

NYLZA OFFIR GARCÍA VERA*

PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN DE MAESTROS: ENTRE EL SABER Y LA PRÁCTICA, LA DISCIPLINA Y LA PROFESIÓN

Resumen

En este artículo se hace una clasificación de algunos abordajes que sobre el concepto de pedagogía se han venido construyendo en Colombia, los cuales se agrupan en cuatro enfoques que van desde la pedagogía como disciplina hasta la pedagogía como reconstrucción histórica, pasando por la pedagogía como saber y como práctica y la pedagogía como interacción dialógica o relación comunicativa. Esta clasificación, sin pretensiones de revisión, sirve de punto de partida para la formulación de interrogantes sobre sus implicaciones en la formación de maestros que se lleva a cabo en las escuelas normales superiores y las licenciaturas en educación.

Palabras clave: *Pedagogía, saber pedagógico, formación de maestros.*

PEDAGOGY AND FORMATION OF TEACHERS: AMONG THE TO KNOW AND THE PRACTICE, THE DISCIPLINE AND THE PROFESSION

Abstract

In this article, a classification of some approaches that upon the pedagogy concept have been built in Colombia is done. These approaches are grouped in four groups, which encompass from pedagogy as discipline to pedagogy as historic reconstruction, going through pedagogy as knowledge and as a practice, and pedagogy as a dialogic interaction or communicative relationship. This classification, without revision pretensions, serves as starting point for the formulation of questionings upon its implications in the formation of teachers that is being carried out in Normal Superior schools and the into the undergraduate programs in education.

Key Words: *Pedagogy, pedagogical knowledge, teachers' formation.*

* Candidata a Magíster en Pedagogía. Especialista en Enseñanza del Español y la Literatura. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. nogarcia@pedagogica.edu.co

Texto original recibido: 01-18-08 y aprobado: 29-02-08

Bernstein afirma, en una discusión en torno a las teorías sociológicas del contexto pedagógico, que por sus viajes y sus lecturas, lo que le asombra no es lo disímiles que son los sistemas educacionales de una sociedad a otra sino "cuán tremendamente similares son", y agrega: "la característica más sobresaliente de los principios y prácticas educacionales es su aplastante y asombrosa uniformidad, independiente de la ideología dominante" (BERNSTEIN, 1997, p. 7). Asimismo, señala que no

existe nada tan cultural e históricamente condicionado como la teoría social misma y que su selección, así como su exportación y recontextualización, tiene consecuencias e implicaciones, en tanto dicha selección "no es sólo una función del valor intrínseco de la teoría, sino que depende de la posición y del papel que juega esa teoría en el campo intelectual en el que uno está situado" (p. 5).

Si bien el autor habla aquí desde el lugar de la sociología y de las teorías deriva-

das de sus análisis en el campo educativo, está situándonos en una reflexión que atañe a quienes trabajamos en este campo, y además, está sugiriendo una posición frente a la teoría social en particular, que es posible generalizar, en tanto las teorías y posiciones derivadas de las disciplinas humanísticas hablan indefectiblemente en, desde y sobre lo social. Aunque iniciar un texto en torno a la pedagogía desde ese otro lugar, nos ubica, siguiendo al autor, no sólo en cierta elección sino en una posición específica, dos hipótesis fundamentales se pondrán en juego desde allí: la primera es que si los sistemas educativos son similares, muchos de los conceptos desde donde se piensan estos sistemas en diferentes latitudes de Occidente pueden tener también bases comunes, pues al tiempo que su naturaleza social, cultural e histórica los hace específicos, dicha naturaleza también los hace susceptibles de ser exportados y recontextualizados. Conceptos como el de pedagogía, didáctica, formación, enseñanza, aprendizaje, práctica pedagógica, saber pedagógico, entre otros, son siempre leídos y contruidos a la luz de ciertas posiciones teóricas, en el marco de unos supuestos disciplinares con efectos en el campo intelectual en el que se esté situado; y viene aquí nuestra segunda hipótesis: dichos efectos para el campo que nos ocupa implicaría directamente los procesos de formación de maestros.

Desde estas hipótesis, surge la presente reflexión, que se interroga sobre cómo las distintas posiciones teóricas en torno a la "pedagogía", que circulan hoy en la academia colombiana, tienen (¿o no tienen?) sus efectos en la formación de maestros. Se considera que ciertos enfoques de la pedagogía y las maneras de concebirla, determinan también la selección de ciertos contenidos, temáticas y referentes bibliográficos, así como la elección de los profesionales que dirigen estos "espacios académicos" —o como sea que se denominen en una estructura curricular— en un plan de estudios que tenga como propósito general formar maestros. Dos lugares de formación inicial tienen esta responsabilidad específica en el país: las Escuelas Normales Superiores y las Facultades en





las que se forman Licenciados en las Universidades¹.

Sabemos bien que, por efectos del Decreto 3012 de 1997, en el marco de las políticas de acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales y del Decreto 272 de 1998, que rige para los programas de licenciatura, se definieron, aunque en diferentes ámbitos, unos "núcleos del saber pedagógico". Sabemos, de igual manera, que desde esta normatividad se determinó que la "pedagogía" se constituye en "la disciplina fundante del proceso de formación". Sobre el sentido de esta última determinación y lo que constituiría en últimas el componente o núcleo de la formación pedagógica tanto en las escuelas normales como en los programas de formación docente, se han puesto a circular innumerables documentos. La mayoría de ellos desde el mismo lugar de enunciación del discurso pedagógico oficial, que en términos de Bernstein (1985), corresponde al discurso producido por el Estado a través de sus agencias, distribuido y legitimado a través de un proceso de recontextualización en las instituciones educativas. Desde esta perspectiva, es considerado como una realización de las relaciones de poder inherentes a las prácticas políticas del Estado y su propósito en el sistema educativo es "colocar, fijar y orientar los sujetos a posiciones deseadas"².

No obstante, y en tanto discurso y realización de las relaciones de poder, dicho propósito, sin indagar por el lugar de concreción del mismo por la vía de la transmisión y la reproducción, presenta desde el comienzo una dificultad insoslayable. Las posiciones no sólo no son homogéneas, sino que se exponen en una arena discursiva cuya naturaleza plural e incluso "eclectica" conduce a diferentes lugares. Ello no quiere decir que sea esto un problema en sí mismo; se trata más bien de comprender que es parte de la naturaleza de todo discurso, siempre *interdiscurso* (CHARADEAU & MAINGUENEAU, 2002) y siempre polifónico (BAJIN, 1992) y que en el proceso de "recontextualización" se corresponde —desde este corpus teórico de análisis— con la manera como tiene lugar el hecho de que unos textos que pertenecen a un discurso específico sean selectivamente desubicados o reubicados e insertos en textos oficiales; así, "estos nuevos textos incorporan objetos, temas, enunciados y teorías previamente reconocidas e ideológicamente seleccionados" (BERNSTEIN, 1997, p. 125).

Un ejemplo concreto de esta pluralidad de posiciones en torno a la "Pedagogía" desde este discurso pedagógico oficial, lo constituye precisamente uno de los

diversidad de registros textuales, por ejemplo, textos formales y estrictamente reguladores con un sistema de enunciación codificado y normativo, en el caso de regulaciones legislativas, decretos, resoluciones, leyes, entre otros; o de textos pedagógicos que legitiman la posición oficial, traducida ésta a través de agencias de recontextualización entre las que cabe anotar, grosso modo, los departamentos y subagencias especializadas del estado con su investigación (para el caso de Colombia las que operarían desde el Ministerio de Educación), los departamentos de educación universitaria e instituciones similares con su investigación, los medios de educación especializados como seminarios, revistas y casas editoriales, y, finalmente, los provenientes de campos no especializados del discurso educativo pero que ejercen influencia en el proceso de recontextualización. Cf. Bernstein y Díaz (1985, pp. 122–125).

textos de la colección "Documentos de Reflexión" del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) que, a propósito de la promulgación del Decreto 272, se presentó a la comunidad académica como un compendio de artículos en torno a los Núcleos del saber pedagógico básicos y comunes. En la introducción se anuncia que el CNA "consciente de la diversidad de enfoques y corrientes que enmarcan el estudio de lo educativo y de lo pedagógico, consideró pertinente complementar su visión con otras visiones que eviten una estandarización en la formación de futuros docentes" y advierten que, "los documentos hablan desde la posición de sus autores". Finalmente, que se trata de dar a conocer estos puntos de vista "en pro del progreso del saber pedagógico para evitar que se privilegien enfoques excluyentes" (CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, 1999, p. 7).

En este compendio, y como parte de las reflexiones que allí convergen sobre los núcleos de saber pedagógico (educabilidad, enseñabilidad, historia y epistemología de la pedagogía, etc.), sobre la práctica pedagógica, la profesión educativa, la formación en investigación, se halla la misma diversidad de acepciones de la "pedagogía" que encontramos en otros terrenos de discusión (en una facultad de educación, de un programa analítico, de una clase), bien sea que esté enunciada como sustantivo o como adjetivo: la pedagogía y lo pedagógico.

Refiriéndose por ejemplo al enunciado "núcleos básicos del saber pedagógico", y abogando por una delimitación de los conceptos pedagógico, básico y núcleo, Rodríguez, Jaramillo y otros autores señalan que: "aunque siempre ha habido enseñanza, no siempre se ha dado procesos de reflexión sobre ella. Mientras las acciones educativas se cumplieron de manera consciente o inconsciente, no podemos afirmar lo mismo de 'lo pedagógico' que requiere necesariamente un producto de la conciencia analítica y reflexiva", y agregan:

siguiendo a Carlos Eduardo Vasco, se propone que se considere la pedagogía, no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos

¹ En el caso particular de la Universidad Pedagógica Nacional, todas sus Facultades propenden por este mismo propósito. En el caso de otras universidades en el país, muchas de las licenciaturas se encuentran ubicadas en otras facultades distintas a las de educación. Esto obedece en parte a la organización académico-administrativa propia de cada institución y también a la tendencia a agruparlas de acuerdo al saber específico de las licenciaturas, por lo que éstas son reubicadas en unidades académicas (facultades, institutos, escuelas, departamentos) que tienen estas especificidades. Quizá también responda a intereses burocráticos o políticos.

² Para el autor, este discurso toma diferentes formas de realización (de transmisión y reproducción) a través de una

a través de la reflexión personal y dialogal sobre su práctica pedagógica, en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se interceptan en su quehacer (FORERO RODRÍGUEZ, 1999).

Por otro lado, abogando por un campo de presencia de la pedagogía y por una autonomía soportada en una agenda disciplinar (compuesta grosso modo de eventos, programas, investigaciones, publicaciones, entre otros), Echeverri, Flórez, Quiceno y Zuluaga afirman: "el proyecto disciplinar de la Pedagogía consiste en cuerpo [sic] de preguntas, problemas, ensayos y perspectivas que constituyen estrategias de consolidación para el saber pedagógico". Los autores ubican a la enseñanza y a la formación como objetos macro de la pedagogía y proponen un campo de configuración conceptual que comprende unos conceptos articuladores, unos sujetos de saber, un conjunto de contenidos, una forma de construir conceptos, una práctica (ECHEVERRI SÁNCHEZ, 1999, pp. 35-38).

Más adelante, en la reflexión en torno a la profesión docente sustentado en algunos planteamientos de Bernstein, Mario Díaz señala que la pedagogía es una "región de conocimiento", con una base multidisciplinaria. En esta concepción no hay lugar para pensar la pedagogía como proyecto disciplinar, o como saber teórico-práctico con un tipo de especificidad en la enseñanza; incluso es difícil pensar en su autonomización, porque de base "las regiones constituyen la recontextualización de las disciplinas en grandes unidades que operan tanto en el campo intelectual de las disciplinas como en las prácticas. Las regiones son una interfase entre las disciplinas y las tecnologías que ellas hacen posible" (DÍAZ VILLA, 1999, p. 199). Desde esta perspectiva, las regiones de conocimiento coinciden con lo que en términos curriculares se conoce como profesiones (en las que el autor enumera, además de la pedagogía, la medicina, la ingeniería, la administración, entre otras). El discurso producido en cada región es un discurso recon-

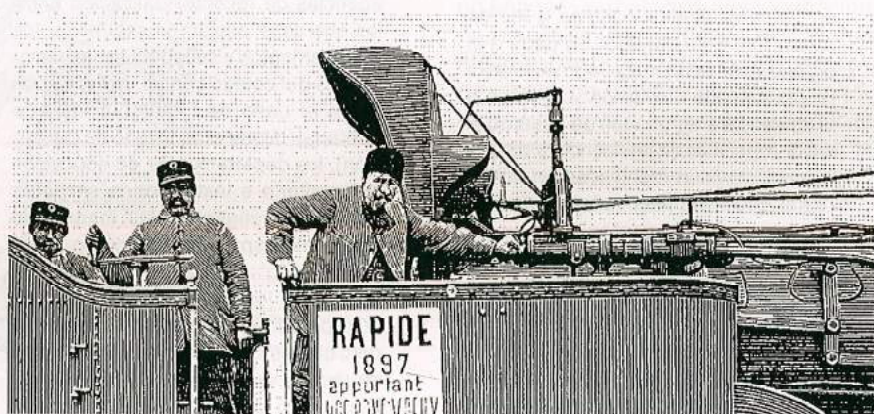
textualizado de diferentes disciplinas, señala Díaz, y concluye: "en síntesis, la pedagogía no existe bajo la forma de disciplina sino bajo la forma de práctica y discurso híbrido. Como discurso híbrido (multidiscursivo) se la puede considerar desde la yuxtaposición de disciplinas" (p. 200-201). Para este último autor, la identidad de la pedagogía es muy débil y cuando se refiere a ésta en términos de profesión educativa, la piensa en un lugar social que desborda la enseñanza y que implica analizarla entonces desde sus bases sociales, esto es, desde "los principios de orden social que en dicha profesión se inscriben y que dicha profesión reproduce [...] en el ordenamiento de los contextos específicos en los cuales la profesión se actualiza o se realiza" (p. 201).

Una lectura parcial como la que se presenta de algunos apartados de este compendio, si bien no ahonda en los sustentos teóricos de una u otra postura, y por eso mismo tampoco pretende tomar partido por ahora, sí nos ubica en el centro de la discusión en torno a la pedagogía, que asoma desde esta panorámica como un campo conceptual en disputa más que como una "disciplina fundante". Se observa, por ejemplo, que en aras de la no estandarización de la formación de maestros y de la no exclusión de los diversos enfoques en torno a la pedagogía, se ponen en juego las diversas posiciones; no obstante, muchas de éstas son de hecho excluyentes. Obviamente el documento en sí mismo no es el terreno de discusión, es simplemente una yuxtaposición de las versiones. El terreno lo constituyen

sus lecturas, sus interpretaciones, las elecciones de una u otra posición, la hegemonía académica de unos y otros autores en sus contextos específicos y, en consecuencia, la manera como son finalmente interpretados o leídos estos discursos por los directos implicados: maestros, formadores de maestros, estudiantes en formación, en el supuesto de que en realidad trasciendan el "campo intelectual de la educación", o el "campo intelectual de la pedagogía", y lleguen a los universos concretos de quienes agencian finalmente dicha formación pedagógica.

No obstante, estos discursos teóricos en torno a la pedagogía no son ni los únicos ni los más determinantes, aun cuando sean reflexiones derivadas de la propia normatividad. En otros lugares de enunciación, que siguiendo el concepto de Bernstein tal vez no se puedan librar de la impronta del discurso pedagógico oficial, afloran otras versiones. En general, el contexto discursivo es bastante amplio y el debate en torno a la pedagogía va desde enunciados que plantean una visión epistemológica y postulan su carácter de ciencia o de disciplina, hasta aquellos enunciados que tratan el asunto de manera inocua y no dejan de sostener que la mera palabra produce cierto "escozor".

Es difícil rastrear en este universo discursivo no sólo el sentido de la palabra "pedagogía" y todas sus posibles connotaciones e identificar los marcos de interpretación desde donde se lee y se escribe, pero están ahí, en el debate actual. Por eso, en lo que viene a con-





tinuación, se intenta trazar una línea de análisis de acuerdo con las lógicas de la forma en que se presenta la palabra y el campo semántico al que remite, no sin antes advertir que esta línea es apenas un esbozo, que no diferencia por ahora los linderos y no determina en qué momento se entrecruza con otros, por cuanto ello exige un trabajo de análisis y de síntesis más profundo, exige en últimas una investigación. Con esta salvedad, y a partir de una pesquisa muy general, se han identificado algunas maneras de leer la pedagogía presentes en trabajos que discuten sobre su sentido, su vigencia, sus problemas y posibilidades.

Se esbozará aquí brevemente, con una agrupación que en principio puede ser arbitraria, cuatro posibles modos de entenderla: primero, desde su carácter epistemológico, como "ciencia" o "disciplina"; segundo, desde su carácter discursivo, entendida fundamentalmente como interacción dialógica o comunicativa; tercero, desde su carácter de "saber" ligado a la "práctica"; y, por último, desde su carácter histórico, su presencia innegable en distintos momentos sociales, culturales y políticos de la historia educativa del país, y que explica en parte por qué es posible pensar y leer todas las anteriores. A la luz de estas formaciones discursivas en torno a la pedagogía, a su objeto, a sus conceptos fundamentales, conformadas desde las voces de varios autores pero también desde las ideas que circulan en torno a la misma, intentamos preguntarnos por la naturaleza del componente pedagógico que cada una de estas posiciones comportaría y de sus posibles efectos para la formación docente. De esta manera se tiene:

UNA LECTURA DE LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA O COMO DISCIPLINA EN CONSTRUCCIÓN

En *Pedagogía e historia* (1987), Olga Lucía Zuluaga plantea que la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los sabe-

res específicos en las diferentes culturas (p. 192). No obstante, y para quienes hemos seguido a lo largo de varios años este discurso, esta elaboración surgida del trabajo de investigación del grupo *Historia de la práctica pedagógica* fue transformándose e incluso alejándose de la pretensión disciplinar. Sobre ello se volverá más adelante. En esa misma vía, se encuentra también en Flórez Ochoa (1993; 2001), una versión que busca situar el "rigor de la pedagogía" en el marco de la vertiente sociohumanista, ligada a una concepción de conocimiento y de investigación que se distancia del positivismo y encuentra su lugar en las perspectivas hermenéuticas. La pedagogía es entendida aquí como "disciplina social en construcción" y "comprende un conjunto de proposiciones teóricas que se articulan alrededor del concepto de formación: enfoques, métodos, estrategias y técnicas que permiten explicar y diseñar procesos de enseñanza" (FLÓREZ OCHOA y TOBÓN, 2001, p. 10). Aunque aquí se reitera la enseñanza como un campo conceptual y teórico propio de la pedagogía, el concepto clave, a diferencia de la primera postura, es el de formación.

En esta misma lectura de la pedagogía como disciplina, pero desde un marco de interpretación distinto (Habermas y su idea de "disciplinas reconstructivas") Mockus, Hernández y otros (1995) someten a prueba la siguiente hipótesis: "la pedagogía es una disciplina reconstructiva que pretende transformar un saber cómo, domeñado prácticamente en un saber qué explícito" (MOCKUS, 1997, p. 18). Saber explícito que, en esta perspectiva, puede ser elaborado por el "docente competente" y que fluctúa entre el conocimiento elaborado y el conocimiento intuitivo; de esta manera, afirman sus autores, se recupera el saber pedagógico de los maestros, destacándose tanto los elementos universales como los recursos localmente desarrollados, lo que, a su vez, sugiere una drástica reorientación del componente pedagógico privilegiando procesos de reflexión que logren reconstruir este saber intuitivo³. Desde esta orientación

³ Cf. *Ibid.*, p.25.

teórica, aparece como concepto clave la competencia pedagógica, identificada como una competencia comunicativa y su reconstrucción que pasa precisamente por explicitar ese saber cómo.

En esta lectura de la pedagogía en tanto disciplina en construcción o disciplina reconstructiva, se ofrecen unas perspectivas que se sustentan desde diferentes referentes teóricos, a la luz de autores y campos de conocimiento también distintos al propio ámbito de la pedagogía (sociología, filosofía y, en general, las ciencias humanas). Sin profundizar en cada una de éstas, pues excede el propósito discursivo que nos convoca, habría que preguntar frente a esta orientación que agrupa algunas de las posiciones en torno a la pedagogía hacia su constitución como disciplina, por ejemplo, hasta dónde la interpelación al positivismo y específicamente al conocimiento producido desde un interés empírico-analítico, para decirlo en términos de Habermas, excluye también la posibilidad del conocimiento pedagógico que se produce desde este interés, como quiera que es un hecho que la pedagogía sistemática y experimental ha basado sus presupuestos en este enfoque⁴. Asimismo, y en la vía del problema que nos ocupa, habría que indagar los efectos que estas interpretaciones de la pedagogía tienen en la formación docente y en los contenidos que aquí se privilegian, así como también el tipo de investigaciones que acompañadas con el adjetivo de "pedagógicas" se promueven y financian. Por último, habría que preguntar ¿qué significa priorizar el

⁴ En la "Cátedra de Pedagogía Alemana" ofrecida por el Museo Pedagógico Colombiano (Universidad Pedagógica Nacional) en el 2006 y dirigida por el profesor Andrés Klaus, se precisaba cómo la *ciencia de la educación* en Alemania comprende una pluralidad teórica que abarca desde el conocimiento producido por el enfoque *empírico-analítico*, pasando por el enfoque *histórico-hermenéutico* hasta llegar al enfoque *crítico social*. La *ciencia de la educación* no excluye ninguno de estos enfoques, aunque en su proceso de recontextualización se halla cierta proclividad hacia una *teoría crítica de la educación*.

concepto de enseñanza, de formación o de competencia pedagógica en la formación inicial de maestros?

UNA LECTURA DE LA PEDAGOGÍA COMO INTERACCIÓN DIALÓGICA O RELACIÓN COMUNICATIVA

No es infrecuente encontrar la denominación de pedagogía asociada a las maneras "adecuadas" de enseñar algo. Estas maneras, por el uso de la palabra como sustantivo o como adjetivo, tendrían que ver con los modos que excluyen el castigo o el maltrato; lo pedagógico es algo así como lo que se enseña "por las buenas" y lo antipedagógico su opuesto. De ahí que el término se generalice y se utilice para la valoración de las prácticas de los maestros y su ubicación entre quienes tienen o no tienen pedagogía⁵. Esta connotación tendría como centro de definición el lenguaje, los modos de comunicar y de entrar en interacción con el otro a través del discurso. En esa perspectiva, la pedagogía, nos dice Zambrano,

como discurso y como práctica se ubica entre las consciencias del pedagogo y del otro como forma de alumno o ser inacabado. Dichas formas se concretan en la voz que dicta, en el trabajo en grupo, en la gesticulación de los fonemas, en el recreo absoluto del tiempo, en los dolores del profesor (ZAMBRANO, 2000, p. 90).

⁵ Esta connotación explicaría también el uso de la palabra y su generalización en contextos discursivos más allá de la escuela, de ahí su apropiación por parte de profesionales de otros campos como la Comunicación, la Política o en las propuestas de educación de la ciudadanía. Así, se habla por ejemplo de "campañas pedagógicas" en los medios, de "pedagogía electoral" en tiempos de elecciones, y hasta de "sanción pedagógica" para los infractores de determinadas normas en la ciudad. Lo pedagógico en este último caso consiste en pasar por alto la infracción sin aplicar la sanción que corresponde, colocando en su lugar un trabajo de diálogo, de reflexión y de reconocimiento de la acción con compromiso de enmienda.

En esta versión, cobran sentido conceptos como momento pedagógico, relación pedagógica, educabilidad, reciprocidad, resistencias. Entendida como un lugar de interacción en el otro y con el otro, va más allá de la simple técnica, más allá de la enseñanza y del aprendizaje, es un espacio propiamente humano, un intersticio, nos dice el autor, que se dirige hacia el lugar del otro, para desde allí fraguar un objeto común de saber: "La pedagogía es fundamentalmente un lugar donde la otredad descubre un lugar de encuentro, donde la cara se hace rostro con palabras y colores, objeto que mira y se nutre de las otras miradas para construir una propia" (ZAMBRANO, 2000, p. 93).

Desde esta lectura de la pedagogía, ésta tendría que ver más con las actitudes y aptitudes para reconocerse en el otro, para comprender que el acto pedagógico es fundamentalmente un asunto de comunicación humana y que para ello no basta con saber, en términos de la psicología por ejemplo, el problema del aprendizaje en los niños, o tener un rigor epistemológico y didáctico frente a los objetos de saber que se enseñan, si bien son éstas comprensiones fundamentales. La pedagogía se sitúa aquí en el mismo lugar del cuerpo presente y de sus lenguajes, en el maestro que se acerca, que se distancia, que se arrepiente de lo dicho o lo no dicho, que inventa diversas maneras para interactuar con el otro, que comunica. Podríamos aventurarnos a conjeturar



acá que se conjuga con lo que algunos denominan el "tacto pedagógico", y que está a medio camino entre lo ético y lo artístico. Una suerte de "vocación" y de "arte", que en su sentido literal tiene de inspiración y de inclinación natural y que se materializa en todas las formas de discurso que asume el maestro en el acto pedagógico. En ese sentido, nos preguntamos si dicha asunción de la pedagogía y de lo pedagógico hacen parte del "componente de formación pedagógica" en los programas, o si concede cualquier posibilidad de teorizarse o de enseñarse. Si se trata de un lugar situado en el lenguaje (discurso) y en la piel (tacto) para metafORIZAR, ¿existen formas, contenidos, prácticas, saberes que puedan configurar este tipo de pedagogía?, ¿existe como saber pedagógico?, ¿se enseña?, ¿se aprende?

UNA LECTURA DE LA PEDAGOGÍA COMO SABER PEDAGÓGICO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Un referente obligado, y del que ya se hizo mención, es la perspectiva elaborada por el grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia en el que la categoría "saber" y específicamente "saber pedagógico" surge como un concepto metodológico, del cual los autores parten en tanto precisan que "todo saber está conformado por elementos que lo hacen identificable en su propio momento histórico y posteriormente asequible y reconstruible al trabajo arqueológico y genealógico" (ZULUAGA y HERRERA RESTREPO, 2006, p. 94)⁶. Este enunciado concreto ubica conceptualmente este trabajo de investigación desde sus inicios hasta los desarrollos que hoy se presentan, teniendo como antecedente esta concepción inicial, en la que categorías como saber pedagógico y práctica pedagógica se entrecruzan

⁶ Para ampliar la comprensión de "saber pedagógico" y "práctica pedagógica" desde estas investigaciones, habría que remitirse también a dos libros fundamentales: "Pedagogía e Historia". Foro Nacional por Colombia, Bogotá: 1987 y "Pedagogía y Epistemología". Colombia: Magisterio, 2003.



y permiten "ligar conceptos, tradiciones, percepciones, normas, opiniones, todo ellos a propósito de la escuela, el maestro, la enseñanza, la instrucción y la formación del ser humano" (p. 94).

Sin embargo, aunque pionera, esta manera de dimensionar la pedagogía como "saber" no es exclusiva de las reflexiones derivadas de este marco de investigación. Otros autores, aunque con orientaciones y preguntas distintas, podrían ubicarse en este lugar de interpretación. Un ejemplo de ello es la concatenación de preguntas que hilan el tejido discursivo de la categoría "saber pedagógico" presente en el trabajo de Eloísa Vasco Montoya (1995) y que a su modo de ver constituyen la condición de posibilidad de la pedagogía. Preguntas que van desde qué enseño, a quiénes, para qué, cómo, entre otras, y que se asoman desde una complejidad ligada a las condiciones y restricciones del propio quehacer del maestro⁷.

De otro lado, pero en esa misma línea de la pedagogía como saber, se puede situar el "proyecto pedagógico expedicionario" que ha construido lo que sus investigadores denominan "el atlas de la pedagogía en Colombia". Un mapa que hace uso de la metáfora de aquella filigrana tejida a varias manos y con diferentes voces que atraviesan la geografía colombiana. Este proyecto de investigación vuelve la mirada también sobre el plano de las prácticas pedagógicas de los maestros, en el escenario concreto de la escuela, e indaga desde allí por las condiciones que hacen posible que el maestro se constituya en un sujeto de saber que se mueve y transita desde la idea de "ser un portador a un productor de saber pedagógico" (cf. MARTÍNEZ, UNDA y MEJÍA, 2002). En esta perspectiva, la pedagogía se entiende

como un territorio amplio que permite reconocer distintas regiones que se han formado tanto en las prácticas pedagógicas como en las prácticas discursivas en torno a la escuela, el

maestro, los niños y jóvenes, la educación, los saberes que el maestro enseña, el conocimiento y las teorías o disciplinas que históricamente han servido de apoyo para la conformación de la pedagogía (MARTÍNEZ, 2002, p. 28).

En este vasto marco de interpretación de la pedagogía en tanto saber y quehacer en el aula, la mirada general se vuelve sobre los maestros. Sobre el campo de saber pedagógico que han construido en relación con los saberes específicos, que se debaten entre qué se enseña y qué se aprende, qué se entiende por enseñanza y por aprendizaje en ese espacio del aula en el que se abordan los contenidos propiamente escolares, pero que a su vez son orientados por las múltiples perspectivas del conocimiento que se produce en el campo de las ciencias o las disciplinas y desde allí hacia un campo de recontextualización pedagógica en el espacio escolar. Convergen también en esta perspectiva los saberes construidos por los maestros a partir de sus prácticas sobre los modos de enseñar y de aprender; sobre los niños y jóvenes con los cuales trabajan y sin quienes el quehacer pedagógico no tendría sentido o existencia; sobre el espacio social, cultural, económico y político que afecta la vida cotidiana de la escuela; sobre las estrategias metodológicas más pertinentes y que ocupan un lugar de preocupación y reflexión permanente en el docente porque deciden y resuelven el día a día de la enseñanza.

En síntesis, estas perspectivas de trabajo y de asunción de la pedagogía como "saber pedagógico" y como quehacer ligado a la práctica, intentan comprender cómo se ha producido ese saber permeado no sólo por el discurso pedagógico oficial o por los enfoques, modelos o teorías pedagógicas que se imponen o privilegian, sino también y fundamentalmente como producto de las contingencias del día a día en las escuelas rurales y urbanas de este país. Asimismo, pasa necesariamente por entender cómo dicha construcción, inmersa como está en un contexto social, no está determinada sólo por el producto de la formación del maestro

en su singular actividad cognitiva sino que está mediada por otros elementos de orden histórico, sociocultural, político e incluso económico y, por lo tanto, está siempre en la vía de algunos intereses, valores y demandas propias del ámbito cultural y de las prácticas sociales en las que se ubica su oficio.

Las preguntas de base en torno a éstas maneras de pensar la pedagogía y de sus posibles implicaciones para la formación inicial, estarían en la vía de indagar entonces si se corresponde este "saber pedagógico" de los maestros con los "núcleos del saber pedagógico" propuestos por decreto para la formación docente; si los contenidos y los efectos del "componente pedagógico" son un referente para aquel saber o implica deslindarse de ellos precisamente para producirlo, o si es la práctica pedagógica su lugar de construcción. Algo que si es posible inferir es que esta lectura de la pedagogía está puesta sobre el maestro en ejercicio, sobre su saber y sobre las prácticas reales y concretas de la escuela. Valdría agregar entonces un interrogante más: ¿llega este saber pedagógico a los maestros en formación? Si esto es así, habría entonces que volver la mirada sobre el quehacer del maestro, primero, como un asunto de reconocimiento por parte de los estudiantes en formación hacia la experiencia de los maestros ya profesionales, y segundo, como un problema de análisis del devenir histórico de una profesión, reconocida hasta hace muy poco como tal y que ha girado, como nos lo recuerdan Martínez Boom y Álvarez (1990), desde tiempos inmemoriales en torno a muchas paradojas: unos profesionales cuya imagen social cambia paulatinamente, pasando de ser un apóstol por vocación, a un proletario de la educación, desde un tecnólogo educativo hasta un mediador de procesos, desde un dictador de clases hasta el imperativo actual de ser un intelectual de la pedagogía (MARTÍNEZ, 1990, p. 5). De paso, esta última lectura nos ubica a la vez en un análisis de la pedagogía desde su historicidad en Colombia que, como vemos, toca siempre directamente el oficio de maestro.

⁷ Cf. Vasco M. Eloísa. (1995). *Maestros, alumnos y saberes*. Bogotá: Magisterio. pp. 17-45.

UNA LECTURA DE LA PEDAGOGÍA EN SUCESIÓN HISTÓRICA: CIENCIA, TÉCNICA O DISPOSITIVO CULTURAL

Nos referiremos aquí a una postura en particular derivada de un trabajo de investigación del profesor Óscar Saldarriaga, que tiene su síntesis en el libro: "Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia" (2003). Esta última lectura nos permite entender las distintas maneras como se ha concebido la pedagogía, a partir de un trabajo que sitúa estas concepciones en momentos específicos de la historia y del presente del país. Aunque el autor hace su salvedad con respecto a leer el *oficio del maestro* unívocamente como una sucesión temporal, su análisis esboza, a través de unas matrices, tres modos de ser maestro que se corresponden a su vez con tres modos de interpretar la pedagogía: al modo clásico, moderno y contemporáneo⁸. Para Saldarriaga, cada período histórico con sus máximas identificadas en los conceptos de *hombre, sociedad y ciudadano*, simbolizan "tres tipos de sujetos a formar, tres tipos de maestros para hacerlo, tres tipos de pedagogías y tres tipos de horizontes políticos para orientarlos" (MARTÍNEZ, 1990, p. 261).

Así, en su primera matriz de análisis, la pedagogía aparece como "ciencia y arte de educar al hombre", enmarcada en una corriente racionalista al modo clásico de las ciencias. En su segunda matriz, la pedagogía como eje del saber del maestro es sustituida por las "ciencias de la educación" y se reduce a un papel instrumental y técnico. Finalmente, en su tercera lectura, contemporánea, y en el marco de dos elementos (el multi-

culturalismo y la transformación epistemológica de lo saberes) que —según el autor— redefinen la configuración teórica de la pedagogía y enmarca nuevos fines sociales y nuevas funciones de la escuela en la constitución de sujetos, aparece nuevamente revalorizada la pedagogía como "saber pedagógico". Se propone, afirma Saldarriaga, que la pedagogía sea la disciplina que constituya el eje de los procesos de reconceptualización, experimentación y aplicación de los saberes sobre la escuela, pero que también ella reelabore las nociones sobre las relaciones entre escuela, cultura y ciudad (MARTÍNEZ, 1990, p. 294). Pero estas últimas relaciones, afirma, en un momento diferente y por lo tanto con unas implicaciones para el quehacer del maestro también distintas. Al tiempo que se renombra la pedagogía, aparece también identificada por efecto de esas relaciones como un dispositivo cultural. Entendida de esa manera, afirma el autor, corre el riesgo de ser nuevamente subordinada como una de las múltiples mediaciones de los procesos de comunicación⁹.

Seguir ahondando en este, y en general en los trabajos que piensan conceptualmente la pedagogía, es la tarea inmediata, pues retomando esta última lectura lo que encontramos hoy es la coexistencia de estas concepciones (como ciencia, como técnica, como saber) no sólo en términos discursivos sino en las prácticas pedagógicas mismas, lo cual sugiere mirar con mayor detenimiento el quehacer del maestro en ejercicio, pero también la necesidad del conocimiento de esta mirada histórica en los maestros en formación, así como los efectos de que éstas concepciones pervivan en el saber y en la práctica de sus formadores, toda vez que, recurriendo a la hipótesis de este último autor, "nuestras prácticas pedagógicas nunca dejarán de estar hechas de fragmentos variados y heterogéneos de esas matrices" (MARTÍNEZ, 1990, p. 261). Para finalizar, o mejor para alentar este trabajo de reflexión,

⁹ Ello explicaría en parte por qué, como afirma Saldarriaga, existen hoy "pedagogías para todo y para todos". luego su regreso ¿triunfal?, nos alerta también sobre otros propósitos.

Saldarriaga se pregunta "Y por fin ¿qué es lo que hace el maestro?" y nosotros en una réplica de la comunicación discursiva en términos bajtinianos, nos preguntamos: y por fin ¿qué es lo que se hace para formar al maestro?, ¿qué es lo que se enseña bajo el nombre de "pedagogía"? ¿de qué fragmentos está constituido ese *saber pedagógico* desde el cual se nombra y se piensa hoy la pedagogía en la formación inicial del maestro?



¿QUÉ SE ENSEÑA ENTONCES CON EL NOMBRE DE "PEDAGOGÍA"?

De un lado tenemos unas elaboraciones teóricas y conceptuales que nacen del campo intelectual de la educación y de la pedagogía; de otro lado, tenemos un discurso pedagógico oficial que define por decreto el componente pedagógico en los programas de formación inicial de maestros. Lo que no está claro es qué llega efectivamente a los espacios de formación docente, cómo se concibe la pedagogía y cómo estas concepciones definen lo que se prioriza en los contenidos, en los referentes, en la selección de textos y autores que conforman los planes de estudio y en éstos, las asignaturas que específicamente la abordan y la denominan, máxime si su

⁸ El autor ilustra estas fases a través de tres personajes históricos: Don Martín Restrepo Mejía, el pedagogo del período de restauración católica en Colombia (1886–1930); Don Agustín Nieto Caballero, pedagogo de la República Liberal (1930–1946); y, hoy en día con la figura de Antanas Mockus. Cf. Saldarriaga V. Oscar. *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Colombia: Magisterio, 2003.



conceptualización es, como se observó, de naturaleza diversa e incluso contradictoria. Cada posición descrita opera como recontextualización discursiva y abre varios interrogantes que dejamos enunciados, pero que se constituyen en un terreno fértil de investigación que permitiría en últimas reconstruir esos fragmentos variados e ir armando el rompecabezas de la pedagogía, recuperándola de algunas generalidades, pero singularizando también sus condiciones de posibilidad en tanto saber, en tanto práctica y en tanto proyecto disciplinar, ligada a una profesión inserta en la cultura y en la sociedad misma.

Para iniciar, habría que aceptar que no hay consenso en torno al significado de la "pedagogía", puede ser esto y aquello a la vez; y que su retorno, e incluso muchas veces el uso indiscriminado y generalizado de la palabra, no necesariamente es un buen indicativo¹⁰. Por

¹⁰ Incluso hay que señalar que en la actual proliferación de programas de postgrado en educación, al parecer la "pedagogía" funciona más como estrategia de *marketing* que como apuesta formativa. Por lo regular, en las sustancias de contenido de estos planes de estudio, aparece mencionada al lado de otras palabras funcionales al campo de la educación, tales como currículo y evaluación; o acompañando la conjunción de las nuevas tendencias a las especialidades:

eso, pensar un horizonte de reflexión e investigación en torno a la formación inicial de maestros a partir de la "pedagogía" sin comprender sus múltiples connotaciones, sería tanto como entrar a romper una cadena discursiva desconociendo los demás eslabones que la conforman históricamente, llevándonos simplemente a ampliar el círculo de sus avatares.

En el principio de esta reflexión se refería el hecho de que los sistemas educativos antes que diferenciarse frente al de otras sociedades, se parecen mucho. Esto nos remite al texto que Francine Best (1988) escribiera en Francia precisamente en torno a los avatares de la palabra pedagogía. Según la autora, empezando por la definición de las enciclopedias y de los tratados, así como en su uso común, eclipsado en ese entonces por el rótulo de las Ciencias de la educación, esta palabra generaba una impresión de confusión y ambigüedad, y la utilización del término conducía con frecuencia a desvalorizarla, a desviarla de su sentido inicial, y aún a criticarla (Best, 1988, p. 163). Una torre de Babel, nos dice, se erigió en el marco de enunciación de "la pedagogía" y esa misma torre de Babel encontramos hoy en Colombia.

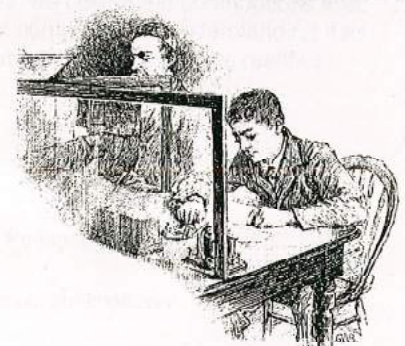
Sin embargo, esta autora, optando por una revalorización de la palabra como concepto, como práctica y como campo de investigación, se pregunta "¿qué ha ocurrido con el término pedagogía?, ¿se ha perdido, es inútil?, a lo cual se responde: "de ningún modo, pues sigue existiendo la necesidad de contar con un término genérico que designe el conjunto constituido por los campos científicos antes enumerados"¹¹, y agrega, "de un saber globalizador capaz de esclarecer y mejorar las decisiones y las acciones

"pedagogía de la virtualidad", "pedagogía y desarrollo humano", "pedagogía e investigación pedagógica", entre otras. Valga agregar que no pocas veces se reduce su núcleo de formación a "teorías de aprendizaje" o "modelos pedagógicos".

¹¹ La autora se refiere aquí a las ciencias de la educación.

que exige la educación, pues no es posible estudiar los fenómenos de la educación al margen de las situaciones educativas, en especial, las escolares, muy concretas" (Best, 1988, p. 167). En síntesis, propone a la *pedagogía* como un *saber globalizador* en torno a lo educativo y a la investigación pedagógica como un espacio de interacción y entrecruzamiento de diferentes disciplinas, como un lugar de interdisciplinariedad que tiene su síntesis en la pedagogía misma, cuyo propósito consiste en participar en un movimiento social que "mejore los sistemas de educación y haga progresar a los hombres y a las mujeres actores de la enseñanza y de la escuela, para que niños y jóvenes puedan ser los artífices de su propio futuro". Pese a sus avatares, concluye, la pedagogía y la investigación pedagógica encierran todavía abundantes promesas.

Aunque suena romántico y utópico, este último enunciado nos permite quizás, entre tanta pluralidad de versiones en torno a la pedagogía, encontrarnos en un propósito común. El de construir desde este campo que se debate entre el saber y la práctica, entre la disciplina y la profesión, un lugar para pensar la educación en este país, al tiempo undivago entre esperanza y desesperanza, memoria y olvido. Nos permite también volver la mirada sobre los procesos de formación de maestros en las instituciones, porque siguen siendo el interés que moviliza estas reflexiones, toda vez que allí se forma la cultura pedagógica, cuya adquisición y certificación es uno de los requisitos de integración en la sociedad y una posibilidad de mitigar, por lo menos en parte, los crecientes procesos de exclusión social que vivimos.



BIBLIOGRAFÍA

- BAJTÍN, M.M. (1992). El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación universal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BERNSTEIN, Basil y DÍAZ, Mario. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. En: *Revista Colombiana de Educación* N° 15. Bogotá: Centro de investigaciones CIUP-Universidad Pedagógica Nacional.
- BERNSTEIN, Basil. (1997). *Sociología de la transmisión cultural. Poder, educación y conciencia*. Santiago de Chile: CIDE
- BEST, Francine (1988). Los avatares de la palabra pedagogía. En: *Perspectivas*. Vol. XVII. p. 163
- CHARRAUDEAU, Patrick y DOMINIQUE, Main-gueneau (2002). *Diccionario de análisis del discurso*. Madrid: Amorrortu.
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. (1999). *Colección de documentos de reflexión N° 2. Pedagogía y Educación*. Bogotá.
- DÍAZ VILLA, Mario y MUÑOZ, José A. (editores) (1999). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.
- DÍAZ VILLA, Mario. (1999). Sobre la profesión educativa. En: *Consejo Nacional de Acreditación. Colección de Documentos de Reflexión N° 2. Pedagogía y Educación*. Bogotá.
- ECHVERRI, Jesús A. et ál. (1999). Dimensión histórico-epistemológica de la Pedagogía. En: *Consejo Nacional de Acreditación. Colección de Documentos de Reflexión N° 2. Pedagogía y Educación*. Bogotá.
- FLOREZ, Rafael y TOBÓN, Alonso. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá: McGraw-Hill,
- FLOREZ, Rafael. (1993). El rigor de la pedagogía. En: *Objeto y método de la pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- FORERO, Fanny, et ál. (1999). Educación y enseñabilidad. En: *Consejo Nacional de Acreditación. Colección de Documentos de Reflexión N° 2. Pedagogía y Educación*. Bogotá.
- HABERMAS, J. (1997). *Conocimiento e Interés*. Valencia: Educatio materilas de Filosofía.
- MARTÍNEZ B., Alberto, et ál. (2002). *El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico*. Bogotá.
- MARTÍNEZ, Alberto y ÁLVAREZ Alejandro. (1990). El maestro y su formación: la historia de una paradoja. En: *Revista Educación y Cultura*, N° 20.
- MOCKUS, Antanas, et ál. (1997). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Magisterio, 1997.
- QUICENO C. Humberto. (). La pedagogía como disciplina fundante. En: *Seminario "Dimensión histórico-epistemológica de la pedagogía"*. Universidad Industrial de Santander: Maestría en Pedagogía. Mimeo.
- SALDARRIAGA, Óscar. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- VASCO MONTOYA, Eloisa. (1995). El saber pedagógico y la pedagogía. En: *Maestros, alumnos y saberes*. Bogotá: Magisterio.
- VASCO, Carlos Eduardo. (1999). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En: *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.
- ZAMBRANO, Armando. (2000). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Cali: Artes gráficas del Valle.
- ZULUAGA, Olga Lucía y HERRERA, Sandra Milena. (2006). Relaciones entre saber pedagógico, práctica pedagógica y memoria activa del saber pedagógico. En: *Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-IPI.
- ZULUAGA, Olga Lucía, et ál. (sf). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.
- ZULUAGA, Olga Lucía. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

