

FUNDAMENTOS DE PEDAGOGÍA. HACIA UNA COMPRENSIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO

RAFAEL ÁVILA PENAGOS.

Bogotá: cooperativa editorial Magisterio, 2007

Pedagogía para principiantes o Principios de Formación del *homo pedagogicus*

Una invitación para conversar en torno a los problemas propios de la formación de maestros y maestras es la apertura que hace el autor a un libro organizado en tres módulos de trabajo que conserva en sus discursos las intenciones formativas de la época en la que fueron escritos y el sentido mismo de su escritura: ser un material de soporte para pensar la formación de maestros sobre la base de una serie de reflexiones y planteamientos elaborados en un marco institucional concreto: la Universidad Pedagógica Nacional y la década de 1988 a 1998.

No obstante, una lectura transversal, y también paso a paso, de sus tres módulos constitutivos —¿Qué es pedagogía?; la educación como trabajo sobre la cultura; y, la relación entre el oficio y el saber— que se transforman en sendos capítulos, podrían dar cuenta de la actualidad y la vigencia del pensamiento pedagógico salvaguardado en el mundo de lo impreso de este libro.

A manera de un conjunto de proposiciones o premisas fundamentales, como las denomina el autor, sobre lo que considera podrían ser los cimientos de una cultura pedagógica, y de allí la posibilidad de hacer de la pedagogía un saber disciplinado, se presentan en el primer capítulo 25 tesis fundamentales que otrora aparecieran compiladas bajo el título ¿Qué es Pedagogía? (1988).



Si bien no podríamos describir cada una de éstas, pues excede el propósito de esta reseña, es preciso señalar *grosso modo* que una a una van colocando sobre el plano de la discusión algunos elementos, características, principios y supuestos que van perfilando el propósito inicial de ese módulo, pero que bien podría ser el del conjunto íntegro del libro: se trata, en la perspectiva del autor, de aportar elementos de juicio para crear consenso sobre “la manera como entendemos que debería formarse un pedagogo”.

De ahí que, entre otros, se mencionen algunas condiciones socioculturales y

socioeconómicas para ejercer el magisterio. Aparece entonces el supuesto de que todo aquel que se forma como maestro ha elegido esta opción profesional, previo el análisis de otras alternativas profesionales, es decir, ha optado por una *identidad social* que, según la orientación sociológica del autor, corresponde a una “cierta imagen de sí mismo ante el resto de la sociedad”. Así, “la identidad profesional es una especie de identidad social”.

Aunque este elemento identitario es esencial y, como supuesto, es prácticamente un *deber ser*, no es sin embargo suficiente para el ejercicio del magisterio. Un *proceso lento y prolongado de formación* en una cultura específica que el autor denomina *cultura pedagógica* es condición *sine qua non* para ejercer con idoneidad e inteligencia esta práctica profesional en contextos específicos.

Es así que el tipo de representaciones, valoraciones, actitudes y disposiciones requeridas para formar un maestro, en tanto componentes concretos de esta cultura pedagógica, pasa a ser, según el profesor Ávila, un motivo de debate y de preocupación constante en los ámbitos propios de las instituciones formadoras de maestros. Así mismo, construir y reconstruir de manera permanente esta cultura, entendida como un “sistema complejo de discursos teóricos y políticos sobre el ser humano y sus condiciones de existencia”, en un

escenario de interlocución crítica, regida por la argumentación y la documentación propias del ámbito académico, es en síntesis el contenido de un Proyecto Pedagógico destinado a la formación de maestros.

No se trata aquí de una cultura en la cual habría que formar a cualquier ser humano en unas condiciones de existencia de manera general. Se trata, como el autor denomina en una acertada metáfora sociológica con Bourdieu, de preguntarse cómo formar en una cultura pedagógica a este tipo de hombre—en el sentido general de la especie humana—particular: el *homo pedagogicus*: “Sólo una persona cultivada en y por la cultura pedagógica puede llegar a desarrollar esa actitud del espíritu que permite distinguir a un pedagogo entre mil profesionales: *el estilo pedagógico*. Algo más que su identidad profesional. Una cierta predisposición para reaccionar a la manera pedagógica. Si el estilo es el hombre, el estilo pedagógico es el aire de distinción de un pedagogo” (p. 21).

Pero hablar de una cultura pedagógica nos sitúa, indefectiblemente, en el escenario de lo social. Por ello el tema de las condiciones socio-económicas de los maestros es abordado aquí en la perspectiva de señalar que el reconocimiento que esta sociedad hace a los maestros está muy por debajo del que tiene en otras sociedades. El maestro en formación debe saberlo, afirma el autor, porque es desde allí, es decir, desde su proceso formativo, que debe incorporarse a las luchas por la dignidad y el estatus de su profesión. Problemas como la inestabilidad laboral, la inequidad en el salario con respecto a sus necesidades, el desconocimiento del trabajo extraclases (preparación, corrección de evaluaciones, elaboración de apuntes, reuniones, etc.) como parte integral de su trabajo, son, entre otros, la evidencia de un modelo de desarrollo neoliberal que amordaza el espíritu crítico y se reproduce sin molestias; pues en esas condiciones, señala el autor, no hay tiempo para pensar: “cuando la costumbre se convierte en yugo, cuando los hábitos degeneran en automatismo maquinal, y cuando la inteligencia se ve forzada a abdicar ante la rutina, hemos

completado el cuadro de condiciones requeridas para que un determinado modelo de sociedad se reproduzca como «por arte de magia»” (p. 23).

El autor va configurando así un modo de entender la formación docente, comenzando por las condiciones sociales, culturales y económicas para formarse como maestro, y pasando por las distinciones fundamentales entre los conceptos de educación y de pedagogía (que se profundiza en capítulos posteriores), el tipo de relación que instituye la relación pedagógica, y el tipo de prácticas intelectuales requeridas para ser maestro, como la reflexión y el espíritu crítico, que deben constituir un *habitus* para aprender a “mirar el mundo escolar”.

Esta formación no puede estar alejada de la comprensión del sistema educativo y de su propia historia. ¿Es posible formar maestros comprometidos con el cambio, sin la sensibilidad histórica requerida para identificar las raíces de muchos de nuestros problemas educativos? se pregunta el autor. Y se responde con Durkheim: la historia de la enseñanza o por lo menos de la enseñanza nacional es la primera de las propedéuticas para una cultura pedagógica. Ello implica el estudio de la historia de la educación universal y de la educación del país, comprender la historia de la escuela (en tanto institución) y de las concepciones pedagógicas que le subyacen en diferentes momentos y contextos históricos y culturales en los cuales han surgido, dado que tanto los sistemas educativos como las corrientes pedagógicas son producto de la historia.

Ello, entre otras cosas, porque no es posible construir alternativas pedagógicas desde el desconocimiento de una tradición en ese mismo campo. De hecho sabemos bien que tanto en las humanidades, como en las artes, o en el conocimiento científico y técnico, toda nueva producción es efecto de un acumulado en esos campos. No sucede algo distinto con la pedagogía.

De otro lado, pero en la misma relación de la pedagogía con otros saberes y disciplinas, y siguiendo la línea durkheimiana que respalda el desarrollo de cada

tesis, se toca un tema crucial, que hoy sigue siendo objeto de debate: el papel de la psicología en el campo pedagógico. Si bien muchos de los currículos de formación de maestros tienen una fuerte dosis de formación psicológica, la psicología es aquí un insumo más de la cultura pedagógica, pero no el único ni el más importante. Es necesaria, pero no aporta el conocimiento suficiente para establecer el sentido y la manera de dirigir el desarrollo de los procesos pedagógicos. Contra algunas concepciones generales y universales de la educación, o del ser humano, muchas de éstas sustentadas en la psicología, el autor nos recuerda que el desarrollo humano no está preinscrito en un programa genético; es más bien el resultado de un desarrollo “culturalmente dirigido”. De ahí la necesidad de recurrir a otras ciencias que permitan comprender ampliamente el sentido y la manera de orientar la educación de un ser humano: la antropología, la historia, la filosofía, la sociología de la educación, entre otras, como campos de conocimiento, no para llegar a dominar cada disciplina, sino para convertir las en conocimientos útiles que permitan agenciar los propósitos formativos de un educador.

El módulo dos desarrolla el tema de la educación como trabajo sobre la cultura. Organizado a su vez en siete capítulos, muchos de los cuales reiteran o desarrollan algunas de las tesis ya planteadas en el módulo uno, el autor profundiza en perspectiva sociológica en torno al sentido y la validez de la pregunta ¿qué significa pedagogía? y más allá del significante, se pregunta por el tipo de actividad social que constituye la pedagogía, lo que la caracteriza y la distingue de otras actividades sociales. Cuál es el modo de actuar (*modus agendi*) que permite diferenciar e identificar a ese actor llamado pedagogo en el sistema social y cuál es el modo de saber (*modus sciendi*) que le permite a ese actor comprender lo que hace. Ello conduce necesariamente a plantearse un problema epistemológico que permite identificar de un lado, las formaciones discursivas que a lo largo de la historia se han desarrollado como concepciones pedagógicas y, de otro, la naturaleza invariante de esa actividad llamada pe-



dagogía, que es el origen y fuente de esas concepciones pedagógicas.

Es la invariante, es decir, el sustantivo y no el adjetivo o genitivo del que va acompañada la pedagogía lo que interesa en principio al autor, en tanto reconoce que pueden identificarse a lo largo de la historia características propias que hacen diferenciables unas pedagogías de otras, bien sea por su perspectiva disciplinar o su naturaleza ideológica (pedagogía liberadora, pedagogía socialista, para citar un ejemplo) o por los autores que la han concebido (pedagogía de Rousseau, pedagogía montessoriana, pedagogía freiriana, etc.).

Es entonces en la distinción entre educación y pedagogía que se va perfilando la naturaleza de la actividad propia del pedagogo. Por ello recurriendo, como punto de partida y como anclaje, a las distinciones históricas y categoriales propuestas por Durkheim, el autor concibe *la educación* como un proceso de comunicación entre dos generaciones, es decir, en sentido pleno, como un acto de tradición por el cual la cultura asegura su continuidad. ¿Qué se comunica? Los resultados de la experiencia, en relación con la naturaleza, codificados en las ciencias naturales, y en relación con los seres humanos, codificados en las ciencias sociales y humanas.

Por el contrario, *la pedagogía* aparece como un producto de la conciencia reflexiva ligada a una función social que, por efectos de la transición de una sociedad teocrática a una sociedad democrática, tiende a convertirse en una actividad especializada. Es en el paso de una cosmovisión religiosa a una cosmovisión secular, y en el nacimiento de los estados-nación europeos, cuyos orígenes se remontan al Renacimiento y a la Ilustración, en donde tiene lugar la aparición de la escuela normante. Y con ella el diseño y la creación de un conjunto de operadores homogeneizantes que cohesionan un sistema de formación de educadores bajo un mismo espíritu de cuerpo: *Le Corps Enseignant*, nos lo dice en francés el autor, el cual corresponde a lo que hoy conocemos como gremio magisterial.

Así, mientras que por definición histórica la educación comprende “un conjunto de prácticas e instituciones que se han organizado lentamente en el decurso del tiempo, como respuesta a necesidades sociales diferentes, solidarias de condiciones de tiempo y lugar bien concretos, y conduciendo a la formación de tipos diferentes de hombre” (p. 113), la pedagogía se va perfilando como un conjunto de modos de concebir esa educación, una cierta manera de reflexionar sobre los asuntos educativos. No es la práctica de la educación en sí, pero tiene razón de ser no sólo en la teoría sino en la acción pedagógica misma.

Ello no quiere decir que su naturaleza sea sólo prescriptiva, pero necesariamente está ligada al deber ser, a los fines, a la idea de una teoría de la práctica. La tradición norteamericana de la *Policy science* (Ciencia de las políticas) sugiere aquí un camino probable para pensar la pedagogía, en tanto ésta primera produce un tipo de saber a partir de la investigación interdisciplinaria, con el propósito de elaborar cursos de acción para resolver problemas específicos. Los conocimientos producidos son insumos para resolver problemas específicos en la práctica profesional. Ello sitúa este campo de conocimiento en las denominadas *ciencias prospectivas*. A diferencia de las disciplinas convencionales, que construyen explicaciones de lo fáctico, los marcos prospectivos se aventuran en el dominio de lo probable o lo aleatorio.

El autor señala una relación de estas ciencias prospectivas con el interés práctico, a diferencia del interés técnico proveniente de las ciencias empírico-analíticas, recurriendo también a la perspectiva de Habermas sobre la relación entre las ciencias y el interés que guía la producción de su conocimiento. Esta analogía no es casual e intenta situar la pedagogía en el camino de las disciplinas prospectivas, guiada más bien por la lógica y el interés de las ciencias históricas y hermenéuticas, e incluso del interés de las ciencias críticas, más que por el interés técnico. Mientras los aportes de Durkheim permiten relieves la pedagogía como teoría práctica o teoría de la práctica referida a la función

orientadora de la acción, la tipología de Jurgen Habermas destaca el componente hermenéutico-crítico del cual se deriva la posibilidad de comprender la pedagogía “como disciplina referida a la interacción, los contextos y el sentido de la educación” (p. 132).

La actividad está definida entonces en el marco de la acción educativa y formadora del maestro y la naturaleza de su saber comprende entonces “una categoría englobadora de un conjunto de saberes socialmente usados para el ejercicio de la función magisterial, o socialmente pertinentes para la formación de maestros” (p. 122).

Lejos está dicha perspectiva de entenderse como una reducción de la pedagogía al campo de un recetario normativo o metodológico, lo cual no quiere decir que se rehúya el diseño de procedimientos y cursos de acción. No hay prospección sin análisis ni explicación. Como tampoco hay posibilidades emancipadoras sin conocimiento y conciencia reflexiva y crítica.

Tampoco se trata, en esta perspectiva, de luchar por un campo diferenciado y autónomo con respecto a otros, pues es bien sabido que gran parte de lo que se produce discursivamente en la pedagogía ha sido retomado de diversas fuentes científicas o disciplinares. Se trata de pensar en el núcleo teórico, conceptual y categorial, y en la dimensión práctica que estructura la pedagogía como un saber disciplinado, con el fin de precisar y ahondar en los componentes centrales de una cultura pedagógica. Es el campo de conocimiento o conocimientos de una práctica profesional y no el de una disciplina científica el que se intenta dilucidar aquí. Ello implica para el autor una estrategia interdisciplinaria en la vía de la reconstrucción del conocimiento disciplinar en función de una práctica social ejercida por los maestros.

Implica también reconocer que el *saber pedagógico* es un saber sedimentado, que tiene una memoria discursiva, que sugiere formar en una tradición hermenéutica, no carente de rigor científico, para develarlo, construirlo, reconstruirlo y para interrogarlo. Implica comprender

que ese saber es un saber diferenciado de las ciencias naturales y humanas, pero relacionado de múltiples maneras con ellas. Implica reconocer que lo que se produce en la teoría cobra sentido en el quehacer práctico. Que se construye la práctica a partir del conocimiento, pero que también se construye conocimiento a partir de la práctica.

Implica finalmente reconocer que la formación de un pedagogo está en el intersticio entre un campo de conocimiento de naturaleza interdisciplinaria que produce un saber, y un campo de trabajo social y cultural que se concretiza en la educación. Los maestros, nos dice el autor, son entonces trabajadores de la cultura en sentido pleno. La educación es una práctica reguladora de la cultura, y es en el oficio de maestro, es decir, en su capacidad de desplegar una lógica de la reflexión, que valora, que analiza, que enjuicia, que interroga y que propone alternativas de acción, en el que esta comunidad profesional adquiere su estatus, su reconocimiento y su lugar dentro de la sociedad. Esto es lo que evidencia finalmente el módulo III con el que se cierra el libro, pero se abre a la posibilidad de pensar la relación entre el *oficio del maestro* y el *saber pedagógico*.

Es preciso señalar que, aun cuando estos planteamientos tienen un espacio de reflexión y una época concreta, en el marco actual de nuestro sistema educativo y de las políticas que lo rigen, su vigencia y su pertinencia son eviden-

tes. La discusión sobre los núcleos de formación para una cultura pedagógica en la que se forman los maestros, en programas iniciales o de formación continua, sigue siendo un tema relevante no sólo en la Universidad Pedagógica Nacional sino en todas las instituciones formadoras de maestros.

Estamos en mora de evaluar los efectos de esas políticas en tales programas, desde la reestructuración de las Escuelas Normales, que pasaron de una formación pedagógica general a una especificidad en un énfasis o saber disciplinar. De la definición por decreto de unos *núcleos del saber pedagógico* para la formación docente tanto en dichas escuelas normales como en las licenciaturas, que inicialmente reglamentaron las nuevas disposiciones sobre formación docente en Colombia y que se derivaron de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Nos referimos a los efectos del Decreto 3012 de 1997 y el Decreto 272 de 1998. Y de ahí, sin evaluación de impacto y sin certezas sobre la cultura pedagógica que se promovió a partir del escenario de la Acreditación, que supone la aplicación de las normas y decretos prescritos, al paso de una nueva reforma: la derogación del 272 por el 2563 de 2003 que introduce el lenguaje de las competencias, para estar a tono con los vaivenes de la reforma y con las exigencias de la política internacional.

Así pasamos de la abdicación de proyectos formativos que contemplaban dentro de los planes de estudio la formación

en filosofía de la educación, en historia, antropología y sociología educativa, en psicología del desarrollo, en historia del arte y la cultura, etc., que otrora fueron componentes de los planes de estudio en las Normales y en las licenciaturas, a los *Núcleos del saber pedagógico* que aún no hemos podido dilucidar en qué se tradujeron. Luego vino el lenguaje de las "competencias", que permitió de paso a los profesionales de distintas disciplinas y profesiones, ser maestros. Se trata ahora de ser competentes, sobre todo laboralmente, lo cual no significa ser un sujeto social reconocido en el campo de una profesión (la profesión docente) y con un saber específico (el saber pedagógico).

El escenario se ha complejizado, y las condiciones adversas para los maestros en formación y los maestros en ejercicio, y para todo aquel que esté en este campo de la educación no son desconocidas. Por ello las preguntas que el profesor Ávila esbozaba en aquel entonces, pensando en tres problemas de sentido para la formación docente, resurgen como un nuevo punto de partida para interrogar las condiciones de posibilidad de ser maestro hoy: "¿Educar a los jóvenes para cuál sociedad?, ¿formar maestros para cuál sociedad? ¿gestionar escuelas para cuál sociedad?". Podemos empezar a conversar.

NYLZA OFFIR GARCÍA VERA
PROFESORA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL



Entrevista



