

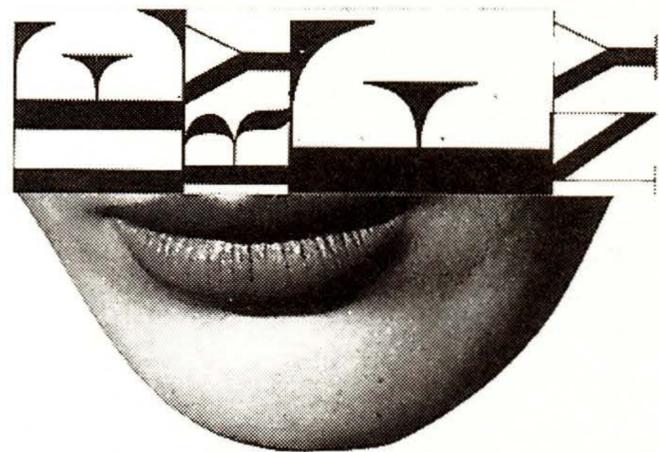
e d u c a c i ó n

ca

intelectual

de la
educación

12



Jesús Alberto Echeverri Sánchez
y Olga Lucía Zuluaga Garcés*

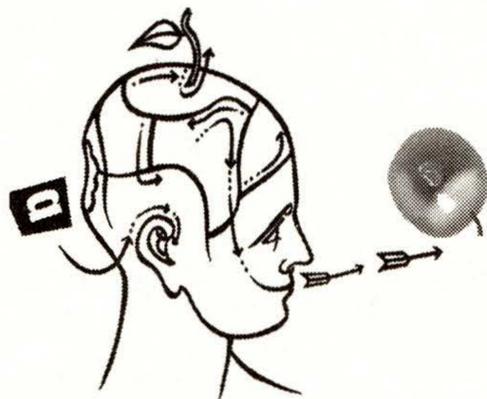
*Ambos autores son profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

m p o

pedagógico

Posibilidades, complementos y diferencias

En la actualidad, la pedagogía es interpelada por los medios, la informatización del aula, la inteligencia artificial. Al lado de esta situación, no se puede olvidar la crisis de los sistemas pedagógicos y el déficit de grandes pedagogos al estilo de Juan Amós Comenio y la Escuela Nueva; Paulo Freire es el último representante de un gran sistema pedagógico. Sin lugar a dudas, existen problematizaciones y desafíos que vienen del interior de la pedagogía misma y de los avan-



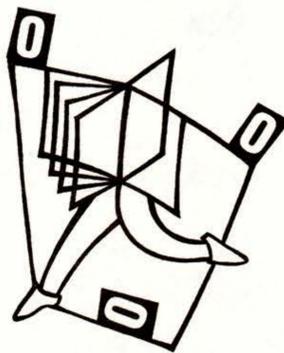
ces que para la enseñanza han ido contruyendo otras ciencias y saberes. Desde hace dos décadas, en nuestro país se han hecho investigaciones que captan la particular y decisiva oportunidad de la pedagogía para reconfigurar su campo conceptual, lejos de aspirar a constituir una teoría centralizada.

Uno de los retos que desata discusiones de gran trascendencia para la pedagogía es el planteado por la Informatización. Germán Vargas considera el concepto de formación como centro de la pedagogía, y desde esta afirmación se ha enfocado en dilucidar los efectos que el surgimiento de la inteligencia artificial tiene para la práctica y teoría pedagógica. Vargas (1994-1995) le saca punta a las tesis de Lyotard acerca de los cambios que la informática introduce en la concepción del saber y de sus consecuencias para la práctica pedagógica, arguye que la máquina puede sustituir al ense-

ñante pero no al formador, a partir de considerar la enseñanza como operativa. Pero, como no lo es, podemos poner en tela de juicio la sustitución del enseñante, pues no siendo la enseñanza una simple operación cabe preguntarle al autor: ¿a quién sustituye la informática?

Ahora bien, por efecto del proceso de informatización de la sociedad, la enseñanza se descentra y se esparce por toda la sociedad, ni el maestro ni la escuela se vuelven para ella una condición necesaria. Con todo, el computador no reemplaza al maestro, sin duda alguna le resta visibilidad pero no sustituye su experiencia, que de todos modos está presente en el diseño y los contenidos que procesa la informática. Las tareas del maestro como especialista en una ciencia y también en pedagogía no desaparecen, la informática no borra sus funciones de mediación.

A nivel de la cultura pedagógica alemana, Dieter Lenzen da cuenta de la crisis de los grandes sistemas pedagógicos. A éstos se les ha extraviado su referente en la praxis y su objeto se volvió metáfora. Observando desde el punto de vista de Lenzen, encontramos que se han dado alteraciones en la relación maestro-alumno, el maestro ya no es reconocido por su autoridad de conocimiento y se ha desdibujado su papel ético, por tanto, queda



por debajo o en igualdad de condiciones al alumno. La educación transmitía los valores de una generación a otra, y desde allí se producía un encuentro entre la generación formadora y la generación en formación. Ahora las cosas han cambiado considerablemente, muy rápidamente se pierde el contacto entre las generaciones. Los estudiantes han adquirido un gran poder a través de los medios y la informática. Así mismo, el objeto de la pedagogía se tornó metafórico dadas las desarticulaciones de la praxis que la llevaron a la atomización, y en consecuencia se produjo un descentramiento hacia otras prácticas.

■ No obstante, la tesis de Vargas puede ser retomada desde otro punto de vista: la inteligencia artificial se encargaría de la instrucción, es decir, de la parte más instrumental de la práctica pedagógica pero en nada ajena a conceptualizaciones. En este contexto de formulaciones, sorprende de modo positivo, la presencia de la tradición pedagógica en la afirmación de Henao (1992-1993), en su artículo «El aula escolar del futuro», donde plantea que la multimedia actualiza el sueño de la enseñanza multisensorial formulado por la pedagogía clásica.

Los efectos de la crisis se pueden interpretar desde la lectura de Juan Amós Comenio: la revolucionaria concepción comeniana que hasta hace poco trazaba los ejes de la escuela (enseñanza, método, niño, edad, maestro, manuales) concentrando todo el saber pedagógico en la escolaridad, esta erosionada didáctica se ha especializado y la escuela ya no está definida únicamente por coordenadas espacio-temporales.

Comenio debe ser para nosotros un autor que une los viejos con los nuevos tiempos, nos permite ver la distancia de los comienzos al ahora. Toda la didáctica Magna está enmarcada por el concepto de escuela, está hecha para que en la escuela el maestro funcione con sus manuales, sus niños y su método y porque la escuela sea para enseñar todo a todos. En su marco, no era posible concebir didáctica sin escuela, así Comenio también haya pensado la enseñanza por fuera de la escuela y para los diversos estadios de la vida del hombre. Pero en el ámbito de la escue-



la, empieza a correr la didáctica como una empresa de sistematizar el enseñar y el aprender. Acorde con esta idea Comenio quiso construir, a manera de roca inmóvil, los fundamentos de enseñar y aprender, dando un fundamento inamovible a su didáctica, la cual nos muestra una empresa de construcciones sistemáticas del arte de enseñar y aprender (Zuluaga, 1993).

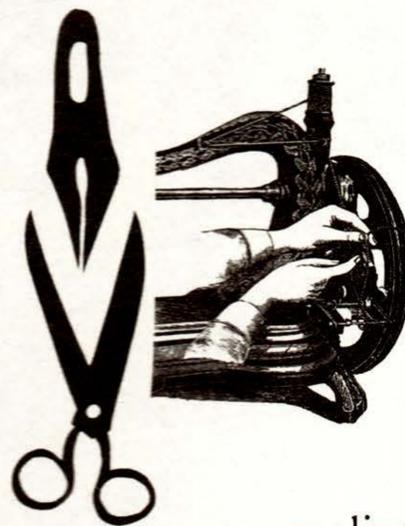
Igualmente, a través de Comenio se puede apreciar, en toda su magnitud, la mutación que se produce en el saber pedagógico, la didáctica ya no puede concentrar y anudar todo los cambios que se han ido produciendo, por ello: «el lugar de elaboración de la pedagogía ya no es la escuela sino la ciencia. No es que la pedagogía no pueda pensar la escuela o deje de pensarla, sino que el concepto de escuela no es ya la finalidad que enmarca las conceptualizaciones, ni el que traza el entorno de la enseñanza». La crisis no es solamente de los sistemas pedagógicos, la praxis y el objeto de la pedagogía, como afirma Lenzen. Es preciso tener en cuenta los cambios sufridos por la enseñanza que indudablemente han modificado la escuela, e igualmente urge analizar los efectos de las políticas estatales y las demandas sociales que no dejan intacto el concepto de escuela.

Hasta aquí hemos presentado un breve rastreo de las expresiones inmanentes de la crisis, es decir, de aquellas que provienen de las reflexiones pedagógicas. Echemos un vistazo, que tampoco pretende ser exhaustivo, a aquéllas que se derivan de reflexiones externas.

Desde el espíritu de la postmodernidad atento a las fisuras, las diferencias y los desplazamientos, se formulan importantes interrogantes que no dejan de tener interés, para reflexionar acerca de las relaciones profesor-alumno. Dichos interrogantes dejan al descubierto que estudiante y profesor habitan universos diferentes: el uno lógico, el otro icónico; el uno racional, el otro sensitivo; el uno sensitivo, el otro discursivo; procesual el uno, instantáneo el otro; más informatizado que comunicado (Mora, 1994). Estas separaciones han conducido, en nuestras ciudades y campos golpeados por la

violencia, a hacer más distante la relación entre maestro y alumno y entre sociedad y escuela, en tanto esta última ha perdido su capacidad de simbolizar y, por lo tanto, de generar sentido de pertenencia.

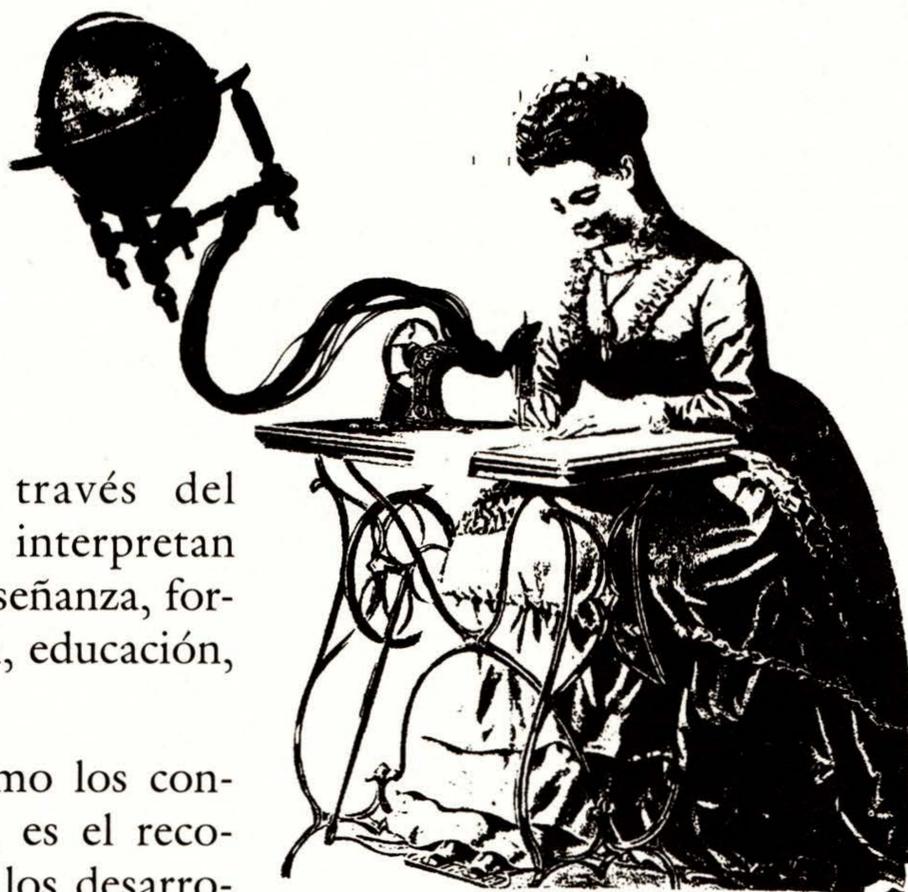
Al alojarse en diferentes universos simbólicos maestro, escuela y alumno, han puesto en evidencia la debilidad de los grandes sistemas para comprender los nuevos comportamientos y los nuevos signos. Hoy, se retoma la experiencia de los talleres de arquitectura, música y teatro en donde la noción polivalente de creatividad tiene un mayor despliegue. De este modo, la experimentación pedagógica se acerca al cuerpo como signo de un universo apenas explorado en la tradición occidental.



Estas crisis y retos han perfilado signos dubitativos a los intentos de seguir pensando la pedagogía como ciencia, disciplina científica en proceso de construcción, ciencia del espíritu, teoría reconstructiva o como ciencia experimental. A causa de ello las maneras de pensar, investigar y proponer de la intelectualidad que trabaja cuestiones pedagógicas también ha cambiado. Ahora, es preciso ir al afuera de la pedagogía para volver a ella des-

pués de un trabajo sobre las opciones y conceptos planteados en otras ciencias y disciplinas. Se trata ahora de definir una serie de conceptos de frontera, que permitan captar la diversidad e intentos de formalización que se han hecho de la pedagogía y la didáctica desde las ciencias naturales y sociales, y que han tomado diferentes enfoques como el hermenéutico, el comunicativo, el constructivista, el informático. Este intento debe considerar las diferentes perspectivas de

formalización que se han hecho de la pedagogía y la didáctica desde las ciencias naturales y sociales, y que han tomado diferentes enfoques como el hermenéutico, el comunicativo, el constructivista, el informático. Este intento debe considerar las diferentes perspectivas de



formalización, a través del modo como éstas interpretan los conceptos de enseñanza, formación, instrucción, educación, escuela y otros.

Tan importante como los conceptos de frontera, es el reconocimiento de que los desarrollos desde afuera han ayudado a pluralizar los objetos de saber y también han constituido regiones cuyos avances lejos de ser de carácter instrumental, se presentan en los niveles conceptual, metodológico y procedimental. Es decir, hay varias opciones teóricas o corrientes o tendencias que han desinstrumentalizado objetos y conceptos de la pedagogía, la didáctica y la educación, ya no a la manera desarticulada de las ciencias de la educación sino ligando conceptualizaciones al campo práctico de la pedagogía que es la enseñanza.

Así estas aportaciones no se hayan dado en el Campo Pedagógico por más que vengan de la informática, la hermenéutica o la historia, así como la sociología encuentra nuevos avances en la lingüística o la física en la informática, sin perder por ello sus campos de reflexión, de igual modo la pedagogía y la didáctica se han ampliado, en sus nexos con otras ciencias, sin borrarse por ello su campo de conceptos y mucho menos su práctica. Podríamos decir que el trabajo ahora es no sólo en las fronteras sino también en el interior de las prácticas pedagógicas. Por ejemplo, si queremos saber como se

ha modificado el concepto de escuela, debemos analizar el proceso de formación del concepto de educación popular y la ampliación del concepto de enseñanza que produce educación abierta. Ambos acontecimientos han propiciado e incitado a una redefinición del concepto de escuela y, a la vez, han mostrado que la práctica de la enseñanza se ha ampliado considerablemente.

Se impone entonces una labor de interioridad y de frontera, una mirada de arqueólogo y de epistemólogo que capte en el conjunto las diferencias, las relaciones, las posibilidades, las rupturas, las continuidades, las caducidades. Dicho de otra manera, reconociendo que las ciencias y disciplinas no conocen barreras epistemológicas y van de un campo a otro produciendo, precisando o modificando objetos de saber, conceptos, métodos y posibilidades, debemos asumir la tarea de captar el entramado actual en el cual se encuentran los objetos y conceptos del saber pedagógico. No se trata de buscar unicidad, por el contrario, es ne-



cesario permanecer en la pluralidad pero no de manera desordenada sino reflexiva. La búsqueda de poner al día un campo conceptual no significa buscar teorías únicas, sino comprender la nueva configuración del saber y del campo.

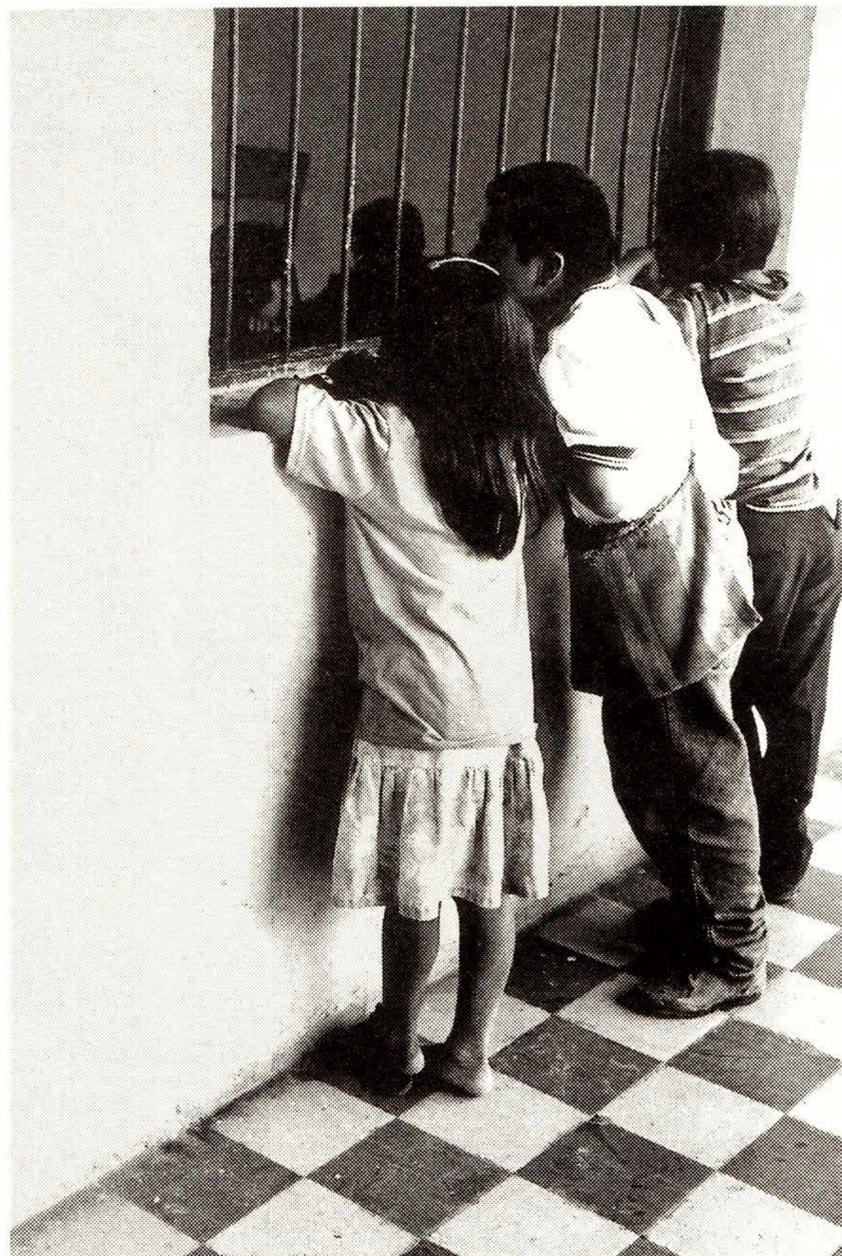
Las justificadas dudas provenientes tanto desde los desarrollos internos como de los trabajos de frontera realizados en otras ciencias y saberes han generado dudas acerca de la vigencia de las sistematizaciones de la pedagogía como ciencia o saber totalizante. Digamos para ser más exactos, que dicha situación reorienta las preguntas por el método y el objeto de la pedagogía, es decir, las sitúan en el Campo Pedagógico en medio de la pluralidad conceptual y la diversidad de enfoques. En suma, les impone la condición de trabajar en el Campo. Las preguntas que resultan más promisorias son aquellas que se remiten a la posibilidad de un

Campo Pedagógico entendido como casa, siempre abierta, del pensamiento y la experiencia pedagógica.

En esta empresa que convoca tanto a la intelectualidad interna como a la externa, la noción de campo, puede ser de gran utilidad. Dicha noción es traída de la geografía, de la milicia, evoca los sertones de Guimaraes Rosas, sin límite, sin conclusión previsible y sin aduanas de ningún tipo. Lo crucial es que su configuración se logra a través del tejido que la pedagogía ha ido confeccionando con sus interlocutores de toda una vida: las ciencias naturales, humanas, la política, el arte, la religión, el derecho y el mito. Se renuncia a copiar modelos y se elaboran conceptos, teorías, aplicaciones, experiencias y experimentaciones.

En vez de la repetición de modelos el Campo Pedagógico se afirma en la positividad de conceptos y prácticas. Mencionemos algunos de los hitos que han hecho posible la construcción de estas positividades: el grupo de Historia de las prácticas pedagógicas logra establecer la materialidad histórica de éstas y de sus tres componentes: el maestro, el saber pedagógico, las escuelas e instituciones formadoras de docentes; estas positividades ya no podrán ser concebidas como fenómenos superestructurales o meras ilusiones de conciencia, su estatuto de práctica queda demostrado de manera irrevocable. Rafael Flórez Ochoa establece unos criterios para distinguir lo que es pedagogía de lo que no lo es. El Grupo Federici instala la relación profesor-alumno en el lenguaje, gracias a la interpretación que permite incorporar conceptos como actos de habla, juegos del lenguaje; contribución a la estabilización de una didáctica. Las innovaciones fundan el terreno desde el cual es posible la creación de una pedagogía experimental, se debe destacar el trabajo del doctor Bernardo

Restrepo con la invención del Método Sucre y el trabajo del Cepecs —Centro de Promoción Ecuménica y Social—. Ricardo Lucio, difusor e intérprete de la obra del pedagogo alemán Hans Aebli, ha puesto límite a la tendencia procedente de las ciencias y los idiomas extranjeros que consiste en diluir la didáctica general en didácticas especiales; los etnógrafos han reconstruido la vida cotidiana de la escuela (Aracelly de Tezanos y Rodrigo Parra Sandoval), cotidianidad que había escapado al cientificismo e impedía que la escuela se sumergiera en el mundo de la vida. Marco Raúl Mejía (Cinep), ha tratado de aproximar la noción de educación popular a la pedagogía clásica, y ha vuelto sobre las nociones de educación popular de Juan Amós Comenio y Juan Enrique Pestalozzi. Los trabajos de Eloísa Vasco han profundizado en el análisis del saber del maestro.



No se puede dejar de señalar el aporte a la comunicación con la tradición por parte de los pedagogos alemanes como Wolfgang Klafki (1987) acerca de la vigencia del concepto de educación general, los trabajos de Dagmar Capková (1992) sobre Juan Amós Comenio y de Michael Soëtard (1997) sobre Pestalozzi. Estas investigaciones y otras muchas ligan el Campo a la tradición de la pedagogía clásica, propiciando un

diálogo entre el presente y el pasado que nutre la necesaria acumulación que tiene lugar y se verifica en el campo.

Existe un factor definitivo que perfila el Campo y lo hace propicio para dicho diálogo. Se trata de la pervivencia, desde Comenio hasta nuestros días, de

aquellas entidades que hemos bautizado con el nombre de conceptos articuladores y que son los siguientes: enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje y educación.

Estas y otras contribuciones hacen posible que el Campo Pedagógico pueda definirse como autónomo, dotado de conceptos que permiten la coexistencia de diferentes esferas teóricas y prácticas, cuyo contenido no es desdichado por el hecho de estar cruzado por múltiples paradigmas, lo esencial es la traductibilidad de los conceptos y experiencias que las distintas tendencias producen. Cuando por ejemplo, se demuestra la positividad de la pedagogía a lo largo de toda nuestra historia, se le crea una base material e histórica a los procesos de sistematización; pero esa base histórica no está constituida, únicamente, por datos, como cree la pedagoga alemana Marian Heitger (1990). Por el contrario, la historia es un escenario de elaboración de conceptos pedagógicos por fuera del aula, de la escuela, de la relación profesor-alumno; está en contacto con prácticas discursivas y no discursivas. Es necesario precisar que estos conceptos tienen el mismo estatuto que los producidos en la interpretación sis-



temática o en la experimentación pedagógica y que sirven de nucleadores de dispersiones; de ahí la importancia que tiene, para los procesos de interpretación hermenéutica, la historia de los conceptos por fuera de contextos originales de producción.

En el año 94 el profesor Mario Díaz, de la Universidad del Valle, publicó un libro titulado *El campo intelectual de la educación en Colombia*, donde se renueva la famosa discusión que provocara a principios de los ochenta, la sentencia: «El maestro es un intelectual orgánico». Es bien sabido que esta máxima ha sido empleada para resaltar la actividad reflexiva del maestro en relación con su

práctica diaria; es menos sabido que se refiere al desdoblamiento del maestro y del pensador en el espejo de sí mismo. Para Antonio Gramsci y para el proyecto de «Historia de la práctica pedagógica en Colombia», el espejo se encuentra en la historia.

Para Díaz, el espejo es un espacio estratégico (construido con aportes de la sociolingüística de Bernstein y la genealogía de Foucault) donde se reflejan las luchas por la hegemonía entre los intelectuales, los equipos de investigación, el Estado y los pedagogos profesionales. Como en la historia de *Los espejos velados* (narrada por Jorge Luis Borges) los intelectuales de la pedagogía vivían atormentados por el terror a los espejos, la dispersión era de tal magnitud que no podía ser abarcada por el concepto de «comunidad científica», ni por la noción de «cuerpo docente» (propuesta por Derrida) o por la de «intelectual orgánico».

Díaz forja el concepto de Campo en el cual podemos reconocernos, aunque no sin distorsiones: no se logra distanciar suficientemente la genealogía del constructivismo pedagógico para poder afirmar rotundamente que existe una superación del reproduccionismo (sea político, económico o cultural); sin embargo, se esboza un puente de comunicación entre la deconstrucción y la construcción del Campo Pedagógico, ojalá en ese acercamiento se encuentre un mayor espacio para la autonomía de los conceptos pedagógicos y en lo posible se diferencie entre pedagogía y educación. Además existe en el texto un problema de interés perdurable: la definición de la educación como campo estratégico; igualmente, existe otro aspecto que se sume en el olvido: la indefinición de la autonomía conceptual del Campo Pedagógico. La clave para subsanar dicho olvido se revela en los hitos señalados con anterioridad.

El mayor mérito de la noción de Campo es poner límite a la dispersión, al crear una noción que permite a la intelectualidad, vinculada a la investigación pedagógica y educativa, pensarse como sujeto en la cultura diferencial contemporánea. En el Campo se puede profundizar sobre el proceso de diferenciación entre Campo Pedagógico (CP) y Campo Intelectual de la Educación (CIE) en la dirección de reconocerle al Campo Pedagógico la potencia de reconceptualizar al lado de la recontextualización. Las diferencias entre los dos conceptos hacen relación, a que en el CIE no se le reconoce a la pedagogía existencia más allá del aula y del aparato escolar, y por

tanto se le condena a vivir eternamente en el mundo de la reproducción, sin posibilidad de abandonar la pasividad y acceder al mundo del saber productivamente; en tanto que el Campo Pedagógico le reconoce a la pedagogía una autonomía conceptual, no una dependencia directa de condiciones económicas, lingüísticas o culturales. De este modo, es posible pensar que el CP pueda asumir las propias determinaciones tanto lingüísticas, como culturales, económicas e históricas, en un sentido conceptual.

Una primera respuesta, que puede esbozarse, respecto del cambio de CIE al CP tiene que ver con un concepto muy importante que Díaz (1994) había señalado en su libro, y es la ruptura con las disciplinas, con los campos disciplinares tales como la sociología de la educación, las historias globales, la psicología del apren-

dizaje y la tecnología educativa. De otra parte, señala el descubrimiento de lo que sería específicamente lo pedagógico, como algo que está siendo subyacente u ocultado por los trabajos de las disciplinas, ya fueran las ciencias de la educación.

Este es un paso que se mantiene también para la formulación de la noción de CP; eso quiere decir que hay otras tareas decisivas al lado de las que se refieren a los objetos y los métodos. Se torna entonces de carácter crucial la pregunta por la traductibilidad y la diferenciación precisa de los conceptos en pedagogía, sin anular la proliferación. Una pregunta por una diferenciación específica de las nociones y los conceptos conducen a darle un sentido específico, se hace necesario inclusive una depuración semántica.

Ahora bien, el problema que se le formula al CP, es que sea realmente un Campo abierto, no encerrado dentro de una gran determinación, pues lo que hasta ahora se ha hecho es encerrar la pedagogía en los instrumentos con los cuales se ha tratado de pensar, por ello éstos se han convertido, al mismo tiempo en posibilidades y en grandes encerronas de la



pedagogía; el Campo Pedagógico, debe posibilitar pensar la pedagogía desde la hermenéutica, la acción comunicativa, la arqueología, la genealogía, sin que la pedagogía quede presa en estos instrumentos desde los cuales es pensada.

En la formulación del CIE que es una gran edificio sociolingüístico, deja atrapada a la pedagogía en las determinantes de la sociedad, de la cultura de la reproducción. Distanciándonos de estos limitantes, planteamos que en la actualidad, el CP se dirige sin dudas a pensar la pedagogía desde muchas formas de la exterioridad, respetando su especificidad, pero no dejándola encerrada en estas mismas concep-

tualizaciones, o sometida a los reduccionismos que diferentes instrumentos teóricos le imponen. Y eso se logra a través del CP.

La falencia en el campo pedagógico consiste en la imposibilidad de comunicación entre los múltiples paradigmas que lo habitan, lo que redundará en una mínima organización de seminarios, congresos, coloquios; además, de la escasa producción de revistas que propicien un diálogo.

Digamos para concluir, que en el meritorio trabajo del profesor Díaz sobre el Campo intelectual de la Educación (CIE) no hubiese sido posible pensar el concepto de Campo Pedagógico (CP) ya que en aquél se encontró por primera vez la posibilidad de pensar el CP por fuera de las disciplinas macros, sean éstas, tanto de las ciencias naturales como de las ciencias humanas.

BIBLIOGRAFÍA

Capková, Dagmar, «Comenio: una alternativa», en: Revista *Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. 4, Nos. 8-9, 1992-1993, pp. 227-240.

Díaz, Mario, *El campo intelectual de la educación en Colombia*, Cali, Universidad del Valle, 1994.

Echeverri, Jesús Alberto, «El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación», en: *Facultad de Educación (Seminario Profesor)*. Objeto y método de la pedagogía, 1993, Universidad de Antioquia, pp. 83-119.

Garcés, Olga Lucía, *La investigación histórica en la pedagogía y en la didáctica*, en: Facultad de Educación (Seminario Profesor). Objeto y método de la pedagogía, 1993, Universidad de Antioquia, pp. 119-123.

Heitger, Marian, «Sobre la necesidad de una pedagogía sistemática», en: Revista *Educación*, Tübingen, Vol. 42, 1990.

Henaó, Octavio, «El aula escolar del futuro», en: Revista *Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. 4, Nos. 8-9, 1992-1993, pp. 87-95.

Klafki, Wolfgang, «La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación gene-

ral hoy», en: Revista *Educación*, Tübingen, Instituto de colaboración científica, Vol. 36, 1990, pp. 40-60.

Lenzen, Dieter, «Mito, metáfora y simulación: perspectivas de pedagogía sistemática en la postmodernidad», en: *Educación*, Vol. 38, 1988, Tübingen, Instituto de colaboración científica.

Mora, José Pascual, «La crítica postmoderna y la educación», edición mimeografiada del Nutula, San Cristóbal, 1994.

Soëtard, Michael, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. 9, No. 17, 1997.

Vargas Guillén, Germán, «La inteligencia artificial: un debate en: ciernes para filósofos y pedagogos», en *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 6, Nos. 12-

13, 1994-1995, Universidad de Antioquia, pp 184-193.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía y Echeverri Sánchez, Jesús Alberto, «El florecimiento de las investigaciones pedagógicas», en: Díaz Mario y Muñoz José (eds.), *Pedagogía, discurso y poder*, Bogotá, Corprodic, 1990.

