

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CAMPO CONCEPTUAL PLURAL Y ABIERTO PARA LA PEDAGOGÍA: APROXIMACIONES METODOLÓGICAS

Por: Olga Lucía Zuluaga Garcés¹

Estas reflexiones tienen como propósito central la necesidad de construir un campo conceptual plural y abierto para la Pedagogía, donde dialoguen los principales paradigmas del presente, desde problematizaciones que convienen a las tareas de reconceptualización del campo y a la superación de problemas planteados desde dentro y desde fuera de los paradigmas. Tal cometido, por sus finalidades y su objeto de análisis, demanda un conjunto metodológico plural donde confluyan la Epistemología, la Arqueología, la Genealogía y la Historia de Conceptos. El presente esbozo contempla en particular la historia de conceptos.

El campo conceptual de la Pedagogía serviría no sólo a la actividad epistemológico crítica, sino también a las elaboraciones teóricas y problematizadoras en Educación y Pedagogía. En cualquiera de estos casos, y ante la eclosión de la investigación educativa y pedagógica, es imperante preguntarnos: ¿cuáles son los conceptos que permiten mayor comunicación con otras ciencias?. Se trata de contribuir al esbozo de tal campo conceptual que se articularía a los diversos paradigmas mediante **series de conceptos**, dejando atrás aquellos enunciados que, comprometidos con las demarcaciones paradigmáticas, se alejan de las posibilidades de funcionar en otros campos del conocimiento.

El camino aquí esbozado, de ninguna manera, pretende abandonar los trabajos anteriores donde se le ha trazado a la Pedagogía un campo propio alrededor del concepto de enseñanza, mas bien se dirige al encuentro, a la interacción de la Pedagogía con otros conceptos que contribuyan a reflexionar sobre sus condiciones de existencia en el presente, adoptando para esta labor una perspectiva metodológica plural y persistiendo en los cauces de la memoria activa del saber pedagógico.

Aunque los paradigmas se conforman y suceden en temporalidades específicas algunos de sus conceptos, o métodos, pueden pervivir e insertarse en nuevas configuraciones del conocimiento. La Pedagogía ha tenido diversas construcciones que se reconocen como ciencias y que han llegado a convertirse en paradigmas durante lapsos significativos. Sin pretender un seguimiento detallado de los mismos, 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.

En primer lugar, la Pedagogía, tal como la planteó Herbart, se presenta como un conocimiento con pretensiones de sistematicidad. El proyecto herbartiano aspiraba a que la Pedagogía tuviera un círculo propio de investigaciones, lo cual la haría independiente de su frágil condición, en aquel entonces, de lejana provincia

¹ Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía. Medellín. Dirección electrónica: olgaluz@epm.net.co

conquistada. Esta fue la percepción de Herbart quien trató de fundamentar la Pedagogía en la psicología y en la ética.

En su cometido, J. F. Herbart siguió los lineamientos kantianos, propios del círculo ilustrado prusiano, que entendía la educación del género humano como incremento progresivo de cultura y moralidad. Para Kant la Ilustración y, por tanto, la educación, posibilitan al hombre distanciarse de la naturaleza y forjar un mundo humano en el que ya no gobiernan las leyes trazadas por la naturaleza sino la moralidad que surge de la libertad.

De esta forma, los rumbos de la Pedagogía quedaron imbricados en los principios de la Ilustración. Por ello, Herbart quiso fundamentar la Pedagogía en la ética y en la psicología, y mediante los conceptos de disciplina e instrucción, buscaba como finalidad la moralización de la humanidad. De ahí su proyecto de ligar su teoría a los fines de la educación que debían estar en las bases de una Pedagogía General. Así, Herbart ubicó al hombre en el proyecto de una humanidad perfectible y, a la vez, de un individuo que necesitaba de la instrucción para alcanzar su condición de hombre educado.

Para elevarse a la condición de ciencia, la Pedagogía de Herbart debía suprimir la dicotomía entre disciplina e instrucción. Al hombre ilustrado era preciso moralizarlo e instruirlo. En realidad, la Pedagogía herbartiana pretendió hacer teoría de la educación, en cuyo centro se encontraban la formación y los conocimientos, entendidos estos últimos como contenidos de la instrucción.

El auge de las nuevas tecnologías reactiva el concepto de instrucción 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. Sin duda, la situación nos hace retornar a la unidad entre educación e instrucción elaborada por la pedagogía herbartiana para dilucidar los problemas de la enseñanza en la actualidad que, de todos modos, aunque deben resolverse a partir de conceptos del presente, encuentran un suelo de posibilidad en el saber pedagógico, donde todavía hay potencia para comprender e interrogar lo que nos está sucediendo.

Otro paradigma, cuyos trazos todavía se perciben, se conformó a finales del siglo XIX con el surgimiento de las ciencias humanas y el auge de los nuevos modelos de las ciencias experimentales. Allí la Pedagogía tomó nuevos caminos trazados desde la biología que, a su vez, siguió los pasos de la medicina experimental de Claude Bernard. Como consecuencia, la Pedagogía, profundamente imbricada con la filosofía desde Kant, trasladó sus modos de conceptualizar a los modelos de las ciencias naturales; el nuevo estatuto de la Pedagogía se derivaba, entonces, de los avances del evolucionismo y del positivismo.

Según este paradigma, la Pedagogía pasó a ser ciencia de la educación y, en particular, ciencia de los hechos educativos captados a partir de los registros fisiológicos y cuantitativos. De este modo, se convirtió en patrimonio de los médicos y fisiólogos como Binet, Decroly, Montessori. La Pedagogía, así delimitada, se dedicó a establecer un marco para la experiencia y lo basó en el análisis estadístico de la pluralidad de los fenómenos que abarcaba el hecho educativo.

De estos grandes corpus o grandes relatos, como dirían los críticos de la modernidad, se ocuparon durante mucho tiempo la Historia de la Educación y la Pedagogía y su mayor efecto fue el de conservar, aunque de manera pasiva, la tradición del pensamiento pedagógico. Después de los años sesenta cuando entró en crisis la Historia de las ideas pedagógicas ante el surgimiento de la Historia Social de la Educación, el acercamiento a la Pedagogía se produjo a través de la obra de los grandes pedagogos y, más adelante, en la década de los ochenta, la epistemología propició herramientas críticas para alejar las formas pasivas de acercamiento a la Pedagogía. Es preciso reconocer también los aportes de otras disciplinas desde las cuales se desarrollaron críticas sociales y filosóficas a supervivencias arcaicas o dogmáticas que obstaculizaban el avance de la reflexión pedagógica y educativa..

Las crisis y retos que viven hoy la Educación, la Pedagogía y la Didáctica han puesto signos dubitativos a los intentos de edificar la pedagogía como ciencia, trátase de teorías reconstructivas, experimentales o críticas. Ante las preguntas y posibilidades que se tienden desde otras ciencias, las tareas de construir teorías cerradas pasan a un segundo plano y, por el contrario, alcanzan relevancia las reflexiones sobre los conceptos, las experiencias, la observación de las prácticas, los intercambios entre disciplinas afines, la captación de las diferencias, la vida del aula y la valoración de las innovaciones, es decir, lo puntual.

Estas formas actuales, de construir conocimiento en la Educación, la Pedagogía y la Didáctica, fincadas en lo puntual, están cuestionando cierta inercia de los paradigmas y, a la vez, muestran con claridad que el ahora nos exige “una serie de conceptos de frontera que permitan captar la diversidad”² en las incursiones que se han hecho en la Pedagogía, según diferentes enfoques como el hermenéutico, el comunicativo, el constructivista, el informático.

Entendamos que el campo conceptual de la Pedagogía estaría conformado, en primer lugar, por los conocimientos que, producidos en su desarrollo histórico, siguen teniendo vigencia; en segundo lugar, por los conceptos mayores de los paradigmas educativos actuales³ (Ciencias de la Educación, Currículo y Pedagogía)⁴; y finalmente, por los conocimientos que otras disciplinas han construido sobre enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje, educación, escuela, aula, didáctica, pedagogía, entre otros. En el marco de la pluralidad, el campo conceptual debe indagar acerca de los modos como tales ciencias interpretan los conceptos inscritos en los paradigmas educativos. Aún más, el campo conceptual debe ser capaz de inscribir estos avances en su espacio de saber, el saber pedagógico, haciendo de ellos lecturas desde los objetos de saber, los métodos, los problemas, los conceptos y los procedimientos, sin abandonar su perspectiva disciplinar y con la decidida intención de mantener activo y actualizado dicho campo conceptual.

² Jesús Alberto Echeverri y Olga Lucía Zuluaga. “Campo intelectual y campo pedagógico de la educación”. En: **Revista Educación y Ciudad**, Santa Fe de Bogotá, N. 4, 1997, pp.17-22.

³ Los tres paradigmas, aquí nombrados, no obedecen a ninguna clasificación de las muy diversas corrientes existentes en el campo de la educación, producidas en diversas culturas. En esta reflexión se incluyen como los espacios de saber sobre la educación más conocidos entre nosotros y quizás en Latinoamérica.

⁴ Nos referimos principalmente a la Pedagogía cultivada en la cultura alemana, pero la corriente de las Ciencias de la Educación, de mayor arraigo en la cultura francesa, también incluye la Pedagogía como parte del conjunto. El Currículo se refiere a la corriente elaborada en Estados Unidos y en el Reino Unido.

En este contexto, es posible que la Pedagogía, renovada según los avances de la contemporaneidad, pudiera atravesar el umbral de la epistemologización en alguna o algunas de sus regiones. Pero no debe entenderse este umbral como intención de cerrar teoría, sino de alcanzar individualidad entre la pluralidad. El pensamiento científico no puede ser un amontonamiento indiscriminado de conocimientos; por el contrario, es un campo abierto pero diferenciable entre otros campos vecinos. En consecuencia, el concepto de campo abre firmes posibilidades de trabajo interdisciplinario, más allá de las restricciones dogmáticas que a veces imponen los paradigmas, pero de ningún modo reemplaza la necesidad de principios que delimiten su entorno.

Ahora bien, un paradigma se constituye a partir de objetos de conocimiento, de problemas que quiere resolver la teoría, de búsquedas para consolidarse y de modos de organizar las prácticas mediante conceptualizaciones y procedimientos. Sin embargo, a veces los saberes, apenas en proceso de formación, son instituidos y enseñados como ciencias, estatus que han recibido desde la exterioridad social. Igualmente, por intereses políticos, o situaciones sociales de las instituciones de saber, un paradigma puede sufrir una apropiación fragmentaria.

En este sentido, los paradigmas tienen diferentes formas de recepción o funcionamiento en las instituciones que los adoptan, por la vía de las regulaciones sociales o por la vía de las comunidades académicas. Su funcionamiento incide en la posibilidad de renovación o estancamiento del conocimiento científico, sobre todo cuando se trata de conceptos que deben consultar a fondo las culturas donde se aplican y, por tanto, necesitan el análisis permanente de las experiencias que los retoman, situación que se produce a ritmo lento en el caso de los paradigmas en educación.

En Colombia, durante el siglo XX, han circulado tres paradigmas en Educación: las Ciencias de la Educación, el Currículo y la Pedagogía. Las Ciencias de la Educación tuvieron auge entre la década de los treinta y la de los sesenta; el Currículo (por la vía de la Tecnología Educativa) en la década de los setenta hasta evolucionar hacia nuevas conceptualizaciones curriculares; y la Pedagogía que desde la década de los ochenta ha venido ganando influencia. Estas corrientes coexisten hoy en día y sus formas de existencia han sido limitadas y, a veces fragmentarias. No obstante, desde los años ochenta en el ámbito universitario irrumpieron cursos, seminarios, ensayos e investigaciones que han abierto un espacio de crítica productiva. Pero también han surgido posibilidades de un diálogo entre los mencionados paradigmas, como se evidencia en algunas revistas educativas colombianas, en las actuales políticas de investigación⁵, en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y en las reformas de los años 1997 y 1998 sobre formación de docentes⁶.

Sin duda, la crítica continúa e igualmente las tentativas de acercamiento y diálogo. En esta empresa, como ya se anotó, han participado procesos docentes e investigativos, esto se refleja en los programas de formación tanto en las licenciaturas, como en las especializaciones y maestrías donde aparecen, en mayor o menor grado, las Ciencias de la Educación, el Currículo y la Pedagogía. Quiero decir que el pluralismo se ha ido

⁵ Véase COLCIENCIAS. **Estudios Científicos en Educación. Plan Estratégico 1999-2004**. Santa Fe de Bogotá, 1999.

⁶ Véase Decreto 3012 de 1997 y 272 de 1998. En: **Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores**. Santa Fe de Bogotá, Enlace, 1998.

abriendo paso y en esa medida la educación ha cobrado un mayor reconocimiento de investigadores y profesores de otras disciplinas, que han venido encontrando diversas formas, en especial, a través de la Didáctica de articularse al campo de la educación.

La situación hasta aquí presentada deja ver la importancia de realizar trabajos epistemológicos que contribuyan no sólo a la construcción del mencionado campo conceptual, sino también a la reconceptualización del saber pedagógico planteada en trabajos anteriores⁷. En este empeño, encuentran lugar diversas contribuciones, desde las que tienen por finalidad consolidar o abrir las teorías hasta los estudios históricos sobre formación de conceptos.

El abordaje desde la perspectiva de los conceptos no debe hacerse siguiendo fidelidades doctrinarias. Los paradigmas son discursos muy compactos, y según su propia lógica habría que analizarlos en su propia interioridad. No obstante, se pueden abordar por la vía de los conceptos, según criterios externos a los mismos paradigmas. Parece sencillo, pero conviene insistir en que los conceptos van de un campo teórico y de un saber a otro recibiendo en cada campo del conocimiento funciones diferentes, por ejemplo el concepto de normal es usado en la psicología, la estadística, la psiquiatría, la biología, la medicina, y en cada uno de ellos juega un papel específico. En un campo de conocimiento como es el de la Educación, los conceptos van de un paradigma a otro y sin ser idénticos, comportan relaciones de filiación. Necesitamos disponer de una caja de herramientas, que nos permita atravesar diversos paradigmas y en ésta podemos incluir la historia de los conceptos.

El concepto tiene una incuestionable capacidad de suscitar modificaciones no sólo en el orden de las teorías sino también en el orden social, inclusive modificando sus propias maneras de percibir la vida, como sucedió en la modernidad a propósito de la percepción del tiempo. “Antes de la época moderna en el mundo campesino y artesano, las experiencias precedentes de los antepasados alimentaban las expectativas de las generaciones siguientes, el futuro se hallaba varado en el pasado. Esta situación sólo cambió con el descubrimiento de un nuevo horizonte de expectativa resultante de la experiencia del progreso. El horizonte de expectativa, hasta entonces rehén del pasado, ganó una cualidad históricamente nueva... La experiencia del pasado y la expectativa del futuro ya no se corresponden. El progreso las disocia”⁸. He ahí el efecto social de un concepto.

Llevando la historia de conceptos hasta la Pedagogía podemos afirmar que la vuelta a los pedagogos, que fueron la columna de grandes paradigmas, no requiere ningún puente de continuidad entre el pasado y el futuro para encontrar las condiciones de posibilidad de conceptos del presente, la historia de conceptos, en las dos modalidades ya señaladas, 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.

⁷ Véase Zuluaga, Olga Lucía y Echeverri, Alberto. “El florecimiento de las investigaciones pedagógicas”. En: Díaz, Mario y Muñoz, José (comp.) **Pedagogía, discurso y poder**. Santa Fe de Bogotá, Corprodic, 1997, pp.175-198.

⁸ José Luis Villacañas y Faustino Oncina. “Introducción”. En: Hans Georg Gadamer y Reinhart Koselleck, **Historia y hermenéutica**, Paidós I.C.E./U.A.B., 1997, p.23.

Debemos diferenciar, entonces, entre la historia que mantiene los lazos de continuidad en la tradición ligada a los textos de los grandes pedagogos, y la historia *conceptual* que aborda los textos de estos pensadores, pero que va más allá de lo asequible en el lenguaje de los textos, a partir de reconocer que hay procesos históricos en la formación de conceptos que pueden tener además de su existencia epocal una larga duración que los sitúa en las problematizaciones de nuestro presente.

La historia de conceptos 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. La formación de los conceptos en la arqueología de los saberes según las elaboraciones de M. Foucault y la historia de conceptos practicada por Koselleck constituyen caminos metodológicos útiles a la tarea aquí propuesta. Pero no sería suficiente, desde la epistemología se aportaría la relación del concepto con el presente.

Quiero ilustrar la idea con un ejemplo: el libro de Herbart *Bosquejo de un curso de pedagogía* planteó que la Didáctica es la teoría de la instrucción. Con esta afirmación él pretendió zanjar la discusión que en su época oponía educación e instrucción. Yo no conozco instrucción que no eduque, decía Herbart, con lo cual este pensador consagró el valor de la ciencia para la formación del hombre, situando en un mismo plano de importancia la ciencia y la ética en la escuela.

Esta contribución de Herbart dio una respuesta a problemáticas propias de la Pedagogía en su época. Pero en la actualidad el estatuto de su libro *Bosquejo para un curso de pedagogía* se modifica considerablemente, adquiriendo un sentido de presente para reflexionar sobre los retos que enfrenta la Didáctica. Dada la unidad que históricamente ha mantenido esta disciplina con la Educación y la Pedagogía, las respuestas a tales desafíos tienen serias repercusiones en las teorías pedagógicas y educativas, en lo atinente a los nexos entre la enseñanza, el aprendizaje y las ciencias. Se trata de una lectura que no depende de la época de Herbart, mediante esta forma de interrogar su obra, su discurso adquiere la capacidad de insertarse en el presente y, desde luego, es abordado desde el presente.

De lo anterior, se deduce que es necesario distinguir, por cierto en el orden del método, dos formas de abordar los pedagogos: en primer lugar, el estudio de su obra a fin de situarlos en su respectivo momento histórico; 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, desde el ahora. Justamente, en este último punto se encuentran la historia de los conceptos y la epistemología. Tal convergencia está destinada a arrojar luz sobre las problematizaciones del presente, para nuestro caso las referentes a la Educación y a la Pedagogía. A la herramienta metodológica, así constituida, se le pueden señalar como principales tareas el apoyo a los siguientes procesos:

- a) Los análisis críticos de las exclusiones, limitaciones y consecuencias prácticas de algunas conceptualizaciones de los paradigmas. A menudo las críticas provienen de otras disciplinas o de otros paradigmas educativos. Igualmente, en el interior de los paradigmas se producen críticas.
- b) La selección de conceptos y problemas de los paradigmas que tengan más potencia de comunicación con otras ciencias cuyos objetos no son ni la educación, ni la Pedagogía, ni la didáctica, pero que han hecho aportes cuya apropiación resuelve

problemas pendientes o introduce cambios significativos para los procesos de la enseñanza y la formación.

- c) La reconceptualización de los avances del Campo intelectual de la educación, procedentes de la investigación educativa y pedagógica en Colombia, en la perspectiva de su contribución al campo conceptual de la Pedagogía.

De igual modo, la mencionada herramienta potenciaría el proceso de construcción, ya en marcha, de una región del campo conceptual, integrada por conceptos provenientes de obras pedagógicas que todavía tengan vigencia problematizadora, capacidad articuladora o potencia de comunicación con otras disciplinas. Este trabajo se ha venido realizando desde años atrás, y su función en el conjunto sería la de darle unidad en medio de la diversidad. Precisamente, el campo conceptual sería el encargado de dialogar con ciertas conceptualizaciones de los paradigmas, arriba señaladas.

La metodología de esta compleja labor ha de ser plural: la historia de los conceptos, la arqueología del saber⁹, la genealogía, la epistemología, la historia social deben servir a estos cometidos que acabo de enunciar. La historia de los conceptos permite clarificar la emergencia, en espacios sociales, de algunos conceptos que luego se fueron incorporando a los paradigmas pedagógicos.

Las investigaciones de Michel Foucault en Francia y las de Reinhart Koselleck en Alemania han puesto de manifiesto el papel activo de la práctica social en la producción y la existencia social de la ciencia, porque la sociedad también funciona con base en conceptos, sin conceptos no hay sociedad, ellos son requeridos para la acción política... Los conceptos son registros de la realidad y, a la vez, factores de cambio de la propia realidad”¹⁰.

En igual sentido, la obra de Michel Foucault propicia la realización de trabajos de orientación epistemológica en el espacio del saber y, a la vez, plantea herramientas para el trabajo crítico desde la perspectiva genealógica. La historia de conceptos sería la encargada de promover la aproximación a los paradigmas y también las vecindades que existen entre éstos y la memoria activa del saber pedagógico.

A manera de un primer esbozo se presentan a continuación hitos epistemológicos en la Historia de la Pedagogía que pueden propiciar hipótesis para perfilar diversas historias de conceptos¹¹.

⁹ Véase Zuluaga, Olga Lucía. **Pedagogía e Historia**. Bogotá, Foro por Colombia y Universidad de Antioquia, 1987. En esta obra se encuentran conceptualizaciones arqueológicas sobre el saber pedagógico y la metodología para realizar investigaciones con este enfoque.

¹⁰ Joaquín, Abellán. Historia de los conceptos (“Begriffsgeschichte”) e Historia social. A propósito del diccionario “Geschichtliche Grundbegriffe”. En: **Revista de Estudios Histórico-Jurídicos**, Chile, XIV, 1991, p.139.

¹¹ Estos hitos hacen parte del artículo: Zuluaga, Olga Lucía, “El pasado presente de la pedagogía y la didáctica”, incluido en el libro **Objeto y método de la pedagogía**, publicado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 1993. Se incluyen aquí para una mejor comprensión de sus planteamientos y para remitir a desarrollos que hoy valen como hipótesis a la luz del enfoque que se está proponiendo en esta ponencia.

Digamos otra vez, para seguir siendo rebeldes, que a partir de Comenio el concepto enseñanza cobra un fortalecimiento muy significativo. Si bien es cierto que en Vives, en su *Tratado de la enseñanza* encontramos un desarrollo de este concepto, en Comenio vemos cómo la discursividad acerca de la enseñanza y la práctica de la enseñanza cobran unidad. Es decir, así Comenio haya tenido bastantes dificultades para llevar a la práctica sus ideas, su sistema planteado era capaz de poner una serie de conceptos en acción. En el enfoque histórico que nosotros utilizamos, cuando una práctica se dota de conceptos capaces de poner en acción todo un sistema, reconocemos en ese estado de cosas el momento de formación de una positividad, de individualización de una práctica de saber. Estado de cosas que se venía tejiendo por otros autores y situaciones de la enseñanza.

Toda la problemática que cruza la *Didáctica Magna* ya lo sabemos que gira en torno al método, el niño, la escuela, el maestro, los manuales; todos son temas muy propios de la Pedagogía hoy en día. Pero Comenio no dice Pedagogía, Sin embargo, podemos leer en muchos autores que Comenio es el fundador de la Pedagogía. Y esto, a mi modo de ver, es porque más adelante la Pedagogía va a recoger problemáticas trazadas desde Comenio, así ellas hayan sido modificadas, transformadas o se hayan vuelto caducas.

En este enfoque histórico le damos mucha importancia a los elementos que perviven a pesar de los cambios. Comenio debe ser para nosotros un autor que une los viejos con los nuevos tiempos porque toda la *Didáctica Magna* está enmarcada por el concepto de escuela, está hecha para que en la escuela el maestro funcione con sus manuales, sus niños y su método y porque la escuela sea de todos y para todos, es decir, para enseñar todo a todos. No es posible concebir *Didáctica Magna* sin escuela, así Comenio haya pensado la enseñanza también por fuera de la escuela. Pero en el marco de la escuela, como institución muy específica es que empieza a correr la didáctica como una empresa de sistematizar el enseñar y el aprender. Comenio dice: vamos a construir a manera de roca inmóvil los fundamentos de enseñar y aprender, él quiso dar un fundamento inamovible a su didáctica la cual nos muestra una empresa de construcciones sistemáticas del arte de enseñar y aprender.

Quiero enunciar como hipótesis de trabajo que hoy en día el lugar de elaboración de la Pedagogía ya no es la escuela, sino la ciencia. No es que la Pedagogía no pueda pensar la escuela o deje de pensar la escuela, sino que el concepto de escuela no es ya la finalidad que enmarca las conceptualizaciones, el que traza el entorno de la enseñanza. Comenio no podía prescindir de la escuela porque los manuales estaban hechos para que personas sin suficiente preparación enseñase en la escuela para todos, por así decirlo, y por las circunstancias tenía que darse este tipo de forma de enunciar el conocimiento. La escuela a su vez garantizaría que se impartieran determinados conocimientos con un método, es decir el sistema de Comenio no podía funcionar sin la escuela.

En la actualidad se clama por una Didáctica propia de cada ciencia. Y esto podrá darse sin que haya escuela, no se necesita que medie el entorno de la escuela para que la Didáctica propia de cada ciencia, tome su rumbo y se desarrolle. En el conjunto de las posibilidades teóricas de la Pedagogía, en la actualidad, es muy difícil pensar una Pedagogía compacta que recoja toda la herencia que trazó la *Didáctica Magna* y la otra herencia que después fueron trazando otros pedagogos.

Seguramente la escuela y la educación podrían ser tratadas en una teoría educativa con una visión social y antropológica de la escuela, de la educación del hombre; así las cosas, probablemente la Pedagogía tomaría su rumbo por el lado de la enseñanza el cual es el concepto que ha pervivido a través de los tiempos, los ajustes y desbarajustes. El concepto de enseñanza es el que ha permanecido individualizando siempre una práctica en la que siguen jugando el maestro, la escuela, el conocimiento, el hombre, ese es el concepto que ha cohesionado todo un campo en movimiento, concepto que ha sufrido indudablemente reformulaciones pero sigue sirviendo no sólo de cohesionador sino también produciendo encuentros en las fronteras. Gracias al concepto de enseñanza la Escuela Nueva pudo reformular el concepto de aprendizaje. Gracias al concepto de enseñanza pudo la Sociología de la educación pensar la escuela. Amén de la deuda incondonable que tiene la enseñanza de las ciencias con el concepto comeniano de enseñanza.

Decía más atrás que Comenio es un autor que une los viejos con los nuevos tiempos por una razón más. En la *Didáctica Magna* él hizo un planteamiento en el capítulo sobre la Academia donde dice que su didáctica no llega hasta la Academia, allí enseñan la ciencia los sabios, los eruditos por su misma condición de sabiduría, mas no por un método que les permita hacerlo.

Me ha parecido siempre que podemos encontrar en esta formulación de Comenio la siguiente pregunta: hasta dónde va la didáctica? hasta dónde va el método? Hasta dónde va el entronque de la didáctica con los más altos grados del conocimiento? Con toda certeza podemos ver en la Didáctica que enseñar la ciencia en la academia es asunto de la Didáctica pero no es asunto del método que alcanzó a construir Comenio para enseñar a la niñez y a la juventud. Hay que reconocer que Comenio dejó en este punto una ventana abierta a lo que es la problemática de la enseñanza de las ciencias en la actualidad la cual ha sido recogida en el horizonte conceptual de la Pedagogía donde se dibujan preguntas como éstas: hacia dónde van la Pedagogía y la Didáctica? cuáles son los puntos nodales de su memoria de saber que nos permitirían fortalecer el espacio de las preguntas sobre la relación Pedagogía-Didáctica-Enseñanza de las ciencias?

2. Un autor que nos marca otras circunstancias y desarrollos importantes dentro del saber pedagógico es el trabajo de Pestalozzi quien concibe la escuela no sólo para enseñar sino también con una dimensión experimental. A todas las experiencias que el tuvo con los niños huérfanos en Burgdorf, en Stanz, en Iverdun y Neuhof les dio un carácter experimental a la enseñanza y desarrolló profundamente el concepto de educación. El ensayaba su método de educación para educar al pueblo en una época en que muchos opinaban que la educación del pueblo era un ensueño.

Pestalozzi reúne método y educación en un diálogo psicológico y social. Social porque se dedicó a la educación del pueblo hasta el punto de ser considerado como el padre de la educación popular. Psicológico como él mismo lo planteó "trato de psicologizar la enseñanza", procurando el desenvolvimiento de las facultades intelectuales, morales y físicas del niño.

Su opción pedagógica, llamada por él la educación elemental, esperaba "la mejora moral e intelectual de los alumnos y como consecuencia, la de un gran número de hombres y hasta una regeneración de la humanidad." En su obra *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*, Pestalozzi expone el método de la educación elemental.

Podemos observar que Pestalozzi bajo el concepto de enseñanza abarcó la educación, el método, la formación del hombre. Tampoco habla de Pedagogía y más bien educación es su referente teórico. Su sistema educativo tampoco se puede desarrollar por fuera de la escuela. Inclusive la educación que imparte la madre debe ser continuada por la escuela.

En el intento de Pestalozzi de psicologizar la enseñanza ha encontrado la Psicología, muchas veces sin reconocerlo, una de las condiciones de posibilidad del concepto de aprendizaje, ella no lo forjó porque hubiera en ella misma la potencia de hacerlo sino porque podía contar con la práctica y el concepto de enseñanza para poder allí entroncar sus conceptos psicológicos a los conceptos del saber pedagógico.

Debemos reconocer un elemento decisivo en los desarrollos de Pestalozzi su propósito de psicologizar la enseñanza en el seno de una teoría de la educación, no estableciendo un método aparte de sus conceptualizaciones sobre la educación, el niño, el hombre y la escuela. Es decir en Pestalozzi vemos como los avances en los procedimientos no se alejaban de las conceptualizaciones ni renegaban de la práctica donde debían desarrollarse. Hay que aplaudir también que en el seno del saber pedagógico se dieron sus desarrollos del concepto educación.

No había separaciones conceptuales, aunque hubieran teóricos sobre la instrucción pública. Pestalozzi no se dejó tentar por la vana gloria de separar el concepto de educación del pueblo de sus conceptos sobre la enseñanza y la educación elemental. Decir que Pestalozzi es el padre de la educación popular es inexacto porque el conservó en el seno del saber pedagógico los conceptos que dibujan su entorno, por eso lo justo y necesario es reconocer a Pestalozzi como el gran impulsor de la Pedagogía popular en cuyo seno adquiere perfil el concepto de educación popular.

Pero la vieja y a veces inútil costumbre de buscar fundadores tiene además la costumbre de encontrar las disciplinas donde ocurren las fundaciones. Se piensa que el concepto de aprendizaje se lo debe la Pedagogía a la Psicología, ignorando los planteamientos de Comenio sobre el enseñar y el aprender y los esfuerzos de Pestalozzi por acercar el aprendizaje en el saber pedagógico a la psicología. La Pedagogía ha resistido tantas fundaciones que cuando sea posible un balance epistemológico de la formación de sus conceptos, rodarán por el suelo todos aquellos ídolos que han vivido a expensas del desconocimiento de las fuentes primarias que han trazado el horizonte conceptual de la Pedagogía.

3. En el marco del saber pedagógico, el *Emilio* de Rousseau va a desarrollar ante todo el concepto de infancia y también el concepto de hombre. Para Comenio y Pestalozzi había sido fundamental la escuela, para Rousseau será decisiva la infancia, el hombre a formar y el preceptor a quien daría unas formas de asistir a *Emilio* en su proceso de conocimiento, en su reconocimiento de la naturaleza. Rousseau no se ocupa de desarrollar el concepto de escuela, en él encontramos la infancia y el hombre pensados dentro del concepto educación.

Las elaboraciones de Rousseau enlazan el orden pedagógico con el orden social. Si bien Comenio había pensado la escuela y Pestalozzi hace de la educación un concepto social, Rousseau hace de la enseñanza un proceso social y de formación del hombre.

A este conjunto lo globalizó bajo el concepto de educación, sin desligarlo de la enseñanza, el preceptor, el niño, el hombre, la sociedad, el preceptor.

Hemos hablado ya de varios conceptos que son como los trazos del saber pedagógico y que se han venido recogiendo en diferentes elaboraciones teóricas o propuestas teóricas que unos las llaman teoría educativa, otros ciencia de la educación, otros ciencias de la educación, otros Pedagogía, otros didáctica. Hay una serie de desacuerdos de dónde debe quedar mejor cada concepto. No hay que pensar en filar los conceptos como filan los maestros a los niños, pues necesariamente tienen que existir la diversidad de posturas justo para que los conceptos avancen. Pero debemos historizar cuáles son los desarrollos de esos conceptos dentro de las posturas que los sostienen, no porque pensemos que ese sea el único trabajo que hay por hacer. Estoy planteando un trabajo particular que espera ver en esas posturas qué rumbo han tomado esos conceptos que han sido claves, decisivos en el devenir de la Pedagogía.

4. Será Herbart el que va a proponer el término Pedagogía y además va a proponer la Pedagogía como ciencia intentando sistematizarla. Herbart continúa reconociendo que la didáctica es la teoría de la instrucción. En él también vamos a encontrar que recoge trazos del saber pedagógico sin separar los conceptos cuya unidad hemos venido indicando.

Hay en él un planteamiento que a mi modo de ver entra en abierta contradicción con lo que Comenio propuso acerca de los manuales escolares. Herbart dice el maestro debe saber tanto de Pedagogía como de la ciencia que enseña, así pues, el maestro debe manejar dos ciencias: la que enseña y la que fundamenta su razón de ser. Herbart no planteó la Pedagogía como una técnica ni tampoco la didáctica que incluye los procedimientos, la presenta como una teoría de la instrucción. Vuelvo a la didáctica magna para recordar lo siguiente:

Comenio pensó los manuales como una salida para aquel momento en que no había maestros preparados para la enseñanza, estando todo recogido en los manuales, un maestro puede desarrollar su actividad fácilmente, pero nosotros sabemos que tal esquema ha permanecido por mucho tiempo y se ha convertido en una forma de relación del maestro con el conocimiento que ha producido desastres.

El maestro no se ve obligado y las instituciones que lo forman mucho menos a tener un conocimiento del saber de frontera, por ello el maestro y las instituciones formadoras de docentes se demoran quince o veinte años en conocer e incorporar los avances de la ciencia a su quehacer. Esto explica por qué ni el maestro ni las instituciones pueden ser interlocutoras y mucho menos actores en los avances del conocimiento, son ante todo consumidores con una relación muy pasiva ante lo que aparece en los manuales de enseñanza.

La relación con el conocimiento a través del manual arrancó desde la *Didáctica Magna*, perduró varios siglos, y sólo a partir de la exigencia de que el maestro debe saber tanto de Pedagogía como de la ciencia que enseña, hecha por Herbart encontramos un llamado a superar tal situación en el seno mismo de la Pedagogía.

5. En la propuesta que hace la Escuela Nueva, en particular Claparede, observamos que en su obra *Psicología del niño y de Pedagogía experimental*, pretende dar una base científica a la Pedagogía desde el modelo positivista. Pero Claparede reconoce la

didáctica como parte de la Pedagogía y conserva conceptos del campo pedagógico anterior tales como el niño, el maestro, la escuela, el método, la enseñanza. Así sea con base en la psicología pero él se propone que la Pedagogía llegue a ser experimental, es decir instala para sus planteamientos el saber que ha tenido como centro la enseñanza. No se siente fundando una ciencia sino transformándola.

6. Hemos transitado por muy diferentes propuestas que con diversos modelos han venido retomando algunos trazos de ese saber pedagógico que tuvo su primer momento de sistematicidad desde la didáctica magna de Comenio. Una de las coyunturas más preocupantes para el saber pedagógico fue el de la constitución de las ciencias de la educación, ese conjunto donde se reparten como objeto el concepto de educación diferentes ciencias, asumiéndolo cada una a su manera. Sabemos que en esta repartición a la Pedagogía y a la Didáctica les correspondió los procedimientos de enseñanza, renunciando como no había sucedido antes, a la trama conceptual del saber pedagógico anterior.. A partir de esta opción la Pedagogía queda separada de una reflexión sobre la educación, la cultura, la escuela y le dejan una parte tan devastadora que ha hecho de ella un saber instrumental.

Claro que también hay ganancias muy positivas en la coyuntura de las ciencias de la educación pero el saber allí producido se fuga hacia las ciencias macro, por ejemplo la sociología de la educación es una disciplina de la sociología. Indudablemente que el concepto de educación ha ganado, se ha fortalecido y esto está muy bien. Lo que se critica es que se haya separado la Pedagogía de las conceptualizaciones, que se le haya recortado su capacidad de reconceptualizar en su seno lo que el concepto de educación avanzaba al interior de las ciencias de la educación.

No pensemos ingenuamente como dicen algunos escépticos: y los pedagogos por qué no lo hicieron? No se trata de hacer o no hacer pues un paradigma produce sus formas de validación de los conocimientos que contiene. Lo que se ha hecho, es levantar un discurso crítico sobre la situación e ir ganando credibilidad en la comunidad intelectual que trabaja en el campo de la educación.

Muy bien que las disciplinas educativas avancen y muy bien el trabajo interdisciplinario, pero queda la duda de que así sea, porque cuando hay este tipo de trabajo, se producen conocimientos cuyo soporte conceptual procede de las disciplinas implicadas, hay beneficio de parte y parte. Hay que impulsar el trabajo interdisciplinario, pero es decisivo construir la posibilidad de reconceptualizar los avances que han surgido al interior de estas ciencias, reconceptualizarlas hacia una Pedagogía que pueda llegar a pensar con esta lógica: habrá teoría educativa pero no se puede romper con el concepto de educación, ni se puede dejar de reflexionar sobre las consecuencias culturales que tiene la enseñanza de las ciencias. Falta un diálogo en el conjunto de las Ciencias de la Educación que logre legitimar el progreso de estas ciencias hacia la Pedagogía para que ella no perezca como una técnica, porque desde la postura de las ciencias de la educación la Pedagogía cada vez más se hundirá en el más crudo tecnicismo.

Conclusiones:

Aunque reconocemos la importancia de los paradigmas en Educación, Pedagogía y Didáctica, e igualmente de los proyectos de construcción teórica que tiendan a responder a los retos de la actualidad, se plantea la historia de conceptos como una herramienta que puede ayudar a la construcción de un campo conceptual, plural y abierto, de la pedagogía, cuyos cometidos fundamentales son el diálogo entre los conceptos básicos de los paradigmas y la ubicación de los problemas en el interior de los mismos.

Una postura teórica de estas características intenta responder a los vacíos, fracturas y estancamientos que ha puesto de presente la crítica, y así mismo busca reconocer en el seno de los paradigmas, conceptos que seguramente resultarán más fecundos a la hora de tejer el campo conceptual de la Pedagogía, tan necesario para acortar las distancias entre la teoría y la práctica. Pero sobre todo, conviene resaltar, que esta postura está inspirada en la crítica formulada por John Dewey a la “ciencia de la educación” la cual advierte, la profunda separación entre la teoría y la práctica como uno de los grandes obstáculos para su construcción.

Es de todos conocido que en la forma de hacer teoría pedagógica en la actualidad, las experiencias de los maestros están alejadas de las conceptualizaciones elaboradas por la mayoría de los teóricos. Por tanto, en el campo conceptual de la pedagogía, el concepto de práctica pedagógica y el de enseñanza deben volcarse hacia la experiencia. Hay que decirlo con voces de esperanza, actualmente en Colombia se están produciendo acercamientos que hacen visible un acontecimiento reciente: la escuela es visitada por pensadores e intelectuales con una mirada interdisciplinaria y por fin, las voces del maestro que afloraron con fuerza, desde el Movimiento Pedagógico, ahora se están escuchando .

BIBLIOGRAFIA

- ABELLAN, JOAQUÍN. Historia de los conceptos ("Begriffsgeschichte") e Historia social. A propósito del diccionario "Geschichtliche Grundbegriffe". En: **Revista de Estudios Histórico-Jurídicos**, Chile, XIV, 1991, p.139.
- BENNER, DIETRICH. **La Pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis**. Madrid, Pomares – Corredor, 1999.
- CLAPAREDE, EDWARD. **La escuela y la Psicología**. Buenos Aires, Losada, 1965.
- COLCIENCIAS. **Estudios Científicos en Educación. Plan Estratégico 1999-2004**, Bogotá, 1999.
- COMENIO, JUAN AMOS. **Didáctica Magna**. México, Porrúa, 1976.
- DELEUZE, GILLES y GUATTARI, FÉLIX. **¿Qué es la Filosofía?**. Barcelona, Anagrama, 1993.
- ECHEVERRI, JESÚS ALBERTO y ZULUAGA, OLGA LUCÍA. "Campo intelectual y campo pedagógico de la educación". En **Revista Educación y Ciudad**, Santa Fe de Bogotá, N. 13, 1997.
- ESCOLANO, AGUSTÍN. Posmodernity or High Modernity? Emerging Aproaches in the New History of Education. En: **Paedagogica Historica**, 1996, XXXII-12, pp.325-341.
- FOUCAULT, MICHEL. **La Arqueología del saber**. México, Fondo de cultura económica, 1970.
- _____. **¿Qué es la Ilustración?**. Argentina, Alción Editora, 1996
- _____. **Las Palabras y las cosas**. México, Siglo XXI Editores, 1966
- GADAMER, HANS GEORG y KOSELLECK, REINHART. **Historia y Hermenéutica**, Paidós I.C.E./U.A.B., 1997.
- HERBART, J.F. **Bosquejo para un curso de Pedagogía**, Madrid, La Lectura, 1935.
- HÖLSCHER, LUCIAN. "Los fundamentos teóricos de la historia de los conceptos" (Begriffsgeschichte) . En: Olábarri, I. y Caspistegui, F.J. **La nueva historia cultural**. Madrid, Editorial Complutense, 1996.
- KUHN, THOMAS. **La estructura de las revoluciones científicas**. México, Fondo de cultura económica, 1975.
- MIALARET, GASTON. **Ciencias de la Educación**. Barcelona, Oikos Tau, 1977.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. "Decreto 3012 de 1997 y 272 de 1998". En: **Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores**. Santafé de Bogotá, Enlace Editores, 1998, pp.49-81.

PESTALOZZI, JUAN ENRIQUE. **Canto del Cisne**. Madrid, La Lectura, 1927.

_____ **Cartas sobre la educación de los niños**. México, Porrúa, 1980.

_____ **Cómo enseña Gertrudis a sus hijos**. México, Luis Fernández G., 1959.

ROUSSEAU, JEAN JACQUES. **Emilio o la Educación**. Barcelona, Bruguera, 1970.

TOURAINÉ, ALAIN. **Crítica de la modernidad**. Madrid, Temas de hoy, 1993.

WULF, CHRISTOPH, **Introducción a la ciencia de la educación; entre teoría y práctica**, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia y Asociación Nacional de Normales (Asonen), 1998.

ZULUAGA, OLGA LUCÍA y ECHEVERRY, JESÚS ALBERTO. "El florecimiento de las investigaciones pedagógicas". En: **Pedagogía Discurso y Poder**, Bogotá, CORPRODIC, 1997, pp.175-201.

ZULUAGA, OLGA LUCÍA. **Pedagogía e Historia**. Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia. 1987.

OLGA LUCIA ZULUAGA GARCÉS

Estudios

- Licenciada en educación área Filosofía e Historia.
- Magister en Psicopedagogía.
- Doctora Historia Social de la Educación.

Docencia:

Historia de la Pedagogía.

Epistemología y Pedagogía.

Seminario de autores en Pedagogía.

Seminario teórico-metodológico.

Escritos

- Libros

El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821 – 1848.

Pedagogía e historia.

La instrucción pública en Colombia, 1845 – 1868 , entre el monopolio y la libertad de enseñanza.

- Autora de numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales sobre temas epistemológicos acerca de la pedagogía y la enseñanza; sobre la historia de la educación en Colombia; ensayos acerca de la obra de los grandes pedagogos; estados del arte en historia de la educación y en investigación pedagógica.

Investigaciones

- Historia de la práctica pedagógica en Colombia, desde la Colonia hasta el siglo XX, realizada entre la Universidades del Valle, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional y la Universidad de Antioquia.
- El archivo Pedagógico Colombiano. Contiene información bibliográfica sistematizada sobre la practica pedagógica desde la Colonia hasta el siglo XX.
- Bases para el avance de la historia comparada de la educación en Iberoamérica. Proyecto Internacional realizado entre 7 países. (España, Portugal, Argentina, Chile, Brasil, México, Venezuela y Colombia).

Cargos desempeñados

Jefe del Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín.

Jefe del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín.

Subdirectora Académica del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Santa Fe de Bogotá.

Directora del comité interinstitucional del doctorado en Educación, realizado entre la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Valle, la Universidad Industrial de Santander y la Universidad de Antioquia, en la actualidad.

Jefe del Departamento de Educación avanzada, Facultad de educación, Universidad de Antioquía, Medellín. En la actualidad.

TINTERO

El camino aquí esbozado, de ninguna manera, pretende abandonar los trabajos anteriores donde se le ha trazado a la Pedagogía un campo propio alrededor del concepto de enseñanza, mas bien se dirige al encuentro, a la interacción ¿???? con otros conceptos que contribuyan a reflexionar sobre sus condiciones de existencia en el presente y para ello es necesario diseñar una metodología plural. ya que, de manera provisional, propuse sobre Pedagogía como la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza reconfigurar ¿???? y actualizar ¿???? Las posibilidades de este concepto. las elaboraciones sobre la Pedagogía y el Saber Pedagógico logradas hasta el presente. ¿?????