



Escuela de Aleñas. -Roma, Vaticano-. Grupo alrededor del llamado Pitágoras. -Fragmento-.

**PEDAGOGÍA O SABER PEDAGÓGICO, ¿UNA
OPCIÓN NECESARIA? A PROPÓSITO DEL LIBRO:
INTRODUCCIÓN A LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN.
ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA**

Juan Felipe Garcés Gómez

PEDAGOGÍA O SABER PEDAGÓGICO, ¿UNA OPCIÓN NECESARIA? A PROPÓSITO DEL LIBRO: INTRODUCCIÓN A LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN, ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

WULF, Christoph. *Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica*. 1ª ed. Medellín: Facultad de Educación. Universidad de Antioquia - Asociación Nacional de Escuelas Normales -ASONEN- S.F. [1999].

Juan Felipe Garcés Gómez*

Iniciamos la presentación del libro del doctor profesor Wulf, con una constatación simple: No son pocas las ocasiones en que se afrontan serias dificultades cuando se discute sobre lo que acaece en la relación entre un adulto y un niño/joven, en un panorama complejísimo, en espacios como el aula, la escuela o los media, que recon-figuran su dimensión de sentido. También cuando se piensa quiénes deben regular, definir o reflexionar sobre esa relación. Ni qué decir cuando se introducen las preguntas por cuáles saberes, disciplinas o ciencias circulan, o deben circular, en esos espacios. Estas serias dificultades en las discusiones tienen una fuente común: nadie sabe a ciencia cierta qué dice cuando dice "pedagogía", y esto no es un problema exclusivamente terminológico; es un problema que atañe a la manera como concebimos la ciencia y las experiencias surgidas en esos sujetos, esas instituciones y esos saberes.

Esta constatación permite introducir tres aspectos cruciales: en primer lugar, en eso que

se denominará por ahora "transmisión cultural reproductiva o crítica", nuestra reflexión es sucedánea de las tres tradiciones del pensamiento que se han ocupado de ese problema de la transmisión, a saber, anglosajona, francesa y alemana; esto hace que, al verter a nuestra lengua materna los conceptos de dichas tradiciones, la confusión sea profunda, máxime cuando no se alcanza a dimensionar el contexto histórico y filosófico de esos conceptos, su dimensión de sentido. Para citar el ejemplo más abundante, piénsese en el concepto de *Bildung*, en el idealismo alemán y en Hegel.

En segundo lugar, la distancia entre el investigador y el maestro, en materia terminológica, es enorme; mientras que el investigador encuentra sus fuentes en los debates internacionales -en el mejor de los casos-, los maestros tienen por fuentes los documentos legales, las informaciones fragmentarias de circulares elaboradas por instituciones estatales, o -en el mejor de los casos- de publicaciones periódicas locales

Miembro del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Dirección electrónica: fegarces@hotmail.com

o nacionales. No olvidemos que en Colombia, como lo relata bellamente Martínez **Boom, en su libro *Crónica del desarraigo*** (1995), el problema de la "transmisión" se reguló estatalmente antes que los sujetos, las instituciones y los saberes fueran objeto de debate público o intelectual; la corona resolvió el problema mediante legislación y, salvo alusiones parciales en periódicos de la época, el problema se mantuvo alejado de los claustros -actitud que pervive aún si se revisa conceptualmente la legislación-. En tales condiciones, enfrentar una discusión sobre lo que los alemanes llaman *pedagogía*, y los anglosajones y franceses *educación*, aunque en sentidos distintos -para los primeros, desde la filosofía y psicología (Locke, 1986 y Dewey, 1997); para los segundos, desde la sociología (Durkheim, 1996)-, es de suma complejidad. Y cuando las discusiones trascienden los seminarios universitarios para vincular a los maestros... ¡Es el caos!. Permítase una anécdota ilustrativa. En cierta ocasión, ante la insistente pregunta por el sentido de leer los clásicos de la pedagogía cuando lo necesario es acoger unas actividades de intervención en el aula eficaces, se insistió en la necesidad de crear una tradición pedagógica que permitiera evaluar críticamente las novedades que suelen sacudir cada tanto la vida escolar; para ello, se pretendía mostrar las bondades de esa instancia crítica con el ejemplo de la tradición alemana, especialmente de la pedagogía de las ciencias del espíritu y su lectura del currículo. Una vez acabada la exposición, un maestro -y no de provincia- creyó resumirlo todo al comparar el rol del maestro con el del sacerdote, pues ambos se ocupaban de la formación del "espíritu" del alumno.

En tercer lugar, pese a los esfuerzos por eludir las discusiones sobre el llamado "estatuto epistemológico de la pedagogía", no

es extraño hallar nuevos esfuerzos por reconfigurar los alcances y limitaciones de las reflexiones -o descripciones- de eso que antes llamamos "transmisión cultural reproductiva o crítica" y ahora llamaremos formación, educación, enseñanza, aprendizaje o instrucción.¹ Para algunos, discutir sobre aquella concepción de ciencia y experiencia que subyace a las reflexiones sobre lo pedagógico, es una tarea que ha sumido a los investigadores en bizantinismos epistémicos (Díaz, 1993), alejándolos de lo que realmente acaece en las instituciones donde se realiza aquello que llamamos formación, educación, enseñanza, aprendizaje o instrucción. Otros, ven en estas discusiones el origen de la incomunicación, que parece existir entre las propuestas de investigación emprendidas en nuestro medio y, por ende, la imposibilidad de instaurar esa anhelada tradición pedagógica que sirva de instancia crítica frente a las novedades.

Estos tres aspectos, considerados en una perspectiva más amplia, nos ubican en la importancia del aporte conceptual y problemático de la obra de Wulf, que hoy se presenta. Para ello, recurrimos a tres imágenes bíblicas por todos conocidas, a saber, Adán, la torre de Babel y el vientre de la ballena de Jonás.

2. «[...] y cada ser vivo llevaría el nombre que el hombre le pusiera». (Gn. 2,19).

Quizá el aporte más importante de Wulf, alude a la presentación histórica y conceptual de la tradición pedagógica alemana. Si bien es cierto que el autor inicia tal presentación desde la irrupción de la pedagogía de las ciencias del espíritu, cuyo sustrato filosófico lo constituyen Schleiermacher, Dilthey y, en los últimos decenios, Gadamer, y considera sólo tangencialmente a Pestalozzi o Herbart, queda claro que nos

1. Para ilustrar lo dicho, ver los artículos de Javier Sáez (1997), y Humberto Quiceno (1997).

hallamos ante un bien elaborado tejido problemático y conceptual que evidencia una tradición, un legado nada despreciable, un marco que pone en evidencia la esencial imbricación de las esferas o ámbitos de la *experiencia* (ciencia, arte, ética y política) mediante la reflexión sobre lo que se concibe como tal y permite, a su vez, vislumbrar la unicidad y diversidad del concepto de experiencia a menudo implícito. No en vano el recurso al concepto de "paradigma", versión depurada y axiológicamente neutral que esconde un cierto tufillo historicista, le permite al autor direccionar su presentación de la historia conceptual y problemática de lo que denomina "ciencia de la educación", en el contexto de las discusiones sobre el método de las ciencias -el sonado debate entre Adorno y Popper- y en el debate sobre lo que atañe a la reflexión pedagógica, su posibilidad, alcances y limitaciones.

Una presentación histórica y conceptual, como la que ofrece el Wulff en su libro, nos plantea tres consideraciones aleccionadoras para el desarrollo de nuestras investigaciones en lo sucesivo, a saber:

2.1. Un lector de la producción pedagógica reciente en nuestro medio puede constatar la permanente situación adámica, es decir, aquella actitud según la cual cada autor o grupo de autores, presenta sus investigaciones como si, antes de ellos, nadie se ocupara de esos problemas. Es común hallar expresiones que denotan el desconocimiento sistemático de las propuestas de otros grupos de investigadores y, no pocas veces, la minusvaloración de las mismas o recepciones irrespetuosas. Tales circunstancias, lo que suele llamarse coloquialmente "descubrir el agua tibia" o "el mediterráneo", hace que el debate, el análisis o las recensiones, devengan en diálogo de sordos.

Es oportuno aclarar que aquí no se defiende una postura conservadora frente a la creación o variación de perspectivas frente a conceptos o problemas; lo que se denuncia es la permanente actitud de "legislador del lenguaje" (como diría Platón en el *Cratilo*) o de Adán (en la tradición bíblica) asumida por los investigadores; se actúa como si en Colombia los sujetos, saberes e instituciones, aludidos por lo pedagógico, carecieran de pasado, de historia. No hay "conciencia histórica" (Gadamer, 1993), no hay "espacio de experiencia" (Koselleck, 1993), y en esas condiciones, la colaboración es impensable y el diálogo crítico imposible. En pocas palabras, la comunidad de investigadores no logrará solidificarse institucionalmente y la comunicación con los maestros será cada vez más compleja. Queda aquí postulado el problema que se esbozará más ampliamente cuando se explore la analogía de la Torre de Babel.

2.2 Cabe preguntarse por el origen de esa situación adámica. Postulo para el debate la siguiente hipótesis: la fuente de los marcos conceptuales y los problemas suele estar en una de las tres tradiciones mencionadas con anterioridad, ya sea por circunstancias de políticas estatales o por inquietudes de los grupos de investigadores o de los autores solitarios (a veces, solipsistas también). Ello acontece, por ejemplo, con la irrupción del currículo o el constructivismo en nuestro medio. Irrupción que suele tomar la forma de legislación y donde el fragmentario debate intelectual se trasluce en la equívoca redacción de las mismas, considérese exclusivamente los lineamientos curriculares o los indicadores de logros, espero ya no vigentes.

No se puede interpretar el argumento anterior como un alegato en favor de

la originalidad o una suerte de "pedagogía colombiana", "andina", "de negritudes" o cosa parecida. Lo que aquí se defiende es la necesidad de reconocerse en un horizonte común, saberse inmerso en una dimensión de sentido, siempre abierta, pero con una historicidad evidenciable, visible. Se pretende, entonces, que si la problemática asumida y, por ende, la conceptualización, provienen de una tradición en especial, ello sea manifestado con claridad y honradez intelectual. Para citar unos pocos ejemplos, quisiera mencionar las incursiones en la problemática de las inteligencias múltiples (Gardner), la inteligencia emocional (Goleman), el cognitivismo -expresión más abarcante que "constructivismo"-, el deconstruccionismo, o las tendencias del *management* y control de calidad, entre otras.

2.3 Finalmente, podemos inferir de lo anterior que, superada esa situación adámica y explicitadas las fuentes de los conceptos y problemas, podemos aspirar a la constitución de una tradición crítica propia, a la instauración de ese tamiz que nos permita leer lo nuevo críticamente y evite estar siempre corrió el primer día de la creación en materia institucional, metódica y teórica. Este tamiz, esta red conceptual, como muchas veces lo ha denominado la doctora Zuluaga, es la necesaria condición para ese diálogo con lo foráneo, para el debate entre los investigadores de nuestro medio y con la participación de los maestros con sus particulares circunstancias. Quizá las nociones de "campo pedagógico" -adelantada por el profesor Echeverri en clara deuda con Bordieau (1998)- y los conceptos articuladores (formación, educación, enseñanza, aprendizaje e instrucción), sea una oportunidad para instaurar esa "urdimbre" o instancia crítica (Salinas y Palacio, 1996).

En nuestro medio se cuenta con un trabajo comparable al presentado aquí, pero en una perspectiva bernsteiniana: es el libro *El campo intelectual de la educación en Colombia*, del profesor Mario Díaz (1993). En él, se presentan las diversas elaboraciones conceptuales de los investigadores en Colombia, desde finales de la década del setenta hasta mediados de los años ochenta, destacándose el rol de la profesora Zuluaga y el grupo denominado "Historia de las prácticas pedagógicas", que en tiempos recientes nos ha ofrecido una magnífica obra sobre la infancia y la modernidad pedagógica en Colombia (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997) y un esfuerzo por pensar la formación del maestro (Echeverri, 1996).

Quizá la lectura comparada de ambas obras, la presentada hoy y la del profesor Díaz, pueda abrir nuevos horizontes a la reflexión sobre las múltiples vías de acceso a los problemas pedagógicos y nuestra relación con la cultura pedagógica alemana, con la cual ya se tuvo en el pasado una relación institucional.

3. «*Son un solo pueblo con una sola lengua. Si esto no es más que el comienzo de su actividad, nada de lo que decidan hacer les resultará imposible. Vamos a bajar y a confundir su lengua, de modo que cada uno no entienda la lengua del otro*» (Gn. 11,6).

Partamos de un hecho: los investigadores en nuestro medio exploran múltiples vías de acceso a lo pedagógico. Esa multiplicidad necesariamente expande el horizonte de la reflexión, si y solo si, esa multiplicidad no impide el diálogo y el debate. Muchos de nuestros autores reclaman la necesidad de encontrar una vía; algunos exploran el problema desde una metodología unificada (Flórez y su peculiar lectura de la hermenéutica gadameriana (1997), Gallego Badillo y su constructivismo, 1995), otros

desde el objeto (el cognitivism y sus implicaciones en la enseñanza de la ciencia, la historia en perspectiva foucaultiana, la etnografía escolar, entre otros); sin embargo, ¿es necesario ese reclamo de unicidad o, mejor, sistematicidad?. Si se reclama unicidad metódica o de objeto, se hace visible el supuesto debate superado sobre "el estatuto epistemológico de la pedagogía", se aboga por una sistematicidad, ya imposible, y se corre el riesgo de retornar a la actitud adámica con sus consecuencias de incomunicabilidad e imposibilidad de constituir esa urdimbre crítica o tradición pedagógica.

Ante esta situación multiforme de las investigaciones en el país, el aporte del libro aquí presentado es múltiple. En primer lugar, evidencia que en Alemania la situación es similar; sin embargo, la comunicación allí es factible merced a los debates filosóficos e históricos que suelen iluminar los senderos de la reflexión pedagógica. Recuérdese el debate en torno al positivismo (Adorno y Popper), el debate frente a los alcances y limitaciones del proyecto moderno (Habermas, Foucault, Vattimo, Rorty, Lyotard, entre otros) y la reciente irrupción del problema del hombre. Problema antropológico que enmarca la propuesta del Wulff, a saber, una antropología histórica de la educación y su recurso a una noción ampliada de la esfera de la experiencia científica mediante el concepto de *saber pedagógico*.

Se concluye, entonces, que la pluralidad de perspectivas no excluye la comunicación, y el debate, no excluye, tampoco, la colaboración de los investigadores entre sí y, necesariamente, con los maestros -enseñantes o prácticos, como son denominados en el libro-. La situación babélica, más que un obstáculo, es un reto, un desafío, abre una perspectiva de diálogo en el cual la hermenéutica tiene mucho que decir (Gadamer, 1990). Esa pluralidad puede incluso ser

mucho más fecunda si logra evitar la moralización especulativa cuasi religiosa o el empirismo ramplón de algunas de esas perspectivas; es decir, esa colaboración contribuiría a evitar la ideologización, ya sea por la vía del intimismo práctico, psicológico o religioso, o por la vía del compromiso político radical o, finalmente, por la vía de la confianza aerífica en la metódica postulada de la ciencia.

4. «*El Señor dio orden al pez de vomitar a Jonás en tierra firme*» (Jon. 2,11). •

Se expresó anteriormente que muchos son los reclamos de unicidad o sistematicidad de la reflexión sobre lo pedagógico; sin embargo, se guardó para este momento el reclamo de autonomía de la pedagogía, no sólo frente a las ciencias de la educación que rapiñaron el cadáver de la pedagogía sistemática clásica, sino frente a la filosofía. No es extraño encontrar este reclamo de autonomía cuando, de posturas epistemológicas o propuestas filosóficas, se derivan descaradamente no sólo criterios para definir lo que es pedagógico, sino que también se crean metódicas para el aula; por mencionar sólo dos casos, el constructivismo de Gallego Badillo (1995) o la didáctica hermenéutica de Flórez (1997).

Frente a este asunto, Wulf ofrece en el libro un concepto que puede orientar el debate: autonomía relativa de la pedagogía, entendida ésta como la vinculación necesaria del debate sobre las condiciones de posibilidad de la experiencia pedagógica y su registros disciplinares -o, mejor, sus textos-, en el marco de los debates filosóficos, históricos y, por qué no, estéticos, éticos y económico-políticos; es decir, constatar que la pedagogía hace parte de esa dimensión de sentido que se expresa de múltiples maneras en cada esfera o ámbito de la experiencia. Además, en la misma forma de presentar las corrientes de la pedagogía alemana de este siglo, hace visible, no que la pe-

dagogía se halle en el vientre del Leviatán filosófico, sino que la pedagogía está inmersa en esa dimensión de sentido más amplia, o para decirlo en terminología deleuziana, pertenece a un "plano de la inmanencia".

Unas palabras finales sobre el giro antropopedagógico esbozado como proyecto en el libro y desarrollado por el autor en su quehacer académico. En primer lugar, esto no es totalmente nuevo en nuestro medio; recientemente, con la aparición de una lectura, en clave zubiriana, del problema del hombre y, en nuestra opinión un poco forzada, de la educación (Mesa, 1998), este campo de la antropología pedagógica se abre espacios investigativos. En segundo lugar, ya en la elaboración de la metodología de trabajo para el proyecto de historia de las prácticas pedagógicas, aparecida como apéndice al libro *Pedagogía e historia*, de la profesora Zuluaga (1999), aparece, en la denominada lectura temática, la necesidad de hacer visible en los registros anali-

zados las concepciones de lenguaje, "selección de saber", conocimiento y, por último, mas no por ello menos importante, la concepción de hombre. Si bien esta perspectiva no se cristalizó hasta ahora, el sendero estaba ya trazado; sin embargo, una limitación interna hacía dificultoso emprender tal tarea: como el marco conceptual y problemático era foucaultiano, quizá se asumió que:

el hombre no es el problema más antiguo ni el más constante que se haya planteado el saber humano [...] el hombre es una invención cuya fecha reciente muestra con toda facilidad la arqueología de nuestro pensamiento. Quizá su próximo fin [...] podría apostarse a que el hombre se borraría, como en los límites del mar un rostro en la arena (Foucault, 1993).

Sin embargo, luego de la aparición del concepto de "cuidado de sí", el proyecto puede lícitamente reemprenderse con la anuencia apenas esbozada por Foucault. Éste puede ser un buen motivo para continuar el diálogo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus. 597 pp.
- DEWEY, John (1997). *Democracia y educación*. Madrid: Morata. 319 pp.
- DÍAZ, Mario (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- DURKHEIM, Emil (1996). *Educación y sociología*. Barcelona: Península. 188 pp.
- ECHEVERRI SÁNCHEZ, Jesús Alberto (1996). "Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo", En : *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 8, No. 16. Medellín. pp. 71-105.
- FLOREZ, Rafael (1997). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá. McGraw-Hill. 311pp.
- FOUCAULT, M. (1993). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- GADAMER, H. G. (1990). "La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo". En : GADAMER, H. G. *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.

- _____ (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos, 1993. 116 pp.
- GALLEGO B., Rómulo (1995). *Saber pedagógico, una visión alternativa*. Santafé de Bogotá: Magisterio. 170 pp.
- KOSELLECK, Reinhart (1993). *Pasado futuro, para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós. 368 pp.
- LOCKE, John (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal. 381 pp.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto et al. (1995). *Crónica del desarraigo, historia del maestro en Colombia*. Santafé de Bogotá: Magisterio. 126 pp.
- MESA NIÑO, Fideligno (1998). *Antropología pedagógica, intelección, voluntad y afectividad*. Santafé de Bogotá: Magisterio. 420 pp.
- QUICENO, Humberto (1997). "De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento". En : *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 9-10, No. 19-20. Medellín. pp. 137-182.
- SÁENZ, Javier (1997). "Hacia una pedagogía de la subjetivación". En : *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 9-10, No. 19-20. Medellín. pp. 113-135.
- SÁEZ, Javier; SALDARRIAGA, Osear y OSPINA, Armando (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. 2T. Medellín: Universidad de Antioquia.
- SALINAS, Marta y PALACIO, Victoria (1996). "El campo aplicado, urdimbre para la formación de maestros". En : *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 8, No. 16. Medellín. pp. 106-125.
- ZULUAGA G., Olga Lucía (1999). *Pedagogía e Historia*. Santafé de Bogotá: Universidad de Antioquia. Anthropos, Siglo del hombre. 193 pp.

