

Revista No. 100

EDUCACIÓN

fecode
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN



Y CULTURA



Cien ediciones de pensamiento y acción
en el Movimiento Pedagógico

Educación y pedagogía: una diferencia necesaria

Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverry, Alberto Martínez, Stella Restrepo y Humberto Quiceno¹



Fotografía - ALBERTO MOTTA

La consecuencia final del proceso de atomización y subordinación de la pedagogía es su conversión en un saber instrumental que ha dado lugar a toda suerte de confusiones y ambivalencias, pues se ha llegado a considerar como equivalentes, como situados en un mismo nivel la pedagogía, la educación, la instrucción, la enseñanza y la didáctica, haciendo del campo de la pedagogía una verdadera torre de Babel.

94

Pedagogía y educación ciencias de la educación y pedagogía

Las ciencias de la educación aparecieron a principios del siglo XX, cuando se tuvo la pretensión de convertir la educación en una ciencia. Las ciencias de la educación son un conjunto de disciplinas que tienen en común el estudio de las situaciones y de los hechos educativos tanto a nivel micro como macroeducativo.

En el momento de constitución, dichas disciplinas fueron, entre otras, las siguientes: pedagogía, didáctica, filosofía de la educación, psicología de la educación, antropología de la educación, administración educativa, teorías de la programación, planeación educativa, etc.²

El modelo de cientificidad adoptado por las ciencias de la educación está basado en la concepción de las ciencias que piensa el desarrollo de conocimiento desde el método de observación, experimentación y cuantificación. En suma, estas ciencias buscaron dar a la educación el carácter de ciencia experimental, cuyo propósito es el estudio del fenómeno social llamado educación, que hiciera posible, entre otros propósitos, su control y planeación.

La preminencia dada por las ciencias de la educación al *concepto educación*, desplazó el papel articulador que jugaba el *concepto de enseñanza* en el saber pedagógico. El concepto educación restringe el significado, la acción y el campo del concepto enseñanza, recortando así su posibilidad de relación con otros conceptos, efecto que hemos llamado *entramamiento*, el cual se expresa en los siguientes problemas:

1. Conceptualización desarticulada

El conjunto de disciplinas que conforman las ciencias de la educación, con excepción de la pedagogía y la didáctica, se ocupan de la educación a su manera, es decir, mediante nociones, conceptos y métodos propios de una disciplina macro, por ejemplo, la sociología, la psicología de la educación corresponde al campo de la psicología.

En tales ciencias, se operacionalizan nociones y conceptos que tienen otro régimen teórico, en la interioridad de su respectiva disciplina macro. Así, por ejemplo, el concepto de movilidad social, elaborado en la sociología, se incorpora a la sociología de la educación y a las teorías de la educación como factor de desarrollo. Las ciencias de la educación constituyen campos del saber en los que las disciplinas macro, despliegan una forma de ser experimental y práctica.

Las conceptualizaciones que tienen lugar en las ciencias de la educación, aportan a la disciplina macro que las contiene, pero su aporte a la pedagogía es desarticulado: primero, porque consideran la enseñanza como un concepto operativo; segundo, porque no siendo la enseñanza el objeto de las ciencias de la educación, la enseñanza no puede cumplir una función articuladora entre pedagogía y ciencias de la educación.

2. La atomización

El campo de saber de la pedagogía es disgregado y sus criterios de verdad, son puestos en crisis por los desplazamientos y la multiplicación de sus objetos en las nuevas disciplinas como la sociología de la educación, la administración educativa. Cada una de estas disciplinas se instala en diferentes elementos de la práctica pedagógica. Unas se apropian del sujeto (maestro-niño), otras de la institución y otras del saber.

Esta disgregación del campo del saber pedagógico se materializa de diversas maneras. De una parte, la psicología educativa toma como sujeto de análisis el aprendizaje, que en adelante va

a sustituir la enseñanza en las relaciones del maestro con el niño. De otra parte, la sociología de la educación se refiere a la institución educativa (escuela) para pensarla como relaciones escuela-sociedad en términos de regulación del flujo entre estas instituciones. La administración educativa se apodera de la escuela en términos de empresa, de administración de personal y de recursos. Debemos resaltar que como fruto de esta atomización el maestro es sometido a un proceso de pérdida continua de saber y de desvalorización intelectual, por cuanto las ciencias de la educación hacen del aprendizaje una práctica que coloca en lugar secundario otros saberes sobre la enseñanza y dejan al maestro un papel disciplinario, es decir, de sujeto que realiza, normatiza y supervisa los procesos de aprendizaje que le designa e impone el Estado.

Lo anterior tiene efectos fundamentales sobre la pedagogía: no es que ella haya dejado de existir, sino que las ciencias de la educación le han impuesto una existencia instrumental que hace del maestro un sujeto que aplica teorías producidas en otros saberes y ciencias. Tal condición instrumental, explica su posición subalterna frente al *Estado docente*, expresada en la imposibilidad del magisterio de levantar proyectos alternativos frente a las políticas estatales.

3. Subordinación de la pedagogía

La pedagogía, por efecto de las ciencias de la educación, no sólo se atomiza, sino que se le asigna un papel subalterno definiéndola como una región, y no la más importante, de las ciencias de la educación; al interior de estas queda reducida a los procesos que se verifican en el salón de clase, atrapando todas sus conceptualizaciones entre las paredes del aula.

Esta subordinación y encierro de la pedagogía tiene graves consecuencias para los procesos de conocimiento ya que tiende un cerco disciplinario en torno a los procedimientos pedagógicos que ocurren en el interior del aula y que han sido reducidos a una existencia básica operativa. Dichos mecanismos disciplinarios son la clase (proceso instruccional), el programa (currículo) y el examen (evaluación instruccional). La clase en tanto que se convierte en un espacio de apropiación que tiene como única finalidad el consumo, la repetición y verificación del saber; además, la clase es el único criterio de medición del tiempo de los saberes que son enseñados y, por lo tanto, se establece como una cuadrícula que limita los sentidos y el pensamiento del maestro, es decir, no le permite ver el movimiento real de los procesos de conocimiento.

El programa (currículo), también reduce y limita en tanto aleja al maestro de la cultura escrita, en particular del libro, a partir de la selección de lo enseñado con base en criterios e intereses sociológicos y económicos, no derivados ni del saber específico enseñado, ni de la didáctica correspondiente.

El examen (evaluación curricular), es ante todo una forma jurídica, casi procesal, que indaga sobre los objetos terminales definidos desde el currículo y que hace que el saber se circunscriba a la relación medio-fin.

Estos elementos, clase, programa, examen a los que ha sido reducida la acción de la pedagogía van a ser reforzados desde ciertas teorías que obstaculizan pensar la pedagogía en función y relación al conocimiento, la sociedad y la cultura. Es el caso de la pareja enseñanza – aprendizaje que encadena la articulación entre maestro y alumno al aprendizaje, y no a los procesos que se desarrollan en la interioridad de los conocimientos científicos, ya que su función es asegurar la vigilancia e inspección de las tareas de interacción entre maestro y alumno y para ello pone en juego las nociones de objetivos, contenidos parcelados e indicadores de evaluación. En síntesis el currículo obstaculiza la pedagogía porque la priva de su relación con otras disciplinas y ciencias. Aún más, la pareja enseñanza–aprendizaje, deriva de la psicologización de los procedimientos de enseñanza en el aula, al tener solo en cuenta el aprendizaje como conducta, expresada en términos de habilidades, destrezas y comportamientos, hace omisión del discurso pedagógico y de los procesos de conocimiento que se llevan a cabo en los saberes específicos.

La subordinación de la pedagogía, por parte de las ciencias de la educación, se acentúa en tanto el saber pedagógico es despojado de la posibilidad de pensar el eje maestro-escuela-sociedad-estado-cultura. La escuela es mirada sólo como prolongación del Estado, bloqueando su ubicación en el espacio de lo público, de la sociedad civil, impidiendo una relación directa entre pedagogía y sociedad, pues el eje que la suplanta corresponde más bien a una empresa que busca acoplar la escuela a los designios e intereses del Estado.

4. La instrumentación de la pedagogía

La consecuencia final del proceso de atomización y subordinación de la pedagogía es su conversión en un saber instrumental que ha dado lugar a toda suerte de confusiones y ambivalencias, pues se ha llegado a considerar como equivalentes, como situados en un mismo nivel la pedagogía, la educación, la instrucción, la enseñanza y la didáctica, haciendo del campo de la pedagogía una verdadera torre de Babel.

Denominamos instrumentación de la pedagogía, a la reducción de la enseñanza a procedimientos operativos que conducen al aprendizaje. La pedagogía y la didáctica aplican conceptos operativos cuya fundamentación y explicación no se realiza en ellas, sino en las otras: las ciencias de la educación. Esta situación inmoviliza o dificulta la reflexión que debe llevar a cabo la pedagogía a través de sus objetos, conceptos y métodos para comunicarse con otras disciplinas, es decir, para realizar lo que podemos llamar reconceptualización.

Las instituciones formadoras de docentes son aprendices de las fluctuaciones del mercado, impidiendo que ellas puedan incidir sobre los fines sociales de la educación, pero también imposibilitando que las instituciones formadoras de docentes impulsen los procesos de transformación social y ejerzan el derecho de producir un saber que no necesariamente sea de consumo inmediato. Se trataría de que lo urgente no impida lo importante.

Las tareas de instrumentación que cumplen la pedagogía y la didáctica dentro de las ciencias de la educación, las declara como disciplinas aplicadas que deben esperar los avances de otras ciencias de la educación para poder explicar sus resultados, colocando así a la pedagogía y la didáctica en un papel pasivo.

Al instrumentarse el campo de la pedagogía las funciones disciplinarias del maestro van a predominar sobre sus funciones intelectuales, acentuando su papel de vigilar e instruir al amparo de operaciones psicotécnicas. Ahora bien, las funciones de vigilancia no sólo las ejerce el maestro sobre el alumno, sino también la escuela sobre el maestro, y a su vez el Estado sobre la escuela. En cada uno de estos enganches se localiza un saber como garantía y justificación de dicha vigilancia e inspección. Así, el enganche Estado-escuela se instala en la sociología de la educación, la relación maestro-alumno en la administración educativa. Estas contextualizaciones de la escuela y el maestro en vez de aproximarnos a la sociedad civil y a lo público, asimilan la escuela a la fábrica y el maestro al operario, regentada y al servicio de los propósitos del Estado, no siempre coincidentes con los de la sociedad. El maestro pierde así la inteligencia de todo el proceso de la enseñanza y se ve condenado a participar parcialmente de los acontecimientos pedagógicos y educativos, reducido, las más de las veces a su accionar en el aula.

El enrarecimiento de la pedagogía, expresado a través de la conceptualización desarticulada, la atomización, la subordinación y la instrumentación, debe ser problematizado, de tal modo que nos permita la comprensión de las transformaciones sufridas por la enseñanza en este proceso de enrarecimiento que hemos definido, en primera instancia, como un empobrecimiento y pauperización de la pedagogía.

Un primer interrogante se refiere a la pregunta por los mecanismos que intervienen en la suplantación de la enseñanza por la pareja enseñanza-aprendizaje.

Hay que hacer un cierto rodeo para empezar a responder esa pregunta, que implica partir del reconocimiento de que la enseñanza ha sido ubicada en un nuevo campo, campo constituido por las ciencias humanas y las ciencias de la educación, donde ha empezado a existir bajo muy diversas modalidades, vale decir bajo modelos, conceptos, estrategias, emanadas de la lingüística, la economía, la psicología, la sociología.

Como el objeto de reflexión en las ciencias de la educación es la educación, vista desde la sociedad, la cultura, el aprendizaje, la escuela y la profesionalización, la enseñanza se convirtió en una acción práctica donde se aplican los métodos para aprender propuestos por la psicología.

Es fácil observar que la enseñanza se alojó en las ciencias humanas, subordinadas por el concepto de educación. Cabe advertir que las ciencias de la educación no alcanzaron a monopolizar toda la enseñanza y esta se fugó hacia otras disciplinas y ciencias donde es nombrada sin intervención de las ciencias de la educación. Así han emergido problemas y posibilidades que no se podía plantear la pedagogía pensada por las ciencias de la educación.

Rescatar la enseñanza y la pedagogía

Es necesario reconsiderar la enseñanza de tal manera que ella ocupe un lugar diferente al de los procedimientos, un lugar favorable para la reconceptualización que permita una comunicación abierta y productiva con otras disciplinas. Es decir, reconocer la capacidad articuladora del concepto de enseñanza y colocar la práctica de la enseñanza como el campo aplicado de la pedagogía en el cual se encuentra la didáctica.

Pero no hay que confundir la enseñanza como concepto de la práctica de la enseñanza, puesto que juegan un papel diferente en la interioridad del saber pedagógico: el concepto de enseñanza esta dotado de una gran movilidad y puede insertarse en muy diferentes disciplinas cuyas elaboraciones se refieran a la enseñanza, en particular en los saberes específicos, por ejemplo: la enseñanza de las matemáticas, la enseñanza de la biología, la enseñanza de la geografía, etc.

La práctica de la enseñanza como parte del campo aplicado, no debe comprender solo conceptos operativos. La experimentación debe convertir los conceptos operativos en nuevos frentes de reflexión para articular la relación entre la teoría y la práctica.

Ahora bien, esta inserción podría dar resultados en tres direcciones: al interior de la didáctica, al interior de los saberes específicos, y al interior de la pedagogía.

Hacia la interioridad de la pedagogía, podría propiciar una reformulación muy enriquecedora del campo aplicado de la pedagogía que la potenciaría para relacionarse productivamente con los saberes específicos objeto de enseñanza. Se puede vislumbrar desde ahora que las paredes del aula quedarán rotas porque el método de enseñanza será plural, con base en las características de cada saber, y el maestro al relacionarse con ellos creará *temas de enseñanza* que están lejos del estatismo de los manuales, donde el maestro sólo puede repetirlos sin que su discurso en el acto de enseñanza implique una transformación didáctica de los contenidos.

Hacia la interioridad de los saberes específicos, que se articularán a la pedagogía a través de sus didácticas particulares, que tienen su campo de aplicación y que no se puede confundir con el campo práctico de la pedagogía, el cual no es solamente el acto de enseñanza, sino también la enseñanza en la escuela, que implica una relación entre educación y sociedad; la enseñanza en una cultura particular que implica una relación entre el conocimiento y la tradición; la enseñanza que tiene una historia, y por ello es capaz de reactualizar su memoria del saber; la enseñanza como estrategia del Estado, que materializa las políticas normativas y de adecuación social de los conocimientos.

En suma, habría procesos de reconceptualización desde la interiorización de la pedagogía hacia otros saberes y hacia ella misma, y desde la interioridad de los otros saberes hacia la didáctica y la pedagogía.

Hacia la interioridad de la pedagogía, en aquel campo que se relaciona con la psicología, en la cual la pareja enseñanza-aprendizaje se separa, quedando la enseñanza y el aprendizaje como dos conceptos distintos. La enseñanza se articularía a los saberes específicos, a través de la didáctica y el campo práctico de la pedagogía. El aprendizaje estará ligado a las distintas conceptualizaciones psicológicas y epistemológicas que le darían a la noción de aprender una dimensión conceptual. Todo lo anterior significa que la pedagogía debe analizar de qué manera asume los saberes específicos, y cómo se adentran en el campo conceptual de la pedagogía, y qué desplazamientos, reformulaciones o rupturas se operarían en el aprendizaje en relación con el conocimiento.

Todos estos trabajos, requieren el reconocimiento de la pedagogía como disciplina, lo que no significa establecer límites a la manera de un cerco, debemos considerar que los conceptos no conocen fronteras epistemológicas, ellos se relacionan de una teoría a otra adquiriendo en cada una un significado peculiar y un modo diferente de inserción en el conjunto de conceptos que conforman una disciplina. A la luz de este principio asumimos la relación de la pedagogía con otras disciplinas, convencidos desde luego que las disciplinas avanzan a partir de conceptos y métodos que pueden provenir de otros campos de conocimiento. Pero este mismo principio puede dar cuenta de las consecuencias que acarrea el enraizamiento de los saberes.



Consecuencias del enrarecimiento de la pedagogía en la formación de maestros

Si entendemos el enrarecimiento como la restricción de la acción y el campo del concepto de enseñanza las consecuencias sobre la formación de maestros son múltiples: de una parte existe la ausencia de un objeto común que ligue lo teórico, lo conceptual y lo experimental a los saberes específicos en el proceso de formación de maestros; de otra parte, las políticas estatales de corte profesionalizante, que encontraron una buena acogida entre saberes informativos, no han permitido al maestro la posibilidad de relacionarse con otros conceptos y de elevarse a la condición de hombre público y de intelectual capaz de pensarse a sí mismo.

- a) *Ausencia de un objeto común.* La reducción de la enseñanza a una acción instrumental impide que la enseñanza se convierta en el hilo conductor de las actividades teóricas y prácticas en la formación de maestros. Lo que quiere decir que todas las asignaturas, las actividades investigativas o de extensión han perdido la enseñanza como núcleo central en torno al cual se formen los maestros y por lo tanto hay

ausencia de problematizaciones acerca de la enseñanza en sus múltiples niveles y modalidades de existencia. Por ejemplo, la exposición de las teorías psicológicas enseñadas bajo el nombre de psicología evolutiva, se circunscribe únicamente a la presentación de los principios generales de la psicología de manera completamente desarticulada de los problemas de la enseñanza, bajo el supuesto de que en un determinado momento ya fuese en la práctica docente o en el ejercicio de la profesión, esas nociones de la psicología serían aplicadas por el maestro. En fin, se produce una desconexión del conjunto de las áreas y saberes que componen el programa. Así, el eje de la formación de docentes se ve sensiblemente quebrado en sus relaciones con los saberes específicos y con la didáctica. Ahora bien, ese fenómeno se produce por la discontinuidad de objetos, ya que el trabajo conceptual y experimental que se produce en las instituciones formadoras de docentes no convergen en la enseñanza.

- b) *La práctica docente o el simulacro de práctica.* Estos quiebres de los que veníamos hablando se ven profundizados por las concepciones de teoría y práctica que se hacen presentes en el momento de formular un plan de formación de docentes. En este momento se parte de una concepción a priori de la teoría que debe acoplarse a los que se denomina en las facultades de educación *práctica docente*, que es, realmente, un simulacro de práctica porque no construye un campo de confluencia de teorías y hechos experimentales, en otras palabras no existe la conjugación de los conceptos a exponer procedentes del saber específicos con los métodos didácticos y con la intencionalidad social implícita en el acontecimiento de la enseñanza.

El simulacro de práctica produce una desviación del saber pedagógico elaborado en el campo pedagógico, en la didáctica y en los saberes específicos, bloqueando las articulaciones conceptuales y experimentales entre estos campos de formación del docente. La corriente de saber sobre la enseñanza no llega a los saberes específicos y tampoco se puede recuperar las elaboraciones sobre la enseñanza.

- c) *La imposibilidad del maestro de pensarse.* Los planes de formación de docentes no son diseñados para que el maestro se piense a sí mismo, antes por el contrario, en ellos se instala el niño como identidad (modelo de niño a formar) y el espacio donde se da esta instalación es en el centro del simulacro de práctica. Dentro de ese espacio de simulación el maestro es representado solamente en función del aprendizaje del niño, constituyéndose en el centro de las interacciones, y el maestro, por el contrario, pasa a ocupar un papel pasivo. Es por ello que él no puede pensarse, como si el desarrollo cognoscitivo del niño exigiera la infantilización intelectual y afectiva del maestro, formándose siempre a imagen y semejanza del alumno.
- d) *Las tendencias profesionalizantes.* Las políticas estatales hacen de todo lo anterior un caldo de cultivo para generar una mentalidad profesionalizante en las instituciones

formadoras de docentes. Esta mentalidad privilegia los intereses del mundo laboral sobre la formación académica y erige como criterio determinante en el proceso de formación del maestro, las demandas del mercado y no la de los saberes, por eso prima la intensidad horaria de una asignatura en el pensum oficial, el número de plazas por cubrir y la especialización en preescolar, primaria, secundaria, etc. Aquí las instituciones formadoras de docentes son aprendices de las fluctuaciones del mercado, impidiendo que ellas puedan incidir sobre los fines sociales de la educación, pero también imposibilitando que las instituciones formadoras de docentes impulsen los procesos de transformación social y ejerzan el derecho de producir un saber que no necesariamente sea de consumo inmediato. Se trataría de que lo urgente no impida lo importante.

Un docente formado en función de las necesidades laborales pierde de vista la totalidad y la complejidad de lo que acontece en la cultura y el todo social, en una palabra, no puede ser *ciudadano del mundo*, pero no va más allá del inmediateo que le imponen las condiciones materiales de vida y la urgencia de integrarse a la burocracia educativa, ganarse un salario a cambio de instruir. De otra parte, pierde el derecho a intervenir activamente en la sociedad, en su condición de hombre público, por lo tanto ignora la función que la escuela y la enseñanza cumplen en la sociedad civil como instrumento de democracia y racionalidad. Al carecer la escuela y la enseñanza del vínculo con la racionalidad, el maestro se separa de hecho de la comunidad intelectual y por lo tanto se ve privado del diálogo con aquellos que realizan actividades intelectuales.

Notas

- 1 Integrantes del programa de investigación interuniversitario *Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia* de las Universidades de Antioquia, Pedagógica Nacional, Nacional de Colombia y Universidad del Valle. Revista Educación y Cultura, No. 14, marzo 1988, Págs. 4-9.
- 2 Véase Mialaret, Gaston. *Ciencias de la educación*. Barcelona, Oikostau, S.A. Ediciones, Primera edición, 1977.