

Es necesario que el maestro descubra diferentes alternativas de enseñanza y aprendizaje que le permitan potenciar la creatividad e iniciativa de sus alumnos, cambiando su situación de meros receptores pasivos en sujetos capaces de enfrentar y promover los cambios que el país registra y necesita.

## Comportamiento organizacional

David Correa Cano. *Comportamiento organizacional un enfoque sicosociológico aplicado*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, 1988

En la búsqueda de bibliografía actualizada, científica, del medio y con alguna orientación a la educación, cayó en mis manos el texto *Comportamiento organizacional* del profesor David Correa Cano de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Antioquia.

De entrada satisface el primer criterio de búsqueda —actualizado y el tercero por ser un texto del medio— producido con y para los estudiantes del curso comportamiento organizacional del programa Administración de Empresas; pero veamos los demás criterios.

Sin duda el comportamiento organizacional no es un enfoque más de la teoría administrativa, sino más bien el estado superior de la teoría general de la administración. Tampoco es, a pesar de la grave variedad de disciplinas interactuantes, una ilación mecánica de conceptos; es ya por el

contrario una materia con cuerpo y alcance propios a pesar de que naturalmente sobre diferentes tópicos se presentan sanas controversias y disparidad de enfoques.

Esta es una orientación válida si se quiere mirar la rigurosidad con que el autor trata la temática, la cual trabaja a través de una didáctica dejando al final de cada tema un resumen. El texto discurre por temas como:

Disciplinas aportantes al estudio del comportamiento organizacional, bases biológicas de la conducta, teorías sobre las personas, antecedentes de las teorías sobre el comportamiento organizacional, enfoque humanista y de las ciencias del comportamiento, la percepción y la emoción, el liderazgo, los objetivos y la planificación organizacional, técnicas de administración de personal, el diagnóstico y la mejora organizacional y teoría e investigación en comportamiento organizacional entre otros.

De por sí hay méritos como el permitir zafarnos de los enfoques clásicos, neoclásicos y modernos de la administración, el salirnos de la copia

de modelos extranjeros con muy poca adaptación a nuestra sociedad y nuestra cultura, invitándonos a elaboraciones teóricas con posibilidades de práctica. Pero lo de mayor importancia y que quiero relieves está relacionado con la posibilidad de tomar la administración como disciplina científica con sus ciencias afines y dejar abierto el espacio para la investigación en el campo organizacional como objeto de la administración.

Una de las variables que ha contribuido al deterioro de la calidad en la formación de profesionales en administración es haberla tomado como una técnica o como una tecnología y no como una ciencia del campo de las humanidades. Se le ha desconocido su propio objeto, sus métodos de investigación e incluso se le ha desconocido un marco conceptual propio. Se le ha desconocido su problema epistemológico cuando se ha importado de otros países indiferentes a la condición espacio temporal en que fueron elaboradas, como si se tratara de una ciencia formal. Si la administración pertenece a las ciencias fácticas sus leyes son relativas al momento y al contexto sociocultural al que hacen referencia.

Como lo afirma el autor a efecto de estudiar los problemas administra-

tivos es necesario utilizar el método científico, es decir, el estudio sistemático de las actividades individuales y organizacionales. La utilización del método científico ha de dar lugar a la construcción de nuestras propias teorías administrativas que sirvan de marco general para transformar las organizaciones, entre ellas las educativas.

Aunque el texto no hace referencia a las organizaciones educativas en particular, todos sabemos que éstas tienen que ver con las personas, dirección de organizaciones, la falta de liderazgo y compromiso en la administración de la educación, la formación, comportamiento y eficacia de los grupos etc.

Este texto servirá no sólo para revisar el comportamiento organizacional de las instituciones, entre ellas la educativa, sino también para revisar el comportamiento individual de quienes dirigen organizaciones en nuestro medio.

J. RAMIRO GALEANOLONDOÑO

Profesor Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

## Objeto y método de la pedagogía

ZAPATA V., Vladimir, FLOREZ O., Rafael; BEDOYA M., J. Iván; ECHEVERRY S., J. Alberto; ZULUAGA G., Olga L. y GARCIA R, Federico. *Objeto y método de la pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia - Facultad de Educación - Departamento de Pedagogía; 1993, 134 p.

En este volumen se reúnen las conferencias que aportaron miembros del *Núcleo Profesorado Pedagógico* a un seminario que, bajo el mismo título, llevó a cabo la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en el segundo semestre de 1992. En esta reseña se llamará la atención sobre algunos de los argumentos esenciales de cada escrito y al final se esbozarán unos cuestionamientos para la lectura crítica de las contribuciones.

### Textos y tesis centrales

1. ZAPATA VILLEGAS, Vladimir. *Los fundamentos conceptuales de la pedagogía*, (p. 9-34). Caracteriza cómo la pedagogía ha sido convidada a asumir nuevos roles ('pedagogía para la democracia', 'pedagogía políti-

ca', etc.) y a partir de ese hecho cambia entonces su significado en la sociedad civil y en la escuela. Luego, señala los elementos que —en viejos y nuevos escenarios— debe conservar, pues, *la pedagogía* “consiste (...) en teorías (...) maneras de concebirla educación (...)”; “(...) es la expresión de una conciencia reflexiva (...)” (p. 19); “(...) consiste (...) en determinar lo que debería ser” (p. 20); “(...) requiere ser alimentada conceptualmente de manera que pueda, con autoridad guiar la acción educativa” (p. 21). Dadas estas comprensiones indica cómo la pedagogía es un constructo (p. 23 y ss.); refiere cómo Comenio resume el nuevo espíritu pedagógico (p. 25) al tiempo que crea un universo conceptual que tuvo ‘resonancia’ en autores posteriores (p. 29); describe luego aportes individuales de otros pedagogos (B. Basedow, J. E. Pestalozzi, J. F. Herbart) y resume su propuesta señalando que: “La educación [es el proceso de] incorporación de los sujetos al todo social. La pedagogía (...) explicita [la] intencionalidad formativa del hombre íntegro. La didáctica [estudia los instrumentos] para lograr los objetivos de formación de la enseñanza. La enseñanza-aprendizaje (...) recrean (...) las habilidades” (p. 33-4).

2. FLOREZ OCHOA, Rafael. *El rigor de la pedagogía*, (p. 37-57) Desde su preocupación epistemológica por comprender la cientificidad de la pedagogía analiza cómo ésta pertenece a la vertiente sociohumanística, por lo cual no puede valerse de los “métodos de las ciencias positivas”, sino que tiene que preocuparse por una interpretación teórica “articulando todas las variables” relativas a sus fenómenos de investigación (p. 39); y, en consecuencia, “produce sentido y orden sobre el sentido y orden producido por otros hombres” (*Ibid*). Luego discute las relaciones existentes entre la sistematización teórica y el concepto de formación (p. 43 y ss), para lo cual entiende por esta última “un proceso de humanización de los niños hasta propiciarles ‘mayoría de edad que se logra por el ejercicio de “cuatro vectores centrales (...): 1) universalidad (...), 2) autonomía (...), 3) procesamiento de información (...), 4) diversidad integrada (...)” (p. 45).

Para el autor, el principio de formación debe satisfacer por lo menos tres condiciones: 1) condición antropológica que describe el proceso de humanización, 2) condición ideológica dadora de sentido y 3) condición metodológica “(...) que mantiene erigida *la pregunta hermenéutica* de sí y cómo por (...) [la] perspectiva de desarrollo de la racionalidad” (p. 47).

Estudia luego la relación entre teoría pedagógica y principios pedagógicos derivados; allí muestra cómo frente a los interrogantes: “¿Qué significa actuar y hablar pedagógicamente? ¿Cuándo podemos reconocer que estamos en presencia de una teoría?” se puede sugerir “cinco criterios de elegibilidad pedagógica: (...) 1. definir el concepto de hombre (...); 2. caracterizar el proceso de formación del hombre (...); 3. describir el tipo de experiencias pedagógicas que se privilegian (...); 4. descripción de las regulaciones que permiten ‘enmarcar’ y cualificar las interacciones entre el educando y el educador (...); 5. descripción y prescripción de métodos y técnicas diseñables y utilizables en la práctica educativa” (p. 49). A partir de estos elementos realiza una tarea hermenéutica de los ‘sentidos pedagógicos que se han sedimentado como principios imprescindibles en la pedagogía moderna’ (p. 50 y ss). Concluye analizando la definición del campo de la pedagogía como disciplina en construcción (p. 55 y ss).

3. BEDOYA MADRID, José Iván. *Pedagogía y razón*, (p. 61-79) Tematiza: las relaciones de la filosofía con la pedagogía y acerca de una pedagogía razonante. En la primera parte establece 3 núcleos temáticos desde los cuales se puede dar claridad sobre estas relaciones: “(...) identificar

qué filosofía sigue fundamentando el saber pedagógico una vez se ha constituido éste”; cómo la pedagogía surgió de la filosofía por desprendimiento, y hoy tiende a ser “absorbida por la psicología o en general por las ciencias de la educación” (p. 67). En este apartado documenta las relaciones entre *pensar y enseñar*.

En la segunda parte, sostiene que la epistemología es “filosofía, (...) conciencia crítica que la ciencia está exigiendo para poder entender correctamente el planteamiento de sus problemas y el proceso de construcción y constitución de las teorías científicas” (p. 73) y de ahí pasa a señalar y documentar cómo “la reflexividad filosófica (...) de la epistemología y de la historia de las ciencias” (p. 74) debe *en todo caso* orientar la pedagogía.

4. ECHEVERRY SANCHEZ, Jesús Alberto. *El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación*. (p. 83-115) La ponencia muestra cómo la crisis de la pedagogía está signada por la pluralidad de títulos bajo los que se pueden identificar sus tareas en diversas culturas: pedagogía sistemática en la vieja tradición germana (p. 84 y ss); ciencias de la educación en la tradición francesa (p. 89); en la anglosajona y dentro de ésta racionalismo crítico (p. 90) y, ciencia de la

educación (en singular) (p. 98) dentro de la tradición alemana contemporánea.

Caracteriza cómo ha venido “desarrollándose” el campo pedagógico en Colombia, destaca allí los intentos de construir una pedagogía de la comunicación (p. 104-105) y da paso a un examen crítico del trabajo de la Universidad Nacional compuesto, entre otros, por los prof. C. Federici y A. Mockus (p. 105-113). Puede resumirse la crítica en los siguientes términos: “El despliegue de un gran arsenal de erudición en filosofía, lingüística y sociología resulta subutilizado cuando no es sometido a un diálogo con categorías pedagógicas como las de Formación, Enseñanza y Aprendizaje” (p. 114).

5. ZULUAGA GARCES, Olga Lucía. *El pasado presente de la pedagogía y la didáctica*, (p. 119-125) Pasa revista a desarrollos esenciales de las positividades discursivas enseñanza y pedagogía a través de: Comenio (p. 119); Pestalozzi (p. 121); Rousseau (p. 122); Herbart (p. 123); y, Claparede (p. 124).

La hipótesis de lectura de la autora es que: “hoy en día el *lugar de elaboración de la pedagogía ya no es la escuela, sino la ciencia*” (p. 120).

Según la autora: “(...) cuando sea posible un balance epistemológico de la formación de [los conceptos de la pedagogía], rodarán por el suelo todos aquellos ídolos que han vivido a expensas del desconocimiento de las fuentes primarias” (p. 122).

6. GARCIA POSADA, Federico. *La validación del saber pedagógico*, (p. 129-134). El autor muestra cómo no se puede dar crédito a la “validación” desde el sentido común de lo que sea *enseñar bien o bien enseñar*. Tal “validación” tiene que advenir de tres disciplinas esenciales que deben estar presentes en el quehacer del pedagogo: “determinar con exactitud el campo social de la pedagogía. Ed., señala su historicidad y su necesidad” (p. 133); “dar cuenta del universo intersubjetivo” (*id*); y, con “*solventencia pedagógica y coherencia doctrinaria*, debe ofrecer una explicación satisfactoria de los procesos de aprendizaje, de las relaciones entre la inteligencia y los saberes y servir, por tanto, de fundamento de las acciones de enseñanza y adiestramiento” (p. 134).

## Indicaciones críticas para la lectura

1. Hermenéuticamente, el título del libro invoca una comprensión de la epistemología (entendida como el estudio tendiente a establecer objeto,

método, validación, historicidad y enseñabilidad de las disciplinas) nacida en contexto del neopositivismo, y desarrollada especialmente por el racionalismo crítico y la epistemología genética. No obstante, a menudo los autores se pronuncian en términos críticos y negativos sobre el positivismo.

El contrasentido viene pues, de usar un esquema epistemológico neopositivista para dar fundamento a una pedagogía no positivizada.

2. El estudio no llega a puerto seguro en el intento de establecer ni el objeto, ni el método de la pedagogía; son indicaciones más o menos eruditas; en unos casos más bien logradas (Flórez, Echeverry, Zuluaga) que en otros (Zapata y Bedoya). Por el contrario, al término de la lectura se puede dar cuenta de la falta de unidad de criterio, aún cuando hay un acorde (la enseñanza) que parece dar armonía a todo el libro. En resumen, parece quedar por resultado que *el objeto de la pedagogía es la enseñanza*.

3. Al profesor Zapata cabría preguntársele si nombrar (como lo hace en la p. 30) diez autores en una página es síntoma de seriedad y profundidad sistemática o, por el contrario, una erudición barata.

4. Al profesor Flórez, tras reconocerle su notable aporte sobre el sen-

tido de *la formación* en la estructuración de la pedagogía, se debería preguntar si ésta tiene que ir forzosamente en pos de un esquema de cientificidad; y, en definitiva, por qué no basta para ella que sea una disciplina rigurosa y sistemática.

5. Al profesor Bedoya se debe interrogar si no le parece que la física y la psicología han mostrado de sobra que la epistemología es una tarea intradisciplinaria en la que la filosofía tiene cada vez menos que decir; y si argumentar como él lo hace no es desear una dependencia innecesaria de la pedagogía con respecto a la filosofía.

6. Al profesor Echeverry inquirirlo por la posibilidad de llevar a exposición sistemática la triple relación: *formación, enseñanza, aprendizaje* (por cierto, un aporte significativo a la reflexión sobre esta temática).

7. A la profesora Zuluaga se le puede observar que intenta superar la historiografía de los metarrelatos pedagógicos y concluye, en esta ponencia, refiriendo sólo autores.

GERMAN VARGAS GUILLEN  
Profesor Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Educación.

## Vida, tiempo y cultura en la historia de la educación

Herrera, Martha Cecilia; Vargas, Germán, editores. En Nuestra América. Aporte a la Historia de la Cultura y de la Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Santafé de Bogotá 1993. 131 p.

La crítica acerca de los estudios Pedagógicos y Educativos en nuestro país ha tenido por común denominador, un sutil olvido: la referencia al campo pedagógico. Del mismo mal padecen los autores que a continuación reseño, no se aprovecha la proximidad a trabajos realizados, para hacer observaciones críticas tan necesarias para ir pulimentando las producciones en el campo. Antes de continuar es bueno hacer un reconocimiento al trabajo pionero de Marta Cecilia Herrera, Germán Vargas y Carlos Low en la producción de reseñas críticas. Los primeros, editores de la pulcra edición que tengo en mis manos y que han titulado: “En Nuestra América. Aportes a la Historia de la Cultura y de la Educación”.

Oigo frecuentemente decir “Ya nadie puede tolerar los estudios históricos; ya no hay tiempo para evocar”. Esa vaga opinión (o serie de vagas opiniones) es desmentida por el fino

ordenamiento de los textos que presenta esta edición y la hilación argumental que los guía, es una excepción el último de los artículos que por su estilo y contenido se aparta de la sobriedad que acompaña el resto de artículos, pues carece de la menor economía verbal.

También la brutalidad puede ser una virtud histórica. Nos consta que en el siglo XIX los defensores del “Poder Moral” eran incapaces de esa virtud. Infelizmente incapaces de dar cuenta del holocausto hispánico en el descubrimiento. Daniel Herrera en su trabajo “La idea del orbe Cristiano y la Conquista de América” deja sin piso esa historiografía idealista, primorosa, endeble, dulzona... El Mío Cid de peligrosos mares y grandes ríos que despierta alabanzas aún en la historiografía del siglo XX. —“El canto de los curtidos conquistadores de selvas evoca una rosa y un jardín-cito”—.

Esas risueñas variaciones datan de mediados del siglo pasado y no eran por cierto un anacronismo. Ahora —infinitamente— lo son. Es lícito afirmar que el realismo intenso y minucioso que se percibe en el

texto de Herrera cuestiona todo intento de prolongar la disimulación y la perífrasis.

Los ensayos que siguen a continuación tratan de la vida, el tiempo y la cultura en la historia de la Educación. Vinculan la fenomenología (Vargas) y la escuela de anales (Herrera y Alvarez) a la historia de la educación. A pesar de que no se aborda desde adentro el fenómeno educativo, el campo pedagógico queda articulado al debate global y multidisciplinario sobre el descubrimiento.

Los tres trabajos hacen desfilar por sus páginas los prohombres que le han dado vida a nuestra nacionalidad: José Eusebio Caro, Miguel Antonio Caro, José María Samper y Mariano Ospina Rodríguez. Para nadie es un misterio el lenguaje que une a estos personajes.

Vargas y Alvarez estudian el pensamiento de José Eusebio Caro y Mariano Ospina Rodríguez en su textualidad. Marta Cecilia Herrera examina el pensamiento de Miguel Antonio Caro y de José María Samper a la luz de la historiografía contemporánea.

Ninguno de los tres trabajos entrelaza el lenguaje de los autores estudiados con coyunturas políticas o correlaciones de fuerzas, se llena

un vacío, el del profundo examen de los textos mencionados, en especial, en el trabajo de Vargas, que más adelante puede incitar a estudios que articulen el discurso con las coyunturas políticas.

El trabajo de Vargas es de una intensidad que agota, exige del lector hasta el último aliento, José Eusebio Caro escapa como hombre sólo quedan las ideas, este es el mejor elogio que se puede hacer de la rigurosidad del trabajo. Hay ahí un buen registro para los inquietos en los avatares de la historia de la constitución de nuestra intelectualidad. Es norma general que los historiadores y fenomenólogos no presentan una realidad sino un recuerdo.

Alvarez, nos recuerda la afirmación de Proust de que el hombre está preso del tiempo y desde luego el maestro, la escuela, el método... y aún sin ellos no dejaríamos de ser víctimas del tiempo.

Marta Herrera, rumia las fuentes secundarias y permite lanzar una conjetura: la diferencia entre la historia de la Pedagogía y la historia de la Educación estaría en la especificidad de la primera y en la generalidad de la segunda.

Los trabajos aquí mencionados se acercan a la educación desde el exterior, es bueno recordarles que en algún punto se encuentra esa misma exterioridad vuelta inmanencia y por lo tanto ella no depende exclusivamente del diagnóstico de la cultura.

En general este libro no trata de las tinieblas sino de las claridades, quien quiera más detalles debe leerlo.

JESUS ALBERTO ECHEVERRIS.  
Profesor, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

## Sobre una concepción profunda del acto pedagógico

A propósito del libro de Winfried Bohm: *Teoría y praxis*. iYWinfried Bohm. *Teoría y Praxis*. *Erajpán/5*. Universidad Católica de Córdoba, OEA, CREFAL. Pátzcuaro, Michoacán, México, 1991, 139 páginas. (Traducción del alemán por Elisa Carlota Kotlow).

El Profesor Winfried Bohm es Director del Instituto de Pedagogía de la Universidad de Wurzburg, nació en Checoslovaquia, en 1937, de padres alemanes. Estudió en las Universidades de Bamberg y Wurzburg, Alemania, y en Padua, Italia. Las asignaturas que cursó fueron: filosofía, pedagogía, teología, historia, ciencias políticas y música. Entre sus profesores se hallan nombres como los del conocido historiador de la pedagogía, Albert Reble; el gran sociólogo Theodor W. Adorno, y los dos famosos personalistas Romano Guardini y Giuseppe Flores D Arcáis, teólogo y filósofo el primero y pedagogo el segundo.

Los dos primeros libros escritos por Winfried Bohm tratan de dos figuras eminentes en el activismo pedagógico de nuestro siglo: María Montessori y Paul Oestreich. En estas

tempranas producciones se distingue ya una característica propia y continua en la obra del Profesor Bohm: la elección que hace de personajes históricos o de periodos concretos de la historia, los cuales le sirven como fondo para traer a primer plano temas teóricos y problemas sistemáticos de la pedagogía. La misma tendencia se encuentra en sus numerosos estudios comparativos.

Esto mismo puede comprobarse en otros libros, por ejemplo: *Historia de la pedagogía y filosofía de la educación* (1975); *Política escolar y reforma de la escuela en Alemania* (1974, 2a. ed. 1984); *La pedagogía italiana de nuestro siglo* (1979), y *La pedagogía francófona del siglo XX* (1980).

La crítica al activismo pedagógico, los estudios históricos y los comparativos de la filosofía de la educación, llevaron al autor a desarrollar su propia pedagogía personalista. Este proceso puede ser seguido también en sus numerosos artículos, colaboraciones en revistas profesionales y publicaciones pedagógicas de los últimos quince años, como sucede en "Los siete pecados capitales de la pe-

dagogía” (1979), “Conocer y actuar a la luz de la educación y de la pedagogía” (1984), “¿Qué nos enseña la historia de la pedagogía sobre la pedagogía?” (1989), “La pedagogía como ciencia de la educación” (1985), junto con Martin Lindauer “Sólo el saber enciclopédico no sacia el alma”, “El hombre culto entre salvajes y bárbaros” (1984), conjuntamente con Michael Soetard “Evolución del pensamiento pedagógico alemán desde los años sesenta” (1988),\* “¿Es posible profesionalizar la actividad del maestro?” (1982). “Teoría de la educación infantil temprana” (En: *Revista Educación*. Tübingen. Volumen 44. 1993). “La imagen del maestro en la historia” (En: *La educación*. Revista interamericana de Desarrollo Educativo. Número 108-110. 1991. Washington). “Educación, Escuela, Sociedad” (En: *La educación*. Revista interamericana de Desarrollo educativo. Número 111-113. 1992. Washington).

Su postura actual puede deducirse de sus últimos cuatro libros: *Educación de la persona*, publicado en español en Buenos Aires (1982); el *Diccionario pedagógico* (1982); *Pe-*

*dagogía o ciencias de la educación? y ¿Pedagogía masculina, educación femenina?* (1989).

El conocimiento de la obra de Winfried Bohm en el ámbito de la lengua española se debe a su permanente relación con la Universidad Católica de Córdoba (Argentina), donde durante doce años se han sucedido cursos, jornadas, seminarios y clases con presencia del eminente pedagogo y filósofo alemán.

Antes de ocuparnos de algunos temas del libro que deseamos reseñar, se presenta muy esquemáticamente la trayectoria de su pensamiento siguiendo su costumbre de introducir sus reflexiones o ideas dentro del marco de modelos interpretativos.

El primer punto fundamental, al que da gran importancia, es la distinción rigurosa entre educación y pedagogía. Entiende por educación el proceso activo de la ejecución o realización, que es el educar. Por pedagogía entiende exclusivamente la ciencia o el pensamiento sobre educación. La primera es una actuación ideológica,

La traducción de este artículo aparece en la revista *Educación y Pedagogía*, número 7, Volumen 3, 1992, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, páginas 129-154.

en tanto que realización de una acción parcial y no total; es además la actuación hacia una finalidad dada. La segunda debe ser reflexiva y crítica. Esta diferenciación no tiene ningún relieve en la lengua española, sin embargo se nota su importancia tan pronto como se pasa a la lengua alemana o inglesa, por ejemplo el idioma inglés carece de palabra correspondiente a pedagogía, la actuación y la reflexión la indican con el vocablo *education*. Este hecho es para nosotros motivo de asombro: ¿un “Professor of Education”, enseña reflexión y pensamiento crítico o acción y métodos prácticos? ¿o significa esto una mezcla acrítica de las dos dimensiones, y se deja que el pensamiento crítico las distinga? En el idioma alemán sucede todo lo contrario, los alemanes utilizan el sustantivo pedagogía y el adjetivo pedagógico para indicar la acción y las instituciones, personas, contenidos, envueltos en la praxis educativa; también abarca la dimensión teórica, así como una tercera dimensión llamada metateoría de la educación, es decir, los principios epistemológicos de la ciencia pedagógica. Aquí cabrían, entre otras, estas preguntas: ¿Es un individuo que reflexiona magistralmente sobre los problemas pedagógicos, automáticamente, un buen educador?; ¿una madre que educa a su hijo con todo amor y sabiduría, debe elevarse a las altas esferas de la reflexión? Frente a esto es necesario aclarar

la interrelación entre ambas dimensiones.

Cuando el Profesor Bohm habla de pedagogía personalista (Capítulo 5. La educación como praxis o la educación de la persona), se refiere a la segunda dimensión, es decir, al pensamiento pedagógico y a la identificación del individuo, pero no a una elaboración casera de recetas o de ordenadas directivas.

Bohm estudia en *Teoría y Praxis* la pedagogía “digital”, limitada al si o no, la tecnología funcional que no valora fines; pero su propuesta es otra. En ella, la pedagogía no se transforma en ciencia, en el sentido estricto de la palabra, por su respeto a la educación (con su propia dignidad), a la libertad personal del educador y del alumno, así como por conocer que el proceso educativo comporta algunas propuestas pedagógicas, como las de Herbart y de Schleiermacher, que vivieron a principios del siglo pasado. Su simpatía tiende al segundo, porque permite la elaboración de una pedagogía personalista, mientras en la de Herbart existe siempre el peligro de caer en la heteronomía, la imposición, la fabricación del hombre, con la consecuencia de la negación de la persona.

El autor rechaza tanto la pedagogía naturalista como la socialista, ya

que ambas conllevan posiciones determinísticas: la primera interpreta al hombre en analogía con la semilla y la planta, presupone que el niño posee en sí todo cuanto necesita para su humanización, por lo tanto la educación se reduce a cuidar su crecimiento, como el jardinero el de sus plantas, desapareciendo aquí la dimensión ética. La segunda interpreta al hombre como “tabula rasa”, o peor, “como un pedazo de carne con ojos” que, por imposición de la sociedad y transmisión de valores y reglas socio-culturales, se debe transformar en miembro de la sociedad. Por lo tanto, la educación se reduce a socializar al niño. Así la interpreta en su famosa frase el sociólogo norteamericano Talcott Parsons: “como invasión bárbara de la sociedad en el niño”. También aquí desaparece la dimensión ética.

Bohm presenta el análisis fenomenológico de la relación básica entre educador y educando, que históricamente muestra tres posturas diferentes: el predominio del educador sobre el educando (la edad media con su concepción filosófica), el predominio del educando sobre el educador (la pedagogía de Rousseau, sus seguidores y el posterior sicologismo), y la equiparación sin predominio entre ambos (el concepto sociológico de Dewey).

Con el fin de identificar esta autenticidad de la pedagogía, el Profesor Bohm va más allá de estos tres modelos que conciben la educación como proceso inter-personal, y la interpreta como un proceso intra-personal. Así, el discurso pedagógico no tiene que definir la relación educativa en términos de cumplirlos dictámenes del educador sobre el alumno ni del alumno sobre el educador, ni combinados. Lo importante para este pedagogo es que la educación, como proceso intra-personal, no sea sino la actuación de la persona misma, que no puede llevarse a cabo por otra persona desde el exterior, más allá de la provocación y la animación; ha de realizarse en el interior de la persona misma. Únicamente de esta forma la pedagogía puede dar una interpretación pedagógica de la relación educativa.

Se ha expuesto el qiuid de la pedagogía personalista del Profesor Bohm, y de esto parte para desarrollar su antropología, la teología y metodología personalista.

Su antropología excluye radicalmente toda limitación del hombre en su naturaleza individual, es decir, sus deseos, intereses, inclinaciones, impulsos, etc., como también en su naturaleza social. Su teología, excluye del mismo modo el reducir la educación a simple desarrollo moral, o sim-

pie socialización. Ni el modelo naturalístico que considera al hombre como semilla-crecimiento natural-planta, ni el modelo socialista, que ve al hombre como “tabula rasa” —invasión bárbara de la sociedad” o “pedazo de carne con ojos”—, ninguno de ellos da una visión total, sino parcial del hombre y de su educación, siendo modelos deterministas por sus limitaciones y, a menudo, negación de la libertad de la persona. También lo son en cuanto limitan y eliminan con frecuencia la dimensión ética, sin la cual no existe la libertad personal ni la educación de la persona. Para él, la pedagogía debe ser pedagogía de la liberación o no existe pedagogía.

Consecuentemente, su metodología no se presenta como “didáctica” mecánica o tecnológica, sino bajo su forma de provocación liberadora y de actuación animadora. Sus tres principios metodológicos fundamentales son: a) el educador como testimonio de valores; el Profesor Bohm cita a menudo la célebre frase de Max Scheler: “No hay más valores que los que lleva la persona sobre sus espaldas”; b) ejemplos vividos, tomados de la realidad histórica, religiosa o de la imaginación literario-teatral: se refiere aquí a la cultura renacentista, la cual daba relieve no sólo a los “buenos ejemplos” a imitar, sino también a las

pasiones y bajos deseos, es decir, a toda la gama que rige la vida humana, y c) el diálogo argumentativo entre educador y alumno.

Para ilustrar estos principios, explica qué es una situación educativa. Esta se construye por el conflicto de dos proyectos de vida, el del educador y el del alumno. El problema educativo consiste en dar una solución a este conflicto, para lo cual hay también diversas posibilidades, que analiza profundamente en su obra.

Para tener una idea de la argumentación filosófica y pedagógica de este trabajo, presento algunos elementos fundamentales de la cuestión central de este riquísimo trabajo: ¿a cuál de los tres ámbitos corresponde la educación: a la teoría, a la praxis o a la poiesis? ¿Es educar un mirar contemplativo, un actuar responsable o un hacer productivo? Y esta cuestión suscita esta otra: ¿de qué tipo es el conocimiento pedagógico, teórico, práctico o poético?

*Teoría-praxis-poiesis, o lo que estos conceptos significan originalmente*

Las reflexiones de Winfried Bohm, lo llevan inicialmente a enfrentar con recelo a la oposición extracientífica y cotidiana, que aparece en lo

coloquial, entre teoría y práctica, con su tendencia a un falseador diseño en blanco y negro, y contrapone a ello la cuestión acerca del significado originario de ambos términos. La diferencia entre ellos, la muestra como una histórica distinción de diferentes maneras de configuración vital.

El tema de los diversos géneros de vida, vivo desde los comienzos de la filosofía occidental, ha contenido para nosotros una tripartición: una determinación de los fines hacia los cuales en cada caso se orienta la actividad humana; un juicio acerca de a cuál de estos fines corresponde la prioridad; y finalmente, el diseño de una existencia concreta, vivida bajo el signo de este valor superior. El texto tras haber comenzado con la diferenciación de los géneros de la vida teórica, de la práctica y de la apoláustica, y de haber adjudicado esta última al inculto y rústico vulgo, pasa a una contemplación más detenida de las otras formas vitales originarias de la tradición griega.

Distingue claramente la vida teórica, encamada en la desinteresada contemplación del filósofo, de la vida práctica, encamada en el accionar responsable del político, y esto debido a la cuestión acerca de cuál es el objeto de la teoría y cuál el de la práctica. Lo mismo vale para la vida poética, encamada en la elaboración técnica del

artesano, que toma en consideración nuestro autor en el transcurso de una diferenciación del concepto de praxis.

El objeto de la teoría, respectivamente de la ciencia teórica, es lo eterno, inmutable, imperecedero e inamovible, es decir—como se puede afirmar en relación con la determinación aristotélica de la primera ciencia—, los primeros principios y causas. El objeto de la teoría, entonces, sólo puede ser aquello que necesariamente es, qué cosa es, y sólo aquí es posible un conocimiento seguro y constante. El objeto de la praxis es el accionar (humano), activado por opción y decisión del hombre en forma libre y responsable, para lo cual no puede haber, debido a la específica variabilidad de las situaciones de la acción, una ley que regule cada caso individual ni tampoco una determinación definitiva de lo bueno, lo justo, lo eximio, etc. El objeto de la poiesis es la elaboración productiva de cosas y obras, y la habilidad técnica del artesano artístico, una actividad que, en contraposición con el accionar práctico, bien puede llamarse hacer.

*Contemplar-accionar-hacer o las tres grandes cosmovisiones occidentales*

Para continuar con su argumentación, el Profesor Bohm toma como

punto de partida que el filosofar occidental se centra, en general, en la cuestión acerca de la relación entre ser humano, el mundo y lo absoluto, y si además tomamos conciencia de una respuesta a esto no sólo implica una determinada cosmovisión, sino que también encierra una clara concepción en cuanto a la posición del hombre en y, en su caso, ante el mundo, entonces no sorprenderá que podamos identificar tres de estas “grandes” respuestas a la pregunta central del pensamiento occidental que, comúnmente, se destacan como las tres cosmovisiones de Occidente— la cosmovisión antigua, la cristiana y la moderna-cientificista—, las cuales, empero, se diferencian primordialmente por poner en primer lugar respectivamente una de las tres actividades.

Bohm caracteriza con unos rasgos básicos cada una de las cosmovisiones e insiste sobre la diferencia de las prioridades en cuanto a las actividades humanas.

Con relación a lo que se suele llamar la cosmovisión antigua, considera que el grado superior en la escala de valores de las actividades humanas se le concedía allí a la visión contemplativa, al tipo de vida teórico. Nuestro autor cita una acertada caracterización de Romano Guardini sobre la religión

y la cosmovisión del hombre antiguo, cuando dice:

Sabe de un poder del destino que domina a todos, hasta a los más altos dioses; de una justicia actuante y de un orden racional, que regula y juzga todo acontecer. Pero estos poderes superiores no están enfrentados al mundo, sino constituyen su orden último.” (GUARDINI, Romano. El fin de los tiempos modernos. Citado por Bohm. p. 28).

Irá a caracterizar la cosmovisión cristiana *como aquella que coloca el actuar como valor supremo del quehacer humano. Considera decisivo evidenciar esta primacía cristiana del actuar, señalando el nuevo concepto de Dios y del Universo como creación divina. Este Dios del cristianismo es un creador personal, y de El provienen el cielo y la tierra. Esta idea asumida del judaísmo, la de la creación hecha por Dios, es absolutamente válida en el Nuevo testamento y su radicalidad, que conmovió hondamente al mundo helenístico, no pudo ser enunciada más provocativamente que como lo hizo en su momento el (¡griego!) Apóstol Pablo en su famoso discurso delAreópago.-escribe el Profesor Bohm.-*

El insiste en que se debe tener claro que el mundo visible es creado. *Esta frase a la que tan acostumbrados estamos, vista desde la metafísica griega significaba una revolución total y aún tiene ese valor para*

*las filosofías modernas que se adhieren a los principios de la metafísica antigua. El Dios absolutamente personal del cristianismo no se realiza en el mundo, no pertenece a él sino que reina, en forma totalmente independiente y soberana 'sobre el orbe', creado de la nada sin necesidad alguna, en libre poder absoluto y por su propio consejo inescrutable. Considera que este el pensamiento cristiano de la creación no limita a ésta a un acto único de Dios, al principio del mundo, sino que significa una creación continuada —una creado continua— que subyace a través de la historia, a la cual soporta, y a que cada instante vuelve a producirse. Sin duda la representación de esta cosmovisión nos muestra a nuestro autor como un profundo conocedor de la teología cristiana y de la filosofía medieval que insiste en darnos una imagen más completa y compleja de la 'edad media' y se lamenta no poder desarrollar, por factores de espacio— 'Ha sido ya una osadía el esquematizar toscamente la cosmovisión cristiana en pocos rasgos, y esto al precio de renunciar a todos los matices sutiles —por ejemplo deberíamos haber incorporado, cuando menos, los cuatro grandes tipos de antropología cristiana medieval: la de San Agustín, la de Santo Tomás de Aquino, la de San Francisco de Asís y la de Juan de Florez[...]' (p. 38).*

En un tercer momento Winfried Bohm intenta poner en el papel con pocos trazos aquello que se ha llamado la cosmovisión moderna científicista. Justifica este intento en cuanto no intenta reproducirla como un todo, sino

sólo hacer visible ciertos aspectos. En verdad tenemos una excelente y sutil fisonomía de la modernidad. Empieza preguntándose acerca de si puede existir tal cosmovisión moderna en forma global, y también si el final de los tiempos modernos ya ha pasado. Naturalmente su respuesta es negativa. Aún más se pregunta si en verdad estamos viviendo un mundo secularizado poscristiano.

Indica cómo la *poiesis* predomina en la Edad Moderna y ella se manifestó con toda su fuerza en la obra de Francis Bacon y con un rasgo básico del pensamiento moderno que se denomina *secularización*. El meollo de la importancia del pensamiento de Bacon se podría resumir en los siguientes términos: la investigación baconiana ya ha demostrado ampliamente que, contra lo que se suele suponer, su influencia sobre el desarrollo de las ciencias naturales modernas no fue tanta, y que su importancia no se agota en su rol de propagandista e ideólogo de ellas; no cabe duda que su peso está en que ha defendido con verbo y convicción la idea de una nueva ciencia, la que en lugar de encapricharse en etéreas e inútiles especulaciones, por fin debía producir frutos que se concretaran en eficacia práctica.

Para Bohm, la cosmovisión moderna científicista está acompañada de un complejo proceso de separación secular de la religión, la metafísica y la ciencia. Si bien su límite puede ser nítido considera que la mejor imagen para presentar su relación es la de dos libros: quienes estudiarían el libro de la naturaleza simplemente dejan de lado el otro; lo omiten e ignoran. Según Bohm, Harvey Cox en su obra *The Secular City* (Nueva York, 1968) ha descrito con gran precisión esta situación:

Las fuerzas de la secularización no tienen un real interés en perseguir a la religión. La secularización simplemente pasa de largo y esquiva la religión, y se dedica a otras cosas. Ha relativizado las visiones religiosas del mundo, y así las ha hecho inocuas. La religión ha sido privatizada (citado por Bohm. p. 45).

Otra importante consecuencia de la tan cambiada significación de teoría y praxis en lo que se denomina la modernidad, tiene que ver con el hecho de que la “teoría” ha pasado a ser *know how* y praxis, la aplicación de estas reglas operativas —es decir, poiesis—, ¿qué sucede entonces con la auténtica praxis, es decir, la actuación humana? Pueden presentarse dos posibilidades —dice Bohm—: o bien desaparece poco a poco, y finalmente

del todo, del ámbito del estudio científico, o también es re-pensada según el modelo de la poiesis, y se le asigna, por analogía con el reinado del hombre sobre la naturaleza un *art of man* (Thomas Hobbes), es decir, un “reinado del hombre sobre el hombre”, garantizado científicamente.

Las consecuencias que esto conlleva en la política fueron claramente expuestas sobre todo por Jürgen Habermas, cuando dice:

*... en la medida en que la política se racionalice científicamente, la práctica sea guiada por sus consejos tecnocráticos, crece aquella extraña problemática residual ante la cual el análisis científico-experimental se ve obligado a reconocer su incompetencia. Sobre la base de una partición de tareas entre las ciencias empíricas y una normativa ya incapaz de verdad, crece el campo de la pura decisión: el legítimo ámbito de la práctica elude cada vez más el control del examen metódico general. (Habermas, Jürgen. Teoría y Práctica. Tecnos, Madrid, 1987. Páginas 314 y ss).*

¿Cómo se presenta esta “extraña problemática residual” en la pedagogía y la educación? El Profesor Bohm se apoyará en dos pensadores y pedagogos italianos para explicar el asunto: Metelli Di Lallo (*Analisi del*

*discorso pedagogico*) y Giuseppe Catalfamo (*Ideologia e educazione*). He aquí un esquemático resumen:

Es importante diferenciar desde un comienzo entre una pedagogía sujeta a la ideología, una que la enfrenta dialécticamente y, una indiferente a ella, que reivindica para sí y en forma exclusiva el ser ciencia de la educación en el sentido moderno científicista.

Esta “pedagogía indiferente” excluye la cuestión de los fines y objetivos, se limita a una teoría (¡en el sentido moderno!) de los medios e instrumentos de la educación y se puede caracterizar como conocimiento absolutamente instrumental. Si bien presupone una fijación de metas —pues de otro modo, sus medios e instrumentos serían absurdos y golpearían en el vacío—, esta instancia está fuera del sistema científico, y dado que éste se ha reducido a una teoría de medios e instrumentos, ya ni siquiera permite un juicio sobre la aceptación o rechazo de esa instancia y de las metas por ella fijadas.

Citando a Catalfamo, Bohm presenta las ramas individuales de la así llamada “pedagogía indiferente”: se concentran en la investigación de los procesos del actuar educativo y su realización técnica, y ponen al servicio de esta ideología su

investigación junto con los resultados obtenidos. En este caso, el pedagogo asume una posición neutral, como un no creyente (¡aun cuando en el fondo de su alma haya una firme creencia!), mientras que el educador se convierte básicamente en un práctico (¡en el sentido, ergo poiético!) y un técnico (Catalfamo, Giuseppe. *Ideologia e eduzaciones*. Messina, 1982. Citado por W. Bohm. p. 46).

Si se busca la penetración y dominación del (moderno) pensamiento poiético en el ámbito de la pedagogía, se debe ir primeramente a John Locke —considera Winfried Bohm—. Esto porque él quiere sacarlas ideas morales y políticas —o sea la práctica—, totalmente del campo de la probabilidad (probability), *de lo sólo aparente, y porque las considera “tan cuestionables como las de la matemática” ;peroprincipalmente porque “descubre” un objeto específico de una posible ciencia de la educación: el niño; desea lograr un conocimiento que dé poder educativo para este objeto, y asífacilite, en general, un nuevo diseño para la pedagogía: un instrumento para la formación de la personalidad desde la primera infancia. Esta delimitación de la infancia fuera de la totalidad de la vida humana, y la preparación del niño como objeto de observación y de investigación, son de hecho las condiciones preliminares para el desarrollo*

*de una ciencia pedagógica, y posibilitan salir de la idea tradicional de paideia para ir hacia la moderna ciencia de la educación.*

Su convicción en cuanto a la factibilidad de la educación se basa aquí en la observación, y ya también en normas logrables por la experimentación, como también en la transmisibilidad de reglas útiles. Locke cree que las diferencias en el comportamiento humano y en sus capacidades son causadas poderosamente sólo por la educación; pero además, ve al niño como una pizarra en blanco sobre la que ella dejará sus marcas.

Ya al principio de estas reflexiones reconoce: “que de cada diez personas que encontramos, nueve son lo que son, buenas o malas, útiles o inútiles, por su educación”. Y poco más adelante dice: “Creo que el espíritu infantil, como el agua, puede fácilmente ser llevado en tal o cual sentido”.

En la interpretación de Bohm, la Edad Media, igual que la antigüedad, usando la analogía con los procesos naturales —por ejemplo, el cambio de las estaciones o el movimiento de los planetas—, había determinado las etapas de la vida humana; pero Locke definió la infancia en un lapso propio, mensurable con el reloj y, al mismo tiempo, interpretó este

“espacio temporal” en un concepto lineal cronológico; así correspondía al mundo de lo exacto y de las cifras que Koyré mostró como la base del pensamiento científico moderno.

A partir de esta moderna interpretación, fue posible pensar la educación como un proceso guiable y entender el hacer educativo como poder: “Es poder activo, pues tiene la esencial posibilidad de producir cambios, y simultáneamente es poder pasivo, pues su destinatario muestra la capacidad de soportar el cambio”. El proceso educativo se basa en el conocimiento objetivo de las condiciones en que el hombre cumple su desarrollo natural de formación personal, por eso el conocimiento pedagógico pasa a ser un poderoso instrumento para el cambio de los individuos y de la sociedad.

Entonces la moderna cientificación de la educación, en su esencia, conduce a eliminar del ámbito del debate científico la posibilidad del auténtico actuar humano, o tal vez hasta negarla del todo. Una educación guiada científicamente e intrincada por la ciencia se articula según el modelo de la poiesis. Y si a pesar de ello se habla todavía de teoría y práctica, estos términos han perdido ya su sentido originario y denominan ahora un conocimiento operativo instrumental y su uso tecnológico en una así llama-

da “praxis” equívoca y convertida en poiesis.

En opinión del Profesor Bohm, Alden LeGrand Richards resume de tal manera el resultado de su trabajo sobre el proceso de secularización de la cosmovisión moderna, que también podría usarse para nuestro asunto:

La ciencia de la educación, casi por definición, debe limitar su foco a dos áreas: el desarrollo genético y la socialización del entorno. Un área estudia la maduración biológica del individuo. La otra, examina las variables en la sociedad que conforman las características de un individuo dado. Casi todas las modernas filosofías educacionales científicas limitan su investigación a una o ambas de estas áreas naturales. (The secularization of the academic world-view. A history of a process and its implications for a Science of education. 1982. Citado por Bohm. p. 51).

En el capítulo tres de su extraordinario trabajo (Pedagogía o ciencia de la educación o una teoría sobre la educación, de la educación o para la educación), Bohm enfrenta la cuestión acerca de la necesaria limitación de una ciencia de la educación a los procesos de maduración biosicológicos y a los socializantes determinados por el entorno. En el capítulo cuarto (la edu-

cación como poiesis o la intervención científica en la educación), el pensador alemán presenta ampliamente, con ayuda de ramificaciones históricas notables, una educación como poiesis, y somete a prueba este modelo, respetando especialmente sus posibles fundamentos, al mismo tiempo que sus debilidades de fundamento, razón y error, alcances y límites, plenitud y carencia. Así, se podrá decidir la legitimidad de una transmisión de la comprensión de la teoría y praxis moderna científicista —es decir, la doble concepción de una teoría operacional (“Know How”, *conocimiento experto científicamente avalado*) y su “*aplicación*” en una poiesis educativa— a la realidad de la educación y la relación entre pedagogía y educación.

Finalmente en el capítulo 5 (La educación como praxis o la educación de la persona), propondrá la cuestión de la justificación del modelo de una educación como praxis, poniendo en primer plano el problema de cómo la concepción de una pedagogía como conocimiento práctico— es decir, conocimiento que se acerca a una práctica educativa ya existente, la clarifica, la hace más consciente, la sigue críticamente y diseña prospectivamente una praxis mejor— se corresponde con la auténtica naturaleza de la educación, la humanidad del hombre y la realidad de la convivencia humana

más que un esquema de pensamiento tecnológico. Es decir, la opción de la pedagogía personalista integral que intenté bosquejar en la introducción de este escrito.

Finalmente conviene precisar el sentido último de esta reseña del trabajo del eminente pensador-pedagogo alemán: Se puede verificar con la lectura de sus estudios hasta qué punto la actitud de un pensador, cuando responde a preguntas del momento, está ligada a la amplitud de su conocimiento de la tradición filosófica y cómo una comprensión profunda del acto pedagógico puede ganar en el

gran rodeo por la filosofía. Pero también se puede observar que el reencuentro entre la pedagogía y la filosofía hace sufrir a esta última una mutación esencial que le impide hacer de la filosofía de la educación un nuevo avatar de la filosofía en sí y la constituye en un saber sui generis: una filosofía pedagógica. Que por cierto apenas comienza a normalizarse en nuestra tradición de pensamiento pedagógico.

MIGUEL A. GOMEZ MENDOZA  
Profesor Universidad de Caldas