una lectura lucida y detallada, quizás una lectura en movimiento, fue el territorio subyacente, desencadenante de efectos en un momento histórico en Colombia denominado Movimiento Pedagógico Colombiano, que ha promovido desde diversos ámbitos académicos la discusión en torno a los saberes, el maestro, la pedagogía y la educación. Movimiento que potenció la fuerza inventiva de los maestros concomitantes a sus gestas de resistencia agenciadas colectivamente. Múltiples expresiones del movimiento circularon entre los maestros como lo fueron, entre otras, las invenciones pedagógicas que intentaron romper con las circunscripciones a través de otros modos de encuentro con sus prácticas, redes pedagógicas, siendo otro modo de vivir, de intercambiar experiencias con los otros y la expedición pedagógica como una forma genuina de producir saber.

Habría que mencionar la *Expedición Pedagógica Nacional*, recorrido que se constituyó en una experiencia vital y formativa para los maestros que desde sus lugares han encontrado inusitadas potencias de invención, de problematización y de pensamiento para la producción de saber pedagógico y para pensar de otros modos la educación. Al pensarse como movilización social y cultural de los maestros por sus experiencias en relación con el afuera, lo desconocido, la expedición urgió construir sus propias referencias prácticas y teóricas, cartografías que en lectura de sus situaciones vividas dotaron de más potencia al trayecto surcado y su porvenir. Las experiencias revisten aquí un rasgo de movimiento; al mismo tiempo, su circulación y la puesta inédita de otros modos de ser de los maestros que van perfumando sus prácticas con el sabor y el saber por lo que los potencia y los singulariza. Aquí hay un desafío ingente: lo que caracteriza a esta travesía no es sólo una resistencia contra el Estado, sino la tentativa de producir en los maestros modos de subjetivación auténticos, procesos de singularización. Estos procesos y devenires, en el doble movimiento de ruptura y emergencia, contienen la afirmación de valores en el campo material, de la comunidad y en el de la vida subjetiva. Justamente en un momento en el que la homogeneidad de los sujetos participa domeñando diversos espacios de la existencia. La expedición, en su rasgo inmanente de aventura, gestó espacios de libertad, donde la voluntad de vivir emergió como consigna.

En este sentido vale la pena destacar las reflexiones y los procesos de investigación que se abrieron para la constitución del Instituto Nacional Superior de Pedagogía, proceso que se quedó a mitad de camino y que alcanzó a proponer algunos umbrales de análisis que apuntaban hacia la implementación de programas de investigación. *El Instituto Nacional Superior de Pedagogía* fue un proyecto que pretendió sistematizar, recoger y apropiarse de las cinco grandes experiencias educativas realizadas últimamente en Colombia, a saber: Movimiento Pedagógico, Expedición Pedagógica Nacional, el Campo Intelectual

de la Educación, el Campo Conceptual de la Pedagogía y las producciones más renovadoras del Campo Estatal. En este sentido, el Instituto fue un espacio de intercambio de experiencias y de sentidos, que intentó rescatar y recoger lo nuevo, lo posible, la transformación, el pasado desarrollado en el campo pedagógico. El Instituto se propuso como objetivos estratégicos ser un espacio de creación, interlocución y análisis de políticas públicas en educación; un espacio para producir pedagogía; y un espacio de pensamiento pedagógico.

El libro está organizado en cuatro partes articuladas en torno al propósito de pensar, conversar y poner en juego perspectivas, problemas, investigaciones, apuestas y encrucijadas que conciernen al campo de la pedagogía.

La primera parte contiene los planteamientos de los profesores Olga Lucía Zuluaga, Sandra Milena Herrera, Jesús Alberto Echeverri y Armando Zambrano Leal, los cuales giran en torno a *Pedagogía, epistemología y tensiones disciplinares*. En su artículo denominado *La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas*, Zuluaga y Herrera se centran en el desarrollo que han tenido los conceptos discutidos por el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas y que ha permitido hablar de campos plurales y abiertos para la pedagogía y la cultura pedagógica. Los conceptos fundamentales que trabajan las autoras son saber pedagógico, práctica pedagógica y memoria activa del saber pedagógico. Echeverri, por su parte, analiza el campo conceptual de la pedagogía desde las múltiples maneras a través de las cuales los investigadores y pedagogos lo han abordado y construido. Zambrano se centra en especificar qué es la pedagogía y quién es un pedagogo, recurriendo para ello a la potente tradición francesa de las ciencias de la educación.

En la segunda parte, se presentan los textos de los profesores Humberto Quiceno y Gabriel Restrepo, que hacen un recorrido por la *pai-*

deia y la educación. Humberto Quiceno se enfoca en la profundidad que la cultura griega tenía de la paideia en la cual no se limitaba, como se entendió en nuestros tiempos, a la educación de los niños sino que más bien hacía referencia a la educación que singulariza, a la educación en el idioma griego para griegos y el mundo griego. Al igual, enfatizará Quiceno en la forma como los alemanes produjeron una paideia a su manera relacionándola con literatura clásica de nuestro tiempo como es el libro de Johann Wolfgang von Goethe, *Años de aprendizaje de Wilhelm Meister* y el de Gabriel García Márquez, *El amor en los tiempos del cólera*. El profesor Restrepo vuelve la mirada hacia un aspecto que ha sido olvidado, o por lo menos oscurecido en la escuela y en la pedagogía como lo es la pregunta, elemento problematizador y posibilitador en las relaciones de poder y saber. Existe en su trabajo una referencia constante a la necesidad de una deconstrucción sobre lo que han sido la escuela y la pedagogía, la cual nos lleva por caminos que permitan nuevas relaciones que incluyan la pedagogía, la psicagogía y la mistagogía o chamanismo, como él la denomina.

La tercera parte del libro, denominada *La pedagogía en movimiento*, recoge los planteamientos de los profesores Marco Raúl Mejía y Alberto Martínez Boom. Marco Raúl Mejía hace referencia al Movimiento Pedagógico Colombiano el cual desde inicios de la década de los 80 del Siglo XX, se constituyó en una fuerza viva de la cultura colombiana y latinoamericana en cuanto fue clave para posicionar a la pedagogía como un saber. Es allí donde el maestro lo constituye a través de la definición del territorio contextual, como forma cultural de lucha, estableciendo una política de aula, y jugándose su identidad, autonomía y desplegando su condición pública. Alberto Martínez Boom referencia los múltiples movimientos –sociales, culturales, políticos, económicos, geográficos- que los maestros han producido y que se expresan en el Atlas atreviéndose a vivir, eligiendo otras maneras de ser maestros; apareciendo así, nuevos lenguajes para surcar, trayectos, geopedagogía y mapas y, con ello, las posibilidades de realizar a

través del *oficio de maestro* el viaje, la experimentación y el ejercicio del pensamiento.

La cuarta parte del libro, denominada *Pedagogías actuales*, recoge los textos de los profesores Carlos Eduardo Vasco, Faustino Peña Rodríguez, Wilson Soto, Alberto Martínez y Diana Peñuela. El profesor Vasco dirige su mirada a mostrar las transformaciones que ha sufrido su otrora teoría general de sistemas durante los últimos quince años. Al igual, hace referencia a la disparidad conceptual que existe en el mundo frente a términos como pedagogía, didáctica, educación y ciencias de la educación, entre otros. Peña realiza un recorrido por las pedagogías críticas y sus relaciones con la crítica social, desprendiendo posibilidades para la pedagogía y mostrando la forma como esta última ha coadyuvado en la configuración del pensamiento pedagógico en las décadas pasadas. Soto, por su parte, analiza el concepto de cibernética en pedagogía, sus orígenes y desarrollos, que son recientes pero con grandes aportes y transformaciones a la pedagogía y a las ciencias de la educación. Martínez y Peñuela se centran en hacer un recorrido por las dinámicas históricas que ha realizado la pedagogía en Colombia en los últimos tiempos.

De esta manera, presentamos a la comunidad académica los trayectos de la pedagogía a través de este libro que recoge los planteamientos de algunos educadores y pedagogos entusiasmados por los debates que se han dado y se están dando dentro de este campo de saber.

Para terminar agradecemos a la Universidad de San Buenaventura sede Bogotá el esfuerzo editorial de publicación de esta obra. Su confianza y apoyo llaman la atención sobre cierta disposición como centro académico a admitir las novedades de nuestra cultura, y en ese sentido la reflexión sobre lo pedagógico establece un debate de política académica abierto, insinuante y provocador. Pensamos que una

manera de contrarrestar las visiones pesimistas y violentas de quienes toman para sí los nominativos institucionales de la pedagogía se ponen en evidencia ante actos críticos y puntuales: editar, favorecer la deliberación, permitirle a la diferencia que pueda todo lo que puede. Dentro de la universidad, un especial agradecimiento al grupo Cibernética, educación y comunicación de la Facultad de Ingeniería, por su apoyo en la realización de este libro.

En lo que a pedagogía se refiere, se puede afirmar que esta obra plantea problemas de modo interrogativo con el único propósito de llamar la atención sobre su importancia, que no está exenta de dificultades y de controversias.

## Bibliografía

- Díaz, M. (1990). *Pedagogía, Discurso y Poder*. En: M. Díaz y J. Muñoz (Editores.), *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: Corprodic.
- Echeverri, A. (2003). *El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación*. En: Zuluaga y otros.
- Expedición Pedagógica Nacional, un viaje por las escuelas de Colombia (2000). Bogotá: MEN – ICFES – Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A. (1991). *Una mirada arqueológica de la pedagogía*. En: Revista *Pedagogía y Saberes*, No. 1, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Quiceno, H. (2005). *Un instituto de pedagogía para los maestros de Colombia* (Mimeo). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Zuluaga, O. L. y Martínez, A. (1997) *Historia de la Educación y de la Pedagogía: desplazamientos y planteamientos*. En: M. Narodowski, y A. Martínez, (Comp.), *Escuela, Historia y Poder – Miradas desde América Latina* (2ª ed.). Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Zuluaga, O. L. y Echeverri, J. (2003). *Campo intelectual de la educación y campo pedagógico – Posibilidades, complementos y diferencias*. En: Zuluaga, O. L., Echeverri, J., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio – Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

Primera parte: pedagogía,  
epistemología y tensiones disciplinares

## Capítulo 1

# LA CONFIGURACIÓN DE CAMPOS CONCEPTUALES COMO POSIBILIDAD PARA ESTUDIAR LAS CULTURAS PEDAGÓGICAS.<sup>2</sup>

Olga Lucía Zuluaga Garcés\*

Sandra Milena Herrera\*\*

### Presentación

Las líneas que siguen presentan los desarrollos actuales de los conceptos que se están discutiendo en el interior del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia: Campos Conceptuales Plurales y Abiertos para la Pedagogía y Cultura Pedagógica. Estos conceptos amplían la caja de herramientas que el Grupo ha construido para historiar las prácticas pedagógicas del país, haciendo visibles y decibles problematizaciones y alternativas para nuestra contemporaneidad educativa y pedagógica.

- 2 Este artículo es producto del proyecto de investigación: saber pedagógico y campos conceptuales, financiado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, Bogotá.
- \* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Coordinadora del Grupo de Investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, Asesora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, Bogotá.
- \*\* Licenciada en educación, Universidad de Antioquia. Miembro del Grupo de Investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia.

## Acercamientos a la constitución de una cultura pedagógica

¿Cuáles herramientas, en el orden de los conceptos, nos permiten establecer un diálogo con la conceptualidad de las culturas pedagógicas, apropiadas en nuestra sociedad, para orientar o comprender nuestras prácticas pedagógicas hoy?

Frente al inminente proceso de globalización, nuestra sociedad contemporánea comienza a tener conciencia de que en su interior se están produciendo cambios vertiginosos, que no se pueden explicar, como hasta ahora se hacía, desde la perspectiva de las relaciones sociales. Se trata de transformaciones, que van más allá de la estricta dimensión social y económica, vinculadas con otros aspectos, igualmente complejos y profundos de la vida social, como lo es la propia identidad.

Nos referimos a cambios generados por la presencia de diversas culturas, hecho que impide considerar la sociedad en términos monoculturales, y explicarla desde un solo saber. Es evidente que el pluriculturalismo se ha incorporado a la dinámica de la sociedad, y ha puesto sobre el tapete debates acerca de la interculturalidad, el nacionalismo, la globalización, la diversidad cultural. Como lo afirma Wulf (2004: 150) a propósito de los Estados-Nación en Europa, "los diferentes orígenes, las aproximaciones y las focalizaciones de la cultura se sobrepone de manera tal que lo global, lo regional y lo local se interpenetran".

En amplia medida, las problemáticas de la cultura han sido abordadas desde análisis sobre diversidad cultural, que han instrumentalizado su objeto de estudio, presentándolo como algo simple, y dedicándose a

...construir diferencias, en este caso culturales, que previamente valorizadas se ponen al servicio de un objetivo ideológico concreto, como puede ser la justificación de unas discriminaciones, el fortalecimiento de rasgos identitarios, la creación de unos marcadores diferenciadores o la elaboración de un ideario político etnocéntrico, xenófobo o racista. (Alegret, 1998: 50)

De igual modo, los estudios sobre la interculturalidad se enfocan desde los problemas que plantean los inmigrantes, y se ofrecen soluciones a través de currículos que pueden propiciar el respeto a la diferencia de lenguas, razas, credos y costumbres. La construcción de currículos interculturales, aunque avanza lentamente, se refiere a los contenidos u objetivos, y pone en cuestión "el núcleo mismo del modelo de formación occidental heredado de la Ilustración y de la Revolución Francesa" (Besalú, 1998: 16). Sin embargo, los estudios sobre la diversidad cultural y la interculturalidad no tienen en su hacer la construcción de nociones teóricas que puedan ayudarnos a incursionar en el entramado de conceptos que circulan por las instituciones, corrientes intelectuales, saberes, experiencias y prácticas de las culturas pedagógicas.

Entendemos por cultura pedagógica: la constitución de saberes donde se despliegan prácticas; los sistemas de elaboración simbólica; los sistemas de representación e intercambio (Arellano, 2001: 5); y la generación de objetos y dispositivos pedagógicos, producidos en una sociedad o conjunto de sociedades, a propósito de la educación. Los universos temáticos constituyen los modos de expresión más palpables del proceso de despliegue de las culturas (Arellano, 2001: 6); proceso que, en términos de Deleuze, involucra la producción de lo visible y lo decible (1987: 89-90).

Hacen parte de una cultura pedagógica: procesos de saber, poder y subjetivación, en los cuales interactúan instituciones, sujetos y discursos.

so; la cultura pedagógica abarca la educación formal, la no formal y la informal, pero cada una de diferente modo. Así mismo, comprende: las conceptualizaciones internas a sus propias dimensiones, el abanico de saberes y disciplinas que la integran; así como la organización de la intelectualidad en torno a ellas, y los modos de conducta de los sujetos comprometidos en las prácticas discursivas como son: la intelectualidad, los profesores, los maestros, los alumnos y los funcionarios públicos, que interactúan en las prácticas. Como puede observarse las culturas pedagógicas abarcan aspectos muy amplios, pero en este artículo nos centraremos en la conceptualidad, de tal modo que el concepto que proponemos, *campo(s) conceptual(es)*, sea flexible a la hora de moverse en torno a diversos paradigmas o corrientes, y reconozca las diferencias culturales en la producción de conocimiento.

Cada vez los nexos entre educación y cultura se adentran en investigaciones que desplazan el énfasis, puesto por los académicos, hasta hace pocas décadas, en la Sociología de la Educación, y muestran la necesidad de acercar conceptualidades producidas en diversas culturas pedagógicas, para comprender las particularidades en cada sociedad; a la vez, la historia nacional de los saberes apropiados hace posible una comprensión amplia de lo particular en la globalidad del conocimiento. A la hora de comprender tales particularidades, resultan imprescindibles nociones de la sociología, la antropología, la epistemología, la historia de la pedagogía, la historia arqueológica y genealógica y la historia de conceptos.

Cabe resaltar que el estudio epistemológico y crítico de la conceptualidad de las culturas pedagógicas contribuiría a la producción de conocimiento pedagógico, de alcance internacional, más allá de las apropiaciones o de las meras aplicaciones, que se han hecho en nuestro sistema educativo, y potenciaría las estrategias de educación intercultural. En igual sentido, sería un paso adelante para disminuir las distancias entre la teoría y la práctica a propósito de la enseñanza.

Los conceptos de *saber pedagógico*, *práctica pedagógica* y *memoria activa del saber pedagógico*<sup>3</sup>, unidos al concepto de campo(s) conceptual(es), constituyen herramientas teóricas que nos acercan a las conceptualidades producidas en otras culturas, tales como la francesa, la anglosajona y la alemana. Estas herramientas hacen visibles y decibles problematizaciones y alternativas para nuestra contemporaneidad educativa.

Como lo han demostrado en diferentes momentos los estudios históricos acerca de la práctica pedagógica en Colombia, han sido apropiados conceptos y problematizaciones de culturas pedagógicas y convertidos en híbridos de discursos y procedimientos; estos saberes y prácticas se van sedimentando sin ser integrados en la memoria activa del saber pedagógico, ni aprovechados para la producción de conocimiento pedagógico de utilidad estratégico-educativa.

De lo anterior se desprende la importancia de conceptualizar para intervenir en la producción de conocimiento internacional, gracias al conocimiento de conceptualidades específicas de las comunidades académicas internacionales, y de las conceptualidades nuestras. Esta actitud científica nos debe impulsar con ahínco a superar la grisosa realidad de que los avances en las ciencias sociales se venden para las "culturas tercermundistas" bajo la etiqueta de su aplicabilidad, exportando de este modo la idea de que somos receptores mas no productores de conocimiento.

Por otra parte, el estudio de las culturas pedagógicas ofrece la posibilidad de enfocar el análisis de las continuidades y discontinuidades de las reformas educativas, como herramientas que usa el Estado para la regulación social.

3 Estos conceptos han sido desarrollados en el Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica.

Los colombianos que trabajamos en educación en algún momento deberíamos fijarnos en el sistema educativo como un sistema de circulación de conocimiento, como una gran red que permite que los conocimientos circulen y lleguen a donde provoquen cambios, que no por ser locales dejen de ser sustantivos. (Mockus, 1995: 11)

## Precisiones sobre el concepto de cultura

Siguiendo a Geertz (1973), entendemos que la función básica del hombre como ser inevitablemente cultural consiste en la formación de símbolos y en las operaciones con ellos. El criterio fundamental de la noción de cultura es “por un lado la actividad simbólica y, por el otro, la función concreta que ejercen los artefactos simbólicos en los mecanismos de control social” (Duch, 1997: 97). La cultura precede y posibilita a los individuos su reconocimiento en la sociedad; los símbolos que la constituyen son públicos y, en esa medida, pertenecen a un conglomerado social.

La cultura se interioriza, *habitus* (Bourdieu, 1995), en cada sujeto, mediante dispositivos en los que se integran el saber, el poder y la subjetividad, inherentes a las regulaciones gubernamentales. Por tanto, el conocimiento de nuestro mundo social adopta una “forma” que determina cómo construimos las relaciones individuales e interiorizamos la organización y disciplina social (Popkewitz, 1994: 50).

Desde el siglo XIX, el Estado desplazó el gobierno de los individuos hacia la colectividad, como resultado de nuevas formas de poder que tienen por blanco la población (Foucault, 1979: 25). La socialización se produce mediante prácticas sociales específicas a través de las cuales se construyen subjetividades; en este proceso la educación juega un papel preponderante.

Hoy es de público reconocimiento que la educación abarca ámbitos, medios e instituciones más allá del sistema educativo formal, de-

nominado, desde décadas atrás, como la educación no formal (Trillas, 1993: 12). Todos estos espacios retan a la educación a intervenir y conceptualizar en dimensiones complejas de la cultura.

Al acumular integralmente todas las experiencias, todas las sensaciones y percepciones, todo lo realizado y lo adquirido, la cultura evoluciona por sí misma, por el lento fluir secular de las generaciones que se suceden. Cada una de éstas engendra y educa a sus descendientes, crea escuelas que les enseñen, deja herencias en forma de memorias, tradiciones, patrimonio físico, artístico, emocional, social (Rocha, 1998: 215).

Según Popkewitz (1994), las tensiones sociales y económicas se interrelacionan con dimensiones culturales particulares. En un nivel, la cultura se internacionaliza; pero en otras dimensiones conserva su territorio. El uso de satélites y otros medios modernos de comunicación de masas promueve preocupaciones sobre la internacionalización de las identidades nacionales. Hoy, la cultura se expande hacia lo externo sin perder sus referentes territoriales propios.

Los diversos teóricos de la comunicación y de la educación afirman que los medios tendrían como consecuencias principales, en la educación, el desplazamiento de los cambios tipográficos a la imagen, la transformación de las funciones del maestro y la desescolarización de la enseñanza (Álvarez, 2003: 29). No obstante, las culturas pedagógicas no dejan de tener su sello peculiar y, en no pocas ocasiones, se tornan insulares ante la presencia del vecino, sobre todo en los ámbitos de la educación formal.

En toda sociedad, como ya quedó anotado en el problema, las culturas pedagógicas tienen su huella propia; sin embargo, el concepto de saber recoge, de manera abierta, los campos conceptuales conformados por núcleos de conceptos, ubicados en la interioridad de un saber;

estos núcleos siempre están en movimiento, y se posicionan de acuerdo con alianzas y forcejeos de las comunidades intelectuales que luchan por establecer su hegemonía; su posicionamiento también puede ser intervenido por las tensiones con instancias gubernamentales.

En las culturas pedagógicas se entrecruzan relaciones poder/conocimiento, determinando un intercambio permanente entre el afuera y el adentro de los saberes. En esta dirección, el concepto de pedagogía debe entenderse a la luz de los conceptos de práctica pedagógica y de saber pedagógico, aclarando la doble naturaleza de la práctica discursiva: conjunción de prácticas discursivas y de prácticas no discursivas (Deleuze, 1987: 89-90). Pero no se trata de prácticas separadas, es preciso entenderlas como el afuera en el adentro y el adentro en el afuera. Este punto de vista permite dar al concepto de enseñanza una relación con el concepto de formación a través de la cultura y, a su vez, abrir la enseñanza a los retos contemporáneos, de carácter alternativo como es el de la ciudad educadora.

El saber es el espacio de prácticas discursivas donde se localizan, se forman y se modifican discursos que alcanzan muy diverso desarrollo: desde los que apenas empiezan a distinguirse por sus objetos de discurso, hasta los que alcanzan un cierto carácter sistemático, todavía no ligado a criterios formales (Zuluaga, 1987: 40). El saber despliega prácticas, modos de enunciación, registros de observación, narraciones, descripciones y datos (Zuluaga y Echeverri, 1990: 178-179). Sin embargo, los discursos y las prácticas no se congregan de manera indiscriminada; existen pautas provenientes de: a) la práctica social. b) las disciplinas constituidas y en formación que habitan en el territorio específico del saber. c) las disciplinas vecinas.

En este tejido conceptual y teórico se hace necesario desarrollar e integrar el concepto de campo conceptual que, por ahora, presentamos de manera aproximada en el marco de otros conceptos que le

servirán de apoyo como el de saber pedagógico, práctica pedagógica, memoria activa del saber pedagógica, cultura pedagógica.

## Debates actuales sobre el concepto de campo (s) conceptual (es), en el contexto colombiano

Hasta este momento hemos presentado acercamientos a los conceptos de cultura, cultura pedagógica y campos conceptuales. Sin embargo, el concepto de campo ha sido discutido en diferentes escenarios académicos de nuestro país, en diversos estudios colombianos que tratan de aglutinar la Pedagogía en un campo o en un saber. La necesidad de construir campo(s) conceptual(es) plural(es) y abierto(s) para la Pedagogía, donde dialoguen los principales paradigmas del presente, ha sido sustentada por Zuluaga (2000: 35-57). Tal cometido, por sus finalidades y su objeto de análisis, ha demandado un conjunto metodológico plural donde confluyen la Epistemología, la Arqueología, la Genealogía y la Historia de Conceptos.

Ante la eclosión de la investigación educativa y pedagógica, y la simultánea dispersión epistemológica, es imperante preguntarnos: ¿cuáles son los conceptos que permiten mayor comunicación con otras ciencias? Se trata de contribuir al esbozo de tal campo conceptual que se articularía a los diversos paradigmas mediante *series de conceptos*, dejando atrás aquellos enunciados que, comprometidos con las demarcaciones paradigmáticas, se alejan de las posibilidades de funcionar en otros campos del conocimiento.

En sentido diferente, las producciones de la investigación educativa en Colombia fueron agrupadas con criterios sociolingüísticos desde el concepto de Campo Intelectual de la Educación, (Díaz, 1993: 35-36),

... 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. Hasta cierto punto, los intelectuales de la educación constituyen una fracción cultural: a) relativamente autónoma del campo del Estado con el cual puede poseer conflictos latentes y permanentes; b) relativamente autónoma del campo pedagógico con el cual mantiene una cierta relación hegemónica en la medida en que actúa como el frente crítico e ideológico en este campo.

Ahora bien, si el campo pedagógico tiene una función de recontextualización, no le queda ninguna posibilidad como campo práctico o experimental de la enseñanza y, en ese caso, las teorías o conceptualizaciones sobre la enseñanza y la educación se quedarían sin relación con la práctica. En tal enfoque, se quedan por fuera las posibilidades de los conocimientos que pueden agruparse en torno al saber, una noción más flexible para agrupar diversidades, que reconoce el cruce de formas menos avanzadas pero que tienden a la sistematicidad.

Desde otra perspectiva, Jesús Alberto Echeverri ha venido trabajando los aportes provenientes de la historia de las prácticas pedagógicas, el concepto de campo intelectual de la educación, las contribuciones de la pedagogía clásica, la pedagogía contemporánea, la enseñanza de las ciencias y las que se derivan de las crisis de la pedagogía y de la educación que confluyen a la configuración del campo pedagógico. Esta propuesta busca releer cómo ha sido el encuentro de este conjunto con los conceptos de educación, enseñanza, formación, instrucción, maestro, escuela y método (Echeverri, 1996: 101-105).

El concepto de campo pedagógico, formulado por Díaz en el Campo Intelectual de la Educación, tiene una función recontextualizadora. Por el contrario, el concepto de campo pedagógico planteado por Echeverri y Zuluaga (1998: 13-23) puede definirse como "autónomo, dotado de conceptos que permiten la coexistencia de diferentes esferas teóricas y prácticas y sin ser desdichado por estar cruzado por

múltiples paradigmas, lo esencial es la traductibilidad de los conceptos y experiencias que las distintas tendencias producen”.

En otra dirección, el concepto de saber pedagógico que trabajan Zuluaga y Echeverri tiene efectos epistemológicos y de agrupación, y construye un puente de comunicación entre la pedagogía y las ciencias sociales, humanas y naturales. Pero este nexo no excluye la pedagogía, como sucede en otras propuestas. Por el contrario, reconoce y acoge “desde situaciones prácticas de la enseñanza, la escuela y el maestro, hasta situaciones conceptuales de la pedagogía” (Zuluaga y Echeverri, 1990: 179).

Saber pedagógico

Ante todo, el saber pedagógico es un concepto metodológico; no designa una disciplina que pudiese reemplazar la pedagogía; es un concepto aglutinador donde se encuentran diversos discursos referentes a la educación y la enseñanza, y uno de ellos es la pedagogía. Cuando un discurso habita un espacio de saber, su desarrollo puede o no dirigirse a la cientificidad, pero en todo es susceptible de una historia arqueológica de sus procesos de formación (Foucault, 1970: 65-116).

El concepto de saber pedagógico ha logrado impulsar la reflexión epistemológica e interdisciplinaria sobre la educación, en el campo de las ciencias sociales y humanas. Pero, sobre todo, ha hecho visibles y enunciables los aspectos epistemológicos, sociales y culturales de la enseñanza, contribuyendo a liberarlo del metodologismo, a partir de reafirmar la pluralidad de métodos de enseñanza de las ciencias. De este modo, el concepto de saber pedagógico agrupa y organiza un campo de producción discursiva según una perspectiva plural y abierta.

Para Eloísa Vasco, el saber pedagógico es origen y condición de posibilidad de la pedagogía; si bien el saber pedagógico del maestro

es elaborado desde su actividad cotidiana, no por ello se reduce a lo que el maestro realiza dentro del aula de clase. Según la autora, el saber pedagógico es relativamente autónomo, pero no aislado de otros saberes y tiene la capacidad de apropiarse y transformar para sí los aportes de otras disciplinas, y de generar un conocimiento (Vasco, 1999: 141). Por lo anterior, el concepto de saber de la autora no excluye conceptos, prácticas y disciplinas que cruzan el saber del maestro y se incorporan al saber pedagógico.

Como puede observarse, las posiciones que pretenden reunir los productos de la investigación educativa y pedagógica presentan una concepción interdisciplinaria, tratándose de la educación o de la pedagogía (Echeverri, Zuluaga, Díaz), lo cual sienta una premisa plural para avanzar en la investigación. Unas propuestas se concentran en el concepto de educación (Díaz), mientras las otras (Echeverri, Vasco, Zuluaga) se refieren a la pedagogía o a conceptos cercanos a ella como el de saber pedagógico (Vasco, Zuluaga).

En suma, en la elaboración de Díaz prima un enfoque sociológico, en cambio las otras están fundamentadas en enfoques epistemológicos e históricos. Finalmente, estas posiciones muestran que el debate sobre la investigación educativa producida en Colombia debe llegar a la comunidad internacional de investigadores y, en consecuencia, es urgente avanzar en teorizaciones, críticas y ensayos para participar en la discusión, de tal manera que nos acerquemos a las grandes tradiciones de pensamiento.

### Perspectivas para desarrollar el concepto de campo (s) conceptual (es), plural y abierto para la pedagogía

La tradición acumulada, como recurso metodológico que tiene lazos históricos de continuidad entre los textos y autores, es poco

*La tradición acumulada / Cambio*

productiva al momento de abordar la historia de los saberes, pues la necesaria continuidad le impide observar cambios, rupturas e intervenciones sociales en las modificaciones. La historia de los saberes, igual que la historia acumulativa, historia de las ideas, consulta una masa amplia de textos, pero va en busca de conceptos, objetos de saber, modalidades enunciativas y estrategias; más aún, reconoce en la discontinuidad un efecto de los cambios que ocurren en los saberes, e impide que la tradición se tome como una tradición acumulada y total que no pueda investigarse como memoria activa.

En esta perspectiva nos ubicamos en la historia de los saberes, toda vez que ella genera producciones de conocimiento susceptibles de estratificar según niveles de desarrollo, y que brinda la posibilidad de investigar, de acuerdo con combinatorias de los elementos que la componen (objetos de saber, modalidades enunciativas, conceptos y estrategias). Nuestra opción de trabajo hace una combinatoria entre conceptos y objetos, en primer lugar. Las otras instancias, modalidades enunciativas y estrategias, no son el foco principal pues se necesitaría la presencia de investigadores nativos, internacionales, que conocieran a fondo los saberes objeto de análisis. Esta etapa está prevista como la fase siguiente a la actual, y desde ahora se están haciendo los contactos.

En esta línea, la historia de la formación de los conceptos en los dominios del saber va más allá de lo asequible en el lenguaje de los textos, a partir de reconocer que hay procesos históricos en la formación de conceptos que pueden tener, además de su existencia temporal, una larga duración que los sitúa en las problematizaciones de nuestro presente, y cobran presencia, bajo diferentes formas, en las corrientes y paradigmas contemporáneos que circulan en el saber.

En el caso específico de la pedagogía, sus conceptos y las relaciones de éstos con otros conceptos de regiones vecinas, pueden ser abor-

dados en el contexto del saber pedagógico que la rodea, lo cual demanda un trabajo de exploración en la memoria del saber pedagógico. Se hace necesario entonces, diferenciar entre una historia que mantiene los lazos de continuidad en la tradición, ligada a los textos de los grandes pedagogos, y la historia conceptual que aborda los textos de estos pensadores para interrogar las modificaciones, reactualizaciones o reordenamientos. Para nuestro estudio interesan las reactualizaciones, es decir, la capacidad de algunos conceptos de incorporarse a la memoria activa del saber pedagógico.

Pero es necesario advertir que este estudio no es estrictamente histórico, considera el acumulado presente, no de manera total sino por conceptos; acumulado resultante de prácticas discursivas que generaron un saber. En consecuencia, este tipo de historia permite realizar estudios exploratorios de carácter epistemológico, necesarios a la construcción de un *campo conceptual* y a la actualización del concepto de saber pedagógico en la contemporaneidad. Estudiar un *campo conceptual*, cruzado por diversos paradigmas, nos plantea cinco reflexiones metodológicas que tienen que ver con el análisis de conceptos.

En primer lugar, estudiar o configurar un campo en su totalidad es una empresa irrealizable porque en un saber, según nuestra hipótesis, se encuentran diversos campos conceptuales. Un concepto puede ser abordado teniendo en cuenta sus relaciones de significación, sus funciones epistemológicas, sus perspectivas disciplinarias, sus exigencias teóricas producidas no sólo en un paradigma o en una corriente, sus particularidades dentro de una cultura pedagógica específica, sino también en el *campo conceptual* que sería una dimensión más amplia y plural. Esto indica que la naturaleza del concepto está sometida a una diversidad de comportamientos según el lugar y la forma como se lo aborda, por una ciencia que exige aplicación, por una teoría que lo considera nodular en sus fundamentos, o por una corriente de pensamiento que lo cuestiona o lo retoma, o como parte de un *campo concep-*

tual. Este trabajo abordará los conceptos desde el campo conceptual por ser un espacio amplio, y según perspectivas disciplinarias más flexibles que las funciones epistemológicas.

En segundo lugar, examinar los conceptos mayores o articuladores del campo. Una primera aproximación a la malla conceptual de un paradigma o corriente exige la distinción de sus conceptos mayores o articuladores. Un concepto mayor se detecta por su capacidad de formar redes, de producir o asimilar cambios, de articular prácticas a conceptualizaciones, y por su capacidad crítica de prácticas o de otros conceptos. Consideramos que en un estudio exploratorio los conceptos mayores son los más asequibles a las primeras aproximaciones; sólo un estudio profundo (que no es éste) podrá dar cuenta de la amplia malla y sus respectivos objetos de saber.

Tercero, prestar atención al movimiento de los conceptos, a partir de reconocer la presencia de regiones de conocimiento en el campo, y las posiciones que un concepto puede encontrar en una u otra región. Cómo opera y de cuáles mecanismos depende, cómo se desplaza, y qué funciones adquiere un concepto en el paso de una región a otra dentro de un mismo paradigma, o de un paradigma a otro, dentro de una misma cultura pedagógica. A este nivel, el análisis de los conceptos puede aprehender el movimiento de un concepto desde un paradigma a otro y las adecuaciones que sufre en este paso. Por ejemplo, los desplazamientos que sufrió el concepto de pedagogía, en la cultura francesa, cuando se crearon las ciencias de la educación. De tal aspecto, sólo se podrá dar cuenta a través de algunos casos encontrados en la literatura comparativa de paradigmas o corrientes.

Cuarto, observar los nexos entre los paradigmas y las áreas epistémicas. En un paradigma pueden existir grupos de conceptos que comportan o no funciones paradigmáticas, dentro de culturas pedagógicas diferentes. Lo que es paradigmático en una cultura pedagógica, en

otra puede no serlo sobre todo cuando es impuesto, y la comunidad intelectual no lo produce y se dedica a otros temas, donde pueda ir más allá de ser un simple aplicador. Por ejemplo, la historia del currículo muestra un grupo de conceptos que han adquirido estatuto epistemológico y que hoy, en la cultura pedagógica anglosajona, se llaman "teoría del currículo". Sin embargo, en nuestro país el currículo no existió como teoría curricular entre la alta intelectualidad. Su forma de existencia, a finales de la década de los setenta, fue la crítica de los intelectuales, y la exigencia estatal de aplicación a los maestros quienes, a su vez, se opusieron a tales disposiciones. Como en los casos anteriores, sólo se podrá dar cuenta a través de algunos casos encontrados en la literatura comparativa.

Quinto, la historia de los saberes llama la atención sobre las relaciones de los discursos o teorías con el poder. En este sentido, se hace necesario estudiar sus vínculos con las políticas estatales. Una lectura arqueológica permite, entonces, distinguir entre los discursos o teorías que se vinculan o legitiman dichas políticas y los que, tomando distancia, construyen focos de resistencia. Como en los casos anteriores sólo se podrá dar cuenta a través de ejemplos encontrados en historias ya realizadas o en artículos comparativos.

El abordaje de los conceptos no debe hacerse siguiendo fidelidades doctrinarias de los paradigmas porque estos últimos son discursos muy compactos y, según su lógica, habría que analizarlos en su interioridad. No obstante, desde el concepto de saber y sus implicaciones metodológicas se les puede aprehender vía conceptos, según criterios externos a los mismos paradigmas. En este caso, nos situamos en el saber pedagógico en el que pueden coexistir conceptualizaciones de diversos paradigmas con discursos aún no paradigmáticos.

La vuelta a pedagogos, que fueron la columna de grandes paradigmas, no requiere ningún puente de continuidad para encontrar las

condiciones de posibilidad de conceptos del presente, porque la historia de conceptos es capaz tanto de analizar el régimen temporal de la producción de un saber, como de reconocer construcciones a posteriori. Queda para la reflexión epistemológica la tarea de aprehensión de conceptos que pueden conformar "un" campo conceptual en torno a "un" objeto, valga la aclaración, de que en un saber se pueden encontrar diversos campos conceptuales. La formación de los conceptos en la arqueología de los saberes, según las elaboraciones de M. Foucault, las investigaciones de G. Canguilhem sobre la formación de los conceptos en biología y la historia de conceptos practicada por R. Koselleck constituyen caminos metodológicos útiles a la tarea propuesta. Aquí también incluiremos, como insumo para la conceptualización, la experiencia metodológica en historiar saberes realizada por los investigadores del grupo Historia de la Práctica Pedagógica en su primero y segundo períodos.

El *campo conceptual* que se esbozaría también contendría conceptos provenientes de obras pedagógicas paradigmáticas que todavía tienen vigencia problematizadora, capacidad articuladora o potencia de comunicación con otras disciplinas. A este conjunto de conceptos denominamos *memoria activa* del saber pedagógico. Este aspecto muestra la sensibilidad del saber pedagógico para abrir sus puertas a problematizaciones de la actualidad. La conceptualización de dicha memoria se ha venido realizando desde años atrás; sus funciones en el conjunto del saber pedagógico son la de darle unidad, en medio de la diversidad de discursos que lo habitan y la de conservar reordenamientos que suceden en el saber pedagógico a través de la historia, y que constituyen un suelo saber para ver e interrogar. En suma, desde la perspectiva aquí planteada, los conceptos son la bisagra que une la memoria activa del saber pedagógico con el presente.

## Bibliografía

- Abellan, J. (1991). Historia de los conceptos ("Begriffgeschichte") e Historia social. A propósito del diccionario "Geschichtliche Grundbegriffe". En: *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, 15. Chile.
- Alegret, J. (1998). *Diversidad cultural y convivencia social*. En: X. Besalú, y otros (Compiladores), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Editorial Pomares – Corredor.
- Álvarez, A. (2003). *Los medios de la comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.
- Arellano, A. (2001). Componentes del nuevo campo *Intelectual de la Educación y la Pedagogía en Venezuela: 1994-1998*. En: *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, Año 2, No 1. Caracas.
- Besalú, X. (1998). *Introducción*. En: X. Besalú, y otros (Compiladores) *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Editorial Pomares – Corredor.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Castel, R. (2001). *Presente y genealogía del presente. Pensar en el cambio de una forma no evolucionista*. En: *Archipiélago*, No. 47. Barcelona: Archipiélago.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- X ----- (1990). *¿Qué es un dispositivo?* En: *Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz, M. (1993). *El Campo Intelectual de la Educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

- Echeverri, A. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. En: *Revista Educación y Pedagogía*, No. 16. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Echeverri, A. y Zuluaga, O. (1998). Campo intelectual y campo pedagógico de la educación. En: *Revista Educación y Ciudad*, No. 4. Bogotá: Editorial IDEP.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: S. XXI Editores.
- (1979). *La gubernamentalidad*. En: M. Foucault y otros, Espacios de poder. Madrid: La Piqueta.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Buenos Aires: Paidós.
- Martin-Barbero, J. (1996). *Pretextos. Conversaciones sobre la comunicación y sus contextos*. Cali: Universidad del Valle.
- Mockus, A. (1995). *Tejiendo tejido social*. En: Educación y sociedad; maestros gestores de nuevos caminos. Medellín: Editorial Corporación Región, Corporación Penca Sábila y Colegio Colombo Francés.
- Popkewitz, T. (1996). *El estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado / Sociedad civil*. En: M. Pereyra y otros (Compiladores), Globalización y descentralización de los sistemas educativos – Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada. Barcelona: Editorial Pomares – Corredor.
- Popkewitz, T. y Pereyra, M. (1994). *Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa*. En: T. Popkewitz (Compiladores), Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado. Barcelona: Editorial Pomares – Corredor.

- Rocha, M. (1998). *Un post-grado sobre relaciones interculturales en Lisboa*. En: X. Besalú y otros (Comp.), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Editorial Pomares – Corredor.
- Schriewer, J. (1996). *Sistema Mundial y redes de interrelación. La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada*. En: M. Pereyra y otros (Compiladores), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Editorial Pomares – Corredor.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Vasco, E. (1990). *El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía*. En: Díaz, M. y Muñoz, J. (compiladores). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.
- Wulf, C. (2004). *Antropología de la Educación*. Barcelona: Editorial Idea Books.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Editorial Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. y Echeverri, A. (1990). *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas*. En: M. Díaz y J. A. Muñoz (Compiladores), *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.
- Zuluaga, O. (2000). *Hacia la construcción de un campo plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas*. La investigación como Práctica Pedagógica. Memoria del Simposio Internacional de Investigadores en Educación, Santa Fe de Bogotá, Convenio Andrés Bello. Ponencia presentada en el “Simposio Internacional de Investigadores en Educación”, Santa Marta, Colombia, Noviembre 8 al 10 de 1999.

## Capítulo 2

# MÚLTIPLES COMIENZOS DE UN CAMPO CONCEPTUAL DE LA PEDAGOGÍA\*

Jesús Alberto Echeverri\*

### Introducción

La recurrencia al Campo Conceptual de la Pedagogía (en adelante CCP) es una operación estratégica y conceptual, estratégica en tanto ubica la pedagogía en posiciones desde las cuales resiste su derrame en la sociedad; conceptual en tanto hace de la reconceptualización agrupamientos discursivos que enfrentan las crisis de la escuela y la pedagogía y las traducen en principios de afirmación.

La noción de campo es traída de la geografía y se define como abierto e inconcluso, su composición presenta las siguientes variaciones: las crisis, los conceptos articuladores, los proyectos reconfiguradores, el campo aplicado y el dispositivo formativo-compresivo. El

\* Este texto hace parte del segundo capítulo de la tesis doctoral "*un campo conceptual de la pedagogía: una contribución*" del profesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez, realizada en la Universidad del Valle 2009.

\*\* Profesor Universidad de Antioquia. Miembro fundador del Grupo de Investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia

campo pedagógico receptiona e interpreta las observaciones, las experiencias, los conceptos y las teorías procedentes de los componentes mencionados, que se constituyen, a su vez, en sus niveles de funcionamiento. Los componentes y niveles de funcionamiento son distribuidos jerárquicamente en dirección a la codificación de los elementos dispersos bajo agrupamientos conceptuales, y facilita la instalación de paradigmas de traductibilidad entre estas asimetrías (Echeverri, 1996: 91).

Un CCP no se puede asemejar al espacio que circunda la relación entre el maestro y el alumno y que comúnmente se denomina aula, aunque no sobre advertir que no la descarta. Tampoco se puede asemejar un CCP al espacio que constituye el patio de recreo, ni mucho menos al espacio físico que configura la sala de profesores. Digamos que el espacio por el que es recorrido carece de porterías y de ventanas, para indicarnos que en su constitución no hay oposición entre el adentro y el afuera, sino tensiones sorprendidas por fugas, resistencias y agujeros negros. A diferencia de la escuela o la Escuela Normal Superior (ENS), este campo no está definido a priori, se engendra y existe en el juego de relaciones de fuerza que lo envuelven. Se envuelve y desenvuelve por dos atributos: lo plural y lo abierto. A diferencia de los programas escolares que seleccionan un conocimiento específico y lo institucionalizan, un CCP admite la coexistencia de tendencias, escuelas y corrientes de pensamiento opuestas; su lema es "todo juega", en contraposición al lema "todo vale". El campo es conceptual pero en ningún momento excluye las luchas por el poder, ya sea en el saber o en lo social. Aún más, él se confunde con la ciudad y no pierde su singularidad, se entrelaza con lo virtual y no pierde su materialidad, y se funde con los relatos sin desperdiciar su producción conceptual y sin privarse de ella.

La constitución de un Campo Conceptual de la Pedagogía está sometida a múltiples comienzos o procesos de formación<sup>4</sup> en los planos<sup>5</sup> del concepto, la historia, los movimientos sociales, los relatos y la espacialidad. Partir de la constitución es partir del alba, de la claridad, de la manifestación, tal como hizo Carlos Marx con su obra *El capital*: "La riqueza de las sociedades en que impera el régimen capitalista de producción se nos aparece como un "inmenso arsenal de mercancías" y la mercancía como su forma elemental. Por eso nuestra investigación arranca del análisis de la mercancía. (Marx, 1972: 3)

Esta indagación parte de los múltiples comienzos o formaciones de la pedagogía en el concepto, la narrativa, la espacialidad y su proli-

- 4 Esta multiplicidad en los comienzos se puede apreciar en el caso de la Educación Popular: "La Educación Popular surge históricamente en un continente donde las diversas concepciones del marxismo (leninismo, maoísmo, troskismo, satalinista, lucemburguista, gramsciano...etc) luchan por mostrar en el terreno de la práctica la validez de sus puntos de vista, confrontándose en la manera de ganar y orientar diferentes sectores sociales del campo popular en su lucha por la construcción de una nueva sociedad. Paralelo a éstos luchan también varios grupos sociales como por ejemplo sectores de la Iglesia Católica y grupos cristianos, que sin abandonar su concepción religiosa, establecen una reflexión entre cristianos y marxistas desde la praxis de la transformación social" Mejía, M. (1987). "Educación y sociedad, educación popular: problemática actual" *Educación y Cultura* No.12: 71.
- 5 Los planos nombrados están fijados a la práctica pedagógica "que se realizan en las instituciones educativas, que tiene que ver con los modos de ser y hacer escuela, los modos de ser maestros, los tipos de producción de saber pedagógico y las formas novedosas de organización de los sujetos de la pedagogía. Este plano intenta ser cada vez más disminuido, capturado y opacado por el sistema, es un plano que se diferencia, lucha y se resiste a ser atrapado, que des-borda al sistema mismo y muchas veces se expresa como innovaciones, como proyectos alternativos o como resistencia. Este es el plano que pertenece más al maestro, el que hace parte de su responsabilidad, en el cual este pone en juego su autonomía. Es el plano en el que hay una voluntad expresa de ser reconocido, potenciado y valorado, en el que se construyen experiencias." Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona - Bogotá, Anthropos - Convenio Andrés Bello.

feración<sup>6</sup> en la sociedad, "la pedagogización de la sociedad", tal como es designada con acierto por el profesor Díaz (1990: 59). Ya no se parte del despunte de la pedagogía en una determinada institución, autor y disciplina, sino de sus comienzos en relación con las disciplinas, ciencias y poderes; es lo que denomino el olvido del encierro disciplinario y de las prácticas que sustenta el "dispositivo anexa"<sup>7</sup>.

Los efectos de la proliferación de la pedagogía en otras instituciones, tecnologías y saberes son evocados por Olga Zuluaga como:

un proceso de desconcentración de la escolaridad trazada por Comenio. La escuela está perdiendo el monopolio enciclopédico del saber, su sentido todavía pansófico; asisten a este proceso los medios de comunicación y la informática. Ellos y otros factores sociales y políticos hacen que el lugar privilegiado de la pedagogía y la didáctica, la escuela y el aula, estén dejando de ser el lugar de producción de discursos pedagógicos y didácticos para dirigirse hacia la

- 6 "Por el contrario, somos del punto de vista que la situación que atraviesa la investigación pedagógica en nuestra tradición requiere de la aplicación del principio de PROLIFERACIÓN que nos puede salvar del dogmatismo; se puede ser un buen investigador "únicamente si se está preparado para trabajar con muchas teorías diferentes, y no con un solo punto de vista y experiencia (...); esto implica además, aceptar sin mayores reservas los aportes procedentes de la filosofía, la literatura, el cine, el arte, y la mitología, y tomarlos como medida de validación auténtica en lugar de validar únicamente las conceptualizaciones procedentes de las teorías científicas, de experiencias verificadas o de reglas preestablecidas" (Zuluaga y Echeverri, 1990: 182-3).
- 7 "El dispositivo anexa puede ser definido en primera instancia como un espacio para la profesionalización del maestro al interior de la institución. La anexa significa el control, la regulación y legitimación del saber del maestro en estructuras cerradas y unificantes que hacen del oficio de maestro una forma, a través de la codificación de la acción en un conjunto de reglas, normas y preceptos que circulan a través del método. Desde el dispositivo formativo comprensivo, el dispositivo anexa debe ser superado con el fin de abrir la formación de maestros a los referentes formativos, en primer lugar; y al despliegue de la práctica en la superficie del campo aplicado, en segunda instancia. Con esto se pretende liberar de ataduras falsas al maestro y a la institución, "hacer visible lo cotidiano", como dirían Kemmis y Carr (1988) a través del examen crítico de la práctica mediante la reflexión como base fundamental de la acción. En esto, la práctica como reconstrucción del conocimiento pedagógico juega un papel importante." Rodríguez, H. M. (2000). Seminario permanente 1999-2000. Seminario de práctica pedagógica. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

ciencia y el acontecimiento. La función didáctica se está trasladando del maestro al grupo. Como ya lo ha dicho Lyotard, el conocimiento almacenado por la informática requiere de combinatorias que marcan la nueva forma del saber. El grupo y ya no el individuo serán los flujos nuevos del saber. La relación didáctica como la relación del que sabe con el que no sabe, se está acercando a su crisis (Zuluaga, 1992-1993: 271)

Tanto las aseveraciones de Díaz como las de Zuluaga sobre la proyección de la pedagogía y el eclipse de la escolaridad comeniana se acercan a la definición que da Vargas Guillén (2003: 171) de posmodernidad, que “más que una serie de tendencias de pensamiento, es una condición en la que se sobrepone a la legitimidad del conocimiento la eficacia del saber.” condición que puede entenderse como una desestructuración de la enseñanza y la instrucción por el régimen de la instrumentalización. Debo acotar que la tecnología<sup>8</sup> es concebida por Vargas como el mundo de la vida<sup>9</sup> y en ningún momento se reduce a la informática entendida como instrumento o herramienta.

Otros, como Gantiva (1999), al descifrar la actualidad que nos rodea la identifican como signada por la “succión real del capital, la desregulación y la flexibilización”. El autor citado a continuación señala

---

8 “Al mismo tiempo, quisiéramos dejar explícito el hecho de que la tecnología es --si cabe la expresión ‘una forma de ver el mundo’, una ‘cosmovisión’. Ella no tiene nada que ver con los aparatos y tampoco puede reducirse a un conjunto de procedimientos. Más bien, es una manera de pensar que se ha convertido en normal en la cultura. Afecta de manera singular la subjetividad y crea nuevas posibilidades de interrelación, de intersubjetividad.” Vargas Guillén, G. (2003). *Filosofía, pedagogía, tecnología. Investigaciones de epistemología de la pedagogía y filosofía de la educación*. Bogotá., Alejandría Libros: 143.

9 “La tecnología por cierto, aparece siempre como una ruptura con el mundo de la vida cotidiana; no obstante, su propia funcionalidad depende de la inserción, por así decirlo, inmediata dentro del mismo mundo de la vida que le da origen y del que empieza creando una ruptura. En su desarrollo, la tecnología se caracteriza porque al mismo tiempo interpreta los problemas de la cultura y, creando una solución, la altera.” (Vargas Guillén, G. (2003). *Filosofía, pedagogía, tecnología. Investigaciones de epistemología de la pedagogía y filosofía de la educación*. Bogotá., Alejandría Libros: 158)

una tarea que se aproxima a la respuesta que nos pintan Díaz, Zulua-  
ga y Vargas

es urgente iniciar una reconceptualización de la teoría y las fun-  
ciones de los maestros en un mundo en el que persiste la precariza-  
ción del trabajo docente y se ejerce, por otra parte, el mayor poder  
del Estado contra la autonomía y la libertad del ejercicio de la profe-  
sión docente (Gantiva, 1999: 29).

Por otro lado Gimeno Sacristán (1995) profundiza en la desregula-  
ción del mundo actual de la educación:

a) la desregulación de lo que se entiende por “buena práctica”,  
perdida parcialmente la referencia de los contenidos, así como la  
aspiración del positivismo ingenieril de lograr una acción sometida  
a leyes científicas; b) la liberación del sistema económico y de  
la política educativa dentro de la ideología del libre mercado que  
contamina las políticas sociales y que, en consecuencia, llega hasta  
los centros escolares y al curriculum, a los que concede cierta auto-  
nomía y posibilidades para diferenciarse; un contexto en el que la  
posibilidad de elegir sustituye a las prioridades por igualar; c) la  
variación consecuente de la profesionalidad de los docentes como  
más autónomos, pero menos seguros y sujetos a demandas externas  
contradictorias; d) una forma distinta de entender la relación teoría-  
práctica. (p. 13).

## El taller de conceptos

Los múltiples comienzos que exigen la disseminación y la desregu-  
lación descrita por nuestros autores, en relación con la pedagogía y  
la educación, exigen a los proyectos de construcción de la pedagogía  
la sustentación de una serie de conceptos y experiencias que para los

efectos de este trabajo nombro como taller de conceptos. A la definición de dicho taller dentro de los instrumentos espirituales debo añadir algunas connotaciones que a reglón seguido enuncio: el taller de conceptos para los efectos de esta reflexión debe presentarse inmerso en dos devenires que se deslizan por dos planos: Uno de ellos se vuelve sobre sí mismo (reconceptualización) y otro que es un desdoblamiento sobre lo desconocido que busca interrogarse por aquello que le es extraño y ajeno (proliferación); en el primero se moldean los conceptos y experiencias que dentro de determinados proyectos anhelan construir la pedagogía "como círculo de investigaciones autónomas", para usar la terminología de Herbart<sup>10</sup>, en palabras de Noguera (1991: 27); y el segundo devenir se interna en las ciencias naturales y humanas a través de las problematizaciones que desde allí se desgajan.

Estos devenires acaecen en las fronteras entre la pedagogía, las ciencias y la sociedad, donde las aristas son evanescentes y a pesar de su levedad mantienen las regularidades que diferencian la pedagogía de las ciencias y de los saberes, que para mantener su estabilidad requieren de la inversión de ingentes esfuerzos intelectuales y políticos.

En estos desplazamientos las tensiones admiten el reconocimiento de reagrupamientos, límites y discontinuidades en función de teorizaciones que nos animan a pensar la pedagogía y la educación como

---

10 En la primera parte acerca de las crisis que acaecen en el CCP se mostró que éstas a pesar de la violencia negativa que ejercen sobre la Pedagogía Sistemática, poseen un fuerza afirmativo que preserva un círculo de investigaciones autónomas en torno a la pedagogía, con la diferencia que en la actualidad con las condiciones anunciadas al inicio de esta segunda parte debe bascular entre el ser y el no ser, entre la visibilidad y la invisibilidad, entre el afuera y el adentro, entre la subyugación y la autonomía y entre el aparato y el campo. En la actualidad cualquier proyecto de construcción de la pedagogía debe para ser reconocido como tal demostrar que puede sortear felizmente la pendulación entre tensiones, fugas y agujeros negros. A medida que avanzo busco sortear estos retos acudiendo al taller de conceptos que Oscar Saldarriaga, Sáenz y Ospina montaron para historiar el modelamiento que la constitución de la escuela moderna ejerció sobre la sociedad y el país. Practica de una inversión en que la determinación es determinada.

campo (Zuluaga, 2000), (Herrera y Pinilla, 2000), (Echeverri 1996), (Díaz, 1993); como saber (Zuluaga, 1999), (Vasco, 1994), (Tezanos, 2006); como disciplina en construcción (Flórez, 2005); como disciplina reconstructiva (Mockus, Hernández et al., 1994); como dispositivo de poder (Díaz, 1993); como pedagogía de las disciplinas (Vasco, 1997); como antropología pedagógica (Muñoz y Runge, 2005); como narrativa y formación (Garcés, 2008); y como diversidad cultural (Rodríguez, 2007), entre otras.

En la producción de un CCP, los conceptos suceden en el cruce de la pedagogía y la didáctica con las ciencias, saberes, prácticas y estrategias de poder; en la mayoría de los casos el cruce se produce en territorios ajenos a la pedagogía y a la didáctica. El devenir entre el envolver (reconceptualización) y el desenvolver (proliferación) se expresa en el universo tensional (Saldarriag, 2003), el cual comprende la tensión entre teoría-práctica, entre la visibilidad e invisibilidad del maestro, entre el afuera y el adentro de las instituciones formadoras de docentes, entre investigadores y maestros, y entre lo público y lo estatal en el seno del movimiento pedagógico; esto para solo nombrar las más sobresalientes.

El universo tensional en el cual se enmaraña un CCP no es ya idéntico a sí mismo, ni se dicta sus propias leyes de funcionamiento; él está sometido a proliferar, o sea, a un devenir incesante como sucede con el río de Heráclito que pone en entredicho los conceptos que concurren en él, pero al mismo tiempo posibilita su reconceptualización. Vale decir, con una diferencia esencial, que la respuesta a las problematizaciones que emanan del proliferar se da desde la pedagogía en confluencia con los conceptos de las ciencias y saberes con los que dibuja el juego de las intersecciones.

Por esto las anteriores tensiones son intervenidas por la proliferación de los paradigmas dentro de las diferentes tradiciones, periodos de dispersión en donde los elementos de una teoría pedagógica escapan hacia otros campos del conocimiento, la cultura y la ciencia; o son absorbidas por las diversas empresas de reconceptualización total o parcial de la pedagogía (Zuluaga y Echeverri, 1990). El juego receloso entre la proliferación y la reconceptualización es arrogado por las tensiones descritas como un proceso de diferenciación conceptual que les imprime velocidad y las obliga a desplazarse por diferentes ciencias, saberes y enfrentamientos.

La constitución transita por cada uno de estos senderos que le confieren un estatuto a la pedagogía, en el cual la pedagogía llegue a ser, es decir, que salga a la luz como concepto, historia, movimiento social, relato y espacialidad o como esto o como aquello; la proliferación es el estado de la cosa al expresarse en dicha luz. La reconceptualización es el concepto dinámico, es autoconstitución, es formación, despliegue; no significa una operación del concepto extrínseco a un CCP, sino una operación de un CCP intrínseca al concepto<sup>11</sup>.

La partitura que se interpreta, para que las tensiones que participan en la constitución de un CCP se activen, se compone de un taller de conceptos donde entran cinco planos<sup>12</sup> que conforman las funciones en las que se entroncan las fronteras, los conceptos articuladores, los

11 "A lo que la Escuela de Frankfurt ha querido contribuir más es a la manera como se identifican tipos, maneras y metodologías de hacer ciencia, no ya por aquellos intereses que pudiéramos llamar extrínsecos al trabajo teórico, sino por intereses de tipo intrínseco al trabajo teórico mismo. Llamemos a estos últimos, intereses intrateóricos, y a los otros intereses extrateóricos. Los extrateóricos se refieren pues a intereses de tipo efectivo, o de decisión ética, o la cosmovisión que uno tenga y que lo hace embarcarse en una empresa que exige mucha energía, mucha dedicación." (Vasco, C. E. (1989). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e Interés" de Jürgen Habermas. Documentos Ocasionales: 1-33.: 11). En esta dirección la constitución de un CCP es un trabajo intrínseco a la historia de las obras que lo acompañan.

12 Los cuales son, valga aclarar: conceptualizar, historizar, relatar, viajar y espacializar.

conceptos lente, los conceptos ordenadores, las luchas de definición y la comprensión. Es suficiente decir por ahora, mientras que el tema se trabaja más a fondo, que las fronteras dan cuenta de los límites, los conceptos articuladores regulan la velocidad de las tensiones y los conceptos lente.

Estos conceptos tienen una doble dimensión: por un lado se forman como conceptos constitutivos de un CCP y por otro leen los procesos de formación que se dan a su interior. Por ejemplo descifran los desprendimientos de las disciplinas macro desde su propio recorrido en un CCP, ya no como concepto articulador que forja una estructura de un CCP, sino como concepto que facilita la intelección de una emancipación que libera conceptos y hace que las disciplinas macros circunden un CCP, y se puedan preguntar por ella desde la lucha de fronteras y si esta lucha libera conceptos articuladores.

La función global de este taller se entiende como la profundización en la inmanencia<sup>13</sup> y la merma de la trascendencia entendida como causa que se sitúa por encima de la pedagogía, el maestro y la escuela para determinar su destino. Ese sería el papel que juegan dentro del taller los conceptos articuladores, las fronteras y las luchas de definición: relativizar la trascendencia y su aparataje de determinaciones colocándolo en el mismo nivel o estatus de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas. En otras circunstancias, los conceptos hacen del afuera una interioridad, como sucede con la aseveración de Dietrich Benner (1990) de que la pedagogía interpreta las determinaciones económicas, políticas, sociales y culturales.

---

13 La inmanencia dentro de esta apuesta de construcción de un CCP se entiende como aquella que reconceptualiza o prolifera, se compone o descompone, territorializa o desterritorializa desde el juego de relaciones en que ella está involucrada, nunca desde aquellas apuestas que, desconociéndola, se declaran causa de aquello que apenas conciben como una sombra.

## Fronteras

La noción de frontera como instancia de diferenciación es planteada por De Certau (2000) así:

Desde la distinción que separa el sujeto de su exterioridad hasta las divisiones que localizan objetos, desde el hábitat (que se constituye a partir del muro), hasta el viaje (que se construye con base en el establecimiento de otra parte geográfica o un más allá cosmológico) y en el funcionamiento del tejido urbano y en el paisaje rural no hay espacialidad que no organice la determinación de las fronteras. (p. 135)

En este sentido, un CCP se hace concepto en la medida que crea un territorio, en el que se expresa un universo tensional que a partir de unas determinadas problematizaciones nos muestra las grietas que desvelan en las disciplinas macro. El territorio donde se escenifican las tensiones ya sea bajo la forma de procedencias o emergencias son las fronteras; los cruces de saberes pueden verse como encuentro de fronteras; la frontera no es vista aquí como el límite de una extensión o superficie (v. g. los Estados Nacionales), sino como un mecanismo de diferenciación y a la vez de vinculación entre conceptos, sujetos e instituciones y sus formas espaciales. (Echeverri, 2002)

La frontera implica una construcción de visibilidades de lo propio y al mismo tiempo de lo que está más allá de la frontera en el proceso de establecer diferencias. Estas visibilidades puestas en juego en situaciones específicas hacen evidente cómo se corren, manipulan, constituyen y disuelven las fronteras. (Echeverri, 2002)

También nos propiciará pensar el problema de las diferencias y éstas, por lo tanto, nos admitirán pensar una acumulación del saber

pedagógico a través del tiempo. La frontera es el teatro donde los conceptos articuladores y las luchas de definición asisten al desgarramiento de la pedagogía de las disciplinas macro, que no puede ser leído como un dato absoluto, sino como evento que depende de las relaciones de poder y saber que se ponen en juego. Esto significa que de la misma manera que la pedagogía se emancipa de las disciplinas macro, en determinadas circunstancias, las diferencias se pueden borrar y la pedagogía puede volver a dormir el sueño del amorfismo en el seno de éstas.

Los conceptos articuladores nos dotan de tacto para discernir lo complejo y captar una fuerza, un gusto, una valentía, un odio en la lucha por definir las emergencias (enfrentamientos) entre ciencias y saberes. Trazan el sutil hilo de las fronteras que es el lugar donde, al leer el saber y entender de Fayad (1998), se verifica uno de los aportes del grupo Federici en el libro "Las fronteras de la escuela: sus límites y medidas como supuestos discursivos": "lo pedagógico como fuente de conocimiento y especialmente la articulación en sí como un límite, como un elemento de afirmación y reconocimiento del campo de lo pedagógico." (p.77). Es en estas fronteras donde los conceptos de la pedagogía y las ciencias juegan el abstracto ajedrez que se hace llamar un CCP, en el sentido de que ellos viven en los límites entre instituciones, saberes y sujetos procedentes de ciencias y saberes; en estos límites las problematizaciones esbozan las intersecciones entre las teorías y conceptualizaciones de los diferentes agrupamientos de maestros e investigadores.

## Conceptos articuladores

Los conceptos articuladores son aquellos que se desplazan a través de la observación, la experiencia, la reconceptualización y la proliferación, los relatos, la espacialidad y la comprensión, develando un uni-

verso tensional al interior del cual suceden prescripciones, regulaciones, traducciones, narraciones, paisajes, rostros magisteriales, personajes-formación, fijación de ritmos y temporalidades, descripción de procedencias y enfrentamientos; señalan singularidades, establecen jerarquías y son indispensables para generalizar las diferencia entre el interior y el exterior de un CCP. Más específicamente, se nombra la circulación de conceptos articuladores como el de reconceptualización y la proliferación<sup>14</sup>; la composición y la descomposición<sup>15</sup>; el de pedagogía ascética y pedagogía hedonista<sup>16</sup>; el de pedagogía visible

- 14 La proliferación definida en la primera parte como disposición del investigador a trabajar en diferentes géneros y disciplinas, se distingue de la dispersión en que ésta constituye un factor dinámico y regulador de un CCP esencial para los movimientos de envolver y desenvolver del mismo. Sólo puede ser arropada por el concepto de comprensión. Su función dinámica y reguladora no choca con la primera definición, en la que el investigador se desplaza por múltiples saberes, ciencias y artes.
- 15 La composición es un concepto que cobra actualidad en la tercera parte, en especial en la composición de rostros "Abordaje de un CCP". Por ahora destaco algunas de las potencias que nos brinda: "Debemos distinguir a este respecto dos casos: o bien el modo existente se encuentra con otros modos existentes que le convienen y componen su relación con la suya (por ejemplo, de forma muy diferente, un alimento, un ser amado, un aliado); o bien el modo existente se encuentra con otros que no le convienen y tienden a descomponerlo, a destruirlo (un veneno, un ser odiado, un enemigo)" (Deleuze, 1984: 132). En la tercera parte la constitución, la producción y el viaje tienen como escenario de composición y descomposición las pasiones, el deseo, el cuerpo, el relato, el territorio, los ritmos, el dinero y la imagen, que cobran vida en los personajes-formación y en los rostros magisteriales. Composición aquí es sinónimo de potencia e intensidad y la descomposición es sinónimo de desintegración y muerte; con razón Spinoza entiende la muerte como un mal encuentro.
- 16 "Proponemos hablar de «pedagogías ascéticas» para referirnos a aquellas que se basan en la discontinuidad y oposición entre voluntad y deseo, y llamar «pedagogías hedonistas» a aquellas que desarrollan la posibilidad de formar una voluntad sin contraponerla al deseo, en continuidad con éste (p. 49)." Mockus, A., Hernández, C.A. et al. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía.

e invisible<sup>17</sup>; el de práctica y praxis<sup>18</sup>; el de apropiación<sup>19</sup>; y el de enseñabilidad<sup>20</sup>, en la medida que estos cumplen -en tanto son conceptos articuladores-, la función de exclusiva o bisagra entre las tensiones que constituyen un CCP; estos mantienen el equilibrio y la zozobra entre las tensiones constitutivas (Saldarriaga, 2003) de las diferentes funciones que confluyen a la constitución de un CCP. Por ejemplo, el concepto de saber pedagógico es un concepto articulador que unifica y reúne en torno a la enseñanza un universo de problemas.

- 17 "La especialización de la disciplina plantea un aumento en el grado de control y en la automatización del cuerpo social en individuos. De acuerdo con Foucault, (el surgimiento de las disciplinas marca el cambio del "eje político de la individualización" (de una individualización ascendente a una individualización descendente) como consecuencia en el cambio del poder de una forma tradicional visible a formas modernas invisibles de poder (poder disciplinario)" (p. 164). Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá., Cooperativa Editorial Magisterio.
- 18 "Piénsese en particular que cuando se habla de práctica no se excluye la reflexión: sólo se prescinde de si se da o no se da. Práctica y praxis no son pues categorías dicotómicas: la práctica es una categoría más amplia, y la praxis es una subcategoría más específica que incluye la reflexión. Fíjese en que esta reflexión no es solipsista; se da socialmente en forma dialogal a la vez que individualmente en forma de procesamiento mental." (p. 107). Vasco, C. E., A. Bermúdez, H. et al. (1999). *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*. Bogotá, Cinep.
- 19 "[...] Apropiar es inscribir, en la dinámica particular de una sociedad, cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas particulares. Apropiar evoca modelar, adecuar, retomar, coger, utilizar, para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento. Apropiar un saber es hacerlo entrar en las coordenadas de la práctica social. Es, por tanto, un proceso que pertenece al orden del saber como espacio donde el conocimiento esta accionado por mecanismos de poder y no por la lógica del movimiento de los conceptos en el conocimiento científico. Sin embargo, para historiar un saber apropiado es necesario tomar un campo de conceptos más amplio que el apropiado, con el fin de localizar los recortes, exclusiones, adecuaciones y amalgamas que conlleva tal proceso de institucionalización de ese saber". (p. XIV). Sáenz, J., Saldarriaga, O. et al. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. 2 volúmenes. Medellín, Colciencias - Ediciones Foro Nacional por Colombia- Ediciones Uniandes - Editorial Universidad de Antioquia.
- 20 "Es una de las características distintivas de las ciencias; lo que es lógico-racional de suyo es argumentable y en consecuencia enseñable; aunque la enseñabilidad hace parte del estatuto epistemológico de una ciencia en la medida en que en su formulación es comunicable y traducible con rigor no sólo a los demás miembros de la comunidad científica, sino también a los neófitos y aprendices, la definición de estas condiciones de enseñabilidad para cada ciencia y en cada época histórica concreta le corresponde al pedagogo" (p. 350) Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá, McGraw- Hill Interamericana, S.A.

No me interesa, desde la perspectiva que trato de preservar en este proyecto una definición del contenido de experiencia, sino buscar su definición en determinados juegos históricos o, mejor, en determinadas situaciones de apropiación, como se muestra en el libro "Mirar la infancia", "...historiar lo moderno en nuestra educación y a la vez en la pedagogía", entre 1903 y 1946, "aprehendiéndolo en un tejido intricado configurado por lo educativo, lo pedagógico, lo político y lo religioso, donde lo moderno por sí mismo no reordena nada, sino que más bien se inserta en un dilatado y complejo proceso de apropiación" (Zuluaga, 1997: XI-XII). De ahí que vaya tras la pista de cómo fue definida la experiencia<sup>21</sup> en ese intricado tejido que contiene más campos de saber que los que la prologuista reseña: la política, la filosofía, la gramática general de Port Royal, la lógica, la religión, la psicología de las facultades, la ideología sensualista, la medicina, la fisiología, las ciencias naturales, la ética, la pedagogía experimental, la antropología criminal, la psiquiatría forense, la sociobiología, la didáctica y la ingeniería.

En sus desplazamientos, los conceptos articuladores se deslizan entre los paradigmas de la misma manera como Armando Zambrano describe el funcionamiento de la pedagogía y la didáctica en relación con la educación:

21 . "Para la ciencia experimental, tal como lo definiera Bernard, se imponía una reformulación completa de la noción clásica de intuición, acercándola a lo que hoy el sentido común moderno la ha asimilado: sentimiento previsor, sospecha interior o idea a priori. Y eso significaba también remover otra idea clásica, la de experiencia; para el modo moderno experimental, hay que dejar de pensar que ésta es una situación exterior donde las cosas enseñan al sujeto, sino que debe entenderse como una acción mental del investigador que razona justa y experimentalmente sobre lo que observa. "Observación es lo que muestra los hechos, experiencia lo que instruye sobre los hechos y da experiencia sobre una cosa" (p. 70). Sáenz, J., O. Saldarriaga, et al. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Dos volúmenes. Medellín, Colciencias - Ediciones Foro Nacional por Colombia-Ediciones Uniandes - Editorial Universidad de Antioquia. Más adelante los autores diferencian entre experiencial y experimental: "La pedagogía experiencial pensaba al maestro como artista, privilegiando su experiencia pedagógica y su intuición; la experimental tenía como ideal convertirlo en científico: en un administrador, medidor, psicólogo, y médico de la infancia o, por lo menos, en un complemento eficaz del médico y del psicólogo" (p. 37)

En el caso de la educación, ésta tiene sus esclusas en la pedagogía y la didáctica. Ellas se abren cuando otras ciencias pasan por su región, permitiéndole, de esta manera, enriquecerse sin sospecha. Otras veces, en cambio, se cierran para trabajar, en silencio, su objeto conocido como "*le fait éducatif*" (Zambrano, 2002: 30).

La metáfora de las esclusas que nos concede Zambrano ilustra los flujos de la reconceptualización (envolver) y la proliferación (desenvolver) para el caso de la constitución de los conceptos y de composición y descomposición para el caso de los cuerpos.

Se debe tener muy claro que la historia de la pedagogía, la narrativa acerca de las historias de maestros, la conceptualidad pedagógica y las luchas del magisterio son afectadas por los acontecimientos que acaecen en las ciencias naturales y sociales, en la sociedad y la cultura; que hacen que la proliferación como multiplicación de experiencias y conceptos desborde a la reconceptualización y la composición. En tal caso se hace necesario pensar la reconceptualización y la composición como un movimiento que no se agota en la proliferación, aunque no puede existir sin ella; de donde se desprende que las hegemonías que se presentan en un CCP son inestables y provisionales, y que la apertura es una condición de existencia de un CCP.

La apertura y el cierre de las esclusas a su vez inciden en la apertura y en el cierre de un CCP en su conjunto o de cada uno de los planos que componen su modo de ser (comprensión). La apertura es el reconocimiento de la interpenetración de un CCP con los campos conceptuales de la educación en ciencias y matemáticas, y con los campos de la política y la cultura. La apertura nos coloca frente a la complejidad que configura la diseminación de la pedagogía en la sociedad, en la ciudad, la imagen, los relatos y los movimientos sociales. La complejidad que merece la pedagogía en la actualidad obliga al despliegue de una conceptualidad plural que no se entiende como el mero reconoci-

miento de una diversidad de puntos de vista, de escuelas, de tendencias y/o corrientes, de ser así no habría novedad ninguna.

Por pluralidad entiendo una conceptualidad coherente, capaz de dar cuenta de la diseminación de la pedagogía y de su proliferación en disciplinas, ciencias y tecnologías diferentes de la pedagogía y la didáctica, en diferentes tradiciones y paradigmas, y que rigen sus relaciones con la cultura y la política. Pluralidad capaz de superar las visiones absolutistas que buscan reducir los campos aplicados al aula, a una tecnología, a una metodología o una conceptualización, y todo esto sin colapsar en un relativismo extremo. Lo que en otras palabras significa que la preeminencia de la pluralidad sobre la unidad, la identidad y la hegemonía de una determinada teoría o conceptualización, hacen que los enfrentamientos entre grupos e investigadores sea una constante que identifica un CCP, sin que lo anterior sea un impedimento para que existan regiones de conceptos o experiencias centradas en sus problematizaciones y con un claro índice de inteligibilidad.

En efecto, este pluralismo contrasta con teorías pedagógicas, didácticas o curriculares que se fijan obsesivamente a un concepto de hombre, de sociedad, de lenguaje, de conocimiento, de poder, de sujeto y de institución, y proclaman uno de estos como el único aspecto por el cual responde la pedagogía<sup>22</sup>. La concepción pluralista no considera que sólo una de estas conceptualizaciones de la pedagogía sea la legítima, y más bien considera la posibilidad de que en la historia,

22 Carlos Eduardo Vasco aboga por la pluralidad y se opone a la unilateralidad: "Mucho menos estaría de acuerdo en reducir la pedagogía a la reflexión sobre la palabra del maestro, pues esto privilegiaría excesivamente una sola de las mediaciones de las relaciones pedagógicas, la mediación por el lenguaje, en detrimento de otras mediaciones de esa relación, como el trabajo, el poder y la afectividad, al menos tan importantes como el lenguaje mismo. Además, hablar sólo de la palabra ocultaría aspectos tan importantes de la semiología general como el lenguaje gestual y la pragmática general, ya sea universal o culturalmente específica, y ocultaría además la configuración del microentorno del alumno por parte del maestro, aspecto muy importante de las prácticas de enseñanza". (p. 18). Vasco, E. (1990). *Reflexiones sobre pedagogía y didáctica*. Bogotá, República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Dirección general de capacitación.

en las conceptualizaciones o en las tradiciones de la pedagogía y la didáctica, algunas veces se da la hegemonía de uno de estos conceptos y, en otras ocasiones, de otro distinto. Lo que es definitivo es que un CCP aparezca como referente del pluralismo y de las sistematizaciones a que se hace referencia en la anterior exposición.

Un típico ejemplo de pluralismo lo encontramos en la tradición pedagógica alemana, en una ponencia presentada en el encuentro "Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania"; en ésta, Wülf y Zirfas (2001) critican "El intento de recurrir a la antropología pedagógica como base normativa para la pedagogía lo consideramos como poco significativo y a sus fundamentos principistas condenados al fracaso. Los diferentes planteamientos para una antropología pedagógica no pueden ni podrían nunca fusionarse en una "antropología pedagógica" general como ciencia clave y fundamento de la pedagogía". (p.79). Y más adelante amplían su idea de pluralismo: "El "principio" del pluralismo parte de un modelo de saber pedagógico que se caracteriza en sí mismo por su pluralidad y diversidad (Oelkers y Tenorth, 1919). Ningún modelo, ninguna teoría, ningún paradigma de la ciencia de la educación puede absorber, para sí solo, la pretensión de producir el saber requerido para la educación. (p.79).

Al interior de nuestra tradición y dentro del proyecto que me atañe nombramos la imposibilidad a la que aluden Wülf y Zirfas como la inconveniencia de absolutizar un CCP desde cualquiera de las conceptualizaciones o teóricas que concurren en él.

En buena medida esta vigilancia sobre las pretensiones de absolutización de un CCP se debe a la lucha del pluralismo a favor de la tolerancia en cuestiones epistemológicas, antropológicas, fenomenológicas, genealógicas, arqueológicas, hermenéuticas, éticas y metodológicas. Por eso, la concepción pluralista no sólo nos da unos valiosos

instrumentos para la construcción de un CCP, sino que abre éste a las relaciones interdisciplinarias e interculturales.

Por ejemplo,

La reflexión pedagógica, tanto sobre los aspectos macro como los micro, puede y debe darse a nivel general, lo mismo que a los distintos niveles de concreción de las prácticas pedagógicas, como los niveles educativos, las finalidades y las disciplinas específicas, con lo cual tendríamos una pedagogía general y muchas pedagogías regionales o especiales, dentro de las cuales estarían la pedagogía del pre-escolar, la pedagogía de valores, la de la lengua materna, la de las matemáticas, la de las ciencias sociales, la de las naturales, etc. (Vasco 1990: 19).

La propuesta de Vasco presenta un equilibrio entre reconceptualización y proliferación, relación armónica entre los niveles generales y las pedagogías regionales y especiales. Esta propuesta de Vasco, junto con la de Flórez, son de las más comprensivas que confluyen en un CCP, en el sentido que Vasco invoca como camino de esta totalización a la teoría de procesos y sistemas, y Rafael Flórez al concepto de formación.

Una consecuencia de entender un CCP como plural y animado por movimientos de reconceptualización y proliferación, de composición y descomposición, y territorialización y desterritorialización, es que no hay una única vía para su constitución y para el logro de metas específicas, sino que hay una variedad de caminos legítimos, aunque diferentes; así, el funcionamiento de un CCP no puede comprenderse desde un único punto de vista o desde un solo conjunto de conceptos y juegos estratégicos; Pero esto no significa caer en una posición relativista de "todo se vale". Por el contrario, en las consideraciones de Zuñiga (2000) acerca de la constitución de un campo de la historia de la educación y pedagogía como campo conceptual, ella lee la pluralidad

y la apertura como una posibilidad de sostenimiento para un campo, espacio éste plural y abierto con límites y vecindades, aclarando que frontera<sup>23</sup> no se entiende como encierro, sino como una ventana abierta al universo tensional que procede de la historia de las prácticas pedagógicas, la historia de los conceptos, y de las interpenetraciones con las ciencias naturales y humanas, del horizonte conceptual de la pedagogía y de las crisis procedentes de las tradiciones pedagógicas.

Se puede concluir que uno de los requisitos para que un CCP se exprese es la pluralidad y la apertura como condición de la proliferación; alrededor de ésta se ensambla un taller de conceptos que juegan con el encierro y la apertura como los conceptos articuladores, las luchas de definición y las tensiones.

Los conceptos articuladores son asumidos no por lo que significan sino por la visibilidad que le dan a los demás conceptos, como es el caso de la formación concebida por Fiórez (2005), quien centró la potencia de unificación de la pedagogía en este concepto. Este centramiento hace de la formación un concepto ordenador, en tanto establece jerarquías, criterios para distinguir lo que es y lo que no es pedagógico, y precisa fundar la pedagogía como ciencia en construcción.

Otra función de los conceptos articuladores es la reconceptualización de las diferencias entre las disciplinas, prácticas, ciencias, instituciones, estrategias y tácticas; éstos nos van a asentar la creación de una interioridad en contacto con el exterior. Los conceptos articuladores también fijan los ritmos de un CCP, los cuales comprenden la acumulación de saber, las crisis y los momentos de reposo. Regulan

23 La concepción de frontera que esboza Zuluaga refuerza la que retomo de De Certeau en cuanto a la movilidad que éste nos produce, se suma la estabilidad de un CCP que Zuluaga nos aporta en sus observaciones redactadas sobre estado del arte que produce Jorge Orlando Castro el año 2000.

la transferencia de conceptos de la historia de las prácticas pedagógicas a campos aplicados como la formación de maestros, la ciudad, los relatos, la infancia, la imagen y lo virtual. Uno de los conceptos articuladores capaz de soportar y producir mayores afecciones es el de apropiación, que regula los devenires pedagógicos entre lo global y lo local.

Los conceptos articuladores habitan los límites y desde allí nos ayudan a trastornar las quimeras<sup>24</sup>, que Saldarriaga (2003) entiende como "dilemas falaces de la práctica pedagógica" y a sincronizar matrices<sup>25</sup>, en las que se anudan fronteras, conceptos articuladores, planos, luchas de definición y la comprensión que los convoca en el universo tensional formulado por Saldarriaga.

24. "Pero la quimera no es la pedagogía racional, sino el pensar que ella es "pedagogía tradicional" y que, siéndolo, debe desaparecer de raíz. Pero la pedagogía tradicional no puede desaparecer, pues es allí donde el sentido común de los maestros ha preservado unas prácticas que fueron la fuente misma de su oficio, impidiendo que las sucesivas oleadas de "modernización pedagógica" los separen de su tradición, tradición tomada en el sentido fuerte de memoria, oficio y sentido." (p. 85) Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio - Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. De ahí que su persistencia de topo -me refiero a la pedagogía tradicional- no se debe a una cierta inercia sino a que está cargada de unas virtudes éticas que esas "oleadas modernizantes" no pueden leer desde los índices que les suministran los diferentes concursos docentes de selección de maestros.

25. "Por ello estas matrices pretenden dar cuenta, no de la teoría o de la práctica por separado, sino de las estructuras de sentido que han organizado distintos tipos de relaciones teoría/práctica; son matrices que rastrean las lógicas que pre-forman tanto los modos de teorizar como los modos de actuar, pretenden describir sus condiciones de posibilidad y funcionamiento en cada configuración histórica". [...] "afirmo que las matrices no buscan representar el momento teórico de lo que después trató de aplicarse "en la práctica", sin el "mapa de las tensiones intrínsecas o constitutivas" de cada uno de los modos de ser /hacer descritos: sirven como planos para mapear las fuerzas, y nos proporcionan descripciones empíricas de cómo se distorsionan o remodelan éstas en la práctica social de cada día" (P. 264-5) Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio - Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Las matrices pensadas por Saldarriaga sitúan la relación entre teoría-práctica en un paralelismo entre teoría-práctica de la misma manera que esta relación habita el dispositivo formativo comprensivo, el concepto de práctica pedagógica pensado por Zuluaga o en el Atlas diseñado por Alberto Martínez Boom.

Los talleres que confluyen en el universo tensional arrastran la historia de las diferentes obras que desembocan en un CCP; es imposible entender los aportes de la historia de las prácticas pedagógicas sin comprender la obra de Díaz, Flórez, Zuluaga, Martínez Boom, Quiceno Tezanos, Vasco, Mockus, Vargas y Runge, para citar sólo algunos; idea que me es sugerida por la siguiente afirmación de Bourdieu:

Hay efecto de campo cuando ya no se puede comprender una obra (y el valor, es decir, la creencia, que se le otorga) sin conocer la historia del campo de producción de la obra –es por lo que los exegetas, comentaristas, interpretes, historiadores, semiólogos y otros filólogos, se ven justificados de existir en tanto que únicos capaces de explicar la obra y el reconocimiento de valor de que es objeto– (Bourdieu 2000: 116).

Ese efecto de campo, al que alude Bourdieu, signa a las tensiones constitutivas que confluyen en el encuentro que nombramos como universo tensional y que están ligadas a unas obras que hacen que aquellas no sean inteligibles sin el conocimiento de la historia del campo de producción de las obras. Sin esta historia es imposible dar cuenta de la acumulación de saber pedagógico y fundar la invención de los conceptos articuladores en la historia de las obras que entran en la constitución de un CCP.

## Observación o conceptos lente

Los conceptos articuladores nos ayudan a rastrear las diferentes concepciones sobre lo que se entiende por observación en la conceptualidad pedagógica producida entre 1970 y el 2000, con la finalidad de construir los ojos de un CCP, o lo que es lo mismo los conceptos lente. En la medida en que los proyectos de construcción se preguntan por el ver o la visibilidad de conceptos y experiencias, aparecen los conceptos lente, definidos en la presente elucubración como aquellos

que digieren la reescritura de lo observado mediante instrumentos conceptuales o metodológicos importados de otros conocimientos, saberes o ciencias; éstos hacen las veces de microscopios o telescopios. Al incorporarse un campo lo reordenan dando nuevas posiciones a los conceptos y problematizaciones. Y en su confección amalgaman la pedagogía con otras ciencias y saberes. Dentro de los conceptos lente, destaco el concepto de actitud científica formulado por el grupo Federici:

Tener una actitud científica significaba ante todo elegir reflexivamente el modo en que se miran las cosas y el modo en que éstas se dicen (lo cual por supuesto tiene consecuencias sobre la forma en que se preparan las acciones y se actúa) y hacer esa elección con la mayor conciencia posible de sus riesgos, de sus límites y de su factibilidad (es decir reconociendo en cada momento la posibilidad de que se puede estar en el error. (Mockus, Hernández et al. 1994: 14)

Otro concepto lente es el de actitud filosófica formulado por el grupo de investigación en educación y filosofía del programa ENACFI: "Para el hombre cuya vida es un arte, su herramienta de trabajo para consigo mismo es la actitud, la ética que se lleva a cabo por medio de los actos en un terreno de hombres libres que viven en comunidad política, [...] actos que persiguen ante todo una postura, una actitud filosófica ante la vida y nuestra manera de conducirla, tratando no solamente de tener una actitud filosófica, sino de ser el mejor ente los mejores, y en la política de ser el más virtuoso posible entre los virtuosos" (Gil, 2000: 24-25)

Entendemos por "actitud filosófica" una postura frente al mundo, al saber, a la sociedad y a sí mismo. Es la actitud que asume quien busca "pensar por sí mismo" al ser crítico frente a los supuestos que fundamentan las disciplinas, la sociedad y al individuo. Formar la "actitud filosófica" es formar el hábito de "pensar por sí mis-

mo" los supuestos de las disciplinas, la sociedad y nuestros propios supuestos; es fomentar el gusto por el saber, por la investigación al fomentar el asombro (Cubillos, 2000: 12).

Este concepto lente no solo observa sino que observa al observador

El concepto de relación pedagógica:

Para el caso del modelo de investigación en el aula que se está exponiendo en este ensayo, la realidad del aula se concibe como un proceso característico que recibe el nombre de «relación pedagógica». A pesar de las advertencias importantes del profesor Carlos Vasco sobre este concepto, es fácil demostrar que entre maestro y alumnos se teje un tipo de relación interhumana cuya gramática peculiar puede ser estudiada (y, de hecho, es estudiada) por las ciencias pertinentes. Se habla, pues, de una «relación pedagógica» para mencionar aquella gramática desde la cual es posible leer y comprender el significado efectivo de las múltiples interacciones que se establecen entre los distintos actores del proceso pedagógico, es decir, no solo las que se establecen entre el profesor y el alumno horizontalmente, entre padres de familia y maestros, entre maestros de distintas especialidades, etc., etc. (García, 1995: 83).

El concepto lente que nos dona Ernesto García mira no solo hacia el interior del aula sino que pasa revista al exterior y está articulado a la investigación en el aula.

La investigación-acción participativa procede de la sociología y de las elaboraciones que sobre ella hizo la pedagogía crítica desde el punto de vista pedagógico; es un lente que da cuenta de la interioridad del aula desde el punto de vista de lo social:

La metodología elegida para este estudio fue la investigación-acción participativa o cooperativa. Hubo cuatro razones para adoptar la investigación-acción. Primero, la teoría del "cambio conceptual" tuvo implicaciones no sólo en el cambio de los estudiantes, sino también en el cambio del profesor y del currículo. Si la investigación consistía en ayudar a los profesores para transformar la práctica tradicional, la teoría sugeriría la participación activa de éstos en dicha investigación (Taylor, 1992), con apoyo, por supuesto, de literatura sobre el de los profesores (p.e., Peterman, 1993). Segundo, valiéndose de ciclos de reflexión y acción, este tipo de investigación proporciona la flexibilidad necesaria para intentar una intervención cooperativa en un complejo social como el salón de clase, donde cualquier cambio de un elemento del sistema equilibrado seguramente tendrá implicaciones en el resto del sistema. Tercero, la investigación-acción permite la participación del profesor y de los estudiantes en la interpretación de información y en la toma de decisiones. Esto significa que el cambio puede negociarse progresivamente entre las diferentes partes. Como se puede sustentar, tanto desde la perspectiva de "acción comunicativa" habermasiana (Kemmis, 1995) como desde una perspectiva más pragmática de la psicología organizacional similar a la utilizada en el estudio etnográfico de caso, dadas sus características: la observación rigurosa y la participación permanente en el medio. Estas particularidades permitieron un análisis profundo del contexto cultural, fundamento necesario para entender y problematizar las prácticas culturales supuestas en ese contexto. También facilitaron un mayor acercamiento de la "experiencia personal" (Clandinin y Connelly, 1994) a la investigación, al sobrepasar lo generalmente aceptable o necesario en la investigación-acción participativa. Esto posibilitó que el papel de Mary como investigadora fuera también foco de la investigación-acción y permitió que cierto tipo de "encuesta narrativa" formara parte del mismo proceso, tal como Mary lo estaba haciendo (Hanrahan, Cooper et al., 1997: 89-90).

Una lente tan poderosa en cuya invención intervienen campos del conocimiento de muy diferentes procedencias: cambio conceptual, acción comunicativa, etnografía escolar, teorizaciones acerca de los profesores, sicología organizacional y la experiencia personal de profesores y alumnos. Algo cardinal es que la investigadora forme parte del proceso de investigación-acción. Además, intervienen conceptos como el de la concepción del alumno, la sociedad, aula, cultura, observación y método; lo que se pone en juego es toda conceptualidad que la acerca a un saber pedagógico en la dirección del que practican Eloisa Vasco, Araceli de Tezanos y Carlos Eduardo Vasco.

## Conclusión

El arsenal de conceptos que se despliegan en este artículo muestra que la producción pedagógica que se desarrolló entre 1970 y el 2000 tejió una red conceptual con potencia de interrogar las más variadas crisis. Esta red se alimenta de los talleres y se sirve de los ojos que ella soñó para auscultar su interior, reflejar la exterioridad o dar cuenta de las vicisitudes que la sumen en el mundo de lo conocido. El haz de conceptos que conforma pincelan las fronteras siempre cambiantes del CCP.

## Bibliografía

Benner, D. (1990). "Las teorías de la formación: introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción del pensamiento pedagógicos". *Revista de Educación* No. 292.

Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid, Istmo.

Cubillos, J. (2000): "La actitud filosófica: un concepto en formación".  
En: *Educación para pensar. La actitud filosófica: un concepto en formación*.

Grupo de investigación en educación y filosofía, programa ENACFI, Cali Universidad del valle.

De Certau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano 1. Las artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana.

Deleuze, G. (1984). *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona, Tusquets.

Díaz, M. (1990). *Pedagogía, discurso y poder. Pedagogía, discurso y poder*. M. Díaz y J. Muñoz. Bogotá, Corprodic.

Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali, Universidad del Valle.

Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá., Cooperativa Editorial Magisterio.

Echeverri, J.A. (1996). "Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo." *Revista Educación y Pedagogía VIII (16)*.

Echeverri, J.A (2002) "Tesis indígenas Wayuu, estado y compañías mineras visibilidades en juego y espacios yuxtapuestos" Asesor Robert Dover. Departamento de Antropología. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Universidad de Antioquia.

Fayad, J. (1998). "Las fronteras de la escuela: sus límites y medidas como supuestos discursivos." *Revista Educación y Pedagogía IX-X (19-20)*.

Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá, McGraw- Hill Interamericana, S.A.

Gantiva, J. (1999). "La reconstrucción del Movimiento Pedagógico". *Educación y Cultura 50-51*.

Garcés, J. F. (2008). "Didáctica narrativa, teorías de la formación y pedagogía". *Revista Aulas Escuela Normal Superior Copacabana No. 5*.

- García, E. (1995). "Maestros investigadores: el reto de la profesionalización. Hacia el rescate de la pedagogía". Colombia, ASONEN.
- Gil, M. (2000). "El concepto de actitud filosófica. Apuntes de una actitud filosófica en Aristóteles". En: Educar para pensar. La actitud filosófica: un concepto en formación. Grupo de investigación en educación y filosofía, programa ENACFI. Cali, Universidad del Valle.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Esquemas de racionalización en una práctica compartida. En: *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata.
- Hanrahan, M. Cooper, T et al. (1997) "La ciencia al alcance de todos: investigación-acción de las dificultades del proceso de lecto-escritura en una clase de ciencias de octavo grado" Revista Educación y Pedagogía. (IX) 18.
- Herrera, M. C. y A. V. Pinilla (2000). El campo de la educación en Colombia en las últimas décadas del siglo XX. En: *Discurso y razón*. F. L. Buitrago. y G. Rey. Bogotá, Tercer mundo editores en coedición con Ediciones Uniandes, Facultad de Ciencias sociales de la Universidad de Los Andes y Fundación Social.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona-Bogotá, Anthropos- Convenio Andrés Bello.
- Marx, C. (1972). *El capital. Crítica de la economía política*. México, D.F., Fondo de cultura económica.
- Mejía, M. (1987). "Educación y sociedad, educación popular: problemática actual" Educación y Cultura No.12. Bogotá.
- Mockus, A., C. A. Hernández, et al. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía.

- Muñoz Gaviria, D. A. y A. K. Runge (2005). Educación, formación, pedagogía y crisis de la modernidad: la reivindicación del ser humano como ser crísico. En: *La educación en tiempos débiles e inciertos*. A. Arellano. Barcelona, Anthros.
- Noguera, C. E. (1991). "Una reflexión ética desde el saber pedagógico (Herbart y la Escuela Activa)". *Pedagogía y Saberes* No.2.
- Rodríguez, H. M. (2000). Seminario permanente 1999-2000. Seminario de práctica pedagógica. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Rodríguez, H. M. (2007). "Otras lógicas". *Revista Educación y Pedagogía* No.48.
- Sáenz, J., O. Saldarriaga, et al. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. 2 volúmenes. Medellín, Colciencias - Ediciones Foro Nacional por Colombia- Ediciones Uniandes - Editorial Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio - Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Tezanos, A. d. (2006). *El maestro y su formación. Tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Vargas Guillén, G. (2003). *Filosofía, pedagogía, tecnología. Investigaciones de epistemología de la pedagogía y filosofía de la educación*. Bogotá., Alejandría Libros.
- Vasco, C. E. (1989). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e interés" de Jürgen Habermas. Documentos Ocasionales No.54.
- Vasco, C. E. (1990). "Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica". En: *Pedagogía, discurso y poder*. M. Díaz y J. Muñoz. Bogotá, Corprodic.

- Vasco, C. E. (1997). "La configuración teórica de la pedagogía de las disciplinas." *Educación y ciudad* No.2. Bogotá.
- Vasco, C. E., A. Bermúdez, H. et al. (1999). *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*. Bogotá, Cinep.
- Vasco, E. (1994). *Maestros, alumnos y saberes*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Wülf, C. y Zirfas, J (2001). "Antropología pedagógica en Alemania: retrospectivas y perspectivas". En: *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. J. A. Echeverri. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Zambrano, A. (2002). *Los hilos de la palabra: Pedagogía y didáctica*. Santiago de Cali, Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zuluaga, O. y J.A. Echeverri (1990). « El florecimiento de las investigaciones pedagógicas". En: *Pedagogía, discurso y poder*. M. Díaz y J. Muñoz. Bogotá, Corprodic.
- Zuluaga, O. L. (1992-1993). "Otra vez Comenio." *Revista Educación y Pedagogía: Comenio 400 años* IV (8-9).
- Zuluaga, O. L. (1997). Los conceptos y las prácticas: una estrategia para hacer historia de la pedagogía. En: *El quehacer investigativo y la educación. Encuentro de investigadores distritales en educación*. IDEP. Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-. Serie Memorias uno.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores - Anthropos - Editorial Universidad de Antioquia.

## Capítulo 3

# PEDAGOGÍA Y PEDAGOGO DE LA COMPLEJIDAD DE UN CONCEPTO A LA ESPECIFICIDAD DE UN SABER\*

Armando Zambrano Leal\*\*

### Introducción

Con frecuencia se dice de alguien que es “pedagogo” únicamente porque se interesa por las cuestiones de los dispositivos de aprendizaje, pero nos olvidamos de que un pedagogo es un filósofo del sufrimiento del aprender, un político de la resistencia y un subversivo de los sistemas de escolarización<sup>26</sup>. Georges Lapassade sostenía que la pedagogía era una ciencia de los dispositivos. Nosotros, consideramos que ella es un concepto complejamente singular y que no existe pedagogía que no tenga algo de locura. En la tradición francesa de las Ciencias de la Educación, la que mejor conocemos por nuestra

\* El presente texto es producto de la investigación sobre la pedagogía de *Philippe Meirieu: aprendizajes, filosofía y política*. Financiada por la Universidad Santiago de Cali, Maestría en Educación Superior, 2006-2008. Dirección General de Investigaciones en asocio con el Laboratorio Expérice, Universidad Paris 8, Francia.

\*\* Doctor en Ciencias de la Educación. Director de Postgrados en Educación, Universidad Santiago de Cali. Profesor asociado del Laboratorio Expérice, Universidad Paris 8 (Francia) y profesor de varios programas de doctorado y de maestría en educación.

26 Zambrano, Armando, (2008), *La pedagogía de Philippe Meirieu: aprendizajes, filosofía y política*, p. 269. Informe de investigación. Bogotá, 2008. 117 p.

formación en esta disciplina universitaria, la pedagogía es, algunas veces, un arte, una ciencia de los dispositivos y, en ciertas ocasiones, un discurso<sup>27</sup>. De acuerdo con las disciplinas que se agrupan en dicha disciplina, la pedagogía es un discurso sociológico sobre los sistemas escolares; una racionalidad práctica del aprendizaje, un dispositivo económico determinado por índices de eficacia, eficiencia, eficacia y calidad de los saberes escolares y sus relaciones con la producción; un sistema filosófico siempre atento a escudriñar el devenir del ser humano y un modo de conocer las huellas escolares en la historia de la humanidad. A veces, la pedagogía se hace psicología del aprendizaje y de la inteligencia; otras es un método de estudio objetivado por medio de dispositivos; y, en otros registros, es el arte de enseñar. Se nutre del saber de las disciplinas que integran las ciencias de la educación y a la vez las alimenta por su capacidad de comprender la realidad del saber escolar. Se ubica en el registro del poder para comprender la resistencia del alumno, en un registro moral para enseñar los valores imperantes en la sociedad y en un registro ético sin el cual toda acción educativa no sería más que el adiestramiento de las almas. Tiene tanto de política como de filosofía y de psicología. Debido a su realidad práctica, ella sirve para comprender y explicar los objetos de saber escolar o para construir teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje. Por lo general, no hay teórico alguno de la educación que no vea en la pedagogía la confluencia de la teoría y de la práctica. Como concepto, ella habita en una región de saber; como práctica promueve dispositivos y como teoría postula algo sobre el porvenir de lo humano. Su terreno siempre estará delimitado por la escuela y tendrá como referente los saberes que allí se imparten. La pedagogía es un concepto complejamente singular debido a su realidad múltiple: se diferencia de la didáctica en cuanto centra su interés en la pregunta por la edu-

27 Zambano, Armando, « ¿Psicopedagogía: ciencia, saber o discurso? In, Revista Cuadernos Pedagógicos, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, Colombia, N° 4, Septiembre de 2007.

cación del sujeto. Mientras esta última tiene por objeto de estudio la génesis, circulación y apropiación de un saber disciplinar<sup>28</sup>, la pedagogía va tras la pregunta del porvenir del sujeto. En este último registro se interesa tanto por la libertad como por la autonomía del sujeto, por ello mismo es un concepto moderno e ilustrado. En definitiva, la pedagogía puede ser vista como ciencia, discurso o arte según la experiencia de los especialistas.

Partiendo de la realidad singularmente compleja de la pedagogía, nos proponemos contribuir con el debate sobre la pedagogía en tres registros. De un lado, aportar algunos elementos discursivos sobre ella. Para esto, nos apoyaremos en algunas definiciones sobre la pedagogía existentes en las ciencias de la educación. De otro lado, nos aventuraremos a enunciar algunas pistas para comprender aquello que nombramos como pedagogo. ¿Qué es ser pedagogo? Esta cuestión nos permitirá deslindar el campo de interés de la didáctica. Los dos registros son producto de nuestra propia experiencia. A la vez que escudriñamos el sentido de la pedagogía y enseñamos algo sobre ella, debemos hacer frente a la difícil tarea de enseñar.

## La pedagogía como concepto

La pedagogía es un concepto histórico construido sobre tres registros. Un registro práctico delimitado por los aprendizajes y la enseñanza, un registro reflexivo (filosófico) orientado hacia los valores del acto educativo y un registro político vinculado con la función social de la educación y de la escuela. La dimensión física de la pedagogía remite a la práctica. No es solamente un "saber"; es también un saber encarnado en los dispositivos. Desde el punto de vista del pedagogo, ella presupone un saber disciplinario (conocimiento); un saber ser (sa-

28 Zambrano, Armando (2005), *Didáctica, pedagogía y saber*, Bogotá. Magisterio.

ber de la vida) y un saber académico (relación con los pares).<sup>29</sup> Estos tres tipos de saber se desarrollan en el marco de los dispositivos de aprendizaje. Cada aprendizaje escolar hace visible los ideales de la educación y no existe ningún aprendizaje que no se adquiera por medio de la enseñanza.<sup>30</sup> La enseñanza es una práctica singular mezclada de poder. Ella se vuelve práctica pedagógica debido a la singularidad del saber transmitido. Desde el punto de vista práctico, el pedagogo es un carpintero de los dispositivos de aprendizaje; su saber permite efectuar un acompañamiento efectivo del alumno. Este acompañamiento de ninguna forma está vacío de una intencionalidad o de un poder. Toda forma de acompañamiento hace visible, a la vez, el poder y la fuerza ejercida. Mientras que el profesor acompaña al alumno hacia el logro de la autonomía, éste ejerce un poder oculto; su fuerza se hace visible por medio del gesto<sup>31</sup>, la evaluación, el grito o la manera de imponer el programa escolar.

La relación saber-aprendizaje es, en efecto, uno de los objetos de estudio de los pedagogos y también de los didactas. En el conjunto de las ciencias de la educación, el pedagogo promueve discusiones encarnadas entre colegas. Estos debates son visibles a través de los discursos de unos y otros; por medio de las tesis provenientes de las disciplinas, a través de su registro de acción, de los enfoques teóricos donde se inscriben los sujetos. En general, la pedagogía parece ser el concepto clave de una época. Antes del nacimiento de la didáctica

29 Zambrano, Armando, *Tres tipos de saber del profesor y competencias*, Revista *Educere*, Venezuela, Año 10, N°33, abril-mayo-junio, 2006, pp. 225-232.

30 Así, Vladimir Jankélévitch interpela nuestras creencias con respecto al aprendizaje del autodidacta. El afirmaba que « todo autodidacta era un impostor », precisamente porque aprender por sí mismo supone ya la existencia de un saber constituido por un tercero.

31 Ricoeur, Paul (1994) *Educación y política*, Buenos Aires, p. 22. « El gesto -mostrar, tomarse distingue del simple movimiento físico a través de los rasgos que anuncian la simbolización implícita. Un gesto constituye una totalidad significativa, no reducible a sus componentes nutricia y susceptible de ser designado a través de un nombre. »

como disciplina universitaria<sup>32</sup>, se recurría a este concepto para explicar la enseñanza o los aprendizajes. Así, por ejemplo, un artículo sobre la relación entre lingüística y pedagogía<sup>33</sup> mostraba el vínculo estrecho entre la enseñanza de la lengua y la pedagogía y, por este lado, la relación entre psicología y pedagogía. Después del nacimiento de la didáctica, las cosas se clarifican un poco dado que el registro de organización de los aprendizajes y de la enseñanza de un saber disciplinario se convierte en un asunto de los didactas. Sin embargo, el nacimiento de la didáctica como disciplina universitaria será también la ocasión de nuevos debates entre pedagogos y especialistas de la enseñanza de un contenido disciplinar. Estos debates siguen existiendo hoy<sup>34</sup>, y antes que ser un obstáculo para la investigación, la enriquecen. Los aprendizajes, como la enseñanza, son el centro de atención de unos y de otros. Cada uno defiende su punto de vista sin jamás reclamar su propiedad. Como los aprendizajes ocupan el centro del acto educativo y como no existe ninguna educación verdadera alejada del acto de aprender, nos parece conveniente dirigir nuestra mirada sobre este aspecto. De otro modo, estamos convencidos que el registro de los aprendizajes (práctica) nos permitirá comprender mejor el concepto de pedagogía.

- 
- 32 La didáctica surge como disciplina universitaria con la creación de los IREM, en 1975, pero tiene su génesis social en la escuela de matemáticas impulsada por Gérard Brousseau en 1968 (Bordeaux). Es con la enseñanza de las matemáticas como la didáctica se vuelve un campo de investigación fecundo en Francia a partir de aquí se crean las COOPIRENT (Comisión Permanente de los IREM para la enseñanza primaria y la COREM (Centro de observación y de investigaciones en enseñanza de la matemática. Brousseau Gérard, « *Didactique fondamentale* » in *Didactique des mathématiques et formation des maîtres à l'école élémentaire*, Actes de l'Université d'été d'Olivet, 1988. Michel Develay (sous la direction) *La didactique. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, Esf, 1996. Michel Develay, « *Origines, malentendus et spécificité de la didactique* », *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre, 1997.
- 33 Sumpf ; J. et Dubois J., « *Linguistique et pédagogie* », *Revue Langue Française*, Année 1970, Vol. 5, Numéro 1, pp. 3-16.
- 34 Jonnaert Philippe et Laurin Suzanne, *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain*

Desde su nacimiento, alrededor del siglo XVIII, la pedagogía oscila entre dos métodos –el frontal y el activo–; alrededor de tres procesos –aprendizaje, enseñanza y formación– y sobre tres sujetos –saber, alumno y profesor–. Desde esta perspectiva, la pedagogía para nosotros es un concepto que, por su práctica, explica los aprendizajes, interpreta la relación con el saber y hace visible la formación del sujeto. Es un concepto social en la medida en que visibiliza los ideales educativos de una sociedad y de una época. Es un concepto político por el uso que de él hacen los pedagogos en el nivel ideológico. Uno puede oponerse al estado de miseria de la educación o adherirse a la ideología dominante por medio de las prácticas de enseñanza. La pedagogía también es un concepto filosófico debido a la reflexión ética o moral sobre la educación.

El lado práctico de la pedagogía es objetivado por los aprendizajes. Lograr que otro aprenda es su energía; llevarlo a cabo es su dinámica. Para lograrlo, la pedagogía es influenciada por una ciencia y construye métodos. Esta ciencia es la psicología y sus teorías del aprendizaje. A título de síntesis, estas teorías son: behaviorismo y enseñanza programada; construcción-adquisición y aprendizaje social; cognitivismo y métodos de *educabilidad cognitiva*<sup>35</sup>, *neurociencias*. Desde el punto de vista teórico, esta ciencia, dada la capacidad que tiene para “explicar y predecir ciertas conductas de aprendizaje en los individuos, le brinda los recursos necesarios a la pedagogía. Ella puede precisar en qué condiciones pueden aparecer las dificultades de aprendizaje y participar en la evaluación y solución de problemas. Finalmente, puede ayudar a organizar ciertos dispositivos de enseñanza”<sup>36</sup>. Los aportes de esta ciencia son variados y se limitan al sólo plano científico. La psicología explica el hecho psíquico, no les propone a los pedagogos dispositi-

35 Testu F., (1991), *De la psychologie à la pédagogie*, Paris, Nathan.

36 Foulin Jean-Noël et Mouchon Serge (2005), *Psychologie de l'éducation*, Paris, Nathan, p. 118.

vos de enseñanza; que son elaborados por especialistas en esta materia. Desde el punto de vista práctico, el pedagogo realiza una lectura de las teorías de la psicología, las interpreta para adaptarlas a la práctica. Es en esta lectura, la interpretación y la adaptación de dichas teorías como se construyen los dispositivos pedagógicos. Por otra parte, "la influencia de la psicología sobre la educación y la pedagogía está necesariamente limitada por razones de validez ecológica"<sup>37</sup>, el procedimiento científico y por la naturaleza de su objeto. Del lado experimental, la pedagogía rehace la experiencia de la teoría psicológica, la pone en práctica y obtiene resultados. Esta dinámica vuelve inteligible al educador de almas.

La pedagogía experimental francesa se inspiró en los trabajos de Ribot, pero fue Alfred Binet su verdadero promotor<sup>38</sup>. Los años cincuenta y sesenta del siglo anterior vieron surgir la psicología de grupos. K. Lewin fue su principal precursor. "sus trabajos se refieren primero, a la influencia del medio, luego al campo social en donde elaboró su célebre teoría de grupos"<sup>39</sup>. Fue en este sentido como el mismo Lewin definió la psicología de grupos desde el punto de vista social de la ciencia: "en la investigación social, el experimentador debe tomar en cuenta factores tales como la personalidad de cada miembro del grupo, la estructura, la ideología y los valores culturales del grupo, así como los factores económicos. Para él, la experimentación del grupo es una forma de conducta social"<sup>40</sup>.

37 Ibid. pp. 118-119.

38 Chateau, J. Gratiot-Alphandrie H., Doron, R., Cazayus, P., (1979), *Las grandes psicologías modernas*, Barcelona, Herder, p. 205. En esta perspectiva, los trabajos de Guy Avanzini tienen un lugar importante para la investigación en ciencias de la educación en Lyon. En la Guilloitière donde Philippe Meirieu trabajó en 1975.

39 Mueller, F.L. (1991), *Historia de la psicología, México*, FCE, p. 518.

40 Lewin, Kurt (1978), *La teoría del campo en la ciencia social*, Argentina, Paidós, p. 182.

Del lado de los métodos, asistimos, a partir de las últimas tres décadas del siglo XX, a un desarrollo exponencial. En este periodo, aparecen los métodos denominados audiovisuales, el programa de enriquecimiento instrumental, los perfiles pedagógicos, los estilos cognitivos. En la década de 1960 se crean ciertos dispositivos (ARF, TANAGA; PEI). Por este auge, los métodos creados en el marco de la educación de adultos se deslizaron hacia la escuela; es el caso de la educabilidad cognitiva<sup>41</sup>. En síntesis, individuo, grupo y métodos forjan una tríada sobre la cual las diversas pedagogías tendrían un desarrollo importante. En el seno de los métodos activos, muchas pedagogías se desarrollarían: pedagogía por objetivos, pedagogía del proyecto, pedagogía de la medicación, pedagogía diferenciada. Desde el momento en que la pedagogía busca a Freud, ella entra en la esfera del psicoanálisis y por esta vía se aleja de la tradición comportamentalista o experimental. Cuando ella busca explicar ciertos comportamientos de los niños en el aula de clase, la manera como aprenden, los obstáculos o las representaciones de los alumnos, ella teje relaciones con la psicología; desde el momento en que busca comprender las relaciones entre los sujetos, poder, deseo, ella se pone del lado psicoanalítico, filosófico o sociológico. La psicología ha jugado un rol importante en el desarrollo de las ciencias de la educación<sup>42</sup> pero también sobre la pedagogía. Al desarrollar el concepto de grupo, la psicología impacta a la pedagogía completamente. La nueva pedagogía, la pedagogía institucional, la directiva, por objetivos, la pedagogía del proyecto y la pedagogía diferenciada, todas han adoptado, en alguna parte, este concepto buscando con ello la construcción de métodos y dispositivos.

41- Chiousse, Sylvie (2001), « *Pédagogie et apprentissage des adultes, état de lieux et recommandations* », Rapport final, Paris, Oede, Juillet 2001, p. 26.

42- Filloux, J.C. (1991), « *Sur l'apport originare de la psychologie sociale au développement des sciences de l'éducation* », in *Sciences de l'éducation sciences majeures*, Actes du colloque d'études tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation, Sous la direction de Louis Mermoz. Issv-

## La pedagogía y los dispositivos

Para Foucault, el dispositivo es el objeto de la descripción genealógica. La arqueología describe los discursos de diferentes epistemes; el dispositivo lo aprehende viendo los cambios acontecidos en el poder, el control y el saber. El dispositivo es una descripción genealógica; es más amplio que la episteme. La física de un discurso se traduce por una institución, un sujeto, una norma. La comprensión convoca siempre un discurso, una energética, una acción, una tarea. El dispositivo es la acción de la institución, del sujeto, de la verdad, del poder. Hace visible los cambios de la episteme. El dispositivo describe la función de una institución en una época. Para Foucault, "hay dispositivos disciplinares, carcelarios, de poder, de saber, de sexualidad, de alianza, de subjetividad, de verdad"<sup>43</sup>. Entonces, un dispositivo es a la vez el objeto, el método y la técnica del discurso. Así por ejemplo, la evaluación es un objeto de la educación y un dispositivo pedagógico de control. Hess en el número 6 de la revista *les IrrAiductibles* realiza una síntesis del dispositivo en la pedagogía institucional; se apoya en Georges Lapassade y en René Lourau para mostrar que el empleo del término, desde 1971, es visible a través del analizador<sup>44</sup>. Así mismo, la pedagogía por objetivos hace del objetivo un dispositivo de enseñanza, la pedagogía diferenciada hace de la diferencia un dispositivo de aprendizaje. Toda pedagogía es un dispositivo gracias a su objeto. Que se trate de *objetivo, analizador o diferencia* la pedagogía es un dispositivo social. Esta es una de sus características. Aún más, el dispositivo es un mecanismo de control de lo dicho; opera por medio de las técnicas y funciona gracias a los enunciados del discurso.

---

43 Castro, Edgar (2004), *El vocabulario de Michel Foucault : un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Buenos Aires, Prometeo/ Universidad Nacional de Quilmes, p.98.

Pues bien, la pedagogía es un dispositivo escolar dada las técnicas y los métodos de enseñanza aplicados y en relación con los enunciados del discurso educativo. Aprender a contar, leer, escribir es un objetivo del dispositivo de instrucción gracias a los métodos y a una técnica pedagógica que traduce una política en favor de la libertad y de la autonomía del sujeto. De una generación a otra, el dispositivo se vuelve un mecanismo de control social. Adultos y niños están unidos por una necesidad de sobrevivencia, el dispositivo más potente de la educación es la lengua. A través de ella el niño ingresa a la sociedad. Aprender es estar siempre disponible para vivir la libertad, aproximarse a un pedazo de realidad. Siempre se aprende al lado del otro, imitándolo. Uno aprende por sí mismo y nadie aprende en el lugar del otro. El grupo es un medio de reunir a los sujetos, una instancia de aprendizaje cooperativo. ¿Podríamos decir que el grupo es un dispositivo pedagógico?

En efecto, el grupo es a la vez un discurso y un dispositivo pedagógico. Es un discurso, en la medida en que expresa la organización de las prácticas de transmisión de un saber escolar; es un dispositivo, dadas las técnicas de control —estilos de enseñanza, agrupamiento arbitrario de los alumnos. El trabajo en grupo es un mecanismo de control y a la vez un discurso de las pedagogías activas. El grupo es un momento del aula de clase; se inscribe en un momento más universal conocido como educación.

La pedagogía es el momento donde los principios de la educación se vuelven realidad. En el nivel escolar, este momento expresa una práctica de razón, la exploración ética y estética de lo humano, la construcción de métodos y la instrumentalización de la libertad y de la autonomía. La pedagogía debe obrar con permanencia para que la infancia de una sociedad sean hombres emancipados. Una de las primeras características, es que ella es un mecanismo para construir mé-

todos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. La pedagogía es una práctica social y escolar, un discurso sobre lo humano y sus aprendizajes. Por su parte, el profesor es un pedagogo, un sujeto que gravita entre discurso y prácticas. No existe pedagogo alguno digno de ese título que no haya experimentado la necesidad de volver prácticos los valores de la educación<sup>45</sup>. Pestalozzi nos muestra esta oscilación entre teoría y práctica<sup>46</sup>. Mejor aún, Jan Amos Comenio fue el primero en haber creado un sistema organizado de enseñanza<sup>47</sup>. Cada pedagogo desde el momento en que se enfrenta a la dura tarea de enseñar y hacer que un niño aprenda, hacerlo acceder a la libertad y a la autonomía está obligado a construir métodos. La suma de estos se traduce como dispositivos. Por esto mismo, la pedagogía es "la ciencia de los métodos" es un dispositivo social.

## La pedagogía y su lugar en la ciencia de la educación

En un primer registro, constatamos que la pedagogía es un concepto muy complejo y polisémico. Para los especialistas que reflexionan la "acción educativa", ella es portadora de un discurso de legitimación y esto gracias a la práctica. También está vinculada con el pensamiento pedagógico de una época. "Inscrita en un contexto de secularización y de la laización de la sociedad, el pensamiento pedagógico moderno aparece fundamentalmente como liberador. Se pueden distinguir en este nivel dos herencias, el del racionalismo universalista y el del naturalismo evolucionista del siglo XIX. El primero centra su proyecto educativo sobre la autonomía de la razón y el progreso intelectual,

45 Es, en efecto, el trabajo biográfico de los pedagogos, introducido por los especialistas y reseñados en la colección española de los « Grandes Educadores ». Se trata de Comenio, Pestalozzi, Froebel, etc. México, Trillas, 2003. También es el caso del libro publicado bajo la dirección: Houssaye, Jean, *Quinze pédagogues*, Paris, Armand Colin, 1999.

46 Piatón, Georges (2003), *Pestalozzi : la confianza en el ser humano*, México, Trillas.

47 Kozik, Frantisek (2003), *Comenio : ángel de la paz*, México, Trillas.

el segundo sobre la autonomía de la acción y el perfeccionamiento moral<sup>48</sup>. Es cierto que la pedagogía moderna se sitúa en estos dos principios del pensamiento: la libertad y la autonomía; conceptos por lo tanto arraigados en el pensamiento de la Ilustración: estos dos términos de la razón van a estar presentes en los discursos pedagógicos a lo largo del siglo XX. Estos dos conceptos son el objeto discursivo de los pedagogos más representativos. En un segundo registro, la pedagogía a través de la autonomía y la libertad es objeto de estudio en relación con la educación. La acción educativa presupone de ahora en adelante una actividad humana susceptible de ser estudiada. Ella fija a la pedagogía en un espacio de lo real (el aula de clase, poder, discurso, escuela). Pues bien, que ella sea una práctica o una teoría de la acción, esta realidad supone la existencia de una disciplina para tratarla. La presencia de un campo por fuera de la disciplina, tal como los movimientos pedagógicos y las doctrinas pedagógicas<sup>49</sup> y una práctica.

En el contexto francés y desde el punto de vista disciplinar, las ciencias de la educación tienen la particularidad de ser una disciplina universitaria con un objeto aún fuertemente en discusión. "Una disciplina supone problemas cognitivos y socioinstitucionales, lugares, instancias, redes, cuerpos de profesionales especializados en la producción sistemática de nuevos conocimientos a través de la investigación científica"<sup>50</sup>. Una disciplina crea instrumentos de comunicación; forja prácticas de conocimiento y contribuye a la formación, -a través de la reflexión y la transmisión de conocimientos-, de profesionales que intervendrán en un campo profesional o disciplinario. La disci-

48 Bulle, Nathalie (2005), *La pensée pédagogique moderne : entre science et politique*, in, Kamboucher D., Jacquet-Francillon F, (Eds), *La crise de la culture scolaire*, Paris, Puf, p. 117.

49 Cf. Movimiento de la Escuela Nueva, La Pedagogía Institucional, La Pedagogía no Directiva, La Pedagogía por Objetivos, La pedagogía Diferenciada.

50 Hostteter, Rita et Schneuwly, Bernard (2002), *Emergence et développement des sciences de l'éducation*, dans, *Science(s) et l'éducation : 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> Siècles*, Berne, Peter Lang, p. 6.

plina renueva su discurso a través de las prácticas de investigación y de la comunicación de sus descubrimientos. "La profesionalización de la investigación permite la elaboración y la renovación de conceptos y modelos teóricos así como los métodos de recogida y análisis de los datos, participando en el desarrollo y en el conocimiento social y científico de la disciplina"<sup>51</sup>. También es cierto que hay disciplinas que no provienen de un campo epistemológico preciso y otras son el resultado de saberes académicos y saberes cognitivos. El conjunto de las ciencias de la educación podría, con este título, ser clasificada bajo la denominación "disciplina pluridisciplinaria" por la presencia, en un mismo territorio de disciplinas, tales como la filosofía, la sociología, la economía, la psicología etc. "Disciplina multidisciplinaria, las ciencias de la educación participan así íntimamente en el movimiento general de las ciencias sociales entre las cuales su lugar está constantemente redefinido, negado algunas veces incluso por algunos de sus propios autores"<sup>52</sup>.

En el mismo sentido, Bernard Charlot señalaba en 1975 la ambigüedad, la inexactitud y el mestizaje epistemológico de esta disciplina<sup>53</sup>. En el seno de la disciplina van a reagruparse expertos, educadores, formadores de adultos, psicólogos, sociólogos, filósofos o historiadores interesados por las cuestiones educativas. En el seno de las ciencias de la educación tendrán un punto de confluencia "las finalidades, las prácticas y los saberes sobre la educación"<sup>54</sup>. En una historia de la disciplina, gracias a los recuerdos de Mialaret, uno de los fundadores

---

51 Ibid. p. 7.

52 Ibid. pp. 9-10.

53 Charlot, Bernard (1995), *Les sciences de l'éducation : essai épistémologique*, in *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*, Paris, Esf, p.26.

54 Ibid. p. 27

de la disciplina<sup>55</sup> encontramos la existencia de algunas personalidades interesadas por la enseñanza de la pedagogía. "No eramos sino un pequeño número de personas que habíamos defendido públicamente una tesis de doctorado en psicología o de pedagogía"<sup>56</sup>. Es debido a la organización de un curso en ciencias de la educación (Caen, París, Bourdeaux) como la disciplina toma forma hacia finales de los años 60.

La pedagogía había sido "marginalizada", inclusive si antes ella era portadora de elementos de disciplina científica bajo la denominación de "ciencia de la educación"<sup>57</sup>. Frente a la preeminencia de las ciencias de la educación pareciera, siguiendo los libros escritos por los especialistas, que un interés muy limitado hacia el lugar de la pedagogía en las ciencias de la educación está siempre presente.

Una vez que el concepto se plantea, la historia de éste se vuelve un sujeto supremamente importante para la investigación. En lo que concierne a la pedagogía, hay que anotar el lugar que ésta última ocupa en las ciencias de la educación en dos registros. De un lado, ella es estudiada desde el punto de vista filológico. Es el caso de Beillerot quien, en 1983, escribe un artículo publicado en la Revista Francesa de Pedagogía sobre la raíz de la palabra pedagogía. De otra parte, ella va a ser objeto de reflexión respecto a su científicidad. Dada la importancia de algunas ciencias, la psicología parece darle esta dimensión<sup>58</sup>. El lugar de la pedagogía en las ciencias de la educación es más exterior

55 Mialaret, Gaston, *Souvenirs de quelques batailles pour la mise en place d'un cursus en sciences de l'éducation*, in 25 ans de Sciences de l'Éducation : Bordeaux 1967-1992, Colloque, Université de Bordeaux II, Département de Sciences de l'Éducation, sous la direction d'A. Jeannel, P. Clanché, E. Debarbieux, 1994, pp. 17-26.

56 Ibid. p. 21.

57 Cf. Gautherin, Jacqueline (1995), *La science de l'éducation, discipline singulière : 1883-1914*; in *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*, Paris, Esf, pp. 45-54.

58 Lussi, Valérie, Muller, Christian et Kiciman, Valérie (2002), *Pédagogie et psychologie : les frontières mouvantes du développement des sciences de l'éducation à Genève (1912-1948)*, in *Science(s) et l'éducation : 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> Siècles*, Bern, Peter Lang, pp.383-419.

a las preocupaciones epistemológicas de la disciplina. Un segundo giro tiene que ver con el hecho de que en las ciencias de la educación se abrigan un número importante de investigadores provenientes de campos disciplinares distintos. Así, se encuentran investigadores interesados por el estudio de los hechos sociales de la educación, otros por la economía y o la historia de las instituciones escolares, las prácticas de enseñanza, el fracaso escolar o las políticas educativas. Esta particularidad se encontrará tempranamente en los padres fundadores de las ciencias de la educación.

Así, Chateau hacia finales de 1960, establecía el vínculo entre psicología y pedagogía: "psicología ante todo, pedagogía luego, tal es en consecuencia la regla lógica y sin duda no podemos aquí seguir la lógica, ya que para el educador como para el médico la acción es importante, y mucho más cuando el médico para curar una enfermedad no puede esperar los conocimientos biológicos o los medicamentos aún desconocidos, el educador no puede esperar a la psicología; es necesario que la tradición pedagógica y el genio individual suplan las insuficiencias de la psicología"<sup>59</sup>. Digamos que la relación pedagogía-ciencias de la educación no tiene lugar en la realidad y esto porque el poder unificador de la disciplina borra las iniciativas. En segundo lugar, la pedagogía no lleva en sí misma un carácter de ciencia. En tercer lugar, la pedagogía es más una práctica y un objeto de saber reflexionado en el conjunto de las ciencias de la educación. En cuarto lugar, desde el momento en que la cuestión sobre la "epistemología" de la pedagogía se plantea, este interés concierne sólo a los pedagogos y no a los otros especialistas. Su saber está limitado a la "técnica" mucho más si la pedagogía no es una ciencia y cuando la práctica y la reflexión han sido controladas. Vinculadas con la enseñanza, la práctica, la reflexión y su saber terminan por ser despreciados.

<sup>59</sup> Chateau, Jean., « Pour une éducation scientifique », *Revue Française de Pédagogie*, n°1, Oct. Nov. Déc., 1967, p. 10.

Por su parte, Houssaye considera que la pedagogía hoy ha desaparecido en beneficio de las ciencias de la educación. Tal evolución, en marcha desde hace un siglo, está lejos de terminar. Ella separa, a través de las ciencias y la voluntad de llegar a ser una pedagogía experimental en referencia a los modelos médicos y taylorista, la teoría de la práctica como constituyente del saber en pedagogía y la superioridad del teórico-especialista sobre el práctico. Pero las ciencias de la educación fracasan al constituir o al modificar su práctica. De ahí la necesidad de definir de otra manera la relación teoría-práctica en pedagogía, y es a partir del reconocimiento de la especificidad del camino como podemos comprender a la pedagogía<sup>60</sup>. En esta realidad, Philippe Meirieu formula una cuestión aún de actualidad: ¿la pedagogía puede existir por fuera de las ciencias de la educación? y estas últimas ¿pueden más allá de su cientificidad despremiar el saber pedagógico?

La respuesta de este pedagogo será:

“Pedagogía y ciencias de la educación no se excluyen ni se incluyen tampoco. Cada uno de estos dos enfoques tiene su lugar y es legítimo que las ciencias de la educación promuevan en su seno el estudio y la historia de la pedagogía por dos razones estrechamente complementarias: de un lado, porque se trata hoy de mantener una memoria amenazada (...). De otro lado, porque es importante entregarle a los enfoques científicos hechos educativos y a la vez una materia y un objeto. Al matar la pedagogía, las ciencias de la educación corren el riesgo de eliminarse ellas mismas y, entonces, desarropar su propio objeto de trabajo. Al querer, de manera científica, decretar a priori las prácticas pedagógicas, las ciencias de la educación corren el riesgo de disolverse haciendo de la pedagogía sin saberlo, confundiendo los géneros y finalmente produciendo conocimientos

que no tendrían ni el espesor humano del discurso pedagógico ni el rigor necesario del discurso científico"<sup>61</sup>. (LPDF. pp.241-242)

La pedagogía promueve un saber sobre tres dimensiones: Una dimensión práctica; ésta hace referencia a los aprendizajes y a la instrumentación de los procesos de enseñanza. Una dimensión filosófica, terreno sobre el cual el pedagogo puede siempre reflexionar los valores y las finalidades de la educación. Y una dimensión política a través de la cual él expone sus puntos de vista, sus ideas, sus luchas en favor de una educación justa. Los problemas políticos de la escuela, los puntos de vista sobre el fracaso escolar o la lucha en favor de la ciudadanía tocan tanto también a las otras dos dimensiones. Estas tres dimensiones se contienen entre sí y forjan la identidad de la pedagogía. Así, se puede decir que el pedagogo es un práctico de los aprendizajes, un sujeto que reflexiona los problemas de la enseñanza (poder, resistencia, norma, distancia, gesto) y un actor político que lucha, cueste lo que cueste, en favor de una mejor educación para los otros. Su terreno es la escuela, su sujeto la infancia y sus instrumentos los saberes.

Sin embargo, se observa en la pedagogía una dimensión espiritual, no en el sentido de una espiritualidad religiosa sino de una espiritualidad del ser<sup>62</sup>. La espiritualidad significa aquí, un encuentro con el ser a través de la experiencia de lo vivido y una experiencia del ser a través de la práctica del no. Desde el momento en que uno enseña, uno se ve confrontado a lo imprevisto, a una especie de vivencia que inspira siempre la realidad del otro. Comprender esta vivencia exige

---

61 Meireiu, Philippe, (1996) *La pédagogie, entre le dire et le faire*, Paris, Esf. Pp. 241-242.

62 Tal como ha sido ilustrado por Weigand, Gabriele y Hess, Remi, al reflexionar sobre la pedagogía en Herbart, la espiritualidad se puede traducir por una distancia sobre la práctica y una manera de construir su propia teoría pedagógica. « El tacto pedagógico » como la relación entre teoría y práctica, entre la teoría pedagógica y la práctica pedagógica, la capacidad de empatía y del juicio necesario en el profesor (...) el práctico no debe dejar jamás de interrogar su propia práctica.

de nosotros una toma de distancia. En la distancia uno puede reflexionar la realidad de lo dado. Reflexionar día tras día se impone como una práctica y deviene un saber. La espiritualidad del pedagogo es el momento reflexivo debido a la distancia impuesta. Con esto, queremos decir que el pedagogo se aferra a una preocupación de sí, sin la cual toda empresa de educación no sería más que el adiestramiento de las almas. Así, encontramos en Remi Hess una práctica reflexionada y una mirada sobre la historia de sí mismo. Esta preocupación de sí encuentra una especie de "técnica" a través de la escritura del diario. "El diario es ante todo un diálogo consigo mismo, habla con el yo y viceversa"<sup>63</sup>. Para este pedagogo, el diario guarda un lugar fundamental en la formación y sirve a la reflexión de sí; supera los momentos de la existencia y lo vivido día tras día; el diario, de igual manera se transforma en una especie de espejo. Reflexionar sobre uno mismo, su experiencia, su proceso de vida incluido su proceso intelectual muestra una manera de asumirse por sí mismo. Cultivarse a sí mismo, reflexionando los momentos vividos, le permite al pedagogo volver sobre la experiencia. La sabiduría del pedagogo no es la perfección del dispositivo sino la manera como él restituye su ser el aprendizaje de la insoportable levedad del ser. Hess, en este sentido, nos muestra esta espiritualidad de la cual hablamos y que la pedagogía muy positivista no reconoce. Es así como el gesto y la manera como el yo-no-sé-qué, la manera de devenir<sup>64</sup> y la ocasión, nos permiten ver la dimensión espiritual de la pedagogía de otra manera.

Así, la pedagogía no es tampoco técnica sino reflexión sobre sí y sobre el otro. En definitiva, la pedagogía ocupa un lugar muy singular en las ciencias de la educación. Ella es una ocasión para reflexionar

63 Hess Remi, Illiade Kareen (2006) *Les moments pédagogiques Janusz Korczak*, Op.cit. p.85.

64 Jankélévitch Vladimir (1980), *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien*, Paris, Points, Editions Du Seuil. 30. « Manera de ser cuyo nombre es el Devenir. El modo de las maneras de hacer del Acto se llama Intención, pero la manera se llama « Devenir ».

su estatus, los procesos de enseñanzas y aprendizaje, el poder acción educativa. Ella es también un momento para leer de otro modo el objeto epistemológico de las ciencias de la educación. Lo que he aprendido a lo largo de los años de formación en la disciplina es que los pedagogos adoptaron una lectura crítica frente a las ciencias de la educación. Esto es visible al leer las obras de los teóricos, profesores prácticos de la disciplina. A través de sus reflexiones, los profesores de ciencias de la educación que se reclaman de la pedagogía hacen importantes aportes a las ciencias de la educación. Es en este sentido que la pedagogía habita en las ciencias de la educación y, a través de los pedagogos, ella nos muestra un saber importante para continuar el trabajo de comprensión de la cosa educativa.

La pedagogía no ha desaparecido de la escena francesa; de esto da cuenta su lugar en las ciencias de la educación; ella no pretende, de ninguna manera, ser una ciencia sino un espacio discursivo sobre el acto de educar. Este acto discursivo se vuelve saber de acuerdo con Charlot: "La relación con el saber es indisolublemente social y singular. Es el conjunto (organizado) de las relaciones que un sujeto humano (por lo tanto singular y social) mantiene con todo lo que tiene que ver con el aprender y el saber"<sup>65</sup>. Saber y relación con el saber, en la medida que los especialistas de la pedagogía habitan en las ciencias de la educación, impulsan investigaciones y producen un saber sobre la pedagogía. Dada la importancia de la investigación, sería positivo comprender la naturaleza del saber pedagógico producido por los profesores de ciencias de la educación. A pesar de las opiniones de especialistas tales como Gilles Ferry, quien lucha en favor de las ciencias de la educación en detrimento mismo de la pedagogía<sup>66</sup>, ¿es suficiente desconocer el lugar de los pedagogos en las ciencias de la educación

65 Charlot, Bernard (1999), *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos, p. 3.

66 Ferry, Gilles, « De la pédagogie aux sciences de l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 1-2, 1998, pp. 141-150

para denunciar la muerte de la pedagogía? ¿no es acaso la misma situación de análisis que desconocer el lugar de los movimientos pedagógicos en los recintos de las ciencias de la educación?<sup>67</sup>. Sería positivo preguntarse si lo político puede existir sin ideología. ¿Las ciencias políticas pueden existir por fuera de los movimientos políticos, sin una reflexión sobre la cosa política? ¿Las ciencias de la salud pueden tener un campo epistemológico preciso por fuera de la enfermedad o de la patología? ¿No es deseable prefigurar un saber pedagógico de las ciencias de la educación?

## La pedagogía: algunas definiciones

Así consideradas, las ciencias de la educación en Francia tienen la cualidad de ser una disciplina universitaria<sup>68</sup> cuyo objetivo es estudiar el hecho y el acto educativo. Antes y después de su constitución como disciplina universitaria, en 1967, observamos un conjunto de definiciones sobre la pedagogía. Estas definiciones expresan la manera como los sujetos explican el acto de educar, expresan sus puntos de vista sobre el sistema educativo y reflexionan los problemas escolares, la enseñanza con la relación alumno-profesor, etc. Al lado opuesto las ciencias de la educación, la pedagogía se convierte en un concepto polisémico; es difícil dar una definición precisa y universal. El conjunto de la literatura muestra desde muchos aspectos una pluralidad de definiciones. Cada teórico o práctico construye su propia definición,

67 Esta situación encierra un punto de verdad. Las ciencias de la educación abrigan también a los representantes de los movimientos pedagógicos, por ejemplo, la pedagogía institucional, la pedagogía diferenciada, los representantes de las pedagogías críticas. Un artículo en esta línea muestra claramente nuestra percepción. Cf. Hess Remi, « *A propos de l'identité de la constitution des sciences de l'éducation : analyse institutionnelle et sciences de l'éducation* », revue *Les Sciences de l'éducation*, 31, 1-2, 1998, pp. 123-130.

68 A través de nuestras reflexiones sobre las ciencias de la educación en Francia hemos constatado que esta disciplina universitaria no tiene la misma historia en los españoles, ingleses, alemanes o suizos y menos aún en América Latina. Zambrano, Armando, *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*, Bogotá, Magisterio, 2006, 2 edición. Hess Rémi (1997), *Des sciences de l'éducation*. Paris. Anthropos y también *Les sciences de l'éducation*. París. Anthropos.

cada modelo produce una. Que se trate de la escuela nueva o de la pedagogía institucional, de la pedagogía por objetivos o de la pedagogía diferenciada, la pedagogía hace visible las ideas sobre la educación. Nuestro interés consiste, en consecuencia, en descubrir algunas pistas que nos permitirán por una parte, conducirnos a su comprensión y por otra conocer el lugar que ella ocupa en las ciencias de la educación. Se trata, por tanto, de identificar "una definición" más o menos estable así como las dimensiones que pueda ofrecernos. Mialaret en 1975 mostraba el desorden reinante entre enseñanza, educación y pedagogía<sup>69</sup>. Para él, el pedagogo en la antigüedad era el esclavo que conducía a los niños hasta el liceo para que el magister le transmitiera sus enseñanzas; y la palabra pedagogía apareció mucho más tarde; según el diccionario Robert, esta palabra parece remontarse a 1485; señala que la encontramos en la institución cristiana de Calvino en 1536; la academia la admitió en 1762; la palabra se prolonga hasta el siglo XIX<sup>70</sup>. Así, para Mialaret la pedagogía se encuentra objetivada: pedagogía de la información, pedagogía de la transición, pedagogía del máximo, pedagogía institucional, pedagogía por objetivos, pedagogía de la dependencia, pedagógica de la liberación. El concepto está unido ya sea a una finalidad o bien a una disciplina o a unas capacidades. Cumple una función precisa: la realidad de la enseñanza "la complejidad de la pedagogía tal como se presenta actualmente no permite un plano rigurosamente lineal como podría serlo en un tratado científico"<sup>71</sup>. En 1910 Celerier la definía como "la teoría general del arte de la educación reagrupa un sistema solidario y vincula por principios universales las experiencias aisladas, los métodos personales, partiendo de la realidad y separando rigurosamente lo que procede de lo real y lo que pertenece a lo ideal"<sup>72</sup>. Para Durkheim, la pedagogía, "es una

69 Mialaret Gaston (1975) *Les sciences de l'éducation*, Paris, Puf/Que sais-je ?, p. 3.

70 Ibid. pp. 3-4.

71 Mialaret Gaston (1999), *Pédagogie générale*, Paris, Puf, p. 31.

teoría práctica de la educación.". Más adelante él dice: "se han confundido con frecuencia las dos palabras de educación y de pedagogía, que demandan por lo tanto ser cuidadosamente distinguidas"<sup>73</sup>. Mientras que la educación es una acción ejercida sobre los niños por los padres y los profesores con miras a su inserción en la cultura y en la sociedad, "la pedagogía" es otra cosa: "ésta consiste no en acciones sino en teoría. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no formas de practicarla. Algunas veces ellas se distinguen de las prácticas en su uso, al punto de oponerse"<sup>74</sup>. Sobre la naturaleza del concepto, Durkheim escribiría: "Tenemos que buscar cuáles son los caracteres de la reflexión de pedagógica y de sus productos. Habría que ver aquí las doctrinas propiamente científicas y ¿debe uno decir de la pedagogía que ella es una ciencia, la ciencia de la educación? o ¿sería más conveniente darle otro nombre?, y ¿cuál?"<sup>75</sup>.

Para el padre de la sociología francesa, la opción no es fácil. Si la pedagogía es una ciencia, "es necesario que ella actúe sobre hechos adquiridos, realizados, dados a la observación, y es necesario que estos hechos presenten entre sí una suficiente homogeneidad para poder ser clasificados en una misma categoría"<sup>76</sup>; pero si ella es un arte hay que saber de qué naturaleza. Para él, "un arte es un sistema de formas de hacer que son ajustadas a unos fines especiales y que son el producto ya sea de una experiencia tradicional comunicada por la educación, ya sea producto de la experiencia personal del individuo"<sup>77</sup>. Durkheim propone examinar la pedagogía como una teoría práctica. "La pedagogía es una teoría práctica (...) ella no estudia científicamente el sistema de educación pero si lo reflexiona con miras a ofrecer a la actividad

73 Durkheim Emile (1993), *Éducation et pédagogie*, Paris, Puf/Quadrige, 4eme édition, p.69.

74 Ibid. p. 69.

75 Ibid. p.70.

76 Ibid. pp. 70-71.

77 Ibid. 79.

de la educación ideas que la puedan dirigir"<sup>78</sup>. La definición dada por este sociólogo será capital para los futuros pedagogos. Guy Avanzi señala que, "hacia finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX asistió a la desvalorización de la noción de la pedagogía en beneficio de las ciencias de la educación"<sup>79</sup>. La pedagogía responde, según él, a dos procesos: el normativo y el prescriptivo. "La primera prescribe la conducta a partir de principios; propone doctrinas; en cuanto a la segunda, ella construye teorías"<sup>80</sup>. También el proceso normativo proviene de tres orígenes principales: la filosofía, la teología y la política. La descriptiva de las ciencias, teorías y prácticas o de la observación. Estos dos procedimientos son siempre de actualidad en los debates contemporáneos<sup>81</sup>. Agrega él, "fortuna de una palabra, laguna de una idea (...) se trata de un concepto pertinente e inclusive indispensable a una condición, sin embargo, de ser utilizado de manera estricta y correcta, no al azar de los caprichos o de la incultura sino en función de su origen y de su historia. En esta condición, el término guarda toda su validez y utilidad"<sup>82</sup>.

Desde otro punto de vista, la pedagogía es "la envoltura mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica educativa por la misma persona sobre la misma persona y el pedagogo, ante todo como un práctico-teórico de la acción educativa"<sup>83</sup>. Esta definición muestra el vínculo entre teoría y práctica, aspecto que ya había sido desarrollado por

78 Ibid. p. 79.

79 Avanzi Guy (1992), *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, p. 16.

80 Ibid. pp. 13-14.

81 Por ejemplo: los debates entre el filósofo Alain Finkielkraut y Philippe Meirieu al final de la década de 1990; entre filósofos y pedagogos; entre partidarios de las didácticas y los pedagogos. Estos debates, con frecuencia, tuvieron una voz pública a través de libros y artículos. ¿Qué es ser pedagogo?, ¿Qué significa ser didáctica? son cuestiones que encontramos en la escena académica.

82 Avanzi Guy, « Les devoirs de la notion de pédagogie », *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre, 1997, p. 23.

83 Houssaye Jean (1994), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, Est, p.13.

Durkheim y retomado por otros teóricos, pedagogos o educadores. Para Meirieu, la pedagogía es una inteligencia del acto educativo, especialmente porque la educación es "una relación asimétrica, necesaria y provisional que apunta a la emergencia de un sujeto"<sup>84</sup>. Para él, la pedagogía está, por una parte, fuertemente unida al proceso de libertad que la educación debe producir; por otro lado, permite reflexionar sobre el acto de educar. "Ella debe aplicarse a sí misma sus propios preceptos e interrogarse en permanencia sobre lo que ella le ofrece al educador como posibilidad de emerger en tanto que sujeto educador"<sup>85</sup>.

Todo el pensamiento de este pedagogo va a confrontarse en la práctica y en la teoría educativa. El acto de educar lleva en sí la dimensión de la pedagogía. Él se pregunta si no es necesario hacer "una pedagogía de la pedagogía". Una vez más, encontramos las huellas de la teoría y de la práctica tan apreciada en Durkheim.

Por su parte, Beillerot en 1983 escribirá un artículo consagrado a la noción de pedagogía<sup>86</sup>. El centro de interés de este artículo es doble: por una parte, el análisis de la morfología de la palabra *pedagogo* a partir del Tesoro de la Lengua Francesa (TLF) y, por otro lado, el sentido de la acción y del contexto de "acción pedagógica". En el primer registro, se aferra a conocer el vocablo entre los siglos XIX y XX y para esto analiza el texto mencionado y algunas expresiones de la literatura. Respecto al registro del sentido de la "acción pedagógica", muestra cómo la pedagogía ha sido utilizada por los intelectuales o los expertos: "la expresión "acción pedagógica" se encuentra tanto

84 Meirieu Philippe, « *Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie* », *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre, 1997, p. 25.

85 *Ibid.* p. 36.

86 Beillerot Jacky, « *Contribution à l'analyse de la pédagogie* », *Revue Française de Pédagogie*, n° 64, juillet-Août-Septembre, 1983, pp. 7-12.

en los autores como Bourdieu o Lesne así como en los expertos<sup>87</sup>. Aquí, la cuestión fundamental es la acción y menos el uso. Toda acción implica la participación de un sujeto en relación a un objeto y a una finalidad. La acción es energética, es la fuerza de la actividad. La acción es hacer una actividad o emprenderla. Toda acción presupone resultados y alcanza un objetivo. Como cuando uno habla, la acción de escribir implica un resultado estético del texto; un mensaje claro o la exposición de una o varias ideas. Beillerot define la acción pedagógica así: "hay acción pedagógica cuando un individuo, un grupo o una sociedad tiene el proyecto de una acción consciente y voluntaria con miras a la transmisión aplicada del saber, conductas, actitudes, valores que cualquiera sea su naturaleza a una o a varias personas con el fin de modificar los comportamientos, los efectos, las representaciones de los sujetos en un sentido con frecuencia deseado o previsto al avance; la modificación constituye, entonces, la comprensión de la cosa aprendida"<sup>88</sup>. Aquí, la pedagogía parece unida a acciones planificadas y plantea como posible que se puedan alcanzar tales acciones.

En resumen, la pedagogía para él es una acción prevista y axiológica, está fuertemente unida con la educación de una persona. "La pedagogía cuyo objeto es el saber de una sociedad y el objetivo el proceso de influencia por medio del proceso enseñar-aprender, podría entenderse como una relación alumno profesor (poder), un discurso sobre lo real que se dice o no del saber o del conocimiento, saber que no es solamente el del profesor o el del libro; un conjunto de prácticas que explican (actualización de regularidades) para hacer comprender (percibir las significaciones), interpretar (organizarla en conceptos) y verificar"<sup>89</sup>. La acción pedagógica parece tener una relación con la práctica tal como Durkheim la describió.

---

87 Ibid. p.10.

88 Ibid. p. 10.

89 Ibid. p. 10.

Algunos años más tarde, Beillerot se referirá a la relación entre ciencias de la educación y pedagogía. Según él, "existe en los discursos al menos tres traducciones: las Ciencias de la Educación designan una disciplina universitaria constituida y reglamentada; ellas pueden también significar las relaciones de todas las ciencias con los fenómenos educativos, expresan ciertos procesos de conocimiento, el de la ciencia en tanto que aporta a desarrollar una actitud de racionalidad"<sup>90</sup>. Con respecto a la pedagogía, considerará que ella es "definida como "arte y técnica" para hacer y para enseñar; pero cuando se vuelve tratado, manuales, ensayos o artículos se convierte en discurso sobre las prácticas actuales o las que se serían convenientes hacer surgir. En fin, la pedagogía es socialmente utilizada para nombrar todas las prácticas de inculcación y de convicción, como lo muestra con frecuencia la vida política contemporánea"<sup>91</sup>. En definitiva, la pedagogía parece ser un terreno de pensamiento para reflexionar la cosa educativa en su dimensión práctica, pero sobre todo -es el caso de Beillerot- ella permitiría comprender el proceso enseñanza- aprendizaje. Una vez más, identificamos una relación estrecha entre ciencias de la educación y pedagogía.

Filloux, a través de la relación entre clínica y pedagogía, sostendrá que la pedagogía es una práctica de iniciación "Poder reconocer el deseo del pedagogo es deseo, el placer de engendrar y que una lectura psicoanalítica de los mitos y de los fantasmas permite restaurar como constitutivo de la posición del pedagogo en el campo escolar. Es decir que la escena significativa de la relación pedagógica es aquella de un deseo por engendrar: deseo de una procreación y deseo de un nacimiento. Pero se trata, claro está, de un segundo nacimiento como nacimiento del espíritu y de una segunda procreación en tanto que

90 Beillerot Jacky, « Les sciences de l'éducation et pédagogie : un étrange mélange », *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre, 1997, p.76.

91 Ibid. pp. 76-77.

creación cultural<sup>92</sup>. Aquí, el punto de vista de Durkheim será n  
mente retomado. La inserción en la cultura de acogida convierte  
relación de deseo y de formación para la vida adulta.

La práctica pedagógica no es más política sino clínica (deseo) y  
está ligada con el saber. Para otros, contextos tan diferentes como  
de la ciencia y de la educación en Francia muestran frecuentement  
dimensión política. Encontramos esta perspectiva en los trabajos de  
pedagogía popular de inspiración teológica de la liberación en la ci  
se encuentran las tesis de Paulo Freire<sup>93</sup> y, más cerca de nuestro tier  
po, las pedagogías críticas<sup>94</sup>.

En este gran movimiento, la pedagogía es ante todo una práct  
ca política; ella tiene por objetivo la "liberación" de los oprimidos, e  
aprendizaje de su historia y la toma de conciencia en favor de una  
liberación política. La educación debe liberar al hombre y la pedago  
gía debe crear las condiciones para alcanzar dicha libertad. Los pro  
blemas unidos con la pobreza, la exclusión, la opresión, la negación  
de diferencias culturales, el respeto del medio ambiente y la lucha en  
favor de una igualdad pasan ante todo por el aprendizaje de una liber  
tad igual y de saberes iguales para todos. El aporte teórico de América  
Latina en materia de educación se encuentra seguramente en el movi  
miento de la educación popular y, hoy, en la pedagogía crítica.

Volviendo una vez más sobre la relación entre pedagogía y cien  
cias de la educación, encontramos que la posición adoptada por cada

92 Filloux J., « Clinique et pédagogie », *Revue Française de Pédagogie*, n° 64, Juillet-Août-Septem  
bre, 1983, p.18.

93 Freire Paulo (1981) *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI editores. Con  
ciencia crítica y liberación (1971), Bogotá, Ediciones "Camilo".

94 Estas pedagogías se inspiran en el pensamiento de la educación popular y de los trabajos de  
Paulo Freire. Entre los teóricos más representativos encontramos a: Henry Giroux, Donald  
Macedo, Paul Willis, Manuel Castells, Ramon Flecha.

uno demostraría tanto el lugar que se le asigne a la práctica como el que ocupa la teoría en la reflexión de los hechos educativos. Además, esta posición sigue vigente en los discursos y revela una fuerte tendencia a ver en ella una especie de circularidad. La energía de la cual ella es portadora se debe al hecho de que permite un vínculo entre los procesos de enseñanza-aprendizaje; circularidad expresada por la reflexión y las teorías que de ella se desprenden. La relación ciencias de la educación y pedagogía pueden conducir a los siguientes vínculos; primeramente, las ciencias de la educación son el terreno de la existencia de la pedagogía; segundo, la pedagogía no son la ciencia de la educación: su objetivo es la reflexión del acto de educar y los valores que se transmiten; la pedagogía es una práctica reflexiva cuando ella toca los valores y las finalidades de la educación; y, en tercer lugar, la pedagogía es también la acción escolar, sin la cual el acto de educar sería una especie de adiestramiento de los espíritus. Esta práctica y esta acción son políticas al mismo tiempo que sociales, filosóficas y prescriptivas. Pero esta relación es aún problemática cuando ella toca las fronteras de la didáctica.

Desde el punto de vista de la práctica escolar, la pedagogía se ve confrontada al problema de los saberes a enseñar. Dado que la escuela es también un espacio de disciplinas al mismo tiempo que un lugar eficaz para la socialización de las personas, ella debe crear instrumentos para que esta acción y esta práctica tengan lugar. En consecuencia, las disciplinas escolares aparecen como el terreno propicio para la acción en la práctica; ellas son portadoras de saber y exigen la construcción de instrumentos para su transmisión. Es desde esta óptica como la didáctica se opone a la pedagogía, que intenciones particulares han intentado someter a ésta última en tal campo didáctico. Mialaret en un artículo publicado en la *Revista de Ciencias de la Educación Nueva Era*, proponía una clasificación diferente a la que él había forjado en 1976. En esta nueva clasificación, la didáctica incluye la pedagogía y

permite pensar las condiciones de transmisión es decir la pedagogía. Al lado de la didáctica, la especificidad de la pedagogía se vuelve aún más difícil de identificar. Ya sea porque ciertos especialistas ven en los aprendizajes su única fuente, ya sea porque otros consideran, todavía hoy, que la didáctica engloba la práctica y la acción. Astolfi y Develay consideraban en los años 1989 la existencia de dos ópticas entre didáctica y pedagogía. "En un caso, didáctica y pedagogía son netamente individualizadas y no se toma en cuenta la segunda en el marco de las investigaciones didácticas. La investigación en didáctica corre el riesgo, entonces, de remitir casi exclusivamente a una reflexión epistemológica única capaz de fundar una lógica de los saberes a enseñar. La didáctica se limitaría al aula de clase. En el otro caso, se considera que la didáctica y la pedagogía pueden en teoría diferenciarse, pero en la práctica ellas deben integrarse en una reflexión más general a propósito de los aprendizajes en ciencias experimentales"<sup>95</sup>.

La cuestión de la especificidad de la didáctica y de la pedagogía remite al problema de las fronteras de la acción, la práctica y los saberes escolares. Estas fronteras se quiebran en la acción pero se diferencian en la práctica. Mientras que la pedagogía busca comprender la acción educativa a través de la multiplicidad de métodos para así lograr entender e identificar una práctica, la didáctica se limita a los saberes escolares. Los problemas de la transmisión de saberes no son tomados de la misma forma por el pedagogo ni por el didacta, los problemas sociales de la escolarización de las personas o el problema del fracaso escolar tampoco.

En definitiva, la relación "pedagogía y didáctica" muestra una tensión fecunda y deja en claro la posición de los investigadores en un mismo espacio, el de las ciencias de la educación; pero ella es también

una relación conflictiva. Algunas veces la didáctica aparece ante los ojos de los especialistas como el conjunto de técnicas para enseñar un contenido disciplinar; otras veces ella integra la pedagogía y algunas veces, según los discursos, es una disciplina científica cuyo objetivo es el estudio de las condiciones de transmisión de los saberes escolares<sup>96</sup>. Sobre esta dualidad, Meirieu en 1987 afirmaba:

“ A través de los numerosos debates que oponen la pedagogía centrada sobre el niño y la didáctica centrada sobre los saberes, se refracta un viejo problema filosófico al mismo tiempo posiciones que son estériles porque el aprendizaje es precisamente la búsqueda, la prospección permanente en estos dos campos y el esfuerzo por ponerlas en contacto. Sería necesario, finalmente, que llegáramos a salir de este método que consiste en pensar siempre sobre el modo de la variación en sentido inverso al decir que entre más me intereso por el alumno menos me intereso por el saber ó entre más me intereso por el saber menos me intereso por el alumno”<sup>97</sup>

Dejando de lado este conflicto, la pedagogía parece ser un concepto-campo en el que las ideas sobre la educación son expuestas y administradas por los sujetos. Ella es también un concepto clave para el pensamiento educativo de una sociedad. A lo largo de la historia moderna de Occidente, ella oscila entre ciencia y práctica. La pedagogía algunas veces parece ser un conjunto de técnicas con miras a la educación de los sujetos; para otros, ella es una “voz” para nombrar las condiciones de la educación; y para ciertos teóricos no es más que un campo de comprensión de la relación maestro-alumno. Las diferentes

96 Es el caso de los teóricos de la didáctica. El conjunto de la literatura es enorme. Citamos algunos libros: Develay Michel (2004) *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, Esf ; DEVELAY Michel (dir), (1995), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, Paris, Esf ; ASTOLFI Jean-Pierre (1992), *L'école pour apprendre*, Paris, Esf ; JONNAERT P. (1988), *Conflits de savoirs et didactique*, Bruxelles, De Boeck.

97 Meirieu Philippe (1987), *Pédagogie et didactique*, in *Didactique ? Pédagogie générale ?*, Nancy, Mafpen.

definiciones así como la pluralidad de enfoques nos ofrecen una idea compleja; la historia recorrida y las posiciones teóricas de toda especie muestran al menos un punto de acuerdo: ella es un concepto clave para reflexionar la teoría y la práctica educativa y está lejos de ser una ciencia completamente definida. Esta idea es más fuerte aún cuando ella está confrontada con las ciencias de la educación. Todo lo anterior nos obliga a pensar en el pedagogo al cual reconocemos como el alma viva de la pedagogía y sujeto de reflexión del saber escolar. El pedagogo puede ser el profesor a condición de imponerse la ardua tarea de reflexionar lo que vive, piensa y experimenta respecto de la educación del otro. Si además es capaz de salir de la instrucción para pensar los fines de la educación, el profesor puede llegar a la estatura del pedagogo. Pero esto no será posible si la práctica cotidiana del aula de clase no lo conduce a preguntarse por la exigencia ética, política, social y filosófica de la educación del otro y los saberes que allí intervienen.

## El pedagogo: un sujeto entre teoría y práctica

De acuerdo con la definición del pedagogo que transcribimos al inicio y siguiendo el lugar que ocupa la pedagogía en las ciencias de la educación y sus diferentes definiciones, nos preguntamos si ella no se hace realidad en la práctica. En efecto, el pedagogo es un sujeto de saber que siempre está expuesto a las reacciones de los alumnos. El pedagogo no se inscribe exclusivamente en la técnica de la transmisión de un saber sino que avanza hacia la pregunta por el saber que libera y vuelve autónomos a los sujetos.

Estos dos conceptos de la Ilustración se inscriben en el registro de la pedagogía y se convierten en la finalidad misma del pedagogo. Un pedagogo trabajará siempre sobre el registro de lo humano en tres perspectivas.

Primero, es un sujeto cuya filosofía consistirá en hacer del saber un objeto de libertad y de autonomía del individuo. Todo el esfuerzo del pedagogo consistirá, tal como nos lo muestra la educabilidad, en lograr que el sujeto aprenda. Pero aprender no es un asunto fácil. Encierra tanto de dolor como de alegría y sólo llegamos a aprender por nuestros propios medios. El aprendizaje no es sólo una cuestión de inteligencia ni de facultades, también están en juego condiciones sociales, culturales, morales y éticas. Aprender es el tiempo por medio del cual un sujeto alcanza su plena libertad. Así como cuando un sujeto aprende a escribir o a leer, gana en libertad porque tendrá la posibilidad de narrar y narrarse en el mundo. El aprendizaje es un asunto de filosofía en la medida en que un sujeto traza con lo aprendido su destino y deviene otro. Cuando el alumno aprende, se separa del maestro y cuando esto tiene lugar el profesor se convierte en pedagogo.

Segundo, el pedagogo es un profesor cuya conciencia política lo hace reaccionar contra el estado de miseria de la educación de la juventud. En efecto, el pedagogo se indignará cuando las condiciones y facultades de la infancia, la adolescencia y el adulto se ven afectadas porque la sociedad y el Estado que la regula no le brindan las condiciones más adecuadas para que éste alcance su libertad y sea un sujeto autónomo. Para ello, enseñará siempre un modo diferente de pensar y abrigará con sus preguntas la desolación del estudiante. Se sublevará contra el estado de miseria de la educación cuando ésta adiestra y no educa. Tal sublevación tendrá lugar en el acto de enseñar. Nunca el pedagogo enseña al otro una receta, ni fórmulas y muchos menos la felicidad; desde su saber y su experiencia sabrá llevar al otro al estado de interrogación sobre su propia realidad. El pedagogo se subleva contra la miseria de la educación al reflexionar los aprendizajes como actos de liberación y crítica del individuo. Enseñará que aprender siempre es un ejercicio de oposición fundada sobre la cruel realidad de la exclusión. El profesor deviene pedagogo cuando por medio de lo

que enseña logra construir una teoría de la resistencia social. Siempre se preguntará si el futuro de la infancia está en la obediencia o en la resistencia. De esta última logrará obtener los medios para no aceptar la condena social que los sistemas escolares le imponen a la infancia. En la medida que se exige a sí mismo y da lo mejor de sí, el pedagogo siempre habitará el lugar de los espíritus críticos. Al enseñar que aprender es vivir libremente y que todo saber encierra la historia de la enajenación, reafirmará su condición de pedagogo. Cuando el profesor logra que sus alumnos comprendan por qué aprenden, para qué aprenden, cómo aprenden y qué realidad encierra todo lo que supuestamente debe saber el alumno, en ese preciso momento él alcanzará la estatura de pedagogo.

Tercero, el pedagogo por medio de su experiencia de vida, transmitirá un modo de alcanzar cierta altura. La experiencia del pedagogo lo llevará a enseñarles a los alumnos que aprender es ir siempre de pregunta en pregunta. Cada vez que él logra que sus alumnos habiten en la pregunta reafirmará su condición de pedagogo. Se opondrá al sentido útil de lo aprendido pues hace de los aprendizajes un momento de libertad y de memoria. Busca que sus alumnos accedan a lo mejor del saber sin perder de vista que el saber es ante todo un momento de liberación. Hará de sus dispositivos un medio para que los sujetos logren tener un lugar en la vida y rechacen cualquier certeza. El pedagogo es, por este mismo hecho, un sujeto político cuya única tarea consistirá en hacer del difícil acto de aprender un momento de libertad. Como ser político se opone a las formas de adiestramiento y lucha a fin de que la educación tenga lugar entre los humanos. El pedagogo vincula a las generaciones siempre enseñando lo que unas y otras pueden alcanzar en términos de humanidad.

Estos tres registros se nutrirán de tres formas de saber: primero, el saber pedagógico el cual alcanzará gracias a la dura tarea de enseñar.

Cierto, enseñar no es una tarea fácil. Siempre habita la posibilidad de que el alumno resista a nuestra manera de pensar, a nuestra forma de ver la vida, a nuestros puntos de vista. Dicha resistencia, antes que ser un aspecto negativo, es un factor supremamente positivo. En efecto, la relación alumno- profesor nunca está exenta de poder ni de formas de violencia. Del lado del poder encontramos el saber del profesor y sus mecanismos para impartir la disciplina. Del lado de la violencia, cuando la relación se torna sorda o inviable debido a los intereses de los sujetos. El saber pedagógico es para nosotros la inteligencia que nos permite lograr que el otro se interese por el acto de aprender. Dicho saber requiere de dispositivos por medios de los cuales el pedagogo hace que el otro entre en la verdad de un aprendizaje. Al hacerlo, el alumno encontrará un universo donde su ser se transforma y transforma lo que le rodea. Segundo, el saber pedagógico es la totalidad inteligente del dispositivo; es saber por la gimnasia del aprender y la inteligencia del enseñar. El saber académico del pedagogo consiste en la manera como él sabe transmitir lo que vive en la experiencia del enseñar. Este saber se nutre de la experiencia vivida en el aula de clase y de la dura tarea de educar al "niño salvaje". Es una síntesis de la experiencia que se transforma en un modo de teoría. Cuando el pedagogo reflexiona lo que vive y siente esto se convierte en un material duradero para que otros puedan conocer cómo un sujeto resuelve sus propios dilemas. El saber de la vida nutre al pedagogo. Este saber no se aprende sino por medio de la experiencia y tampoco se puede transmitir en ningún dispositivo de formación. Lo que vive el pedagogo en la sociedad, en la familia, en el grupo de amigos, en la vida cotidiana alimenta poderosamente a los otros saberes. A través de estos tres tipos de saber, podríamos decir que el pedagogo enseña lo que sabe de la vida, de la escuela, de su disciplina y de lo que aprende de los otros, especialmente de sus alumnos. Como complemento de estos tres tipos de saber encontramos al saber disciplinar. Esto tiene

que ver con la modernidad pedagógica la cual señala que nadie puede enseñar lo que no sabe y que un profesor lo es porque domina un saber disciplinar. Para nosotros este saber tiene su epicentro en la reflexión que el pedagogo hace de su disciplina. Esto se logra por medio de la investigación y de la escritura. Saber es reflexionar también lo que conocemos.

Los tres tipos de saber del pedagogo más el saber disciplinar se convierten en el momento de reflexión teórica y práctica. El pedagogo es un sujeto cuya inteligencia de saber le permite construir teorías sobre la educación de la infancia. Si la pedagogía es un concepto que se nutre tanto de la práctica como de la teoría, podríamos decir que la realidad práctica de la pedagogía es posible gracias a la inteligencia de los saberes del pedagogo. Esto puede resumirse así: primero, la pedagogía, como ciencia de los dispositivos requiere de un ser lo suficientemente inteligente para construirlos. Su función consiste en ser un medio al servicio de la enseñanza y del aprendizaje. Debido a su experiencia de aprendizaje, el pedagogo construye los dispositivos que mejor se adaptan a sus formas de entender el difícil arte de aprender. Segundo, la pedagogía como arte de enseñar se nutre con formas creativas, la manera y la capacidad que tiene el pedagogo para separarse del manual escolar, el libro de texto o el parcelador. Lo hace para poder ser creativo pues enseñar no es más que transmitirle a otro nuestra propia experiencia. Como discurso, la pedagogía es un momento teórico por medio del cual se hace visible la educación que se imparte en una época, sus instituciones y sus saberes. La práctica y la reflexión del pedagogo crean y nutren el discurso. Por eso se dice que el discurso pedagógico es una forma de memoria de la sociedad escolar, la educación de la sociedad y los rituales que tienen lugar en una institución y en una época. Los saberes del profesor con el tiempo se convierten en el saber del pedagogo.

El pedagogo lleva a la práctica los postulados teóricos que él mismo construye, resultado de su experiencia de profesor. Al reflexionar la libertad, la autonomía, la formación de sí, el pedagogo trae a la realidad la compleja singularidad de la pedagogía. No hay pedagogía que no tenga como sujeto al pedagogo. Son los pedagogos lo que le dan sentido a la pedagogía y no los profesores. Ser profesor es muy distinto de ser pedagogo. El primero aplica y para ello ha sido formado en un saber disciplinar. El segundo va más allá y hace de la experiencia del aprendizaje y de la enseñanza el sustento práctico de la pedagogía. No hay pedagogo que no construya una teoría educativa y al hacerlo la objetiva. Así, las pedagogías tienen un nombre y no escapan a un grado de locura.

## Pedagogía y pedagogo: el terreno práctico

Dada nuestra experiencia y siguiendo las narraciones discursivas de la pedagogía encontramos que existe un terreno práctico de ella. Toda pedagogía se propone alcanzar unos fines educativos, crea un modelo, forja una racionalidad, construye unos dispositivos, se inscribe en unos principios y valores. No hay pedagogía que no esté soportada en una racionalidad ni pedagogo que no construya una teoría sobre la educación. En esta perspectiva, la pedagogía es un espacio donde tiene lugar la racionalidad de los principios y valores educativos de la sociedad. Ella se nombra según el concepto que la delimite. Si son los objetivos, se llamará *pedagogía por objetivos*; si es el concepto de diferencia se llamará *pedagogía diferenciada*; si es el concepto de institución se nombrará *pedagogía institucional* y si el concepto es la inteligencia entonces recibirá el calificativo de *pedagogía de la inteligencia o intelectual*. Toda pedagogía fija su poder de verdad en el concepto que la origina. Los principios que la rigen y los fines que pretende alcanzar obligan a los pedagogos a ponerle brazos a la cabeza. El terreno práctico de la pedagogía es la enseñanza y su resorte teórico la dispo-

sición del pedagogo. Esto último se une a una cuestión trascendental. ¿Cómo educar al otro? ¿Por qué educarlo? Al primer interrogante obedecen los dispositivos. Los mecanismos y medios por medio de los cuales la racionalidad del saber se transmite a un sujeto. Dicha racionalidad siempre está en permanente ajuste. El segundo interrogante tiene que ver con las finalidades de la educación. Dichas finalidades están soportadas por valores y una exigencia ética. Lo que el pedagogo propone como valor para la educación encuentra su sustento práctico en unos saberes escolares. Mientras la pedagogía es la dimensión teórica de la educación, el pedagogo es el espíritu inteligente de la práctica. Saber enseñar y saber aprender siempre será un desafío para el pedagogo y a la vez su exigencia política, ética, filosófica, moral e inclusive social. El pedagogo cuando enseña un saber escolar lo hace siguiendo la certeza de que allí puede tener lugar la verdadera grandeza de lo humano. El pedagogo es la experiencia práctica y teórica de la pedagogía y esto nos salva de ver en ella un simple aparataje de dispositivos.

## Conclusión

La experiencia de nuestra lectura sobre la pedagogía en las ciencias de la educación nos muestra diversos aspectos. Primero, la pedagogía es un concepto cuyo lugar en dicha disciplina universitaria es fundamental porque le permite a ésta nutrirse de la experiencia de los pedagogos. Segundo, han sido los pedagogos más que los expertos quienes han sabido narrar la dura experiencia de enseñar. Ellos no buscan medir, ni evaluar los resultados del hecho educativo sino comprender lo que allí se juega en términos de sentido. Lo humano es la preocupación de los pedagogos y por esto mismo la pedagogía es la dimensión humana de las ciencias de la educación. Los pedagogos encuentran un terreno práctico al poner a funcionar los dispositivos de enseñanza y aprendizaje. La pedagogía adquiere un estatuto de

saber menos por la racionalidad y más por la disposición de los pedagogos. Los valores y fines de la educación siempre serán el objeto de preocupación de los pedagogos. No hay pedagogía que no se funde en una cierta racionalidad ni promueva unos valores. Toda pedagogía es la realidad práctica de la educación. Los pedagogos son sujetos cuya preocupación se resume en lo siguiente: cómo escapar a la fabricación y hacer de la educación un acto de libertad. La pedagogía es, a la vez, un discurso, un arte y una ciencia, lo cual no significa que su totalidad no sea compleja. Ella no goza de ningún estatuto de verdad pues cada vez que el pedagogo se enfrenta a la dura tarea de educar irá siempre tras el signo de lo insuficiente. El pedagogo es un hermeneuta de la educación cuando al enfrentarse a la resistencia del otro –alumno- decide comprender antes que explicar. Él no interpreta sino que va tras la comprensión. Preguntas como: ¿por qué cuando busco enseñarle a mi alumno un saber él resiste? ¿por qué el gesto del estudiante puede resumir la cercanía o la lejanía? ¿En qué medida el sufrimiento del aprendizaje de un estudiante lo remite a su propia experiencia? ¿Por qué la libertad del otro será siempre un desafío que habita entre poder y resistencia?

Si bien estas y otras preguntas habitan en el espíritu del pedagogo y hacen de la pedagogía un concepto complejamente singular, no es menos importante reconocer que, a la vez que el pedagogo vive la experiencia de la educación del otro y con el otro, él mismo hace de esta un objeto de la pedagogía. Por esto mismo, la especificidad de la pedagogía se expresa en la resistencia frente al aprendizaje, la enseñanza y los valores que la educación promueve y que pueden terminar siendo poderosos artefactos ideológicos al servicio de la mansedumbre. El pedagogo es el espíritu de los profesores cuyos saberes lo llevan siempre al plano de la reflexión apartándose para ello de la instrucción o el adiestramiento de las almas. Lo que el pedagogo reflexiona es la experiencia oculta de la realidad del saber escolar y

de sus formas positivas de enseñanza y aprendizaje. Si desde la perspectiva del pedagogo la reflexión es la fuente de la teoría, del lado de la pedagogía podríamos terminar diciendo que ella se vuelve objeto y puede ser un campo de estudio, tal como lo señala acertadamente Echeverri, pero esto no impide que algo más esté en juego en eso que algunos han decidido llamar arte, ciencia o discurso. Más allá de ser objetivamente un campo de estudio donde tienen lugar múltiples enfoques -sociológicos, antropológicos, económicos, históricos o filosóficos-, la pedagogía encierra el misterio del devenir humano. Así como no hay alumno que no haya estado bajo el cuidado de un maestro, no existe pedagogía que no haya sido engendrada por la inteligencia de un pedagogo. Tal vez en dicha inteligencia podamos encontrar la explicación a nuestras primeras líneas: un pedagogo es un filósofo del sufrimiento del aprender, un político de la resistencia y un subversivo de los sistemas de escolarización.

Esto último nos advierte sobre la diferencia entre el experto, el profesor y el pedagogo. El primero hace de la pedagogía un saber y objeto de reflexión, el segundo aplica lo que los pedagogos más lucidos trazan como proyecto educativo para la infancia y el último es la inteligencia viva de la pedagogía y con ello estamos diciendo un poeta de las almas. El primero estudia la pedagogía para encontrar en ella un discurso, un arte y una ciencia; el segundo está regido por la moral de los manuales y textos escolares; y el tercero escudriña el misterioso mundo de la educación. El pedagogo indica, el profesor lo sigue y el experto lee lo que el primero crea y arriesga. El docente sigue un programa sin interrogarse en lo más mínimo sobre la validez discursiva que el saber encierra; el experto va tras la historia de los saberes y descubre un discurso; el pedagogo, en un acto de lucidez y de lucha consigo mismo, sabe que sin la educación el otro es víctima de las formas más crueles de violencia. En definitiva, ningún pedagogo es un policía de las almas y la pedagogía es, misteriosamente, mucho más que un

dispositivo, un arte, una ciencia y un discurso; ella es un poema de la vida y el pedagogo un guerrero de lo humano. Poeta y guerrero, el pedagogo siempre será la esperanza de la infancia. He aquí la complejidad de un concepto y la especificidad de un saber.

## Bibliografía

ASTOLFI Jean-Pierre (1992), *L'école pour apprendre*, Paris, Esf

ASTOLFI Jean-Pierre, DEVELAY Michel (1989), *La didactique des sciences*, Paris, Puf.

AVANZINI Guy (1992), *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat.

AVANZINI Guy, « Les déboires de la notion de pédagogie », *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre, 1997.

BEILLEROT Jacky, « Contribution à l'analyse de la pédagogie », *Revue Française de Pédagogie*, n° 64, Juillet-Août-Septembre, 1983.

BEILLEROT Jacky, « Les sciences de l'éducation et pédagogie : un étrange mélange », *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre, 1997.

BROUSSEAU Gérard, « Didactique fondamentale » in *Didactique des Mathématiques et formation des maîtres à l'école élémentaire*, Actes de l'Université d'été d'Olivet, 1988. Michel DEVELAY (sous la direction) *La Didactique. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, Esf, 1996. Michel DEVELAY, « Origines, malentendus et spécificité de la didactique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre, 1997.

BULLE Nathalie (2005), *La pensée pédagogique moderne : entre science et politique*, in, Kamboucher D., Jacquet-Francillon F, (Eds), *La crise de la culture scolaire*, Paris, Puf.

- CASTRO Edgar (2004), *El vocabulario de Michel Foucault : un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Buenos Aires, Prometeo/ Universidad Nacional de Quilmes.
- CELLERIER L. (1890), *Esquisse d'une science pédagogique*, Paris, Alcan.
- CHARLOT Bernard (1995), *Les sciences de l'éducation : essai épistémologique*, in *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*, Paris, Esf.
- CHARLOT Bernard (1999), *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos.
- CHATEAU J. GRATIOT-ALPHANDERIE H., DORON R., CAZAYUS P., (1979), *Las grandes psicologías modernas*, Barcelona, Herder
- CHATEAU Jean., « *Pour une éducation scientifique* », *Revue Française de Pédagogie*, n°1, Oct. Nov. Déc., 1967.
- CHIOUSSE Sylvie (2001), « *Pédagogie et apprentissage des adultes, état de lieux et recommandations* », Rapport final, Paris, Oede, Juillet 2001.
- DEVELAY Michel (2004) *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, Esf.
- DEVELAY Michel (dir), (1995), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, Paris, Esf.
- DURKHEIM Emile (1993), *Éducation et pédagogie*, Paris, Puf/Quadriage, 4eme édition
- FERRY Gilles, « *De la pédagogie aux sciences de l'éducation* », *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 1-2, 1998
- FILLOUX J., « *Clinique et pédagogie* », *Revue Française de Pédagogie*, n° 64, Juillet-Août-Septembre, 1983.
- FILLOUX J.C. (1991), « *Sur l'apport originnaire de la psychologie sociale au développement des sciences de l'éducation* », in *Sciences de l'éducation sciences majeures*, Actes du colloque d'études tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation, Sous la direction de Louis Mermoz Issy-les-Moulineaux

- FOULIN Jean-Noël et MOUCHON Serge (2005), *Psychologie de l'éducation*, Paris, Nathan.
- FREIRE Paulo (1981) *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI editores. *Conciencia crítica y liberación* (1971), Bogotá, Ediciones "Camilo".
- GAUTHERIN Jacqueline (1995), *La science de l'éducation, discipline singulière : 1883-1914*; in *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*, Paris, Esf.
- HESS Rémi (1997), *Des sciences de l'éducation*, Paris, Anthropos,
- HESS Remi, « *A propos de l'identité de la constitution des sciences de l'éducation : analyse institutionnelle et sciences de l'éducation* », revue *Les Sciences de l'éducation*, 31, 1-2, 1998.
- HESS Remi, *Editorial*, Université Paris 8, Expérice, Revue *Les IrrAductibles*, N° 6, 2004.
- HESS Remi, ILLIADE Kareen (2006) *Les moments pédagogiques Janusz Korczak*.
- HOSFTTETER Rita et SCHNEUWLY Bernard (2002), *Emergence et développement des sciences de l'éducation, dans, Science(s) et l'éducation : 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> Siècles*, Berne, Peter Lang.
- HOUSSAYE Jean (1984), « *L'esclave pédagogue et ses dialogues* », *Education et Recherche*, Delval, Genève, I, 31-48.
- HOUSSAYE Jean (1994), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, Esf MEIRIEU Philippe, « *Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie* », *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre, 1997.
- HOUSSAYE Jean, *Quinze pédagogues*, Paris, Armand Colin, 1999.
- JANKÉLÉVITCH Vladimir (1980), *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien*, Paris, Points, Editions Du Seuil.

- JONNAERT P. (1988), *Conflicts de savoirs et didactique*, Bruxelles, De Boeck.
- JONNAERT Philippe et LAURIN Suzanne, *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain*. Presses Universitaires de Québec, Québec, 2001.
- KOZIK Frantisek (2003), *Comenio : ángel de la paz*, México, Trillas.
- LEWIN Kurt (1978), *La teoría del campo en la ciencia social*, Argentina, Paidós.
- LUSSI Valérie, MULLER Christian et KICIMAN Valérie (2002), *Pédagogie et psychologie : les frontières mouvantes du développement de l'éducation à Genève (1912-1948)*, in *Science(s) et l'éducation : 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> Siècles*, Bern, Peter Lang.
- MEIREIU Philippe, (1996) *La pédagogie, entre le dire et le faire*, Paris, Esf.
- MEIRIEU Philippe (1987), *Pédagogie et didactique*, in *Didactique ? Pédagogie générale ?*, Nancy, MAPPEN.
- MIALARET Gaston (1975) *Les sciences de l'éducation*, Paris, Puf/Que sais-je ?.
- MIALARET Gaston (1999), *Pédagogie générale*, Paris, Puf.
- MIALARET Gaston, *Souvenirs de quelques batailles pour la mise en place d'un cursus en sciences de l'éducation* », in *25 ans de Sciences de l'Éducation : Bordeaux 1967-1992*, Colloque, Université de Bordeaux II, Département de Sciences de l'Éducation, sous la direction d'A. Jeannel, P. Clanché, E. Debarbieux, 1994.
- MUELLER F.L. (1991), *Historia de la psicología*, México, FCE.
- PIATON Georges (2003), *Pestalozzi : la confianza en el ser humano*, México, Trillas.

RICOEUR Paul (1994) *Educación y Política*, Buenos Aires

SUMPF ; J. et DUBOIS J., « *Linguistique et pédagogie* », *Revue Langue Française*, Année 1970, Vol. 5, Numéro 1.

TESTU F., (1991), *De la psychologie à la pédagogie*, Paris, Nathan.

WEIGAND Gabriele, HESS Remi, (2007), *La relation pédagogique*, Nouvelle édition refondue, Paris, Anthropos.

ZAMBRANO LEAL Armando (2005), *Didáctica, pedagogía y saber*, Bogotá. Magisterio.

ZAMBRANO LEAL Armando, (2008), *La pedagogía de Philippe Meirieu: aprendizajes, filosofía y política*. Informe de investigación, Enero de 2008, USC- Paris 8 Francia.

ZAMBRANO LEAL Armando, «¿Psicopedagogía: ciencia, saber o discurso? En, *Revista Cuadernos Pedagógicos*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, Colombia, N° 4, Septiembre de 2007.

ZAMBRANO LEAL Armando, *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*, Bogotá, Magisterio, 2006, 2 edición.

ZAMBRANO LEAL Armando, *Tres tipos de saber del profesor y competencias*», *Revista Educere*, Venezuela, Año 10, N°33, abril-mayo-junio, 2006.