

La pedagogía considerada como campo discursivo*

Artículo de investigación

29

Pedagogy Seen as a Discursive Field
A Pedagogia considerada como campo discursivo

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez**
Dora Lilia Marín-Díaz***

Para citar este artículo:

Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, 50, 29-49.

* Este texto forma parte del informe final del proyecto de investigación "La pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional" (DSI-451-17), financiado por el Centro de Investigaciones-CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

** Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Psicopedagogía; doctor en Educación y magíster en Historia. Investigador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica-GHPP, del Grupo de Estudios e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade-GEPCPós da UFRGS y del Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão-GEPI da UNISINOS.

Correo electrónico: cnoguera@pedagogica.edu.co
Código ORCID: orcid.org/0000-0001-9848-0724

*** Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Psicopedagogía, doctora en Educación y magíster en Educación en la Línea de Estudios Culturales. Investigadora del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica-GHPP, del Grupo de Estudios e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade-GEPCPós da UFRGS y del Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão-GEPI da UNISINOS.

Correo electrónico: dlmarind@pedagogica.edu.co
Código ORCID: orcid.org/0000-0002-0466-3368

Fecha de recepción: 19 de marzo de 2018
Fecha de aprobación: 7 de septiembre de 2018



Resumen

El desarrollo desigual de la pedagogía en los distintos países permitió la emergencia de diferentes tradiciones académicas en donde las particularidades nacionales marcaron los avances y, en muchos casos, los obstáculos para el reconocimiento, intercambio, diálogo y discusión de lo que otras culturas produjeron. En la primera parte de este artículo derivado de una investigación de tipo documental, se presenta un balance analítico de la forma como ocurrió la institucionalización de la pedagogía en regiones lingüísticas y culturales de Europa y América, así como de trayectos que llevaron a su constitución como campo discursivo. Este último es un concepto metodológico que se usa en la segunda parte para señalar la existencia de un horizonte conceptual amplio y abierto en el que múltiples enfoques y perspectivas llevan al análisis y comprensión de la modernidad y, en particular, del fenómeno de transformación social ocurrido en los últimos siglos, al cual se denomina educacionalización o pedagogización de los problemas sociales.

Palabras clave

pedagogía; ciencia de la educación; institucionalización; disciplinarización; educacionalización

Abstract

The unequal development of Pedagogy in the different countries allowed the emergence of different academic traditions where national distinctive features marked the progress made and, in many cases, the obstacles for the recognition, exchange, dialogue and discussion of what other cultures produced. In the first part of this article, which is the result of a documentary research, an analytical balance of the way in which the institutionalization of Pedagogy occurred in linguistic and cultural regions of Europe and America is presented, as well as the paths that led to its constitution as discursive field. The latter is a methodological concept that is used in the second part to indicate the existence of a broad and open conceptual horizon in which multiple approaches and perspectives lead to the analysis and understanding of modernity and, in particular, the phenomenon of social transformation that occurred in recent centuries, which is called educationalization or pedagogization of social problems.

Keywords

Pedagogy; Science of Education; institutionalization; disciplinarization; educationalization

Resumo

O desenvolvimento desigual da Pedagogia nos diversos países possibilitou o surgimento de diferentes tradições acadêmicas nas que as particularidades nacionais caracterizaram os avanços e, em muitos casos, os obstáculos para o reconhecimento, intercâmbio, diálogo e discussão daquilo que outras culturas produziram. Na primeira parte deste artigo, derivado de uma pesquisa de tipo documental, apresentamos um balanço analítico da forma como aconteceu a institucionalização da Pedagogia em regiões lingüísticas e culturais da Europa e a América, assim como de trajetões que levaram a sua constituição no campo discursivo. Este último é um conceito metodológico utilizado na segunda parte para assinalar a existência de um horizonte conceitual amplo e aberto no que múltiplas abordagens e perspectivas nortearam a análise e a compreensão da modernidade e, particularmente, do fenômeno de transformação social surgido nos últimos séculos, denominado educacionalização ou pedagogização dos problemas sociais.

Palavras-chave

pedagogia; Ciência da Educação; institucionalização; disciplina-
rização; educacionalização

Introducción

Pedagogía, ciencia de la educación, ciencias de la educación, campo disciplinar de la educación (y sus correspondientes traducciones al inglés, francés, alemán y holandés, principalmente), son las denominaciones más comunes utilizadas por los académicos europeos y norteamericanos para referirse a una disciplina cuyos principales objetos de estudio son la educación, la enseñanza y la formación¹. En América Latina se encuentran denominaciones como “campo de la educación”, “saber pedagógico”, “pedagogías críticas latinoamericanas” y, particularmente en Colombia, se habla, además, de “campo intelectual de la educación” e incluso “campo de la educación y la pedagogía”. Ahora bien, en todos los casos mencionados, y más allá de las aparentes diferencias, ¿se trata de la(s) misma(s) disciplina(s) académica(s)?, ¿se hace referencia a los mismos objetos?, esas disciplinas o campos de saber ¿comparten problemas, enfoques y métodos?, ¿tienen, por lo menos, similares referentes teóricos y conceptuales?

Pero ¿por qué habría que tomarse el trabajo de considerar y responder este tipo de interrogantes?, ¿por qué dedicarle tiempo a un análisis de este tipo?, ¿no hemos superado ya las cuestiones disciplinares por enfoques más comprensivos como la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad? Además, ¿tiene sentido que hoy nos preguntemos por cuestiones epistemológicas, particularmente en un campo tan difuso como el de la pedagogía? Tal tipo de preguntas ¿no significa, acaso, poner bajo sospecha los reconocidos principios de diversidad y pluralidad? Entonces, finalmente, ¿qué importancia tiene un asunto como este?

Más allá de cuestiones meramente epistemológicas y de intereses puramente teóricos, este artículo tiene dos propósitos estratégicos: 1) mostrar un panorama del campo de la pedagogía reseñando brevemente algunos de los más importantes procesos de institucionalización y disciplinarización en contextos

nacionales europeos y americanos; 2) destacar las posibilidades que tendría pensar la pedagogía en cuanto “campo discursivo” como herramienta metodológica para articular la pluralidad y dispersión de la producción discursiva asociada a las particularidades culturales (lingüísticas e institucionales) esbozadas en dicho panorama.

El carácter estratégico de esos dos propósitos tiene que ver con un acontecimiento paradójico y de amplias repercusiones sociales y para el campo de la pedagogía: el creciente proceso de “educacionalización”² o “pedagogización social”³ acelerado desde las últimas década del siglo pasado que, a la vez que colocó a la educación en el centro de las problemáticas sociales más diversas, implicó un cierto debilitamiento de la Pedagogía (como disciplina y como campo profesional), esto por la dispersión y desarticulación de conceptos, nociones, técnicas y prácticas promovidas desde distintas instancias institucionales (organismos de cooperación internacional, instituciones financieras internacionales, organizaciones no gubernamentales, órganos de administración y gobierno, medios de comunicación, gremios empresariales, comunidades académicas de las ciencias sociales, de las ciencias de la salud, etc.).

Se trata de un proceso que se inicia en el siglo XVIII y constituye un verdadero “giro educativo” con el cual se hace referencia:

a los avances que por entonces se produjeron en Europa Occidental y del Norte, así como en Estados Unidos, cuando diferentes problemas se pasaron a considerar asuntos educativos. Este fenómeno [...] se asentó en el discurso hacia finales del siglo XVIII. Posteriormente, durante el siglo XIX condujo a la fundación de la escuela moderna en el contexto de las naciones-Estado. El proceso sigue vivo y encuentra su expresión en el marco del Banco Mundial, las Naciones Unidas, la Unesco y la OCDE. Parte de la premisa de que los problemas fundamentales del presente y la planificación del futuro son cuestiones educativas. (Thröler, 2014, p. 11).

1 Sobre las denominaciones europeas, Hofstetter y Schneuwly (2001, p. 7) señalan lo siguiente: “[...] el término ‘ciencias de la educación’ —por su historia [...]— parece ser unánime en los países francófonos; los alemanes eligieron *Erziehungswissenschaft* (ciencia de la educación en singular) en la universidad, pero también utilizan *Bildungsforschung* (no existe un equivalente francés del término, que podría traducirse como ‘investigación sobre la formación/instrucción’) en otras instituciones; los austriacos oscilan entre los dos, como lo hacen los alemanes suizos; la expresión inglesa *educational research* es omnipresente, especialmente en los países nórdicos, y la asociación que agrupa las sociedades nacionales de investigadores europeos en ciencias de la educación se denomina *European Educational Research Association (EERA)*”.

2 Según Tröhler (2014, p. 9), “La palabra educacionalización, concepto nuevo en el actual debate internacional de los estudios culturales y educativos, se refiere a un reflejo cultural que se sitúa en el centro de unos fenómenos que, en su conjunto, se suelen llamar ‘la modernidad’. Es un reflejo cultural que traduce ciertos problemas sociales —que en sí mismos no son educativos— en un problema educativo, y con ello los asigna a la educación”.

3 Una mirada sobre esta cuestión, fundamentada en una relectura de la historia de la educación y la pedagogía a la luz de algunas elaboraciones de los filósofos Michel Foucault y Peter Sloterdijk, se encuentra en Noguera (2013, 2017a, 2017b), Noguera y Parra (2015), Noguera-Ramírez y Marín-Díaz (2012), Marín-Díaz y Noguera-Ramírez (2013, 2014, 2016).

La comprensión de este acontecimiento y sus implicaciones sociales e individuales pueden ser analizadas con mayor profundidad y de manera más extensa si recurrimos al horizonte conceptual de la pedagogía, es decir, si recuperamos parte de las herramientas teóricas y conceptuales desarrolladas por el discurso pedagógico (la Pedagogía, la Ciencia de la Educación, las Ciencias de la Educación o el campo disciplinar de la Educación) para leer este proceso e interrogar y cuestionar los discursos hegemónicos de las corrientes psicológicas y de la economía de la educación. Si bien resulta evidente la fragmentación y dispersión del discurso pedagógico, es preciso reconocer que la educacionalización social también ha permitido, el resurgimiento, aunque tímido, de estudios sobre la educación desde las distintas tradiciones nacionales de la pedagogía, posibilitando lo que Hofstetter y Schneuwly (2002) califican, siguiendo su tradición lingüística, como una nueva fase de institucionalización de “las Ciencias de la Educación”.

Parte de esa nueva fase es la realización de varios estudios que, usando diferentes perspectivas y enfoques, centran su atención en la recuperación de los procesos de institucionalización y disciplinarización de la pedagogía, de la ciencia de la educación, o de las ciencias de la educación, según sea el contexto académico desde donde son desarrollados. A continuación, presentamos una lectura panorámica de estos estudios con la intención de visibilizar las principales características de dichos procesos en algunos países de Europa y América. Posteriormente, proponemos la noción de campo discursivo como una herramienta metodológica para comprender la pedagogía como un campo en el cual son posibles procesos de articulación y reconceptualización, lectura que permite hacer contrapeso la dispersión y fragmentación producida por la educacionalización de los problemas sociales.

Una nueva fase de institucionalización de la educación (pedagogía) como campo disciplinar

De acuerdo con los historiadores clásicos de la pedagogía (Dilthey, Compayrè, Monroe, Debesse y Miarellet, etc.) esta disciplina atravesó dos momentos importantes de creación e institucionalización entre los siglos XVII y XIX, momentos en los cuales se llevaron a cabo sus principales desarrollos teóricos gracias a la creación de las escuelas normales para la formación de maestros, las cátedras universitarias,

las revistas especializadas, los institutos de investigación, las asociaciones profesionales, entre otras. Para los propósitos de este artículo haremos una referencia general a estos procesos⁴, pues nuestro interés es concentrarnos en lo que podríamos calificar como una nueva fase de institucionalización de la pedagogía ocurrida hacia la última década del siglo XX, y de manera más evidente, desde comienzos del nuevo siglo.

En este periodo es posible reconocer un especial interés por los estudios sobre la constitución de la Educación como disciplina académica; durante las últimas tres décadas aparecieron estudios comparativos, en distintos países y continentes, que exploraron el origen y desarrollo de una “ciencia de la educación”, al mismo tiempo que se emprendieron investigaciones con el propósito de analizar su proceso de constitución y desarrollo en un país o en una región específica. Hofstetter y Schneuwly (2002, p. 4) hablan de “una nueva fase de institucionalización de las ciencias de la educación” que coincide con el crecimiento y la transformación de los sistemas educativos debido a la aparición de nuevas demandas de cualificación profesional relacionadas con programas de estandarización internacional (diplomas, evaluaciones, etc.). Aunque estos autores centran su mirada en Europa y Norteamérica, procesos de crecimiento y transformación de los sistemas educativos también se dieron en América Latina en las décadas finales del siglo XX. Desde luego, no se trata de las mismas cuestiones, pues, por ejemplo, en este continente no fue una prioridad el desarrollo de programas de estandarización internacional, aunque se registraron fenómenos como la aparición de la investigación en educación, y esto como parte del crecimiento y transformación de los sistemas educativos (Díaz, 1993; Noguera, 2002; Pontón, 2011; Suasnábar, 2013; Vicente, 2016). Si bien estos autores no lo mencionan, el fenómeno de la “educacionalización” o “pedagogización” de los problemas sociales, constituye un hecho fundamental para la nueva fase de institucionalización de “las ciencias de la educación”. A pesar de no ser muy numerosos, tales trabajos están animados por la exploración de los procesos de constitución y desarrollo de la pedagogía como disciplina académica, señalan sus avatares y vicisitudes y, de esta manera, muestran las particularidades culturales y nacionales, que permiten elaborar un mapa general del desarrollo del discurso pedagógico moderno y contemporáneo.

4 Hacer un balance exhaustivo escapa a los propósitos de este artículo, pero puede revisarse en estudios como los realizados por Suasnábar (2013).

Estudios comparativos: el caso de Europa continental

Una de las figuras de mayor reconocimiento en este campo, el investigador alemán J. Schriewer, inició, hacia la década de 1980, un conjunto de investigaciones sobre el surgimiento de la educación como una rama de estudios académicos en determinados países de Europa Occidental, de su institucionalización en las universidades, su desarrollo subsecuente como disciplina y, finalmente, de la consolidación de un cuerpo de conocimientos reconocido que constituye su campo (Schriewer y Keiner, 1997).

Uno de esos estudios lo dedicó a analizar la construcción de la “pedagogía científica” o de la “ciencia universitaria de la educación” en Francia y Alemania y al estudio de las pautas de comunicación y las “tradiciones intelectuales” desarrolladas en esos países alrededor de una ciencia de la educación (Schriewer, 1991, 1997). Sobre la base del enfoque sociológico de Luhmann y Schorr (1979) y partiendo de la existencia de “culturas científicas nacionales”, Schriewer (1991, p. 150) concluye que si bien la institucionalización de la pedagogía en Alemania:

[...] buscó la integración de todos los modos de pensamiento que pudieran referirse al ámbito objetivo de la “educación” en una teoría global de estructuración en sí compleja, que debía ser a la vez “filosófica” (pero sin quedarse en pura extensión de la filosofía a la temática educativa), “científica” (pero deslindada de las “auténticas” ciencias) y “pragmática” —pero sin “degenerar [...] en la investigación de puras técnicas” (Flitner, 1966)—, la institucionalización de la ciencia francesa de la educación como “ciencia”, por el contrario, supuso al mismo tiempo la diferenciación de distintos sistemas analíticos referidos a la problemática educativa, atendiendo a su entidad lógica, a su pretensión de validez y a su referencia temática.

En otras palabras, puede decirse que existen por lo menos tres “diferencias paradigmáticas” entre el proceso de constitución de la *Pädagogik* o *Erziehungswissenschaft* alemana y el de las *sciences de l'éducation* francófonas: 1) la *Pädagogik* se planteó como una teoría global sobre la educación con fuertes vínculos con la filosofía, mientras que las *sciences de l'éducation* se constituyeron como un “conglomerado pluridisciplinar” de las ciencias sociales y humanas dirigido al estudio de la educación⁵; 2) en

5 Schriewer (1991, p. 143) clasifica este conglomerado, teniendo en cuenta su nivel analítico, alcance operativo y

términos epistemológicos, la *Pädagogik* asumió el enfoque hermenéutico de las “ciencias del espíritu” de Dilthey, constituyéndose en una especie de “ciencia filosófica de principios” enfocada a dar cuenta del “sentido de lo pedagógico”; mientras que las *sciences de l'éducation*, siguiendo la perspectiva “objetivante” de Durkheim, se fundamentaron en la consideración de la educación como un “hecho social” que debe ser analizado en términos de causalidad y eficacia; 3) como consecuencia de sus opciones epistemológicas, la *Pädagogik* se constituyó como una “reflexión comprometida” con la práctica, de ahí su carácter de “teoría de la praxis para la praxis”, mientras que las *sciences de l'éducation* se plantearon como una “reflexión desinteresada”, lo que implicó un distanciamiento de las cuestiones prácticas relacionadas con la educación. En este sentido, vale la pena recordar la división que hizo Durkheim entre la *pédagogie* (como arte práctico de la educación) y la *science de l'éducation* (como una reflexión sobre la educación).

En una perspectiva distinta, Hofstetter y Schneuwly (2000, 2001, 2002) se interesaron en el estudio de la aparición y desarrollo de las “ciencias de la educación” como campo disciplinar en el ámbito europeo, y para ello utilizaron el concepto de “disciplinarización”. Según estos autores, el punto de vista de la disciplinarización implica aprehender el campo en cuestión a través del estudio de la evolución de sus formas cognitivas e institucionales; este punto de vista rechaza toda referencia a un estado ideal a alcanzar, pues no parte de una definición elaborada ni de referencias de otras disciplinas como modelo sobre sus métodos, sus supuestos o sus formas de conocimiento (Hofstetter y Schneuwly, 2001).

En el caso particular de la ciencias sociales, la disciplinarización siguió lógicas relativamente diferentes que, sin embargo, se pueden clasificar en dos

enfoque metodológico, en tres grupos, así: “a) Disciplinas que investigan los requisitos generales y espacio-temporales de la educación, esto es, las ciencias ‘básicas’ de la educación que operan preferentemente en el nivel ‘macro’: historiografía, sociología y demografía pedagógicas, así como economía de la educación y ciencia comparada de la educación. b) Disciplinas que abordan, en sentido estricto, la relación y la acción educativa y que, situadas en el nivel ‘micro’, están, por su temática, más cerca de la praxis y, por esta mayor concreción, pueden ser distinguidas de las del grupo anterior bajo la denominación de *sciences pédagogiques*: fisiología de la educación, psicología pedagógica, psicología social y de grupos, ciencias de la comunicación, didáctica y teoría del plan de estudios, tecnología pedagógica y tecnología didáctica, docimología (o sea, teoría y práctica de los exámenes y de la evaluación). c) Disciplinas dedicadas a la reflexión teórica y al desarrollo: planificación del sistema educativo y filosofía de la educación”.

categorías generales, según que la constitución de campos profesionales haya precedido o seguido los procesos de disciplinarización: en el primer caso están las disciplinas que no tienen un campo profesional previo y claramente definido, de tal forma que el proceso de disciplinarización se da de manera independiente de un campo profesional, es decir, se desarrolla desde intereses académicos y problemas “cognitivos”. En el segundo caso se encuentran las disciplinas que se originan de campos de referencia profesionales preexistentes, es decir, se constituyen en estrecha relación con las profesiones de referencia, “cuyas demandas, de orden socio-profesional, modelarán poderosamente el desarrollo del campo” (Hofstetter y Schneuwly, 2000, p. 56). Este último es, precisamente, el caso de las “ciencias de la educación” que tuvieron su origen en estrecha articulación con las necesidades del sistema educativo: “ellas aparecen cuando la reflexión pedagógica toma una forma disciplinaria y llega a ser una función más y más profesional y especializada, proceso que nosotros hemos denominado ‘disciplinarización secundaria’” (Hofstetter y Schneuwly, 2002, pp. 18-19. Traducción nuestra).

Teniendo en cuenta esa estrecha relación entre disciplina y campo profesional (relación que plantea una situación paradójica)⁶, Hofstetter y Schneuwly (2002) distinguen, para el caso europeo, dos formas particulares: 1) cuando la relación institucional entre disciplina y educación profesional es de carácter extrínseco (Francia, Suiza germana y Suecia durante la primera mitad del siglo xx), es decir, cuando los discursos académicos y la investigación no apuntan directamente al corazón de la práctica de enseñanza, y por lo tanto, las prácticas educativas concretas no son objeto ni del discurso ni de la investigación; 2) cuando el campo disciplinar toma una forma más empírica y experimental, lo que significa estrechas relaciones con el campo profesional (Ginebra, Suiza desde 1950, Escocia, Quebec desde la década de 1960).

Como se puede apreciar, el campo de los estudios comparados ofrece un conjunto de herramientas que utilizadas en el análisis del caso latinoamericano, permitirían establecer un mapa de nuestros procesos

6 “Una consecuencia fundamental de este rasgo es que el desarrollo de la educación como campo disciplinar se produce bajo el signo de una tensión dinámica entre, por un lado, responde a las fuertes demandas sociales y la esfera político-administrativa y, por otro, a la constitución de una disciplina científica que obliga a un distanciamiento de dichas demandas” (Suasnábar, 2013, p. 1287).

de apropiación y creación, de tal forma que podríamos comprender los diferentes desarrollos teóricos y las particularidades de los procesos de institucionalización de la pedagogía: ¿cómo y por qué una carrera universitaria de Pedagogía (con formación de pregrado y posgrado) se mantuvo en México y no en Argentina? ¿Qué desarrollos conceptuales es posible reconocer durante la trayectoria de existencia de una formación universitaria en ciencias de la educación en Argentina? ¿Por qué la pedagogía no consiguió institucionalizarse como una carrera universitaria en Colombia? ¿Qué condiciones de la dinámica universitaria y social llevaron del Programa de Pedagogía a la Licenciatura en Pedagogía en Brasil?, y ¿por qué en ese país no se desarrolló una carrera de Ciencias de la Educación? Son estos algunos de los interrogantes claves cuyo estudio contribuiría a una mirada más comprensiva del estado actual del campo educacional en cada uno de nuestros países.

Algunos estudios nacionales

El caso de Gran Bretaña

Además de los estudios comparativos, un conjunto reciente de trabajos se ha desarrollado alrededor del estudio de los procesos nacionales de institucionalización o disciplinarización de una ciencia de la educación (o pedagogía). Como en el caso continental y de acuerdo con el estudio de Simon (1983, citado por Suasnábar, 2013), en la Gran Bretaña el proceso de disciplinarización obedeció a las demandas de formación profesional de docentes que se les hicieron a las universidades a partir de 1890 —año en que se fundaron los primeros departamentos de educación en las universidades inglesas—, como resultado de la expansión de la escuela elemental. Según Simon (1983, citado por Suasnábar, 2013) el proceso de institucionalización del campo disciplinar de la educación en Gran Bretaña pasó por cuatro periodos: 1) entre 1890 y 1914 “donde el rasgo dominante en términos teóricos puede ser caracterizado como una versión ecléctica del herbatismo” (p. 1293); 2) “el periodo de entreguerras de auge de la psicometría con fuerte énfasis individualista y de las explicaciones biológicas” (p. 1293); 3) “a partir de la década de 1950 donde se superpone, al rasgo anterior, una tendencia sociológica bajo la influencia de Karl Mannheim y otra de raíz filosófica, así como también aumenta la presencia de los historiadores de la educación” (pp. 1293-1294); y 4) la década de 1960 en la cual se “redefinirá el campo de estudio, a partir de los nuevos desarrollos dentro de la sociología de

la educación y en el nuevo interés por los estudios del aula que podrían ser caracterizados como ‘pedagógicos’” (p. 1294).

Un rasgo interesante del caso británico es señalado por Simon (1981, citado por Suasnábar, 2013) y Hamilton (1999) con las preguntas *Why no pedagogy in England?* o *Why no didactics in England?*, respectivamente⁷. Para Simon no solo es llamativa la ausencia de la pedagogía en Inglaterra sino, además, el rechazo que presenta la pedagogía como reflexión teórica sistemática sobre la enseñanza. La explicación de esa ausencia y ese rechazo, al decir de Simon, tiene que ver con el hecho de que, durante el siglo XIX, un sector de la clase media y media alta que quería ejercer el magisterio tenía grados otorgados por universidades tradicionales como la de Oxford y Cambridge y ellos “no consideraban necesaria ninguna formación para la enseñanza”, pues esta “se aprendía en el trabajo” (Suasnábar, 2013, p. 1294). Si bien existió una reflexión pedagógica, se relegó a circuitos como el de la educación elemental y secundaria y no alcanzó relevancia “porque se produjeron en un clima intelectual dominado por el idealismo filosófico y el triunfo del darwinismo de corte eugenésico donde la disciplina que ocupó el lugar de la reflexión pedagógica fue la psicología, en particular, la psicometría” (Suasnábar, 2013, p. 1294).

La pregunta de Hamilton (1999) y el lugar donde la formula ilustran más claramente el problema que venimos analizando de las tradiciones de pensamiento sobre la educación y la pedagogía. Se trata de un artículo aparecido en la revista *Pedagogy, Culture and Society*, nuevo nombre con el que se editaba la revista que hasta ese momento se llamó *Curriculum Studies* y que fue fundada en 1993. Bajo el título de “La nueva problemática”, los editores de la revista anunciaban en su volumen 7, primero del año 1999, el cambio de nombre de su publicación y señalaban que:

Los fundamentos básicos de los estudios curriculares han llegado a ser inestables. La relación entre educación (*pädagogik*) e instrucción (*didaktik*), o entre enseñanza formal e informal están hoy sujetas a múltiples reevaluaciones. Las cuestiones de la cultura y la identidad nacional parecen dudosas

7 Martínez Bravo (1992) en su artículo titulado “La educación alemana y su currículo” se propuso explicar por qué no surgió en Alemania de fines del siglo XIX y principios del XX la teoría curricular o del *curriculum*. Más recientemente, Westbury, Hopmann y Riquarts (2000) publicaron un libro titulado *Teaching as a reflective practice. The German didaktik tradition* en el que proponen una conversación entre las tradiciones de la *Didaktik* alemana y el *Curriculum* anglosajón.

en los discursos de las relaciones laborales y la globalización. En síntesis, los *curriculum studies* han encontrado una nueva problemática, hay un nuevo barullo de preguntas internacionales acerca de la educación y la instrucción. (*Pedagogy, Culture and Society*, 1999, p. 5. Traducción nuestra).

En ese mismo número, Hamilton justifica así la decisión de los editores:

Una razón mayor para el cambio de título es que las concepciones angloamericanas del currículo han llegado a ser limitadas y limitantes. Desde que *Curriculum Studies* fue fundada en 1993, la teorización se ha atrofiado. Ha tenido menos contacto con las preguntas más profundas que, durante siglos, han animado a la pedagogía y la didáctica. Estas se han reducido a preguntas sobre el contenido instruccional y la transmisión en el aula. La sensación es que el currículo es una visión del futuro y de que, a su vez, las cuestiones del currículo relativas a la formación humana se han marginado. (Hamilton, 1999, p. 136. Traducción nuestra).

Se trata, entonces, de una actualización de las preguntas de la pedagogía y la didáctica que el campo de los estudios curriculares mantuvo alejadas, preguntas “más profundas” que van más allá del problema de los contenidos de la instrucción y de la transmisión en el aula e indagan más bien por el viejo problema de la formación humana. Paradójicamente, esta actualización del campo de los estudios curriculares propuesta por Hamilton es, a la vez, una vuelta al pasado, una exploración de viejos problemas que, por el contrario, la tradición de la didáctica y la pedagogía germana mantuvo desde su consolidación a finales del siglo XVIII.

¿Por qué no la didáctica en Inglaterra? La pregunta con que Hamilton titula su artículo podría parecer, a primera vista, solo un asunto de términos, de traducción: teoría del currículo (*Curriculum Theory*) sería la didáctica (*Didaktik*) en lengua inglesa, así como la teoría de la educación (*Theory of Education* o *Science of Education*) sería la pedagogía (*Allgemeine Pädagogik*) germana. Pero la cuestión es más profunda, como el propio Hamilton reconoce al final de su texto: “Diferentes formas de enseñanza y aprendizaje —expresadas en términos de pedagogía, didáctica o currículo— podrían ser analizadas en términos de modulaciones históricas, sociales y culturales” (p. 147). De ahí la necesidad de hablar del *curriculum* y la didáctica como de dos tradiciones en tanto campos de saber y de prácticas constituidos y condicionados histórica, social y culturalmente (Noguera, 2012).

La “educational research” en Estados Unidos

En una conferencia de 2003, la decana de la Harvard Graduate School of Education, Ellen Lagemann, señalaba que existen tres temas principales que caracterizan la historia de la investigación educativa en los Estados Unidos de América: “el bajo estatus, el aislamiento y el conservadurismo” (Lagemann, 2003, p. 557). Sobre el primer tema, la autora considera que existen, a su vez, tres hechos relacionados con el bajo estatus y la depreciación de la investigación educativa: 1) el género, o mejor, la depreciación de género, debido a que la enseñanza se convirtió en trabajo para mujeres a mediados del siglo XIX, hecho que se asoció con una baja exigencia intelectual; 2) el “antieducacionismo”, fenómeno relacionado con un cierto escepticismo hacia lo intelectual y preferencia por el conocimiento instrumental; 3) los problemas de calidad de una parte significativa de las investigaciones en el campo.

El segundo tema que, según Lagemann, caracteriza el campo de la investigación educativa en los Estados Unidos de América es su aislamiento de las disciplinas tradicionales de ciencias y humanidades. A manera de ejemplos, la autora señala, hacia comienzos del siglo XX, el movimiento de “inspección” de las escuelas y, en la década de los sesenta, la limitada duración y escasa influencia (a pesar de su importancia y alcances) de los trabajos sobre la educación que iniciaron las ciencias sociales, particularmente la historia, la sociología, la economía y la antropología. Si bien en un primer momento el movimiento de “inspección” de las escuelas “aplicó métodos modernos de análisis social a los problemas de administración de los establecimientos públicos” (Lagemann, 2003, p. 553), el método de las encuestas (*surveys*) se mantuvo “mucho después de que otros científicos sociales lo habían abandonado como método de investigación” (Lagemann, 2003, p. 553), se volvió un procedimiento mecánico y perdió su sentido inicial. Por su parte, el desarrollo de subespecialidades dentro las ciencias sociales (lo que en otras tradiciones se denominan “ciencias de la educación”) para estudiar asuntos de la educación durante la década de los sesenta, no alcanzó un impacto universal y hacia los años setenta tales estudios perdieron su importancia al tiempo que la educación dejó de ser de interés público.

Lagemann (2003) explica el conservadurismo que caracteriza la *educational research* estadounidense, con la siguiente afirmación: “no se puede comprender la historia de la educación en Estados Unidos

durante el siglo XX si no se entiende que Edward L. Thorndike ganó y John Dewey perdió” (p. 555). Aunque ambos eran psicólogos, el primero, partidario del conductismo estrecho “pensaba que la clave de la ciencia educativa era contar y clasificar todo” (p. 555), mientras que el segundo, el perdedor,

era un conexionista y pragmático que pensaba que la ciencia educativa era todo lo que entraba en los corazones y las mentes de los maestros, y lo que permitía organizar las experiencias educativas de tal manera que alentarían el aprendizaje de los niños. (Lagemann, 2003, p. 555).

Además de los temas señalados por Lagemann, otros rasgos característicos de la institucionalización de la *educational research* en Estados Unidos tiene que ver con el apoyo económico de grandes fundaciones (Rockefeller y Carnegie) que colaboraron con las instancias gubernamentales e investigadores universitarios para la realización de estudios sobre la eficacia de distintas áreas del conocimiento (Suasnábar, 2013)⁸. Este apoyo permitió el desarrollo de investigaciones de corte empírico y estadístico —entre las que sobresalen las de los psicólogos E. Thorndike y Ch. Judd— que favorecieron la proliferación de test y mediciones y que, a su vez, contribuyeron a la consolidación de una “comunidad de investigadores donde cada vez predominaron los académicos universitarios no provenientes de la práctica educativa” (Suasnábar, 2013, p. 1298).

Hacia la década de 1920, como parte de un movimiento de revisión curricular, la *educational research* se concentró en los estudios sobre el currículum (el reconocido libro *The Curriculum* de Franklin Bobbitt fue publicado en 1918) y de esta manera se forjaron “nuevas relaciones entre los académicos y los educadores de las escuelas” (Suasnábar, 2013, p. 1299), sin embargo, después de la Segunda Guerra Mundial se evidencia una nueva orientación caracterizada por

la declinación de la alianza de maestros e investigadores y el ascenso de los expertos formados en disciplinas no educativas. Apoyada en un fuerte financiamiento del gobierno federal se promoverá la investigación educativa desarrollada por investigadores del campo de las ciencias sociales y, con la aprobación de la Ley de Investigación Cooperativa, se permitirá realizar contratos entre dependencias

8 El citado movimiento de “inspección” de las escuelas de comienzos de siglo XX fue promovido por la fundación Russell Sage (Lagemann, 2003), fundada en 1907 por Margaret Olivia Slocum Sage con la fortuna heredada de su marido Russell Sage, con el propósito de mejorar las condiciones sociales de vida en Estados Unidos.

estatales y agencias externas para la investigación que se orientarán cada vez más hacia la evaluación de políticas. (Suasnábar, 2013, p. 1299).

La pedagogía en México

Pontón (2002) y Rojas (2004) coinciden en señalar dos líneas de análisis para el proceso de constitución del “campo de conocimiento pedagógico” (Rojas, 2004) o de la “educación como objeto de estudio” (Pontón, 2002): la pedagogía normalista y la pedagogía universitaria. Sobre esta distinción, Rojas (2004) aclara que:

Con *pedagogía normalista* se ubica la formación pedagógica estrechamente vinculada con la didáctica, en términos de una preparación teórico-práctica para la intervención especializada en los distintos niveles y secuencias escolares. Con *pedagogía universitaria* se alude al conjunto de conocimientos producto de la investigación que versa sobre temas y problemas educativos, analizados a la luz de referentes multidisciplinares (psicológicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, históricos) y con enfoques teórico-metodológicos diversos, a partir de la complejidad propia de la educación vista como objeto de estudio. (p. 472).

La afirmación anterior no debe entenderse en el sentido de que la pedagogía normalista fue asunto exclusivo de las escuelas normales, mientras que la pedagogía universitaria se desarrolló en la universidad: aunque los primeros desarrollos de la pedagogía están relacionados con la constitución de las escuelas normales durante el siglo XIX, la instauración de la pedagogía en el ámbito universitario favoreció el desarrollo de las dos líneas de análisis señaladas por las investigadoras mexicanas.

La creación en 1914 de la Escuela Nacional de Altos Estudios en la UNAM supuso la aparición de los cursos de pedagogía en el ámbito universitario, primero otorgando certificados de aptitud docentes y luego, a partir de 1916, realizando investigaciones y formando especialistas para las escuelas secundarias y profesionales (Pontón, 2002). En 1924 se creó la Escuela Normal Superior dentro de la UNAM con el objetivo de formar inspectores, directores y profesores de las escuelas secundarias, preparatorias y normales; sin embargo, una década después (1934) esta institución se desprendió de la universidad y se adscribió a la Secretaría de Educación Pública; en su reemplazo, se fundó el Departamento de Ciencias de la Educación dentro de la Facultad de Filosofía y Bellas Artes de la UNAM, y al decir de Rojas (2004),

la pedagogía normalista prevaleció en la formación universitaria en educación al menos a través de tres aspectos básicos: en la orientación hacia la docencia en los niveles medio y superior, en la estructura general de los planes de estudios y en las obras de consulta básica. (p. 457).

Por su parte, Pontón (2011, p. 79) considera que, “con la creación de ese departamento, la pedagogía inicia su independencia del normalismo y su vinculación con otras disciplinas como la psicología y la sociología”. Finalmente, a mediados de la década de 1950 la Facultad de Filosofía y Letras se organiza en ocho colegios y el Departamento de Ciencias de la Educación pasa a denominarse Colegio de Pedagogía, nombre con el que funciona hasta hoy, con programas de grado, maestría y doctorado.

Como en los casos anteriores, en México, según señala Pontón (2002, 2011), el problema es la falta de claridad acerca de los términos *educación*, *pedagogía*, *ciencia de la educación*, *teoría pedagógica* y *ciencias de la educación*, hecho que genera cuestionamientos sobre el estatus de legitimidad del campo frente a otras disciplinas sociales. La conclusión de sus estudios es contundente:

A pesar de los esfuerzos que se han desarrollado dentro del ámbito académico tanto universitario como normalista para delimitar el campo educativo a partir de una perspectiva pedagógica, la educación no ha logrado delimitarse ni como campo teórico ni como campo profesional, por la naturaleza misma de los procesos y prácticas educativas, situación que provoca una indeterminación teórica y metodológica y una débil estructura conceptual. (Pontón, 2002, p. 122).

Las ciencias de la educación en Argentina

Como señalan Hofstetter y Schneuwly (2000), la institucionalización y profesionalización de las ciencias de la educación están relacionadas con la constitución y expansión del sistema de instrucción pública a partir del siglo XIX, hecho que Suasnábar y Palamidessi (2007) ratifican para el caso argentino. De acuerdo con su estudio acerca de la producción de conocimiento sobre educación en Argentina, los investigadores identifican tres grandes periodos:

el primero, signado por la centralidad del Estado en la constitución del campo y los inicios de su institucionalización en la universidad (1880-1960); el segundo, se caracterizará por la incipiente profesionalización académica en el contexto de los procesos de modernización universitaria y de la

burocracia estatal (1960-1983), y el tercero, cuyo rasgo principal es la reconfiguración, expansión y diferenciación del campo, que comienza en 1984 con el retorno a la democracia y la reapertura del debate educativo. (Suasnábar y Palamidessi, 2007, pp. 39-40).

Con la expansión del sistema educativo a partir de la década de 1880, se inicia una burocratización de los procesos educacionales en donde se destaca la creación del Consejo Nacional de Educación (y sus versiones regionales) y con él, la formación de un cuerpo especializado de inspectores que permite la generación de un volumen significativo de información sobre distintos aspectos del sistema escolar y, a la vez, la producción de saberes técnico-pedagógicos que estuvo acompañada por un “incipiente proceso de institucionalización de un pequeño núcleo de producción de conocimientos sobre educación en la universidad” (Suasnábar y Palamidessi, 2006, p. 64). Como parte de este proceso se encuentra la creación, en 1896, de la cátedra de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA) vinculada a la nueva Facultad de Filosofía y Letras. Algunos años después (1905) se creará la Sección Pedagógica en la Universidad Nacional de La Plata que en 1914 pasará a constituirse en la Facultad de Ciencias de la Educación encargada de la formación de profesores para la educación secundaria y normalista, “así como la capacitación pedagógica de quienes se formaban en disciplinas específicas dentro de la universidad” (Southwell, 2014, p. 2).

En este primer periodo (1880-1960) se identifican dos momentos diferentes: el primero marcado por una tendencia hacia la “cientifización, donde la psicología de corte biologista operó como disciplina de referencia, estructurante de problemas y métodos de investigación” (Suasnábar y Palamidessi, 2007, p. 45); el segundo, caracterizado por el declive de la psicología experimental y el predominio de una perspectiva más filosófica y humanista; al respecto, Suasnábar y Palamidessi (2007, p. 47) afirman: “El dominio de la pedagogía —como cuerpo de saberes educativos, de corte filosófico especulativo— postergó el desarrollo de la investigación empírica y definió la evolución del campo hasta finales de la década de 1950”⁹.

9 “En 1950 la carrera pasó a denominarse de Filosofía y Ciencias de la Educación. Puntualmente, en 1953, se escinde la Pedagogía de la Filosofía a partir de la creación del Instituto de Pedagogía. Pocos años más tarde, en 1959, sobre la base de este Instituto se crea el Departamento de Ciencias de la

Durante la siguiente década “la investigación educativa se desplaza de un tipo de indagación de carácter filosófico y humanista, dominante durante el periodo anterior, hacia otra de carácter empírico, sistemático y cuantitativo” (Suasnábar y Palamidessi, 2006, p. 67), fenómeno que es posible percibir en otros países del continente como efecto de lo que Escobar (1996) denominó el “discurso del desarrollo”. Las nuevas disciplinas y saberes impulsados por los “estudios sobre el desarrollo” (el planeamiento, la sociología, la economía) “cientifizaron” los estudios universitarios en educación y permitieron la emergencia de un nuevo agente del campo educativo al distinguir la formación de profesores y la formación profesional en las nuevas carreras de Ciencias de la Educación. A diferencia del *pedagogo humanista* de décadas anteriores, el *especialista en educación* “basa su legitimidad en el conocimiento empírico sistemático y en la expertez técnica” (Suasnábar y Palamidessi, 2006, p. 70).

El retorno de la democracia (1983) marca el inicio de “un periodo de reactivación cultural y de reapertura del debate social” (Suasnábar y Palamidessi, 2006, p. 72) en el que la reorientación y expansión del sistema educativo constituyó un elemento central. Se abrieron carreras de Ciencias de la Educación en casi todas las universidades públicas y las nuevas políticas estimularon la investigación “generando condiciones para la reconstrucción de tradiciones y prácticas en la investigación empírica, que estaban congeladas o inactivas desde la década del sesenta” (Suasnábar y Palamidessi, 2006, p. 74). Además, el campo se dinamizó con la presencia de organismos internacionales como la Cepal, la Unesco, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo que generaron nuevos estudios y diagnósticos sobre la evolución del sistema educativo, su administración y gestión. Estos hechos llevaron a

la disponibilidad de una masa de egresados, la expansión de la base institucional y la pluralización de los usuarios potenciales de servicios profesionales [...] [delinearon] las condiciones para la profundización de los procesos de diferenciación de saberes y agentes, y de la ampliación de nuevos campos laborales que, a la vez, generarían una demanda de especialización. (Suasnábar y Palamidessi, 2006, p. 75).

Educación teniendo a su cargo la carrera de Profesorado en Pedagogía y el Laboratorio de Investigaciones Psicopedagógicas, año en el que se vuelve a instaurar la denominación de Ciencias de la Educación” (Vicente, 2016, p. 159).

Pedagogía y pedagogos en Brasil

El proceso de institucionalización de la pedagogía en Brasil estuvo estrechamente vinculado al de formación de profesores (o pedagogos) para la escuela básica o elemental (Cruz, 2011). En la revisión histórica de la constitución de los programas (cursos) de pedagogía realizada por Giseli da Cruz (2011), la autora se propone describir el dominio de conocimientos, formación, actuación e intervención social que le permitió a la Pedagogía constituirse más como campo profesional que como disciplina, al encontrarse profundamente marcada por el ejercicio práctico de los profesores. Así, siguiendo los análisis de Brezezinski (1996), Bissolli (1999) y Saviani (2008), Cruz (2011) señala que las principales limitantes para la constitución de la Pedagogía como disciplina son su indefinición conceptual, la poca claridad acerca de la naturaleza y especificidad de su saber —“falta de saber propio de la Pedagogía” (p. 18)— y la referencia permanente y, prácticamente exclusiva, al “trabajo del profesor” (p. 19). Estas características explicarían las maneras como se “concibieron y estructuraron los programas de formación de pedagogos” (p. 18) en el transcurso del siglo xx.

Cinco aspectos, visibles en la directriz curricular de 2006 caracterizan el proceso de institucionalización de la pedagogía a través de la formulación de programas de formación de pedagogos en Brasil: 1) las “tensiones desde el punto de vista conceptual, práctico y formador, en lo que se refiere a la pedagogía y al pedagogo” (Cruz, 2011, p. 19); 2) una serie de problemas derivados de tales tensiones que hacen difícil definir “la identidad del programa de pedagogía” (p. 19); 3) la contradicción y exclusión entre las dos fuentes de trabajo profesional que soportan la formación del pedagogo: docencia —entendida como la práctica del profesor en aula— y trabajo profesional del pedagogo —entendido como una práctica que se puede desarrollar en la escuela, pero que no se limita a ella ni se puede confundirse con la del profesor—; 4) las diferentes posturas frente al carácter científico o no de la pedagogía, “incluso sobre la legitimidad o no de los saberes por ella producidos” (p. 19); y, finalmente, 5) “la complejidad y las indefiniciones que rodean el dominio de la Pedagogía que se reflejan en la concepción del programa”, asunto que exige pensar “qué es Pedagogía y quién es el pedagogo”. (p. 19. Traducción nuestra). Estos cinco aspectos evidencian la vulnerabilidad, carencia y fragilidad teórica de la pedagogía como campo de conocimiento, asunto que puede entenderse como causa, pero también como efecto, del tenso proceso

que acompañó la institucionalización de la pedagogía en Brasil, marcado por la sombra que le produjo su vinculación con la formación de profesores para grados iniciales y escuelas normales.

El Programa de Pedagogía ofrecía los primeros años de formación para los que se licenciaban en pedagogía y podían actuar en las escuelas normales preparando profesores para la educación primaria. Además, ofrecía la formación del pedagogo —aquel que no cursaba el año ofrecido en la Sección de Didáctica para habilitarse como licenciado— cuyo campo de acción profesional no fue claramente establecido. Sin embargo, algunas disposiciones de principios de la década de 1940 señalaban que el título en Pedagogía sería exigido para ocupar los cargos técnicos en educación, asunto que puso en cuestión la propia formación ofrecida en la facultad pues, el fundamento de la formación eran los estudios históricos, filosóficos, sociológicos y de formación cultural y científica, los cuales no preparaban para el ejercicio de actividades técnicas. Las tres décadas siguientes, el programa se mantuvo marcado por este cuestionamiento e interrogado por la demanda de mano de obra calificada y especializada que aumentó debido a la expansión de la educación secundaria y superior y al crecimiento desordenado y desarticulado de las facultades de Filosofía en el país, en ellas

Los Programas de Pedagogía, que continuaban formando los técnicos en educación y los profesores para la educación secundaria y para las Escuelas Normales, pasaron a ser al mismo tiempo objeto de disputa para que se ocuparan de la formación de profesores para la educación primaria y objeto de crítica acerca de su naturaleza y función. El debate sobre la formación superior del profesor de educación primaria, la formación del técnico de educación en el nivel de posgrado y la formación de los profesores de educación secundaria, preferencialmente en contexto de los programas ofrecidos por las otras Secciones de la Facultad de Filosofía, aumentó los problemas que envolvían la identidad del Programa de Pedagogía. (Cruz, 2011, p. 37. Traducción nuestra).

La reforma universitaria de 1968 desagregó las secciones que constituían la Facultad de Filosofía y las reorganizó en departamentos, institutos o facultades según las áreas de conocimiento. La Sección de Pedagogía dejó de existir y aparecieron las facultades y los departamentos de educación que se encargaron de ofrecer el Programa de Pedagogía. Según señala Cruz (2011, p. 43), tres argumentos fueron usados para sustentar dicha transformación:

1) El avance de la Pedagogía en el campo científico, con el reconocimiento de que es posible aplicar el método científico a los problemas educacionales y, de esta forma, desarrollar procesos y técnicas pedagógicas científicamente elaboradas; 2) el amplio reconocimiento de la importancia de la educación en las sociedades modernas y la amplitud y complejidad de su campo profesional, exigiendo una formación especializada, lo que expresa la auténtica vitalidad del área, justificando la existencia de una Facultad de Educación en la universidad; 3) las múltiples posibilidades de formación del profesional de educación y el desarrollo de la investigación y de la práctica educativa no pueden quedar restringidos a una sección o un departamento universitario, que poco tiende a crecer. (Cruz, 2011, p. 43. Traducción nuestra).

Las tres últimas décadas de institucionalización de la pedagogía en Brasil se caracterizaron tanto por la aparición de nuevos énfasis en la formación de los programas de Pedagogía como por la proliferación de estos. Las divergencias y desencuentros acerca de los contenidos y el tiempo de formación del profesional en pedagogía, así como de su campo de ejercicio profesional estuvieron y continúan presentes. Hoy existen fuertes discusiones entre dos posiciones acerca de cuál debe ser el eje de formación del programa: por una parte, se encuentra el movimiento de los educadores organizado alrededor de Anfope¹⁰, señala que debe ser la “docencia en educación infantil y los grados iniciales de la educación básica” (Cruz, 2011, p. 60); por otra parte, está un grupo de académicos e investigadores, principalmente vinculados a universidades, que proponen como eje de formación “la teoría y la práctica alrededor de los saberes pedagógicos” (Cruz, 2011, p. 60).

El caso colombiano

De acuerdo con las investigaciones de Zuluaga (1989), la pedagogía inicia su proceso de institucionalización en Colombia en el momento en que las escuelas normales comienzan su tránsito de escuelas primarias, ocupadas del entrenamiento en la enseñanza mutua, hacia instituciones formadoras de maestros (Decreto del 2 de noviembre de 1844): “En otras palabras, desde 1844 las escuelas normales se convirtieron en la ‘base institucional’ de la pedagogía y en las primeras instituciones formadoras de maestros que apropiaron el saber de la pedagogía en nuestro país” (Ríos, 2006, p. 14). Sin embargo, la inestabilidad política, los frecuentes conflictos partidistas y las confrontaciones militares durante ese siglo, constituyeron un obstáculo para el desarrollo y fortalecimiento de las nuevas instituciones que funcionaron de manera discontinua a lo largo del periodo.

taciones militares durante ese siglo, constituyeron un obstáculo para el desarrollo y fortalecimiento de las nuevas instituciones que funcionaron de manera discontinua a lo largo del periodo.

A pesar de la estabilidad política e institucional de la primera mitad del siglo xx, la institucionalización y desarrollo de la pedagogía se mantuvo con altibajos; sin embargo, desde la perspectiva de Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), esa época fue de una gran visibilidad para la pedagogía, debido a los proyectos políticos y debates que se dieron acerca del gobierno de la población que involucraron discusiones y disputas sobre la naturaleza humana, sobre las características de la infancia y, en general, sobre el estado biológico de la “raza colombiana”. Durante este periodo aparecen nuevas instituciones —las facultades de Ciencias de la Educación— y con ellas se establece una ruptura con el saber pedagógico propio de las escuelas normales (en particular, con la tradición pestalozziana que había primado desde finales del siglo anterior). Las nuevas instituciones buscaron dar un carácter profesional a la formación de maestros normalistas, profesores para la educación secundaria e inspectores y directores de establecimientos educativos. Igualmente, con las facultades de Ciencias de la Educación se pretendió pasar del saber pedagógico de las escuelas normales, centrado, fundamentalmente, en el método de enseñanza, hacia “el cultivo de la ciencia de la educación (es decir, la pedagogía) y de las ciencias que más directamente se relacionan con ella, como el derecho escolar, la medicina, la psicología y las ciencias sociales” (citado por Ríos, 2006, p. 17), tal como se señalaba en el decreto de creación de la Academia Nacional de Ciencias de la Educación en 1933.

Los pasos decisivos en esa nueva dirección se dieron entre 1933 y 1934 con la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Escuela Normal de Varones de Tunja (dirigida a la preparación profesional del magisterio), la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional (cuyos títulos serían, por tanto, del mismo nivel de los demás otorgados por esa institución), y la Facultad adscrita al Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas (instituto que venía funcionando en Bogotá desde 1927). No obstante, un año después, las tres facultades se fusionan en una sola: la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional en Bogotá que se estableció

como un organismo universitario, encargado de la preparación de personal para las escuelas normales departamentales, profesores para la enseñanza normalista y secundaria, y de cierto número de

10 Asociación Nacional por la Formación de los Profesionales de la Educación.

inspectores de escuela tipo —escuelas modelos—. La Facultad se concibió con siete secciones de estudio, a saber: Pedagogía, Ciencias Histórico-Geográficas, Ciencias Físico-Químicas, Biología, Filosofía y Letras, Matemáticas, Idiomas. (Herrera y Low, 1994, p. 23).

A partir de 1936, el Gobierno Nacional dispuso el cambio de denominación de la facultad por el de Escuela Normal Superior (ENS), la retiró de la Universidad Nacional y la puso bajo la tutela del Ministerio de Educación. Dos años después, la Sección de Estudios Especializados en Pedagogía fue suprimida por el rector del claustro con el argumento

de que la pedagogía no [era] una ciencia. Consideraba que su gran aliada, la psicología, no presentaba todavía la estructura y solidez de las ciencias naturales y sociales [...]. Además, el pedagogo y la pedagogía a secas, no permitían un gran campo de acción a quienes se formaban como especialistas. (Ríos, 2006, p. 19)¹¹.

Entre 1947 y 1951, fue de nuevo abierta la sección, pero en ese mismo año fue dividida en dos establecimientos, uno femenino con sede en Bogotá, y otro masculino con sede en Tunja, marcando el fin de un experimento que tan solo duró quince años¹².

Durante la segunda mitad del siglo xx, las condiciones para la pedagogía no variaron de manera significativa, a pesar del renacimiento de la discusión que acompañó el Movimiento Pedagógico de la década de los ochenta y la Expedición Pedagógica Nacional de la década siguiente¹³. Después de la desaparición de

la ENS, comenzó la creación de Facultades de Educación en las universidades y en 1955 la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional (femenina en sus primeros años y después institución mixta que funciona hasta hoy). En estas nuevas instituciones, el lugar de la pedagogía continuó reducido a unos cursos entre los que se contaban algunos de ciencias de la educación, particularmente de historia, sociología y psicología de la educación.

Como parte del auge de la investigación socioeducativa en los años sesenta, acontecimiento ligado a la expansión del “discurso del desarrollo” (Escobar, 1996), el Gobierno Nacional creó en 1968 el Instituto Colombiano de Pedagogía (Icolpe) “a quien le correspondía la responsabilidad de la investigación básica, el diseño de modelos curriculares, la elaboración de programas de capacitación para maestros y la búsqueda y obtención de información requerida por el Ministerio de Educación Nacional” (Recio, 1986, p. 95). Este instituto, integrado a la Universidad Pedagógica, desapareció en 1976, tal vez como resultado de la extrema burocratización y la multiplicidad de funciones que debía cumplir para “la atención de problemas inmediatos y [de] exigencias políticas del momento, que terminaron por socavar [su] misión investigativa” (Recio, 1986, p. 95). El Icolpe fue reemplazado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP), que ocupó un lugar destacado en las discusiones y producción de conocimiento durante la época del Movimiento Pedagógico, en líneas poco exploradas en el país, hasta ese momento, como los estudios etnográficos sobre la escuela y la historia de la educación y la pedagogía, entre otras.

La Universidad Pedagógica Nacional mantuvo, durante algunos años, una licenciatura (profesorado)¹⁴ de pedagogía que se acompañaba de estudios principales o área menor en administración, psicología o cualquier otra de las disciplinas escolares ofertadas. Desde el año 1973 se expide una titulación de Licenciatura en Psicología y Pedagogía que ha pasado por diferentes transformaciones curriculares que van desde unos énfasis iniciales en psicología (conductista y cognitivista), acompañados de unos cursos de historia, sociología, economía y administración educativa,

lizar el Movimiento Pedagógico (MP) y sus desarrollos impulsando una Expedición Pedagógica Nacional con el propósito de visibilizar la multiplicidad de experiencias desarrolladas por maestros a lo largo y ancho del país.

14 Al igual que Brasil, en Colombia el título de licenciatura es equivalente al de profesorado de Argentina, es decir, corresponde a un grado universitario que habilita para el ejercicio de la docencia en las instituciones de educación básica y media.

- 11 José Francisco Socarrás, rector de la ENS, afirmaba que “la pedagogía sola no forma científicamente al individuo. El matemático debe saber tanta pedagogía como los demás especialistas, si más adelante quiere profundizar en ciertos renglones que lo haga, la pedagogía suelta no sirve” (citado por Herrera y Low, 1994, p. 31).
- 12 Vale la pena recordar aquí que las facultades de Ciencias de la Educación que antecedieron a la ENS tuvieron una existencia exigua: la de Tunja duró solo 15 meses, la del Instituto Pedagógico Nacional para Señorita, 17 y la de la Universidad Nacional, 24.
- 13 El Movimiento Pedagógico del magisterio colombiano se articuló alrededor de la lucha contra la implantación a gran escala de la tecnología educativa e instruccional impulsada durante la década de los setenta por el Ministerio de Educación Nacional. Este movimiento contó con el impulso decidido de la organización sindical del magisterio colombiano, la Federación Colombiana de Educadores, que agrupa los sindicatos de maestros a nivel nacional, y contó, además, con la participación de profesores e investigadores de varias universidades del país, particularmente las universidades públicas. Después del auge de este movimiento *sui generis* que rescató la reflexión y el debate sobre la pedagogía y su importancia en la formación de profesores, durante la década siguiente, varios grupos de profesores e investigadores quisieron revita-

hasta las líneas de profundización en “problemas de aprendizaje” y “orientación educativa” de la última década. A lo largo de esa trayectoria, la pedagogía se fragmentó en unos cuantos cursos —“corrientes pedagógicas”, “historia de la educación”, “pedagogía y conocimiento”, “currículo y didáctica” y “educación y pedagogía”— que no superan el 20% del tiempo académico para la formación del licenciado.

En la década de 1990 y ante el declive del Movimiento Pedagógico¹⁵, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle y la Universidad Pedagógica Nacional llevaron a cabo varios intentos de creación de un Instituto Superior de Pedagogía (algunos de ellos apoyados por el Ministerio de Educación Nacional) con la expectativa de consolidar y renovar la producción y las discusiones desarrolladas durante las décadas anteriores. Las tentativas fracasaron, y a partir de las primeras décadas del siglo XXI, el debate y la producción sobre los problemas de la pedagogía fueron tomando, cada vez más, el camino de la investigación sobre las didácticas de los saberes específicos y los problemas generales de la educación, ahora sin una presencia fuerte de las ciencias de la educación (sociología, psicología, economía, administración, antropología).

Como puede observarse, la institucionalización de la pedagogía en Colombia estuvo íntimamente ligada con los procesos de formación de profesores para la educación básica y media y se encontró con varios obstáculos: primero, los conflictos bélicos y la inestabilidad política impidieron que durante el siglo XIX se consolidara la escuela normal como institución soporte del saber pedagógico. Posteriormente, las indefiniciones de los gobiernos de inicios de la década de 1930 no permitieron la consolidación de las facultades de Ciencias de la Educación, y el establecimiento de la Escuela Normal Superior, a partir de 1936, al suprimir la titulación en Pedagogía, circunscribió la pedagogía a unos cursos de soporte para la formación de los profesores en las distintas disciplinas de las ciencias naturales y sociales. Esta parece ser, finalmente, la característica colombiana, pues, posterior a la desaparición de la Escuela Normal Superior, ni la creación de los primeros programas de posgrado, durante la década de 1970 —en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia—, ni la creación del Icolpe (1968) —hechos que significaron el inicio de la investigación de los problemas relacionados con la educación y la enseñanza—, ni la posterior aparición del Movimiento Pedagógico que

colocó la “pedagogía” en el centro de las discusiones e investigaciones, consiguieron dotar de un campo profesional y disciplinar a la pedagogía que se mantuvo, como desde los tiempos de la Escuela Normal Superior, en su condición de un conjunto disperso de cursos sobre historia de la educación, corrientes pedagógicas, currículo, evaluación, políticas educativas, entre otros.

Sobre el Movimiento Pedagógico vale la pena detenernos un momento para señalar el significado de una de las más importantes discusiones académicas que involucraron a la pedagogía y que se desarrollaron en el marco de las discusiones y estudios por esa época. Podría decirse que, si bien durante aquellas décadas la producción sobre la pedagogía incluye, entre muchos otros, trabajos significativos como los de Flórez (1989, 1994), Gallego (1990), Mockus et al. (1994) y Vasco (1995), la discusión generada alrededor de los enfoques de Díaz (1993) y Zuluaga (1989; 1999) es reconocida y referenciada hasta hoy. Se trata de dos extremos que sirven para caracterizar la dificultad de una institucionalización de la pedagogía y de las ciencias de la educación en Colombia. Por una parte, el trabajo de Díaz (1993) sustentado en las elaboraciones de la sociolingüística de Bernstein y la arqueología de Foucault, al elaborar el concepto de campo intelectual de la educación, coloca a la “pedagogía” en el lugar del campo de recontextualización, es decir, que la concibe como un campo de reproducción (y no de producción) del conocimiento producido por las disciplinas de las ciencias sociales y humanas que abordan los problemas de la educación y el currículo. Siguiendo a Bernstein, la pedagogía no es un discurso ni una disciplina sino un dispositivo de control y distribución del saber. Por el contrario, para Zuluaga, si bien en Colombia la pedagogía no ha funcionado como una ciencia, su historia nos muestra que ella es un saber que tiene un rico horizonte articulado alrededor del concepto de enseñanza. Mientras Díaz, desde una perspectiva sociológica, se interesa por dar cuenta del campo de producción y reproducción de conocimiento sobre la educación en el país, el interés de Zuluaga es recuperar la historicidad de la “práctica pedagógica” (según la noción foucaultiana de práctica) con miras a contribuir con el rescate del maestro como un intelectual designado históricamente como el sujeto del “saber pedagógico”. Si para Díaz la pedagogía es un dispositivo o un discurso cuyo campo de aplicación es el discurso (los saberes a enseñar), para Zuluaga la pedagogía es el “saber pedagógico”, es decir, un espacio amplio de conceptos y prácticas sobre los métodos de enseñanza, la educación, la formación, el aprendizaje, el maestro y la infancia, entre otros:

15 A propósito de este particular acontecimiento, véanse Suárez (2002) y Peñuela y Rodríguez (2009).

se trata de un campo en construcción con distintos niveles de desarrollo en cuyo centro se encuentra el concepto de enseñanza. Entre estas dos posiciones, la pedagogía queda excluida o reducida, pues o no existe como disciplina o se confunde con la didáctica.

Durante las últimas décadas, posiblemente como una respuesta a la “educacionalización de los problemas sociales” (Smeyers y Depaepe, 2008; Thröler, 2013, 2014), hecho evidente no solo en Colombia sino en todo el continente, la demanda de profesionales de la educación para la atención de diferentes problemáticas más allá de los tradicionales espacios de la educación formal, significó la apertura de nuevos escenarios laborales para los egresados de los programas de licenciaturas (titulación exclusiva para el ejercicio docente en Colombia), pues las carreras tradicionalmente destinadas a suplir estas demandas desaparecieron y solo quedaron los programas de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional y de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En el marco de estas nuevas condiciones, en donde la demanda de profesionales de la educación y de atención a los cada vez más acuciantes “problemas educativos” en diversos medios sociales y profesionales, aparece en el país una nueva tentativa de institucionalización de la pedagogía vinculada a la creación del programa de formación profesional en Pedagogía, pero esta vez como carrera no docente, en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en el año 2016 y de un programa similar que la Universidad Pedagógica Nacional, aprobó en 2018.

Hacia una mirada panorámica: sentido y alcances de la pedagogía como campo discursivo

Es hora de volver a las preguntas iniciales que dieron lugar a este escrito. Cuando se habla de las ciencias de la educación, de la ciencia de la educación, de la pedagogía, ¿se está hablando de la misma disciplina académica?, ¿se hace referencia a los mismos objetos?, esas disciplinas o campos de saber ¿comparten problemas, enfoques y métodos?, ¿tienen, por lo menos, similares referentes teóricos y conceptuales? Y podríamos aquí adicionar otros interrogantes claves: ¿qué relación tienen las llamadas pedagogías críticas de corte anglosajón con las otras tradiciones? Y las llamadas “pedagogías críticas latinoamericana-

nas” ¿constituyen saberes cuya preocupación es claramente diferente de las denominadas tradiciones “eurocéntricas” de la pedagogía?

Recordemos la advertencia inicial sobre el carácter estratégico de estas cuestiones. Antes que asuntos meramente epistemológicos o simplemente teóricos, lo que está en juego es la consolidación de herramientas conceptuales para operar sobre las problemáticas contemporáneas generadas en la llamada por algunos, “sociedad del aprendizaje” o en el mundo educacionalizado contemporáneo. El panorama esbozado en las páginas anteriores muestra las dificultades de institucionalización y disciplinarización de la pedagogía, pero a la vez, permite observar la persistencia en la delimitación y permanencia de un campo de saber sobre los asuntos relacionados con la educación, la enseñanza y la formación y sus complejas relaciones con otros saberes y con cuestiones de orden social, político y económico.¹⁶ En función de ese interés estratégico cuya principal preocupación es el posicionamiento hegemónico de discursos psicólogos y economicistas en el análisis de la “educación” contemporánea, consideramos de gran importancia recuperar la producción conceptual elaborada por las distintas tradiciones intelectuales del discurso pedagógico. Tal recuperación implica generar herramientas de articulación y reconceptualización que sirvan de contrapeso a los actuales procesos de dispersión, fragmentación y aislamiento en el campo, de ahí que, retomando la apuesta de Echeverri (2015) de contribuir a la formación de “un campo conceptual de la pedagogía”, pero ahora en el espacio más amplio de lo que Caruso y Tenorth (2011) denominan “internacionalización y globalización” del saber pedagógico, nos proponemos dar continuidad al trabajo de largo aliento alrededor de la reconstrucción de la pedagogía como campo discursivo. Pero en este punto es necesario tomar varias precauciones de método.

En primer lugar, recordaremos la advertencia de Zuluaga y Echeverri (2003):

La pedagogía ya no puede referirse hoy al conjunto de la educación, la enseñanza y la formación, en el sentido de un saber totalizante. Esto equivaldría en parte a revivir el proyecto de una pedagogía sistemática, que según Lenzen se mostró “como perenne fuente para la generación de todas aquellas crisis que han venido acompañando a la pedagogía como apenas a ninguna otra disciplina”. (p. 86).

16 Sobre el lugar relevante de la enseñanza para la pedagogía son importantes los análisis de Biesta (2016).

Esto significa, en otras palabras, que la idea de una “pedagogía general” o sistemática como la propuesta por Herbart es un planteamiento anacrónico o, como diría Dilthey (1949), caduco o retrasado. Según este autor alemán, una

ciencia pedagógica de validez general que, partiendo de la determinación del fin de la educación, da las reglas para la aplicación de esta, prescindiendo de todas las diferencias de pueblos y tiempos, es una ciencia retrasada. Esta pertenece a aquel sistema natural por el cual los siglos xvii y xviii pensaban regular por principios toda la vida de la sociedad humana. (Dilthey, 1949, p. 29).

Estudiosos del campo de la educación comparada (Caruso y Tenorth, 2011) han construido herramientas conceptuales de exploración de los procesos de comunicación entre naciones y culturas para analizar la construcción de representaciones educativas en distintos momentos y lugares. Desde esa perspectiva, señalan la existencia de un “orden cosmopolita del saber pedagógico” de carácter prenatal, lo que significa afirmar que “en el campo educativo, la mayoría de las instituciones pedagógicas eran configuradas por contextos que excedían los límites de los que, poco a poco, se fueron transformando en naciones” (Caruso y Tenorth, 2011, p. 26). Tal orden pedagógico cosmopolita correspondería a las elaboraciones comenianas, lo que Dilthey (1949) denominó, “la didáctica con validez general del siglo xvii” (p. 15) cuyo progreso terminó en la pedagogía científica de Herbart a comienzos del siglo xix. Lo interesante de estos análisis es que señalan claramente unos referentes conceptuales e institucionales más allá de las fronteras nacionales o culturales. Caruso y Tenorth (2011, p. 26) resaltan el papel de las iglesias en ese orden cosmopolita, en particular, señalan que el cristianismo permaneció como una fuerza expansiva y misional capaz de cruzar fronteras:

Si bien las órdenes enseñantes fueron adquiriendo un carácter definido por un espacio cultural —por ejemplo, los lasalleanos en Francia y los escolapios en España— los objetivos y las formas de enseñanza no eran definidos a partir del ceñido espacio cultural *francés* o *español* y, por ello, no utilizaban el marco de referencia de la nación. Tanto el canon curricular de las escuelas como los agentes educativos de esta época podrían definirse como europeos, ya que no tenían como horizonte un contexto que podría denominarse *protonacional*.

A partir del siglo xix se inicia un proceso de nacionalización del saber pedagógico o de “construcción de modelos y ‘semánticas’ nacionales que forman parte de este proceso de *nacionalización* de lo pedagógico”

(Caruso y Tenorth, 2011, p. 33). Actualmente, estaríamos frente a un nuevo proceso caracterizado como de internacionalización, propio de la “sociedad-mundo”, que relevará al antiguo cosmopolitismo pedagógico y que podría representar lo que aquí denominamos una nueva fase de institucionalización de la “pedagogía” o, utilizando otro concepto reciente, de “educaciona-lización del mundo”.

Una segunda advertencia que retomamos nuevamente del trabajo de Zuluaga y Echeverri (2003) tiene que ver con la distinción entre las categorías de “saber pedagógico” y la pedagogía como disciplina:

Distinguimos entre el análisis de la pedagogía como saber y el análisis de sus procesos de formación como disciplina. Sin embargo, esta distinción no marca dos sentidos opuestos, por el contrario, permite relacionarlos sin confundirlos. El saber contiene la pedagogía (la disciplina) pero es más amplio que esta. Visto de manera global, el saber incluye el pasado y el presente, obviamente que todos sus contenidos no son activos. Hoy en día, cubre no solo las teorías sobre la educación y la enseñanza (ciencias de la educación, pedagogía y didáctica), sino también la cotidianidad de la enseñanza, las acciones prácticas del maestro, la organización de la escuela, los contenidos que se imparten en las instituciones formadoras de docentes. El análisis de la pedagogía como disciplina designa el estudio histórico de las modificaciones que han dado lugar a sus procesos de epistemologización. Es decir, cómo llegó a ejercer en el interior del saber pedagógico una función dominante; cómo estableció criterios de diferenciación frente a las otras ciencias de la educación (sociología de la educación, psicología de la educación, etc.); cómo seleccionó criterios para verificar las prácticas de enseñanza; cuáles temas abandonó al adoptar sus delineamientos para enseñar y aprender. Este tipo de estudio brinda la comprensión de las consecuencias epistemológicas que ha tenido la parcelación del concepto de educación; en suma, nos ayuda a pensar en los obstáculos y posibilidades del porvenir de la pedagogía. (p. 81).

De las afirmaciones anteriores se concluye que tales categorías tienen utilidades distintas y, por tanto, no son términos sinónimos:

Ante todo, el saber pedagógico es un concepto metodológico; no designa una disciplina que pudiese reemplazar a la pedagogía; es un concepto aglutinador donde se encuentran diversos discursos referentes a la educación, la enseñanza, y uno de ellos es la pedagogía. (Zuluaga y Herrera, 2009, p. 35).

En tanto concepto metodológico, el *saber pedagógico* permite la exploración arqueológica de una formación discursiva, un discurso o un campo discursivo cuya emergencia se encuentra entre los siglos XVI y XVII (Zuluaga, 1999; Noguera, 2012) y que podríamos denominar genéricamente *pedagogía*. Siguiendo esta línea de análisis, entendemos que las denominadas Ciencias de la Educación, Ciencia de la Educación o Pedagogía (y sus distintas nominaciones en las lenguas romances y sajonas) forman parte del campo discursivo de la pedagogía (o de la pedagogía como campo discursivo) en la medida en que es posible, más allá de las diferencias lingüísticas y nacionales, así como de las formas de institucionalización y disciplinarización que ella sufrió, identificar un conjunto más o menos homogéneo, de enunciados y sus modificaciones a lo largo de los últimos cinco siglos.

Este campo discursivo no se reduce a las “tradiciones pedagógicas” ni a los distintos desarrollos conceptuales vinculados a fenómenos culturales particulares de orden lingüístico o nacional, es mucho más amplio y su análisis arqueológico puede adelantarse desde cuatro entradas diferentes: el análisis del régimen general de los objetos discursivos (campo de emergencia); el estudio del régimen común de dominios asociados, los temas y teorías (campo asociado), el análisis del régimen general de los modos de enunciación, las posiciones de sujeto y sus instituciones (campo de regularidad) y, finalmente, el estudio de régimen general de estatuto de los enunciados, los conceptos (campo enunciativo o conceptual) (Foucault, 1987). En otras palabras, es posible dar cuenta de los fenómenos de producción discursiva asociados a las particularidades culturales (lingüísticas y nacionales) descritas en las páginas anteriores, si se entiende la pedagogía como un campo discursivo cuyo estudio puede abordarse a partir de los objetos que evidencian su emergencia; de los temas y teorías que posibilitan la coexistencia de sus enunciados con otros que le antecedieron o pertenecieron a regiones discursivas diferentes; de los distintos modos de enunciación vinculados a los sujetos de su discurso y las formas de su institucionalización; o de la materialidad que ofrecen los conceptos como soporte para la articulación, transcripción, uso y reutilización del saber producido en las diferentes épocas y culturas. La opción metodológica por una de estas entradas no elude el encuentro con elementos que serían el foco de atención de las otras, pero sí define —además del recorte documental a partir del cual se construye el archivo para su estudio— la lectura que se hace de los procesos de institucionalización y/o disciplinarización de la pedagogía.

El abordaje de la pedagogía como campo discursivo es, desde luego, un trabajo de largo aliento que hoy tendría condiciones de posibilidad a propósito de la “internacionalización y globalización” del saber pedagógico (Caruso y Tenoth, 2011). Debido a que el discurso pedagógico se desarrolló de manera desigual y diversa en los distintos países, es posible encontrar diferentes tradiciones académicas en donde las particularidades nacionales marcaron los avances y, en muchos casos, los obstáculos para el reconocimiento —y, por tanto, para el intercambio, el diálogo y la discusión— de lo que otras culturas produjeron. Desde luego, la diversidad de perspectivas y la proliferación de enfoques significan riqueza teórica y conceptual, pero a condición de que existan procesos de articulación o apropiación entre ellas, pues de lo contrario, se genera dispersión y aislamiento como lo muestra el hecho de la aparición, cada día, de nuevas “pedagogías”. La lista es bien amplia y ello solo ratifica la “pedagogización social”, pues se confunde cualquier acción necesaria de información, comunicación o socialización, con “pedagogía”¹⁷.

Para contrarrestar el auge de aquellas “pedagogías *light*” o “pedagogías a la carta” que, dicho sea de paso, se sintonizan muy bien con ciertos enfoques “posmodernos” y con la gramática “neoliberal”, la noción de campo discursivo busca rescatar el núcleo conceptual de los discursos pedagógicos, y con él, unas tradiciones intelectuales desde donde sea posible pensar de nuevo. El campo de los estudios comparados ha contribuido significativamente a la comprensión de los procesos de institucionalización y disciplinarización, pero ahora es necesario ir más allá e intentar un balance sobre la producción discursiva. Desde luego, este trabajo ya se ha iniciado. Estudios como los de Scriver (1997) sobre las tradiciones francesa y alemana, el de Horlacher (2015) sobre el concepto de *Bildung*, los de Hofstetter y Schneuwly (2001) sobre

17 Sin pretender ser exhaustivos, y solo como una tentativa inicial, la diversidad de estas “pedagogías” podría clasificarse, por lo menos, en tres grandes tipos: 1) Pedagogías de todo aquello que es preciso y posible enseñar y aprender: de la paz, de la felicidad, del ocio, de la ciudadanía, de la ecología, de la diferencia, de los medios, del cuerpo, de la sexualidad, del trabajo, del deporte, de la salud, de la comunicación de la imagen, de la matemática, de la física, de la historia (en fin, de todos los saberes e disciplinas). 2) Pedagogías según los sujetos, usuarios o destinatarios: feministas, masculinas, *queer*, comunitarias, de la infancia, de la tercera edad, de los oprimidos, del negro, de los trabajadores, de la juventud, de los adultos, etnopedagogías, etc. 3) Pedagogías según su cualidad o su filiación: participativas, novas, tradicionales, innovadoras, culturales, interculturales, contemporáneas, posmodernas, no-directivas, críticas, participativas, correctivas, hospitalarias, constructivistas, *high tech*, sociales, lúdicas, escolares, liberales, diferenciales, poscoloniales, curativas, preventivas, etc.

las ciencias de la educación en el ámbito francófono. También son una referencia los trabajos conjuntos entre alemanes y anglosajones sobre las relaciones entre la *Didaktik* y el *Curriculum* (Westbury, Hopmann y Riquarts, 2000), las recomposiciones en los enfoques como el caso de la revista *Curriculum studies* y su conversión en la actual *Pedagogy, culture and society* y en nuestro continente, los trabajos del GHPP sobre las tradiciones o culturas pedagógicas (Zuluaga, Echeverri, 2003; Zuluaga, Herrera, 2009; Noguera, 2012).

Es preciso avanzar hacia nuevos rumbos, por ejemplo, en el análisis del caso latinoamericano, de tal forma que podamos contar con un mapa más preciso de nuestros procesos de apropiación y creación y comprender los diferentes desarrollos teóricos y las particularidades de los procesos de institucionalización del discurso pedagógico en nuestra región: ¿cómo y por qué una carrera universitaria de Pedagogía (con formación de pregrado y posgrado) se mantuvo en México y no en Argentina?, ¿qué desarrollos conceptuales es posible reconocer durante la trayectoria de existencia de una formación universitaria en Ciencias de la Educación en Argentina?, ¿por qué la Pedagogía no consiguió institucionalizarse como una carrera universitaria en Colombia?, ¿qué condiciones de la dinámica universitaria y social llevaron del Programa de Pedagogía a la Licenciatura en Pedagogía en Brasil? y ¿por qué en ese país no se desarrolló una carrera de Ciencias de la Educación? Son estos algunos de los interrogantes claves cuyo estudio contribuiría a una mirada más comprensiva del estado actual del campo educacional en cada uno de nuestros países.

Pero, más importante aun sería estudiar a fondo las contribuciones que desde esta región del mundo se han hecho al campo discursivo de la pedagogía. A pesar de haber permitido la generación de toda una corriente de pensamiento, no podríamos catalogar la pedagogía freireana como una tradición, pues su aparición es muy reciente. Sin embargo, resulta incuestionable la importancia pedagógica del trabajo de reconceptualización política del concepto de emancipación, así como la pedagogización del concepto de concientización. Con Freire se produce un interesante proceso de politización de la pedagogía y, a la vez, una pedagogización de la política que, además, vuelve a colocar una dimensión antropológica (iniciada con Kant) en los análisis pedagógicos¹⁸. Su rescate de la enseñanza como una práctica específicamente humana, central en los procesos de hominización y

humanización, su énfasis en una idea de humanidad y el rescate de la educación como una práctica profundamente amorosa, actualizan las clásicas ideas kantianas y herbartianas.

Un estudio centrado en la producción, difusión y transformación de los conceptos tiene la ventaja de favorecer el tránsito de las fronteras nacionales, culturales y lingüísticas y de permitirnos contar con herramientas para pensar los nuevos acontecimientos. Zuluaga y Herrera (2009) exponían las ventajas de esta opción metodológica, de la siguiente manera:

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 [...]. En segundo lugar, examinar los conceptos mayores o articuladores del campo [...] 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 [...] 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 [...] Cuarto, observar los nexos entre los paradigmas y las áreas epistemológicas. 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 [...] 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 los 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. (pp. 38-40).

En la perspectiva señalada por estas autoras, conceptos como *educación popular*, *concientización*, *educación liberadora*, podrían ser estudiados como un campo conceptual generado en América Latina en

18 Entre otros, un análisis que puede aportar elementos para entender esta afirmación se encuentra en Peña et al. (2015).

los procesos de apropiación y reconceptualización de las tradiciones europeas y anglosajonas y como parte de las dinámicas y problemáticas particulares de los países latinoamericanos.

Este será el trabajo para los próximos años y, muy seguramente, para las siguientes generaciones de investigadores empeñados en evitar la disolución del campo discursivo de la pedagogía a favor de preservar condiciones para construir nuevos problemas, nuevos objetos, nuevos enfoques y nuevos horizontes de vida en el mundo educacionalizado en el que terminamos después del sueño comeniano de la tierra como la casa de las disciplinas.

Referencias

- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, 44, 119-129.
- Brezekinski, I. (1996). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores-Busca e movimento*. Campinas: Papirus.
- Caruso, M. y Tenorth, H. (2011). *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica.
- David, H. (1999). The pedagogic paradox (or why no didactics in England?). *Pedagogy, Culture & Society*, 7(1), 135-152.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Dilthey, W. (1949). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Echeverri, A. (2015). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989-2010). En A. Echeverri (ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 149-200). Bogotá: Siglo del Hombre-GHPP.
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Flórez, R. (1989). *Pedagogía y verdad. Ensayos epistemológicos*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Foucault, M. (1987). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Gallego, R. (1990). *Saber pedagógico. Una visión alternativa*. Bogotá: Magisterio.
- Hamilton, D. (1999). The pedagogic paradox (or why no didactics in England?). *Pedagogy, Culture and Society*, 7(1), 135-152.
- Herrera, M. y Low, C. (1994). *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior. Una historia reciente y olvidada*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (2000). Pertinence scientifique et pertinence sociale. Mis en perspective de six rapports nationaux commandités sur la recherche en sciences de l'éducation en Europe. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 1, 51-92.
- Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (2001). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruselas: Éditions De Boeck Université.
- Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (2002). Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development. *European Educational Research Journal*, 1 (1), 3-26.
- Lagemann, E. (2003). La investigación educativa en Estados Unidos: reflexiones para la historia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 547-560.
- Luhmann, N. y Schorr, K. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Marín-Díaz, D. y Noguera-Ramírez, C. (2013). El arte de educar moderno: o de la constitución de una ciencia de la educación. *Educação, PUCRS*, 36 (2) (mai-ago), 156-167. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12891/9447>.
- Marín-Díaz, D. y Noguera-Ramírez, C. (2014). O efeito educacional em Foucault. O governmento, uma questão pedagógica? *Pro-posições, Unicamp*, 25 (2) (mai/ago), 47-65.
- Marín-Díaz, D. y Noguera-Ramírez, C. (2016). Dimensiones éticas, estéticas y políticas de la Pedagogía: más allá de la epistemologización. *Perspectiva*, 34(3), 840-859.
- Martínez Bravo, A. (1992). La educación alemana y su currículo. *Revista Faculdade de Educação*, 18(2), 185-194.
- Mockus, A., Hernández, C., Granés, J., Charum, J. y Castro M. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Noguera, C. (2002). Movimiento Pedagógico, investigación y políticas educativas. En *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades* (pp. 249-279). Bogotá: Magisterio, Corporación Tercer Milenio.

- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico: del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre-Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- Noguera, C. (2013). Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales. *Revista Colombiana de Educación*, 65, 43-60.
- Noguera, C. y Parra, G. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes* (43), 69-78.
- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2012). Educar es gobernar. La educación como arte de gobierno. *CADERNOS DE PESQUISA*, 42(145), 14-29.
- Noguera, C. (2017a). La formación como "antropotécnica". Aproximación al concepto de Peter Sloterdijk. *Pedagogía y saberes* (47), 23-30.
- Noguera, C. (2017b). The pedagogical effect: On Foucault and Sloterdijk. *Educational Philosophy and Theory*, 49(7), 720-733.
- Peña, A., Gaviria, D. y Cruz, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, 43, 9-28.
- Peñuela, D. y Rodríguez, V. (2009). *Movimiento Pedagógico: realidades, resistencias y utopías*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pontón, C. (2002). Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación. *Perfiles Educativos*, xxiv(97-98), 117-127.
- Pontón, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. México: UNAM.
- Recio, A. (1986). La investigación en educación en Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, 6(13), 93-113.
- Ríos, R. (2006). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Revista Educación y Pedagogía*, xviii(44), 11-31.
- Rojas, I. (2004). La transición de la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 451-476.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. (2 vol.). Medellín: Colciencias; Universidad de Antioquia; Ediciones Uniandes; Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Schriewer, J. (1991). La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria en Alemania y Francia. *Revista Educación*, 296, 137-174.
- Schriewer, J. y Keiner, E. (1997). Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(3) (ene-jun), 177-148.
- Simon, B. (1981). Why no pedagogy in England? En B. Simon y W. Taylor (eds.), *Education in the Eighties*, pp. 10-22. Londres: Batsford.
- Smeyers, P. y Depaepe, M. (eds.). (2008). *Educational research: The educationalization of the social problems*. vol. 3, Flanders: Springer.
- Southwell, M. (2014). Cien años de ciencias de la educación: entre los fundamentos de la pedagogía y el diálogo con el sistema educativo. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 8(8), 1-32.
- Suárez, H. (comp.) (2002). *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio, Magisterio.
- Suasnábar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (59), 1281-1304.
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2006). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, xviii(46), 59-77.
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2007). Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en la Argentina En M. Palamidessi, C. Suasnábar y D. Galarza (comps.), *Educación, conocimiento y política (Argentina, 1983-2003)* (pp. 39-62). Buenos Aires: Manantial.
- Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Barcelona: Octaedro.
- Tröhler, D. (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Octaedro.

- Vasco, E. (1995). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Bogotá: Magisterio.
- Vicente, M. (2016). Ciencias de la educación: nuevas definiciones profesionales desde la historia reciente. *Trabajo y Sociedad* (27), 155-176.
- Westbury, I., Hopmann, S. y Riquarts, K. (2000). *Teaching as a reflective practice. The German didaktik tradition*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zuluaga, O. y Echeverri, A. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Sáenz y A. Álvarez, *Pedagogía y epistemología* (pp. 73-109). Bogotá: Magisterio-GHPP.
- Zuluaga, O. y Herrera, S. (2009). La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas. En A. Martínez y F. Peña (comps.), *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento* (pp. 25-44). Bogotá: Bonaventuriana.
- Zuluaga, O. (1989). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad de Antioquia, Anthropos.



Autor: John Cardona - Título: Esbirro - Dimensiones: 1,00 x 0,75 mts. - Técnica: Óleo sobre lienzo