

LA MEMORIA ACTIVA DEL SABER PEDAGÓGICO EN LA CONTEMPORANEIDAD

The active memory of pedagogic knowledge in contemporeinty

Vladimir ZAPATA VILLEGAS¹
Universidad de Antioquia

Fecha de aceptación de originales: noviembre de 2006
Biblid. [0212-0267 (2006) 25; 533-552]

RESUMEN: El artículo presenta el reencuentro crítico de tres proyectos paradigmáticos de la *memoria activa del saber pedagógico*: Comenio, proyecto de Didáctica; Herbart, proyecto de Pedagogía y Dewey, proyecto de Educación, con algunas problemáticas teóricas de la actualidad acerca de la educación y la enseñanza. Los resultados de dicha interlocución se vinculan hoy a una memoria viva.

Se utilizaron como herramientas metodológicas el cruce de diversos enfoques y técnicas tales como: la formación de los conceptos en la arqueología de los saberes, según los aportes de Foucault; la historia de conceptos practicada por Koselleck; y la relación del concepto con el presente, desde la epistemología.

Los tres pedagogos fueron abordados desde dos perspectivas: 1) la relación de sus obras maestras con el momento histórico de su producción, y 2) la inscripción en un orden temporal diferente al de su producción.

PALABRAS CLAVE: Memoria activa, saber pedagógico, educación, pedagogía, paradigmas pedagógicos, saberes pedagógicos residuales de la contemporaneidad.

ABSTRACT: The paper discusses the critical meeting of three paradigmatic projects of *the active memory of pedagogic knowledge*: Comenius's Didactic Knowledge,

¹ Con la coautoría de: Olga Lucía Zuluaga G., profesora titular Universidad de Antioquia; Araceli de Tezanos C., investigadora independiente; Alejandro Álvarez, profesor Universidad Pedagógica Nacional; Marco Antonio Vélez, profesor Normal Superior María Auxiliadora; Luz Victoria Palacio, profesora Universidad de Antioquia; Agustín Escolano Benito, profesor Universidad de Valladolid; José María Hernández Díaz, profesor Universidad de Salamanca; Marco Raúl Mejía J., investigador independiente; Rafael Ríos B., estudiante Doctorado en Educación Universidad de Antioquia; Mónica Machado, estudiante de Maestría en Educación Universidad de Antioquia y Lucía Estrada estudiante de Maestría en Educación Universidad de Antioquia.

Herbart's Pedagogy and Dewey's Education, with some theoretical problems of the present time about education and teaching.

The following methodological tools were used: the meeting of several approaches and techniques such as the formation of concepts in the archeology of knowledge by Foucault; the history of concepts practiced by Koselleck and the relationship between concepts and present, from epistemology.

The three Masters of Pedagogy were approached from two perspectives: 1) the relationship between the authors' masterpieces and the historical moment of their production. 2) The inscription in a temporal order different from their production.

KEY WORDS: Active memory, pedagogical knowledge, education, pedagogy, pedagogical paradigms, pedagogical residual knowledge of contemporaneity.

Introducción

ACÁ NO ALUDIMOS A UN SIMPLE RECUERDO a la manera de una efeméride. Mucho menos seguimos la lógica de registrar, conservar y evocar las ideas y las prácticas educativas culminando en una contemplación acrítica. Como bien lo sugiere el énfasis añadido de la palabra *activa* nos referimos a unas acciones, nociones y conceptos dinámicos y eficaces que circulan por todo el entramado educativo. La memoria, en este caso, remite a actualidad viva y operante de un saber y una práctica pedagógica en cuyo seno han reverdecido unos paradigmas que coexisten con el horizonte epistémico de hoy, junto con los más acuciantes problemas pedagógicos. Traemos, homologándolas a la contemporaneidad, las propuestas, las reflexiones, las prácticas que en otros momentos y geografías dieron punto pedagógico. La historia de la pedagogía, pues, se convierte en memoria viva que marcha al unísono con la existencia actual tanto en lo colectivo como en lo individual. Es referencia al recuerdo como vivencia repetida. Es recuerdo que permanece. Sin pretender un seguimiento detallado de los constructos o paradigmas pedagógicos se puede hacer un acercamiento a diversos problemas teóricos del presente, mostrando la importancia de recurrir a la memoria activa del saber pedagógico para dilucidarlos. Los tres paradigmas que nos ocupan son: Juan Amos Comenio, *proyecto de Didáctica*; Johan Friedrich Herbart, *proyecto de Pedagogía* y John Dewey, *proyecto de Educación*, con algunas búsquedas teóricas de la actualidad acerca de la educación y la enseñanza en la perspectiva de reconocer problemáticas y conceptos que se puedan integrar a la memoria activa del saber pedagógico.

Las precisiones paradigmáticas

Comenio es un autor que une los viejos con los nuevos tiempos pues toda su *Didáctica Magna* está enmarcada por el concepto de escuela y allí empieza a correr la didáctica como una empresa de sistematización del enseñar y el aprender. Pero, hoy en día el lugar de elaboración de la pedagogía ya no es, exclusivamente, la escuela, sino también la ciencia; el concepto de escuela no es ya la gran finalidad que enmarca las conceptualizaciones en torno a la enseñanza. La *Didáctica Magna* de Juan Amos Comenio ha sido considerada como la expresión sistemática y consistente de un nuevo saber, maduro para su institucionalización como discurso

sobre la enseñanza. El epígrafe piagetiano con el cual comienza la edición Porrúa de 1971 es claro y quizá en razón de su autoridad el responsable de tal difusión y aceptación: «Al escribir su *Didáctica Magna*, Comenio contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza, como disciplinas autónomas». Jean Piaget es taxativo y habla de ciencia y técnica. Posiblemente siguiendo la lógica de exposición del texto y al encontrarse con dos campos bien delimitados y al mismo tiempo entrelazados. En efecto, en la edición aludida encontramos en los primeros ocho capítulos dos conceptos dominantes que dan un margen especulativo para establecer el objeto de estudio de la ciencia de la educación: formación a secas, por un lado, y formación con vistas a la perfección divina que se propone como modelo, por el otro.

Del capítulo 10 en adelante y hasta el 33 se desglosa la estrategia procedimental, la metodología de los distintos discursos, espacios y prácticas, la didáctica propiamente dicha. En cuanto a la escuela (o estudios literarios, auditorios, colegios, gimnasios, academias, etc.), dice Comenio que llama así a la

que perfectamente responde a su fin, a la que es verdadero *taller de hombres*; es decir, aquella en la que se bañan las inteligencias de los discípulos con los resplandores de la sabiduría para poder discurrir prontamente por todo lo manifiesto y oculto (como dice el libro de la sabiduría 7.17); en la que se dirijan las almas y sus afectos hacia la universal armonía de las virtudes y se saturen y embriaguen los corazones con los amores divinos de tal modo que todos los que hayan recibido la verdadera sabiduría en escuelas cristianas vivan sobre la tierra una vida celestial. En una palabra: *escuelas en las que se enseñe todo a todos y totalmente*².

Considera, pues, Comenio que la educación es lo que se hace en las escuelas y mucho más, pero siempre conducente a la perfección que comienza en el más acá y salta hasta la eternidad. La educación es un largo proceso de socialización que va desde el nacimiento hasta la muerte. Llega a sugerir la idea de hacer de toda nuestra vida una escuela. Es en tal sentido que hay que entender su idea de las partes comprendidas en toda educación: ciencias, artes, lenguas, moral, piedad. Abunda en analogía y metáforas naturales aplicadas a la educación. La genuina educación no tiene que ver tanto con la acumulación de datos en la memoria sino más bien con el acto de hacer germinar las semillas interiores (al ser bien estimuladas). Para él, enseñar es aprender mejor lo que se enseña, y vivir a fondo.

Comenio sintoniza la nueva época, el renacimiento, el nuevo orden y para el mismo propone una manera específica de enseñar. Es su gran aporte didáctico tras el cual se revela una concepción del mundo y una peculiar lectura de su momento. Aunque, ciertamente, hoy se han superado muchos de sus principios didácticos, otros se han incorporado a la sabiduría popular y, paradójicamente, a la pedagogía espontánea que informa todos los niveles del sistema educativo.

El análisis precedente describe las principales tesis de Comenio en relación con la conformación de un campo de saber que intenta la reorganización de conceptos y prácticas. Se individualiza un discurso propiamente pedagógico que posibilita al autor elaborar las disposiciones enunciativas sobre la enseñanza y logra así construir conceptualizaciones y un campo de utilización para el método, la didáctica, el

² COMENIO, Juan Amos: *Didáctica Magna*, México, Porrúa, 1971, p. 37.

aprendizaje, el maestro, el alumno, la escuela y el conocimiento, dibujando de esta forma las tesis fundamentales de la pedagogía en los comienzos de la modernidad.

En la reflexión sobre la enseñanza se posibilita el espacio para la existencia del método y se imbrican estos dos conceptos con los de didáctica general y didácticas especiales. Comenio designa por didáctica al *artificium docendi* cuya traducción inicial fue arte de enseñar y luego, técnicas de enseñanza. La didáctica se refiere, entonces, a la reflexión sobre la enseñanza como espacio de emergencia del método. En el texto se hace evidente la necesidad de un método para la didáctica general que posibilite la formación del hombre como ser racional y su preparación tanto para el presente como para la vida futura, de tal forma que la didáctica estaría ligada al concepto de formación del hombre, o sea, a una educación que permita al hombre llegar a ser apto en la vida, plenamente hombre y de enseñanza del mundo. Así la didáctica general no se restringe a los procedimientos meramente instruccionales y de aplicación específica en los saberes. Comenio postula, y en este planteamiento hace la diferencia entre las didácticas, que se necesita, así mismo, un método para la didáctica especial que estaría más en relación con su utilización en el enseñar y aprender de la ciencia, las artes, las lenguas, las costumbres y la piedad. Lo anterior implica la delimitación del método a un campo de saber específico compuesto por cada una de las ciencias objeto de enseñanza. Las ciencias necesitan para su comprensión un método determinado que permita presentarlas a los sentidos y luego, por medio de ellos, llevarlas al entendimiento o espejo de la mente, de esta forma se llega con certeza a su conocimiento.

Por otra parte, el auge de las nuevas tecnologías reactiva el concepto de instrucción planteado por *Juan Federico Herbart* (Oldenburg, 1776-Gotinga, 1841), en la medida en que éstas producen situaciones de aprendizaje en las cuales el medio y el contenido interactúan con el alumno de manera más estrecha que el mismo maestro. Igualmente, se actualiza en Colombia el horizonte de la educabilidad que emergiera desde 1806 en el *Bosquejo para un curso de pedagogía*, texto escrito por Herbart para «evitar tener que dictar en las clases»³ que regentó en Königsberg entre 1808 y 1837. En dicho texto establece de entrada que «el concepto fundamental de pedagogía es la educabilidad del alumno». Y, seguidamente, hace una observación acerca del alcance del mismo:

el concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión, se extiende casi hasta los elementos de la materia. Experiencialmente se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el cambio material de los cuerpos orgánicos. De la educabilidad volitiva se hallan rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre⁴.

Tiene que ver, entonces, con una disposición para la formación de la persona a partir de potencialidades ínsitas en ella. Potencialidades que demandan realización y que han sido previstas en la pedagogía herbartiana. Dicha pedagogía está fundamentada en la filosofía práctica, esto es, en la ética y en la psicología. La primera se ocupa del fin de la educación; la segunda proporciona los medios a la educación. El fin de la educación en Herbart está determinado por el cultivo de la virtud y de

³ HERBART, Johan F.: *Bosquejo para un curso de pedagogía*, Madrid, Espasa-Calpe, 1935, p. 7.

⁴ *Ibidem*, p. 9.

las ideas éticas, las cuales sintetiza en: «La libertad, la plenitud o perfección, la benevolencia, el derecho y la equidad, pero en realidad, su último fin es la formación del carácter moral»⁵. El maestro ha de proveer al alumno de una serie de experiencias que le permitan desarrollar y consolidar su personalidad. Pero sobre todo provocará el despliegue de sus intereses, más que de conocimientos específicos. Abundantes, sólidos y ricos intereses que persistan.

Diferencia tres funciones o momentos esenciales en la educación: el gobierno, la instrucción y la disciplina. El gobierno se limita al mantenimiento del orden, al moldeamiento de la conducta externa de los niños; la instrucción (y éste es asunto de la psicología) tiene como fin despertar un interés múltiple dirigido a los diferentes sectores del conocimiento; y, por último, la disciplina que se encarga de la formación del carácter moral y se apoya sobre todo en el trato personal y en la adquisición de las ideas éticas.

W. Flitner, citado por Paciano Feroso, sostiene que «la educabilidad recibe, a veces, el nombre de formatividad»⁶, y tiene como referente un conjunto de disposiciones (adaptabilidad, asimilación, acomodación), que emparentan personalización, socialización y desarrollo humano. Incluso, este último lo desagregan en hominización y humanización. La educabilidad se centra en la formación del hombre, a quien se considera proclive a dicha formación cualquiera que sea el enfoque desde el cual es comprendido. Por eso *el hombre es la materia prima de la educabilidad*. El animal racional, cercado por el aquí y el ahora, ambiguo, llamado a ser plenamente humano, deviene en persona, o sea, en el ser irreductible, en el individuo de la especie valioso per se, porque es el que cumple el encargo de llegar a ser él mismo. De allí se desprende su dignidad. Todo lo demás es accesorio, como la procedencia social, la limitación física, mental o sensorial, la edad, la estética, en fin, todas esas circunstancias que tocan la manera de aparecer, pero que no llegan hasta el centro inexpugnable del ser. «Amamos a ricos y pobres, nativos y extranjeros, hombres y mujeres, jóvenes y viejos, no porque son pobres, ricos, hombres, mujeres, jóvenes o viejos, sino *porque son ellos mismos*»⁷. Son personas. Y las personas adelantan su periplo existencial con una vocación: ser más. Ser plenamente humanas, vale decir, racionales, solidarias, comunicativas y responsables. Por lo tanto, con capacidad para ser educadas. Con habilidad o condición para ser formadas o conformadas, y ésta es una característica típicamente humana.

Se barrunta allí lo que al finalizar el siglo XX se admite para los educandos de todos los niveles como *formación integral*. Ésta se constituye en objeto de la educabilidad que se propone asesorar o facilitar al niño, al joven, al adulto que han devenido en alumnos, en su proceso de convertirse en personas competentes o en su afán de ajustarse armónicamente al ideal social.

Por eso, el nuevo maestro que responda a un encargo de tales proporciones, ha de ser:

- Un excelso conocedor del proceso de constitución del ser humano.
- Un avisado intérprete del contexto sociopolítico donde tiene ocurrencia la construcción del sujeto y sus competencias.

⁵ LUZURIAGA, Lorenzo: *Antología Pedagógica*, España, Losada, p. 115.

⁶ Citado por FEROSO, P.: *Teoría de la Educación*, Trillas, 1990, p. 235.

⁷ SÁNCHEZ-RIVERA PEIRÓ, Juan M.: *Manifiesto de la Nueva Humanidad*, Madrid, Ediciones Paulinas, 1978, p. 24.

- Un dominador (preparado ex profeso para ello) de la educación, la pedagogía y la didáctica (esta última sesgada al saber por enseñar y a los niveles etéreos).
- Un investigador.
- Un profundo conocedor del saber por enseñar.

En consecuencia se podrían colegir unas áreas de formación magisterial para favorecer la educabilidad, tales como: desarrollo humano, desarrollo social (enfatiando lo sociopolítico), educación, investigación, saber por enseñar.

Igualmente, una serie de prácticas, rituales y eventos conducentes a la buena vida y al desarrollo del sentido de identidad y pertenencia en quienes pasan por los mismos. Éstos constarán en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el mismo encontrarán su justificación.

En los comienzos del siglo XX, la obra de *John Dewey* se destaca por la confluencia de distintas disciplinas que sirven como telón de fondo para la comprensión de la educación y la pedagogía. La educación para él es un proceso de comunicación con sentido social, que conduce a compartir la experiencia para renovar la vida social, de acuerdo con los ideales democráticos. La educación, en consecuencia, es «un proceso de vida y no una preparación para la vida»⁸. Convertir esta proposición en realidad supone la transformación de la vida escolar. Para Dewey la escuela, en concreto, es un espacio fundacional en el proceso de desarrollo de las nuevas generaciones, puesto que,

Tan pronto como una comunidad depende en una medida considerable de lo que está más allá de su propio territorio y su propia generación inmediata, tiene que acudir al auxilio de las escuelas para asegurar la adecuada transmisión de todos sus recursos [...]. Las escuelas nacen cuando las tradiciones sociales son tan complejas que una parte considerable del caudal social se confía a la escritura y se transmite mediante símbolos escritos... puesto que los símbolos escritos son aún más artificiales o convencionales que los hablados y no pueden ser obtenidos en el intercambio accidental con los demás⁹.

El interés práctico está en el origen de la necesidad de transmitir, y de esta manera se legitima la emergencia de la educación como institución social y su concreción en las escuelas. La transformación de los modos de operar de las escuelas y sus maestros, en relación con los niños, fue una de las mayores preocupaciones de Dewey¹⁰, pues «en las salas de clase tradicionales no hay mucho espacio para que un niño pueda trabajar... la ubicación del conjunto de pupitres está ordenado para ubicar el mayor número de niños posibles, para tratarlos *en masse*, como un

⁸ DEWEY, John: «My pedagogic creed», en *John Dewey on Education*, The University of Chicago Press, 1992, pp. 427-439.

⁹ DEWEY, John: *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1953 [1916], p. 27.

¹⁰ Es relevante hacer notar que la influencia que Dewey ha tenido en el sistema educativo norteamericano es relativa. Si bien, en algunos ámbitos académicos se le considera uno de los fundadores de nuevos enfoques curriculares en las escuelas, en otros se le mira como alguien que contribuyó a una suerte de caos curricular. Un aspecto importante a tener en cuenta en estas opiniones son los orígenes políticos de quienes las expresan, pues Dewey es una figura que pertenece al mundo demócrata en sus vertientes más progresistas.

agregado de unidades, y pasivamente»¹¹. Esta organización de las salas de clase se corresponde con un método y un programa «que tiene como base el “escuchar”... el oído y el libro que refleja el oído, constituye el medio igual para todos»¹². Dewey insiste sobre las condiciones de la «vieja» educación: «una actitud pasiva, una masificación mecánica de los niños, una uniformidad de currículo y método»¹³. La consecuencia directa de esta situación radica en que el «centro de gravedad está fuera del niño; está en el maestro, en el manual, en cualquier lado y en todos lados excepto en las actividades instintivas e inmediatas del niño mismo»¹⁴. El reto es, entonces, cambiar el centro de gravedad y hacer del niño «el sol alrededor del cual gira la educación»¹⁵, a fin de que el niño aprenda «ciertamente, pero viviendo y aprendiendo en relación con su vida»¹⁶. El niño, reconoce Dewey, es un ser activo y el reto a la educación está en cómo hacerse cargo de esa actividad, dirigiéndola. Aquí cuenta mucho la organización de la experiencia a través de los proyectos educativos. El cambio reclamado por Dewey en la organización de la escuela se funda en su convicción del papel fundamental que juega esta institución en la construcción y consolidación de la democracia. Éste es el espacio donde las nuevas generaciones aprenden a convivir, a reconocer las diferencias y tolerarlas. El papel del maestro, en esta idea de escuela, es fundamental. A este respecto Dewey señala algunos problemas que encuentra en la formación de los docentes, en el momento de organizar la escuela laboratorio de Chicago¹⁷:

consideremos las escuelas de maestros, las escuelas normales. Éstas ocupan en el presente una cierta posición anómala, intermedia entre la escuela secundaria (high school) y el college, demandando la preparación de la primera y completando un cierto tipo de trabajo en el segundo. Las escuelas normales están aisladas de la investigación en las disciplinas objeto de enseñanza, puesto que en general, su propósito ha sido formar para el cómo enseñar, más que para el qué enseñar. En tanto si vamos al college, encontraremos la otra parte del aislamiento aprendiendo qué enseñar, con casi un cierto desprecio por los métodos de enseñanza¹⁸.

Este asunto copará las preocupaciones magisteriales y pedagógicas hasta finales del siglo XX recogidas en la pregunta: ¿La educación correcta tiene que ver con la competencia en el saber por enseñar o con la forma de hacerlo?

Un tema relevante en relación con la formación de los maestros es el papel que juega la psicología en su relación con la enseñanza, en tanto Dewey considera que una labor fundamental del docente es la psicologización de las materias de estudio, pues los contenidos de las mismas tienen que ser reinstalados en la experiencia

¹¹ DEWEY, John: *The school and the society*, Phoenix Books, The University of Chicago Press, 1965 [1899], p. 23.

¹² *Ibidem*, p. 33.

¹³ *Ibidem*, p. 34.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*, p. 36.

¹⁷ Es importante recordar que Dewey fundó una escuela laboratorio (The Laboratory School) durante su estadia en la Universidad de Chicago. Una escuela que es descrita en un capítulo del texto *The school and the society* con gran precisión que incluye la descripción de las relaciones que tendría que articular el sistema educativo. El funcionamiento de esta escuela y su involucramiento con el nacimiento de un sindicato de maestros fueron la razón de su despido de la mencionada Universidad.

¹⁸ DEWEY, John: *The school and the society*..., pp. 70-71.

de la cual fueron abstraídos. Es decir, cada materia de estudio «tiene dos aspectos: uno para los científicos como científicos y otro para el maestro como maestro»¹⁹. Para este último no se trata de agregar avances en la ciencia que enseña, o generar nuevas hipótesis, su preocupación es cómo generar una experiencia vital y personal en sus alumnos en relación con esa ciencia. Es decir,

Lo que le concierne a él como maestro es el modo en el cual la materia de estudio puede devenir parte de la experiencia, qué aporta el niño en relación con ella, cómo pueden ser recuperados esos elementos, cómo su propio conocimiento de los contenidos de la materia pueden ayudarlo a interpretar las necesidades y hacerlos del niño y determinar el contexto en el cual el niño puede asimilarlo, en relación con su crecimiento. El maestro está vinculado con la materia de estudio, no como con una disciplina científica en cuanto tal, sino como un factor relacionado con experiencias que impliquen crecimiento y desarrollo. De esta manera se entiende que la materia de estudio tiene que ser *psicologizada* por el maestro²⁰.

Éste es, según Dewey, uno de los aspectos esenciales del oficio de enseñar, que se complementa con un conocimiento acabado del medio social de sus alumnos²¹. Otra cara de la formación de los maestros se relaciona con la ciencia como método, que

Debe impregnar todas las materias escolares... pues existe una diferencia radical entre un cuerpo de hechos y principios, independientemente de cómo hayan sido establecidos por las investigaciones de otros, que se dan y que se aceptan ya hechos, y los hechos y los principios que se han desarrollado mediante experiencias vivas bajo la dirección de un método científico. Lo primero constituye una carga de información. Lo segundo forma, en el sentido de ser la forma fundamental de toda respuesta intelectual en todas las materias²².

Dewey se interroga sobre el desarrollo posible de una ciencia de la educación que aporte un fundamento riguroso a la práctica pedagógica, pues

Nadie puede medir la pérdida que se ha producido por el hecho de que se hayan limitado las contribuciones de los buenos maestros en el pasado y el único medio por el que podamos prevenir tal despilfarro en el futuro es por métodos que nos capaciten para hacer un análisis de lo que hace intuitivamente el maestro bien dotado, de suerte que pueda comunicarse a los demás algo de lo que resulta de su labor²³.

Cuestiona el uso de la ciencia como una garantía que «acompaña la venta de mercancías», cuando afirma:

¹⁹ DEWEY, John: *The child and the curriculum*, Phoenix Books, The University of Chicago Press, 1965 [1902], p. 22.

²⁰ *Ibidem*, p. 23.

²¹ A este respecto es interesante hacer la diferencia entre el papel que juega la psicología en los aportes de Dewey y en los de Durkheim. En el caso del primero, se le reclama a la psicología sus aportes sobre el desarrollo intelectual del niño, para el segundo el aporte fundamental está vinculado a «la psicología colectiva» pues «una clase es una pequeña sociedad», tal como lo afirma en el capítulo «Naturaleza y método de la pedagogía», en DURKHEIM, Emile: *Educación y Sociología*, México, Colofón, 1989 [1911].

²² DEWEY, John: «La filosofía de la educación», en *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Losada, 1957, p. 102.

²³ DEWEY, John: *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Losada, 1957 [1938], pp. 14-15.

Los aspirantes al magisterio llegan a las escuelas normales y universidades con tales ideas implícitas en sus mentes. Quieren en su mayor parte descubrir *cómo hacer* cosas con la máxima posibilidad de éxito. Dicho escuetamente, ellos quieren recetas. Ahora bien, para tales personas la ciencia tiene valor porque pone un sello de aprobación final a este o aquel procedimiento específico²⁴.

Reclama por otra parte que los resultados de la investigación científica no pueden transformarse de inmediato en reglas para la práctica en el campo de la educación, apoyándose en su respaldo estadístico y en la aplicación del método experimental tipo laboratorio. La sobrevaloración de los enfoques científicos «produce una presión para convertir las conclusiones científicas en reglas y modelos de práctica escolar»²⁵. Estas prácticas educativas son las que ofrecen los datos, la materia prima que forma los problemas de la indagación; pero al mismo tiempo, es en estas prácticas que puede validarse el resultado de la investigación. Ésta es sin duda una evidencia clara de su posición filosófica, fundamentalmente cuando afirma: «Las actividades efectivas en la *educación* prueban el valor de los resultados científicos. Éstos pueden ser científicos en algún otro campo, pero no en la educación hasta que sirvan a propósitos educativos, y si sirven realmente o no sólo se puede descubrir en la práctica»²⁶.

John Dewey define un campo de interés para los estudios educativos recogidos en el paradigma de la ciencia de la educación configurada por el aporte de disciplinas provenientes de disímiles campos del conocimiento científico. Una preocupación de Dewey, en este largo proceso de constitución de la ciencia de la educación, se centra en el hecho de

que la ciencia pedagógica²⁷ no puede ser construida simplemente pidiendo prestadas las técnicas y mediciones que se encuentran en las ciencias físicas. Esto sólo podría ocurrir si se hubiera encontrado algún modo por el cual los fenómenos mentales o psicológicos se pudieran expresar en términos de unidades de espacio, tiempo, movimiento y masa²⁸.

Dewey insiste a continuación que los resultados de la investigación no tienen valor sólo por el hecho de ser alcanzados por técnicas reconocidas, que «pueden expresarse en fórmulas cualitativas»²⁹. El reclamo a su validación por la práctica pedagógica vuelve a estar presente. Práctica que adquiere un significado cabal en la experiencia, en tanto es ella la que valida el proceso de conocimiento.

Las nociones, los conceptos y las proposiciones que circulan por estos textos, expuestos bajo el acápite de las precisiones paradigmáticas, alimentan las búsquedas contemporáneas tanto epistemológica como pedagógicamente. Por momentos enrarecen el escenario de la discusión. En más oportunidades aportan al esclarecimiento sobre la debida apropiación conceptual y la pertinencia en la aplicación para guiar la acción educativa.

²⁴ *Ibidem*, p. 19.

²⁵ *Ibidem*, pp. 21-22.

²⁶ *Ibidem*, p. 36.

²⁷ Es interesante poner de manifiesto el intercambio continuo que Dewey hace entre las expresiones ciencia de la educación y ciencia pedagógica.

²⁸ DEWEY, John: *La ciencia de la educación...*, p. 29.

²⁹ *Ibidem*, p. 30.

La historia de las ideas pedagógicas ha sido la instancia de conservación del pensamiento pedagógico, pero también es necesario recurrir a la obra directa de los pedagogos y desde la epistemología y la historia de conceptos activar problemas y conceptos útiles al presente. La formación de los conceptos en la arqueología de los saberes según las elaboraciones de Michel Foucault y la historia de conceptos practicada por Koselleck constituyen caminos metodológicos útiles a la tarea aquí enunciada.

Pero no sería suficiente y, por eso, desde la epistemología se aporta a la relación del concepto con el presente. Llevando la historia de conceptos hasta la pedagogía podemos afirmar que la vuelta a los pedagogos se encamina a encontrar las condiciones de posibilidad de conceptos del presente. La historia de conceptos es capaz tanto de analizar el régimen de producción de saber en su respectivo momento histórico como de reconocer aquellas situaciones que son construidas a posteriori. Esta historia es útil para enfrentar el encierro de los paradigmas y para fomentar la crítica al interior de los mismos o en relación con otros paradigmas.

Nos movemos dentro de dos formas de abordar los pedagogos: en primer lugar, el estudio de su obra relacionándola con el momento histórico de su producción; y, en segundo lugar, su inscripción en un orden temporal diferente al de su producción, e igualmente, en un orden conceptual, que sólo se construye con posterioridad a la obra. Justamente, en este último punto se encuentran la historia de los conceptos y la epistemología, lo mismo que la memoria activa. Tal convergencia arroja luz sobre las problematizaciones del presente.

Se requiere, en consecuencia, utilizar una caja de herramientas para acometer la tarea del diálogo entre la memoria activa del saber pedagógico, los conceptos más relevantes de los paradigmas educativos y las ciencias o saberes residuales a la pedagogía que han producido metodologías o técnicas convenientes a la educación y la enseñanza.

Los paradigmas en Colombia tienen un piso común

El sustento nocional y conceptual de los paradigmas es un constructo teórico que se remonta a mediados de la década de los años setenta del siglo XX, cuando surge el Grupo de Investigación de la Práctica Pedagógica, que tanto peso tendrá en el Movimiento Pedagógico de los años ochenta y que significa una renovación radical de la educación y la pedagogía en el país y principalmente entre el magisterio sindicalizado en la Federación Colombiana de Educadores —FECODE—. Lo pedagógico vuelve a tener relieve y a constituirse en una guía para la acción educativa y cultural. Con un enfoque marcadamente foucaultiano e inspirado en la obra de los clásicos de la pedagogía emergen dos nociones o conceptos que sirven de infraestructura conceptual y teórica para la emergencia renovada de los paradigmas: *el saber pedagógico* y *la práctica pedagógica*.

El saber pedagógico

Siguiendo los dictados de Foucault, se elabora esta noción a partir del concepto más genérico y comprensivo de saber. Por éste se entiende

El conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes.

Siempre especifica un sujeto-soporte. El discurso asumido como saber tiene por finalidad metodológica el análisis de segmentos de discurso provenientes de diferentes prácticas, el análisis de su existencia práctica en regiones del saber y del poder y el análisis de su surgimiento en superficies del poder y del saber³⁰.

Su contenido está referido a la cultura, es decir, a la vida. Sobre todo aquella que está signada por la relación con base en significados y que genera palabras y cosas, lenguajes con sus correlatos observables. Éste es un mundo de prácticas sociales del cual emergen dominios de saber explicados por las nociones, los conceptos, las proposiciones, los objetos, las técnicas y, obviamente, los discursos con sus correspondientes prácticas sociales. El saber adjetivado como pedagógico:

Está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza.

Es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. Circula por los más variados registros del poder y del saber. Según tal saber se definen los sujetos de la práctica pedagógica así:

- El que soporta el método como distintivo de su oficio y de su relación con el saber.
- El que enseña por su relación con un saber, no por su relación con un método³¹.

En concordancia con la centralidad que se le otorga a la noción de enseñanza (articuladora de la teoría y la práctica desde sus funciones reflexivas y operativas) al intentar reconstituir el dominio propio de la pedagogía define saber pedagógico de una manera taxativa así: «discurso en el cual se localiza la enseñanza como macro-objeto y lugar de aplicación de sus nociones»³². Aquí hay una filiación clara con Comenio y con los ideales propios de la escolaridad tradicional que, luego, con la actualización del concepto de formación expande sus fronteras de interés allende los muros de la escuela.

Ahora bien,

Decimos saber pedagógico porque hemos asumido la pedagogía como saber. El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. Es decir, el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la pedagogía, así: primero, de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política. Segundo, de la pedagogía con la didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes

³⁰ ZULUAGA G., Olga Lucía: *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*, Santafé de Bogotá, Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia, 1999, p. 148.

³¹ *Ibidem*, p. 149.

³² *Ibidem*, p. 163.

enseñados; con las ciencias de la educación; con la historia de la educación y de la pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su «progreso»; y con las teorías que le han servido de modelo o de apoyo para su conformación.

Con la adopción del término *saber* para la pedagogía, se busca destacar la movilidad que brinda al investigador para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas³³.

Esta noción facilita la circulación de enunciados y de proposiciones que se homologan de ayer a hoy, que se superponen y que funcionan pedagógicamente con más o menos eficacia. Igualmente, explica en principio el entrecruzamiento de algunos paradigmas en la contemporaneidad. La noción, históricamente determinada, que hace posible tanto la circulación como la intersección aludidas es la *práctica pedagógica*.

La noción de práctica designa «un conjunto de reglas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa»³⁴. La práctica es la materialidad de un discurso, de un saber en una sociedad determinada. También, la práctica hemos de entenderla como un saber que se materializa en una sociedad concreta, como un saber que toma cuerpo o forma a través de las instituciones, los discursos reglamentados y los sujetos que hablan y actúan. En términos arqueológicos, se entiende que decir es hacer, en otras palabras, hablar es hacer algo³⁵. Por ello, la función del discurso es volcarse en una práctica.

Ahora, si bien las prácticas y los discursos son diferentes, no es posible concebir, desde un punto de vista arqueológico o genealógico, el discurso por una parte, y las prácticas por otra. De esta manera, no se puede entender la práctica sin el saber y viceversa, es decir, práctica y saber son al mismo tiempo objeto y condición de posibilidad. El saber es el resultado de prácticas y éstas se definen por el saber que forman, de ahí que podamos hablar de prácticas de saber.

Práctica pedagógica, pues, es una noción que designa:

1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica³⁶.

³³ *Ibidem*, p. 26.

³⁴ Michel Foucault citado por Olga L. ZULUAGA, en *Pedagogía e Historia...*, p. 35.

³⁵ WALH, François: «¿Fuera de la filosofía o en la filosofía?», en *Michel Foucault, Filósofo*, Barcelona, Gedisa, 1990, p. 76.

³⁶ ZULUAGA G., Olga Lucía: *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, marzo de 1979, p. 10.

Esta noción así explicada, permitió comprender lo pedagógico como teoría y práctica, como lo que autoriza a los maestros a entrar en relación con el conocimiento y como acontecimiento social susceptible de ser descrito en su especificidad histórica.

El impacto del saber pedagógico

La resonancia del concepto de saber pedagógico ha sido evidente y operativa en la cultura escolar lo mismo que en el diálogo interdisciplinario con los conceptos emergentes de la filosofía, la sociología, la psicología y la historia. También de las ciencias de la educación.

En particular la huella que ha ido dejando el saber pedagógico se concreta en las siguientes realizaciones:

1. Rescate de la historicidad de la pedagogía, es decir, remisión a la visibilización de todas las prácticas y rituales formativos junto con los discursos y dispositivos para hacer ello posible, al tiempo que se perfilaba el sujeto de todas estas iniciativas y de las instituciones formalizadas para tal fin, en clave diacrónica-sincrónica. Tal rescate tiene un carácter reconstructivo desde el interior del saber pedagógico contra lo acostumbrado desde la legislación, lo jurídico-político y económico.
2. Elaboración de una constelación de nociones y conceptos articuladores del saber pedagógico que en los años noventa derivaron en lo que Mario Díaz llama campo intelectual de la educación y Alberto Echeverri campo intelectual de la pedagogía. Al comenzar el siglo XXI se ha dado el salto hacia la historia de conceptos.
3. La adopción de un horizonte de periodización para historiar los eventos propios del saber pedagógico, trabajando sobre una intuición del historiador Jaime Jaramillo Uribe y para lo cual la sistematización del Archivo Pedagógico del siglo XIX fue capital. En efecto, los planes de estudio o de instrucción de tal siglo y la extensión a los planes educativos del siglo XX ha proporcionado el marco de comprensión propio para lo que antes se pedía prestado, muchas veces mecánicamente, de la economía o la política.
4. El renovado estatus intelectual de los pedagogos clásicos y contemporáneos quienes prevalidos de su vigencia parcial o total para responder al espíritu formativo y habilitante en términos de competencia, de la época, discurren por el entramado sociocultural.
5. El establecimiento del saber pedagógico como un suelo compartido, mínimo común denominador para la memoria del saber activo, sobre todo en la contemporaneidad, estructura básica irrenunciable para la homologación nocional, conceptual y proposicional de manera que la pedagogía resulte pertinente a los tiempos y los problemas que corren.
6. Peso específico del marco conceptual en el modelo actual de formación de maestros, de manera particular en la Apropiación Pedagógica del Campo Intelectual de la Educación para la construcción de un Modelo Comprensivo de la Formación de Docentes (ACIFORMA).

7. Transversalidad del saber pedagógico en los saberes residuales (discursos, autores, obras, instituciones) de las ciencias humanas y sociales que deben ser apropiados por la pedagogía y homologados a hoy.

Los sabores pedagógicos residuales de la contemporaneidad colombiana

Se inscriben aquí la influencia durkheimiana, la educación popular y las pedagogías críticas lo mismo que las iniciativas de los franceses, después de 1968, en la línea de las ciencias de la educación y las distintas expresiones del cognitivismo como las nuevas inteligencias.

En concomitancia con esta búsqueda alrededor de la pedagogía, los clásicos y los paradigmas más influyentes, en Colombia circulan unos saberes pedagógicos residuales que se alimentan de ellos y generan, además, sus propias perspectivas nocionales y conceptuales para responder a circunstancias muy específicas de Colombia. Los paradigmas pedagógicos de la contemporaneidad circulan por los intersticios de tales saberes residuales.

El concepto de educación que Durkheim construye desde su mirada sociológica merece una atención especial por su resonancia sociocultural en la actualidad. La parte inicial del enunciado de la definición «la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social»³⁷ recupera elementos sustantivos que asignan a la educación el carácter de institución social. En tanto sólo a través de este hacer suyo «los modos de actuar, de pensar, de sentir», los miembros jóvenes de la sociedad podrán contribuir a su desarrollo y permanencia. Sin embargo, la segunda parte de la definición durkheimiana (la educación), fundamentalmente en el uso de las expresiones «suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales»³⁸, abre el camino a interrogantes acerca de la frontera entre lo educativo y lo pedagógico. Durkheim sostiene que «la pedagogía consiste, no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla»³⁹. Es la educación la que se constituye en lo práctico, en lo real, por lo tanto, en lo posible de ser comprendido a través de un conocimiento fundado en la observación. Puesto que la educación es un hecho social y como tal se reconoce en «la primera y más fundamental de las reglas [que] consiste en *considerar los hechos sociales como cosas*»⁴⁰. De allí que, desde la propuesta durkheimiana, la educación puede ser objeto de «una investigación que satisfaga a todas estas condiciones [las del método sociológico] y que por consecuencia, presente todos los caracteres de una ciencia»⁴¹.

Esta afirmación marca, entre otros aspectos, su adscripción a la idea de la *ciencia de la educación*⁴². Es en el contexto de esta ciencia de la educación en donde

³⁷ DURKHEIM, Emile: *Educación y sociología*, México, Colofón, 1989 [1911], p. 70

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ *Ibidem*, p. 100.

⁴⁰ DURKHEIM, Emile: *Las reglas del método sociológico*, Buenos Aires, La Pléyade, 1985 [1894], p. 40.

⁴¹ DURKHEIM, Emile: *Educación y sociología...*, p. 103.

⁴² *La Ciencia de la Educación* es el título de un texto de Alexander Bain, filósofo inglés, quien es el primero en emplear la expresión. Para una profundización sobre los contenidos de este texto y su significado en la Historia de la Pedagogía ver COMPAYRÉ, G.: *Historia de la Pedagogía*, Paris, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1908, pp. 460-466. Es interesante en este texto la revisión que el autor hace sobre la obra de Herbert Spencer.

las instituciones pedagógicas... una vez formadas... podría investigarse de qué manera funcionan; es decir, qué resultados producen y cuáles son las condiciones que hacen variar estos resultados. Para esto hace falta una buena estadística escolar... No hay ningún método pedagógico cuyos efectos no pudieran medirse del mismo modo [observaciones metódicas], suponiendo, entiéndase bien, que se haya formado el instrumento necesario para semejante estudio, es decir, una buena estadística⁴³.

Las investigaciones de la ciencia de la educación, según Durkheim, «tratan de describir cosas presentes o pasadas, o de investigar sus causas, o de determinar sus efectos»⁴⁴ en la institución social de la educación y de los sistemas educativos que representan las condiciones objetivas de cada sociedad en un momento determinado de su desarrollo, pues «cuando se estudia históricamente la manera como se formaron y se desarrollaron los sistemas de educación, nos damos cuenta de que dependen de la religión, de la organización política, del grado de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etc.»⁴⁵. En otro ámbito de temas, es relevante señalar que para Durkheim las teorías pedagógicas tienen un carácter especulativo, por lo tanto,

No persiguen el mismo objetivo, ni emplean los mismos métodos. Su objetivo no es describir o explicar lo que es o lo que fue, sino determinar lo que debe ser. No están orientadas hacia el presente ni hacia el pasado, sino hacia el porvenir. No se proponen expresar fielmente ciertas realidades dadas, sino establecer principios de conducta. No nos dicen: he ahí lo que existe y cuál es su porqué, sino he aquí lo que hay que hacer⁴⁶.

Esta caracterización de la pedagogía, ya había sido formulada con anterioridad en el curso sobre Educación Moral⁴⁷. En el inicio de la primera lección Durkheim considera que

nos ha parecido necesario dejar bien determinado lo que se debe entender por *pedagogía*. Ya he demostrado que no era una ciencia. No es que no sea posible una ciencia de la educación, pero la pedagogía no es esa ciencia. Esta distinción es necesaria para que no se juzguen las teorías pedagógicas conforme a los principios que sólo conciernen a las investigaciones propiamente científicas... Pero si la pedagogía no es una ciencia, tampoco es un arte. El arte en efecto está hecho de hábitos, de prácticas, de habilidades organizadas. El arte de la educación no es pedagogía; es el saber hacer del educador, es la experiencia práctica del maestro. Hay en esto dos cosas tan claramente diferenciadas, que se puede ser buen maestro, siendo poco apto para las especulaciones pedagógicas. Inversamente, el pedagogo puede carecer de toda habilidad práctica. La pedagogía es pues algo intermedio entre el arte y la ciencia... Y esta naturaleza mixta es la que tratamos de explicar diciendo que es una teoría práctica...

⁴³ DURKHEIM, Emile: *Educación y sociología...*, pp. 109-110.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 110. A este respecto es relevante señalar el trabajo de indagación sobre la enseñanza secundaria en Francia, donde Durkheim aplica su método de análisis. Ver *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1999.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 63.

⁴⁶ *Ibidem*, p. III.

⁴⁷ Este curso lo dictó por primera vez en la Sorbonne en el período escolar 1902-1903, y luego lo repitió en 1906-1907. Formó parte del primer curso que dictó Durkheim sobre la ciencia de la educación.

porque la pedagogía, en definitiva, no es otra cosa que la reflexión metódica y mejor documentada posible, puesta al servicio de la práctica de la enseñanza⁴⁸.

Es decir, de la educación, de la socialización o, mejor, de la formación del hombre que es una de las vertientes de la indagación pedagógica al comenzar el siglo XXI.

Pedagogía y educación popular

El debate sobre el estatuto teórico de la pedagogía y su relación con otros saberes sociales llamó la atención de los educadores populares y se comenzó a producir un acercamiento entre la educación formal y esta tradición de la hasta entonces llamada educación popular (vista como una variante de la educación no formal). Dialógicamente, hoy se reconocen muy variadas prácticas dentro de la educación no formal, ubicadas en otro contexto: educación para la ciudadanía, animación sociocultural, pedagogía social, educación ambiental, educación para la democracia, educación sexual, educación del tiempo libre, etc. Muchas de ellas tienen lugar también dentro de la escuela regular, produciéndose así una influencia de doble vía. Los debates en torno a la pedagogía, que surgieron en el contexto escolar, le sirvieron a la educación popular para renovarse en momentos en que estaba perdiendo su sentido liberador y las nuevas prácticas de la educación no formal permearon también la escuela y le permitieron renovar sus métodos y superar su sentido exclusivamente escolarizante.

La producción de un discurso pedagógico desde la tradición de la educación popular en América Latina es ya un hecho aceptado y reconocido, sin embargo, no se ha avanzado suficientemente en la conexión de estos discursos con los de la pedagogía en el ámbito de la educación formal. Sería importante continuar estos trabajos explorando las relaciones entre la pedagogía, las pedagogías críticas y la educación popular. Estos vínculos hipotéticos quizás se podrían evidenciar en futuros trabajos a través de preguntas como éstas: ¿En la educación popular también podría hablarse de dispositivos pedagógicos? ¿Qué lógica reproducirían? ¿Cómo los grupos populares recrearían allí su saber, y lo transformarían? ¿Cómo los espacios cotidianos se convierten en espacios educativos por acción expresa o implícita de la educación popular? ¿Qué tratamiento se le da en la educación popular a la didáctica? ¿El problema del método de enseñanza es entendido como un asunto universal? ¿Se acepta que existen didácticas específicas? ¿Qué papel juega el medio social en la comprensión de lo que son y saben los jóvenes y niños escolarizados? ¿Es posible que los principios emancipatorios de la educación popular funcionen en la escuela regular?

El paradigma francés

Esta tendencia, aún muy residual entre nosotros, se ha caracterizado por un estrecho encuentro entre los paradigmas de la pedagogía y la didáctica según la visión de los franceses después del mayo-junio de 1968.

⁴⁸ DURKHEIM, Emile: *La educación moral*, Buenos Aires, Losada, 1947, pp. 9-10.

La frágil autonomía para decidir y proponer modelos pedagógicos autóctonos, es decir, modelos adaptados a la cultura colombiana, ha favorecido la influencia de las tendencias francesas sobre la práctica educativa en algunos «bolsones» educativos de los años recientes (1980... 1990), hasta el punto de aceptar que algunas de las llamadas reformas educativas se nutrieron de los modelos franceses⁴⁹, evidenciando una cierta «cautivación» por expresiones culturales galas y anglosajonas que, en su momento, se reflejaron en la adopción de programas, contenidos y aun estrategias procedentes de estas dos culturas, no siempre con el necesario espacio para el análisis y, en algunos casos, de manera artificial, con el pretexto de valorar la tradición francesa sólo por lo que este país ha simbolizado para la defensa de las ideas y de las libertades.

La tradición francesa se revela como una fuente inestimable para el análisis comparado y la proposición de modelos pedagógicos. Numerosos escritos producidos por académicos y filósofos de la educación han enriquecido el campo conceptual de la educación y la enseñanza. Pero no podemos quedarnos en el gesto de apreciar el legado teórico francés a la luz esclarecedora de Freinet, Legrand, Durkheim y otros pedagogos que nos han ilustrado sobre la práctica educativa. Otros, menos conocidos pero, igualmente, importantes nos acercan a paradigmas y enfoques nuevos o relativamente desconocidos. Los nombres de Meirieu, Develay, Houssaye, Reboul⁵⁰ conforman lo que podríamos llamar la «nueva generación francesa» en torno a la reflexión pedagógica. En especial el profesor Philippe Meirieu nos ofrece un nuevo modelo de reflexión de la pedagogía: una pedagogía que propone «pensar el alumno, en un mundo donde la diferencia constituye el primer factor pedagógico»⁵¹. Así mismo, Michel Develay presenta un panorama en donde pedagogía y didáctica se encuentran, se enriquecen como conceptos sin por ello perder su especificidad.

Meirieu, maestro que inicia su práctica pedagógica en los días siguientes a la sacudida intelectual que significó el «Mayo del 68» en Francia⁵², considera que lo más conforme al estatus de la reflexión educativa es la práctica del maestro.

En cuanto a la didáctica, el educador francés considera que es una de las dimensiones de la pedagogía que se relaciona con la organización instrumental. La didáctica, según Meirieu, es un esfuerzo por construir puentes entre la reflexión psicológica y la epistemología de tal o cual disciplina. Añade que los grandes conceptos de la didáctica se encuentran, precisamente, en la intersección de la psicología y la epistemología, señalando como concepto principal el de la «representación». Igualmente es importante el concepto de «transposición didáctica» consistente en una traducción de conceptos que se realizan por medio de ejercicios precisos en función de alumnos concretos. Se propone una didáctica que intente comprender el acto mental que permite al sujeto apropiarse de un conocimiento, poniendo al alumno en situación de descubrir por sí mismo los objetivos fijados por el maestro. Dichas situaciones estarían inspiradas especialmente en el elenco de actividades mentales propuestas por Piaget: la deducción, la inducción, la dialéctica y la divergencia.

⁴⁹ Es el caso, por ejemplo del PEI, Proyecto Educativo Institucional, que recoge los principios y componentes del PE (Projet d'Établissement) francés.

⁵⁰ ZAMBRANO, Armando: *Descripción y análisis de los discursos en las Ciencias de la Educación en Francia*, Santiago de Cali, 1999, p. 40.

⁵¹ *Ibidem*, p. 3.

⁵² «Entrevista realizada a Philippe Meirieu», *Revista Sciences Humaines*, Paris, 2 (mayo de 1995).

Para dar cuenta de las diferencias existentes entre la pedagogía y las ciencias de la educación, Meirieu señala que la pedagogía no es reductible a las ciencias de la educación.

En cuanto al objeto de estudio de la didáctica y su diferencia con la pedagogía, Develay señala que las didácticas de las disciplinas se refieren esencialmente a los contenidos de las materias de enseñanza, mientras que la pedagogía se interesa en los fines y en los medios de las situaciones enseñanza-aprendizaje. Así mismo, establece una distinción entre los términos: didácticas de las disciplinas, didáctica general y pedagogía.

Memoria activa abierta: la práctica pedagógica entre historia, arqueología y epistemología

Podemos afirmar que el «umbral de positividad» de la pedagogía, es decir, el momento «a partir del cual una práctica discursiva (*o práctica pedagógica*) se individualiza y adquiere su autonomía»⁵³, se perfila en la cultura de Occidente con Juan Amos Comenio. De ahí que se siga afirmando que desde las conceptualizaciones de éste, formuladas en sus obras *Didáctica Magna* y *Pampedia*, en el siglo XVII, se ha venido configurando un discurso sobre la pedagogía, la didáctica y la educación, bajo el objeto discursivo y de saber: la enseñanza. Dicho de otra manera, el discurso de Comenio ha logrado individualizar y hacer visible mediante prácticas y conceptos, un conjunto de conocimientos acerca de la enseñanza. Pero, estos inicios de la pedagogía bajo el objeto de saber: la enseñanza, no comienzan ni terminan en Comenio, sino que se extienden hasta la pedagogía de Herbart en el siglo XIX. En este período comprendido entre Comenio y Herbart, se produjeron opciones de enseñanza, de formación del hombre, de orientación de la escuela, se gestaron modificaciones y emergieron conceptos y métodos⁵⁴.

Trazar el horizonte conceptual de la pedagogía desde Comenio hasta Herbart fue posible por el trabajo estratégico del grupo de investigación *Historia de la práctica pedagógica*, permitiendo constituir un campo de saberes y de prácticas articulados por el concepto «enseñanza». Dicho de otra manera, el rescate de la práctica pedagógica permitió *volver a los pedagogos*, a la tradición pedagógica para reivindicar la enseñanza como lo fundamental de la pedagogía. He aquí el trabajo epistemológico e histórico de la práctica pedagógica. A estas alturas emerge, como un gozne importante para entender el tránsito de la tradición a la contemporaneidad, John Dewey. Sus preocupaciones intelectuales van desde la formación del hombre moderno bajo la especie del ciudadano de la sociedad democrática hasta

⁵³ FOUCAULT, Michel: *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1977, p. 313.

⁵⁴ Este período entre Comenio y Herbart ha sido trabajado a modo de hipótesis por la profesora Olga L. ZULUAGA en los siguientes documentos: «El surgimiento de la pedagogía: Juan Amos Comenio», en *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1984, pp. 15-28. «De Comenio a Herbart», *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, Fecode, 17 (1989), pp. 45-51. «Otra vez Comenio», *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 4 (8 y 9) (1992), pp. 241-273. «Pasado y presente de la pedagogía y la didáctica», en ZULUAGA, Olga L. et al.: *Objeto y método de la Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 1993, pp. 118-125.

la promoción de sus competencias científicas y técnicas, a partir de la experiencia asentada en proyectos puntuales. Es posible observar una perspectiva comeniana y herbartiana a la manera deweyana. Es decir, hay continuidad en medio de la diferencia como bien corresponde a una sana memoria activa de la pedagogía.

Los tres paradigmas abordados, particularmente el de Dewey, entran en contrapunto con Emile Durkheim, francés que aborda temprano en el siglo XX los temas de la pedagogía, la educación y las ciencias de la educación. Durkheim dominará el espacio teórico hasta el mayo-junio del 68 y su influencia, finalmente, se remitirá a los saberes residuales.

Se levanta una línea de continuidad entre los pedagogos clásicos y contemporáneos, visible en los tres mencionados paradigmas y que valida la idea de su vigencia puesto que sus propuestas se aplican si no en todo, al menos en buena parte. Tales pedagogos son, a través de sus obras, modelos o escuelas de cuanto más formativo en la perspectiva de la humanización competente hay. La proclividad de su producción intelectual para ser homologada a la contemporaneidad es notable. Se apela a sus sugestivas (y por eso pedagógicas) alusiones incorporadas al horizonte educativo actual a través de la legislación o de la simple cultura escolar. Sus aportes nocionales o conceptuales tercián en el debate acerca de la naturaleza y las características del discurso educativo-pedagógico.

El profesor Agustín Escolano ha dicho, apoyándose en la reflexión cargada de poesía de María Zambrano que

La memoria es la nodriza de la vida y del pensamiento. Recordar es revivir para ver y para no avanzar a ciegas... Mas la memoria funciona históricamente, porque ella misma es también cultura. No es posible recuperar los contenidos originarios del tiempo pasado en su genuina forma e intencionalidad, sino los que requiere el tiempo discursivo que los recuerda. En este sentido, cuando reconstruimos la memoria decidimos lo que nos interesa recordar y excluimos lo que queda fuera de nuestros intereses y deseos⁵⁵.

En la contemporaneidad han aparecido una serie de autores, obras y temas generadores que con respecto a la pedagogía han fungido como saberes residuales que urgen de la debida pedagogización y que, finalmente, devolverán con creces reflexión y experiencias a aquélla en sus variantes paradigmáticas.

Bibliografía

- ABBAGNANO, N.: *Historia de la filosofía*, Barcelona, Hora, 1982.
 BERRA, Francisco A.: *Apuntes para un curso de pedagogía*, Montevideo, Establecimiento Tipográfico de la Nación, 1878.
 COMPAYRÉ, Gabriel: *Historia de la pedagogía*, Paris, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1908.
 — *Herbart. La educación a través de la instrucción*, México, Trillas, 1994.
 COMTE, A.: *Cours de philosophie positive, 1.ª Leçon* [Internet], versión disponible en <http://biblioteque.uqac.quebec.ca/index.htm>.

⁵⁵ ESCOLANO BENITO, Agustín y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 26-27.

- DEWEY, John: *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1953.
- *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Losada, 1957.
 - *Experience and nature*, N.Y., Dover Publications, 1958.
 - *The school and the society*, Phoenix Books, The University of Chicago Press, 1965.
 - *The child and the curriculum*, Phoenix Books, The University of Chicago Press, 1965.
 - «My pedagogic creed», en *John Dewey on education*, The University of Chicago Press, 1992, pp. 427-439.
 - «The influence of darwinism on Philosophy», en *The influence of Darwin on philosophy and other essays*, Amherst, Prometheus Books, 1997, pp. 8-19.
- DURKHEIM, Emile: *La educación moral*, Buenos Aires, Losada, 1947.
- «Pragmatism and the question of Thruth», en *Pragmatism and sociology*, Cambridge University Press, 1983.
 - *Las reglas del método sociológico*, Buenos Aires, La Pléyade, 1985.
 - *Educación y sociología*, México, Colofón, 1989.
 - *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1999.
- FERMOSO ESTÉBANEZ, Paciano: *Teoría de la educación*, México, Trillas, 1981.
- FERRO, M.: *Histoire de France*, Paris, Odile Jacob, 2001.
- FRITZSCH, T.: *Juan Federico Herbart*, Buenos Aires, Labor, 1932.
- GALLEGO, Rómulo y PÉREZ M., Royman: «Aprendibilidad, Enseñabilidad, Educabilidad: una discusión», *Revista Colombiana de Educación*, Santafé de Bogotá, n.º 36-37 (1998).
- HERBERT, Johann Friedrich: *Bosquejo para un curso de pedagogía*, Madrid, Espasa-Calpe, 1935.
- *La pedagogía general derivada del fin de la educación*, Madrid, Espasa-Calpe, 1935.
 - *Informes de un preceptor*, Medellín, La Lectura, UNAL.
- HOLMES, Brian: «Herbert Spencer», *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, UNESCO, vol. XXIV, n.ºs 3-4 (1994).
- HUBERT, R.: *Historia de la pedagogía*, Kapelus, 1951.
- JAMES, W.: «The Chicago School», *Psychological bulletin*, vol. 1 (1904), pp. 1-5.
- «Pragmatism's conception of thruth», en KONVITZ, M. y KENNEDY, G.: *The american pragmatists*, Meridian Books, The World Publishing Company, 1962.
 - «What pragmatism means?», en KONVITZ, M. y KENNEDY, G.: *The american pragmatists*, Meridian Books, The World Publishing Company, 1962.
- KONVITZ, M. y KENNEDY, G.: *The american pragmatists*, Meridian Books, The World Publishing Company, 1962.
- MIALARET, Gaston y DEBESSE, Maurice: *Tratado de pedagogía*, Barcelona, Tau, 1972.
- PIERCE, C. S.: *What is pragmatism?* [Internet], versión disponible en ARISBE: THE PIERCE GATEWAY, <http://members.door.net/arisbe> (del documento original publicado en *The Monist*, 1905).
- «How to make clear our ideas», en KONVITZ, M. y KENNEDY, G.: *The American pragmatists*, Meridian Books, The World Publishing Company, 1962.
- SPENCER, H.: «Reasons for dissenting from the philosophy of M. Comte», versión disponible en ARISBE: THE PIERCE GATEWAY, <http://members.door.net/arisbe> (del documento original, 1864).
- «On the Genesis of Science» (1854), en *Essays on education*, London, Everyman's Library, 1963.
 - *Essays on education*, London, Everyman's Library, 1963.
- ZAMBRANO, Leal Armando: *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*, Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2001.
- ZULUAGA, Olga Lucía: «El florecimiento de las investigaciones pedagógicas», en *Pedagogía, discurso y poder*, Bogotá, Corprodic, 1999.
- *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*, Santafé de Bogotá, Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia, 1999.