

¿Paradigmas en la Pedagogía? o cómo hacer de sí una Obra de Arte

Are there any Paradigms in Pedagogy?"
or how to make out of it a Work of Art.

Por: **Jorge Hernán Betancourt Cadavid**
Y **Juan Fernando Rivera Vélez**¹

Recibido: Noviembre 2009 revisado: Noviembre 2009 aceptado: Octubre 2009

Resumen: Este artículo producto de investigación, busca dar a conocer una reflexión sobre la función y el sentido de la pedagogía a través de un recorrido por las distintas tradiciones que permearon el sistema educativo y así fundamentar un planteamiento que consideramos de quiebre en la práctica al interior del mismo. Esta fundamentación será el cimiento epistemológico que soporte la reflexión en torno a la Pedagogía del Caos como una propuesta cuyos principios plantean sistemas educativos abiertos, donde la diversidad presente tanto en los ambientes como en los elementos y grupos, tiende a fluir y reflejarse. Es de esa manera como esta propuesta pedagógica se aleja de las condiciones normales de equilibrio, y de esa manera del paradigma humano vigente, rompiendo con los conceptos tradicionales de adquisición de conocimiento, enseñanza, disciplina, currículo y evaluación. Por supuesto también cuestiona y deconstruye la organización escolar que le daba forma material a todas esas concepciones.

Abstract: This article, as a result of a research, aims at showing a Reflection about the function and the sense of pedagogy, covering the different traditions which penetrated the educational system and in this way to lay the foundations of an approach which could be considered as a turning point in practice within it. This foundation will become the epistemological support about the reflection on the Pedagogy of Chaos, as a proposal whose principles pose open educational systems, where diversity which is present both in the environments and the elements and groups, tends to flow and to reflect. It is in this way how this pedagogical proposal moves away from the normal conditions of equilibrium and likewise from the current human paradigm, breaking with the traditional concepts of acquisition of knowledge, training, discipline, curriculum and evaluation. Of course, it also questions and deconstructs the school organization which materialized all those conceptions.

Palabras Clave: Pedagogía, Tradiciones pedagógicas, Educación, Formación.

Keywords: Pedagogy; Pedagogic Traditions, Education and Training.

¹Licenciado en Educación, Especialista en Docencia Universitaria. Universidad de San Buenaventura – Medellín, Facultad de Educación. Docente – Investigador. Correo: jhbc35@gmail.com jorge.betancourt@usbmed.edu.co

²Ingeniero Químico, Especialista en Docencia Universitaria. Instituto Tecnológico Metropolitano ITM. Facultad reingeniería, Investigador. Correo: juferi@hotmail.com juanf.rivera@usbmed.edu.co

Introducción¹

Pensar y comprometerse con ella es la única manera de rescatar el sentido social y formativo de la educación y así recuperar el papel motor de transformación del crecimiento individual y social que hoy se ha perdido en el interior de las Instituciones de Educación Superior².

La reflexión pedagógica del ser humano debe darse desde todas sus dimensiones, Y a veces sin darse cuenta, fluye como la naturaleza: él es y hace parte de ella. Para los autores de este artículo el insumo fundamental es la posibilidad de entablar una relación entre la realidad, el mundo natural y cotidiano frente al mundo de la educación ya que la perspectiva judeo cristiana y la visión cartesiana de la relación del hombre con la naturaleza, ha causado de alguna manera una división entre ellas. En medio de esto la actividad pedagógica toma la forma de una "tecné" que sigue el ejemplo de la naturaleza pero que no diferencia conceptualmente educación de escuela, o escolarización.

Es verdad que las ciencias de la educación fundadas en el campo de las ciencias sociales, se les ha impuesto como paradigma de las ciencias exactas como la física clásica y la biología evolucionista, hasta hoy con un enfoque positivista. Así pues, la pretensión de este artículo es hacer uso del aporte que ofrecen perspectivas de las ciencias naturales contemporáneas tales como física de los sistemas dinámicos, la teoría del caos, la astrofísica y de la nueva biología, que por su mirada neopositivista no caen en la figura de la universalización, y de esa manera entablar un diálogo entre ellas y la pedagogía como reflexión de la educación. Hace falta más diálogo, porque no pueden reducirse las necesidades del hombre de hoy, a la mirada decimonónica de estas ciencias denominadas "duras". Al igual que las exactas, las ciencias humanas deben seguir su desarrollo autónomo y propio, pero no nos parece una locura entablar entre ellas un puente que las alimente mutuamente, que las complemente y que no permita más su alejamiento dentro de la actividad docente universitaria. Es necesaria una revolución copernicana que promueva nuevos enfoques y metodologías de investigación que ayuden a desescolarizar la escuela (Carlos Calvo 1994).

Cuando se menciona la actividad pedagógica, el lector se remite en consecuencia a Modelos Pedagógicos como los paradigmas que establecen límites y reglas de juego para la solución de los problemas de esa actividad, a la vez que entablan las normas que finalmente adoptan una comunidad académica, que a la postre tiene como objeto generar una cultura. Por eso es que los individuos terminan conociendo, pensando y hasta actuando en conformidad con lo que el prototipo forja en ellos. Esa es la razón por la que los mismos modelos se han convertido en estructuras rígidas de enseñabilidad (los modelos didácticos), de educabilidad (los cognitivos) y de investigabilidad (los científicistas)³.

También es cierto que la actividad pedagógica ha sido reducida a una concepción positivista en cuanto a que la misma responde al concepto de "modelos pedagógicos", además que por formar parte de la "cultura occidental", es difícil que no lo sea. Esa es la razón por la que nuestro argumento inicia retomando a Juan Amos Comenio como clásico de la pedagogía, no solo por su tratado sistemático de la teoría pedagógica, sino porque se pretende mostrar que ésta no surge neutral, tiene un interés de tipo político, aún más cuando se analizan las condiciones de época circundantes al nacimiento de su propuesta pedagógica, con la idea de poder regular realidades sociales que han sido determinantes en la formación del mundo moderno. Realidades como la congregación de los ciudadanos a quienes es imprescindible enseñarles a convivir, desde un patrón cultural dominante que es lo común; lo contrario –nuestra propuesta de reflexión, apunta a lo extraño.

Para una reflexión sobre la cual la pedagogía responde a necesidades reguladoras del estado, se requieren de estructuras paradigmáticas que ejercen el control sobre los pueblos: tanta población reunida, requiere de ser orientada para que surta efecto el fenómeno de la aglomeración, eso sin tomar en cuenta el control productivo de las masas, de los tiempos y de los espacios. Es importante mostrar que detrás de la obra del clásico, están los intereses del estado que le demanda a los pedagogos una actividad precisa, esquemática, de regulación y de control desde paradigmas que hacen de este ejercicio un asunto concreto: ¿Es realmente esta la función de la pedagogía? Creemos que no. ¿El proceso de formación de los individuos depende del control mental, corporal y espiritual que se ejerza sobre ellos? La respuesta a estas preguntas pone en evidencia la tensión a ser discutida.

2. Función y Sentido De La Pedagogía

Al intentar encontrarle sentido y función a la actividad pedagógica en este artículo, nos hemos encontrado con un escrito de Andrés Klaus Runge Peña "El Papel de la Pansofía Triádica en el Pensamiento Pedagógico y Didáctico de Juan Amos Comenio". Desde allí se entiende a Comenio por su postura metafísica y teológica, por su cosmología y su antropología, el proceso de enseñanza debe parecerse al orden de las cosas según la disposición que Dios les dio. Esa es la razón por la que su método pedagógico y didáctico apunta al carácter filosófico y teológico que devela un mito: la supuesta homogenización y universalización de una particular y concreta forma de vida; la figura mítica de universalización es la supuesta metafísica de Dios. Hay una traducción a la lengua española de la "Didáctica Magna" (vital para el estudio de la pedagogía), pero los trabajos del mismo que se inscriben en el perfil regulador anotado son poco conocidos: "Pansofía significa sabiduría universal, es decir, el conocimiento de todas las cosas que son, según el modo y la manera en que son, y el saber acerca del fin y el uso para el que están allí. Tres cosas son necesarias: 1. que se sepa todo según su esencia; 2. que se reconozca según sus formas y, finalmente, 3. que a través de su finalidad todo muestre de un modo claro su aplicación" (J. A. Comenio, 1970, p. 440). Pero, ¿qué podrían aportar los etnoindígenas educadores?, ¿Estarán cercanos a esta propuesta?

El centro de la Pansofía pretende que el hombre pueda llegar a verse a sí mismo en el mundo como un Indicio de Dios, que vea su totalidad, no solo su particularidad, que vea cómo está unido a lo general y a lo múltiple que lo hace imagen de Dios (Imago Dei): "al darle Dios entonces forma al mundo, crea él su propia imagen, de manera que la creación es la correspondencia perfecta del creador" (J. A. Comenio, 1963, p. 107). El hombre educado y formado no se aparta del mundo y se encuentra preparado para reformar a la humanidad, para hacerse responsable de sí mismo y de todo lo que lo rodea, sin embargo ¿Por qué es necesario reformar a la humanidad, acaso porque el hombre fue expulsado del Paraíso, por ser un animal caído?, ¿Que pasaría si no lo fuera? Puede ser que Comenio lo vivió tal como lo postuló, pero no las gentes de su época, ¿corresponderá su planteamiento a una petición del deber ser impuesto y no del poder ser que corresponde a la realidad de las personas?

No puede ser entonces un conocimiento para sí, motivado por el simple interés de conocer por conocer, la meta clara es acercar el hombre a Dios según las reglas establecidas por este. La pansofía en tanto sabiduría iluminadora y universal no se reduce sólo al conocimiento racional-subjetivo (lumen rationale) del mundo -como en el caso de Descartes, no apunta hacia el entendimiento humano, y es preciso anotar que "en el entendimiento también se encuentran los sentidos y la revelación divina como formas de adquirir conocimientos"⁵. Se sostiene en este artículo que mientras la formación de educadores no haga un exhaustivo trabajo alrededor de estos escritos pansóficos con la visión de mundo que allí se expone, la comunidad académica pedagógica no visualizará el fenómeno de lo "lo educativo" y "lo didáctico" con la importancia que se merece para contextualizarse en las necesidades educativas de hoy.

Es importante insistir en que el objetivo que persigue la Pansofía no es una razón objetivante, está más bien a merced de otras intenciones políticas que pretenden la transmisión del conocimiento situado, ubicado, de hecho producido contextualmente, para llevarlo a un nivel universal. Con esta idea de perfeccionamiento del hombre, desde un supuesto ideal universalizado, se pretende develar las leyes que rigen el mundo para dominarlo. Pero desde otra perspectiva, en contraposición a esta propuesta que se basa en el idealismo alemán, creemos que el empoderamiento y el dominio del mundo está en la concepción que cada uno construye y autoregula en medio de su experiencia que se desarrolla al interior del conglomerado humano, de la responsabilidad que tiene por todo y todos los que le rodean asumiendo su realidad, logrando incluso la mayoría de edad de la ética Kantiana que finalmente se traduce en autonomía, darse cuenta y ser responsable de sí, pero sin pretender que es exclusivamente este idealismo el marco de referencia para el logro de la misma.

Es decir, la pedagogía alemana bebió de su idealismo, lo que Herbart produce es una respuesta a la propuesta ética Kantiana y en la base de esta propuesta pedagógica el hombre es copartícipe de un mundo dado, creado y que se encuentra organizado desde una lógica universal, por lo tanto es responsable. Desde esto hay dos cuestiones básicas: la primera es el ideal de ser humano como perfectible, que tiene siempre la posibilidad de ser algo mejor; segundo, que esa perfectibilidad se consigue desde la autonomía. Por ello es que este trabajo quiere cuestionar esa concepción, porque se entiende al individuo como naturaleza en

expansión, en su perfectibilidad él es una experiencia abridora de sentido como lo propone el existencialismo de Heidegger.

Entonces ¿cómo desarrollarse una propuesta para que ese sentido tenga una verdadera manera de ser? Pues bien, la didáctica de la pansofía propone la figura mítica de esta universalización que es la supuesta metafísica de Dios, por lo que pone de manifiesto un orden con reglas de juego a seguir. Por eso es que su "Didáctica Analítica" es gestora de la didáctica como disciplina especial. Por eso se hace imprescindible traer a colación al pensador francés Michel Foucault con su trabajo sobre las transformaciones de las estructuras en la modernidad temprana, de las prácticas institucionales de castigo y corrección difundidas en el absolutismo y cristalizadas en las revoluciones burguesas en "Vigilar y Castigar", ya que su abordaje sobre las formas de vinculación del individuo con la subjetivación en "Historia de la Sexualidad", presentó una relación clave entre saber, poder y sujeto: "La fenomenología buscó el sentido originario de cada acto de cognición en la vivencia, ¿Pero no habría que buscarlo en realidad en lo Viviente mismo?"⁶ Talante imprescindible para el desarrollo del tema a la hora de caracterizar funcionalmente la pedagogía en el marco del Proyecto de la Modernidad: proyecto al que se refiere Jürgen Habermas como lo sucedido después de la formación de los estados nacionales y la consolidación del colonialismo, es decir, el proceso histórico en el que se dio la generación del conocimiento científico y técnico al interior de las ciencias sociales.

Es básico cuestionar con los elementos anotados, los paradigmas de la pedagogía. Según el francés, el abordaje se constituye en el devenir de la realidad moderna occidental. Entonces otro sentido y función de la misma es propiciar la confrontación de nuestras sociedades, incluyendo también sus sombras –prácticas no discursivas si se quiere, para formar seres humanos que sienten y piensan en formas de vida novedosas y más poderosas, abiertas e innovadoras, que ayuden a cada quien a regularse y dirigirse dentro de una manera moderna de subjetividad. Es evidente a través de la mirada crítica disidente de pensadores como Foucault, como vinculaba las prácticas de enseñanza con este núcleo problemático porque estas aparecen como un indicador serio en la tendencia creciente a la regulación y el control que tiene el discurso pedagógico.

Generar una pedagogía alternativa requiere el reconocimiento de lo clásico y conservador de la pedagogía tradicional, que no por estas características es inadecuado, y la de J. A. Comenio es una muestra de ello. Pero se anota que estas miradas no son la única alternativa para las ciencias de la educación, puede haber desaciertos incluso desde su conceptualización antropológica porque desde su homogenización y universalización interfiere con el desarrollo individual, no consiente la posibilidad de pensar o de cuestionarse, de generar cambios desde su autorregulación. Se pretende una confrontación entre las perspectivas crédulas que han fundamentado la actividad pedagógica y una perspectiva de deconstrucción y crítica: ¿Qué implicaciones tiene partir del supuesto de que el ser humano es perfectible? –para referirse a la posibilidad que tienen los seres humanos de perfeccionarse, mejorarse continuamente (naturaleza humana en expansión), formarse ¿Puede el ser humano llegar a ser algo mejor de lo que ya es?

3. Tradiciones Pedagógicas

Estamos de acuerdo con el profesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez⁷, en cuanto a que este artículo también se limita a generar una reflexión entre la pedagogía y las ciencias de la educación, de manera que se pueda lograr terminaciones que sirvan en la composición del campo conceptual de lo que se ha denominado Pedagogía del Caos. Mirar en este trabajo las tradiciones pedagógicas que han circundado la actividad pedagógica en Colombia, es tenerlas en cuenta como recurso para un círculo de investigación que se desarrolle de manera autónoma en dicho tema, de manera que le permita a esta propuesta hacer parte de las discusiones científicas e intelectuales que sirvan de fundamento a la práctica de la misma dentro del sistema educativo y la sociedad.

Estamos convencidos de que los modelos constitutivos de las ciencias de la educación proporcionaron elementos para relaciones tales como la de los maestros para con sus estudiantes, como las de los manuales de enseñanza pestalonizanos cuya verdad se manifiesta a través de la historia de la pedagogía a lo largo del siglo XX en Colombia, pero se hace evidente que al interior de la práctica misma, tanto el alumno como el docente son apartados en esos instructivos por los dispositivos técnicos y curriculares que están a la postre al servicio exclusivo de las relaciones de control establecidas por las instituciones –el sentido teleológico, el deber ser, y sus prácticas correspondientes a la realidad.

Sin lugar a dudas este es tiempo de crisis, y por ende es tiempo para pensadores. La crisis de estos días parece ser el grito de hoy, en especial dentro de las ciencias sociales. “Tiempo en extremo complejo éste en el que vivimos. De fin de siglos y fin de mitos. De ocaso de imperios y olvido de ideologías. De cambios profundos, de renacer de pueblos, de surgir de ilusiones”⁸. Por ello es que puede ser esta la hora de empezar a cuestionar los mitos que se han construido en la pedagogía a lo largo de los siglos y que han llegado a convertirse en los paradigmas de la práctica pedagógica, “Partimos de las heridas, incertidumbres y enigmas no resueltos para plantear nuevas preguntas. Esta es la mejor forma de asumir el problema en pedagogía, siempre irresoluto, pero siempre actuante”⁹.

Así como el profesor Echeverri Sánchez afirma “llamo reconstructivas aquellas teorías, conceptualizaciones o experiencias constituidas en agrupamientos sistemáticos o no, en torno a la enseñanza, la formación y el aprendizaje”¹⁰, este artículo da una mirada la cultura pedagógica en la ciencia de la educación alemana, francófona, anglosajona y latinoamericana, como un esfuerzo para propiciar una reflexión sobre la explicación del mundo, la enseñanza el aprender y la formación desde una perspectiva poco observada en nuestra cultura, ya que desde la perspectiva pedagógica sistemática dichos conceptos hacen hincapié en los aspectos operativos y poco tienen en cuenta los efectos sobre los individuos que participan de esta actividad al interior de las aulas, porque se usan métodos rígidos y paradigmáticos para la ejecución de la enseñanza. Desde aquí se aboga por un campo conceptual de una pedagogía que se pregunte esencialmente por los individuos para trasladar las posibilidades de una actividad educativa que responda a las necesidades del contexto y que sea posible entre

generaciones y culturas: “Es necesario señalar como criterio, por tanto, que se permita la expresión de las especificidades inherentes a cada cultura y , a partir de éstas, pensar su articulación la diversidad cultural (física, química y hasta astro – física asegurarían los autores de este) y pedagógica del mundo”¹¹.

La perspectiva usada tiene fundamento histórico, pero especialmente hermenéutico, para no hacer realidad lo dicho por José Ortega y Gasset: “los pedagogos siempre llegan tarde a los descubrimientos de las ciencias”.

3.1. El Concepto de Formación en las Nociones Articuladoras de la Ciencia de la Educación Alemana

En la Alemania revolucionaria del siglo XVIII pretendía reformar la conciencia nacional (1790 – 1820), procurando “clases de ciudadanía”. El objetivo de las mismas se orientaba hacia la posibilidad del despertar patriótico y de la conciencia estatal de sumisión. De allí se asumía que el estado no sólo se aprovecharía del resultado, sino que el ciudadano ganaría en dignidad como persona moral, de manera que simplemente correspondería a las exigencias establecidas legalmente. El resultado de ese proceso manifiesta cuatro tendencias claras que se reconocen en los sujetos: la primera es el interés que se despierta en los hombres cultos, quienes se documentan basados en los planes de educación nacional; luego la institucionalización de los planes de educación que incluían formación política y que le dan al pueblo la garantía de su cumplimiento; tercero, la esperanza de que a través de la educación se generara una justicia; y finalmente el provecho gubernamental al formar al mismo tiempo súbditos razonables, patriotas y obedientes. En síntesis hace referencia al control de subjetividades, cuerpos y poblaciones que es la denuncia abordada para este concepto clásico de la “Bildung” alemana.

Fue esa la manera como históricamente se fueron entrelazando los conceptos formación y “hombres cultos”, que paulatinamente se convirtieron en cuestiones inherentes a los individuos y en asuntos estrechamente ligados al estatus o al nivel social. Estos “estamentos o clases cultas” eran quienes se desempeñaban al interior de sus sociedad como regentes, nobles, diplomáticos, oficiales, profesores y artistas, que entraron paulatinamente en un contacto profesional e intelectual entre ellos. Todos en la escala social durante esta época se consagraban al estudio de los asuntos públicos y manteniendo una clara diferencia entre “nobleza” y “burguesía”, en la que los hombres más cultos, como personas con formación social, se encargaban de conservar la formación correspondiente a su buena sociedad para que otros ganaran paulatinamente su inclusión en la alta sociedad.

Desde la época en cuestión el tipo social del “hombre culto” dejaba clara la tesis social del nuevo concepto de formación que rompía las barreras establecidas de una sociedad que de alguna manera no incluía todas las clases sociales, pero que sin ser del todo consciente estaba produciendo una nueva clase alta de “hombres cultos” o formados (en Alemán es Gebildeten).

Fenómenos como el de pasar a ser admitido como integrante de las sociedades de lectura, «era considerada la dignidad del estamento y rango [...] y se valoraba como un honor para los grandes hombres serviciales y conocedores» (Kóster, 1790). Por ende, los "estamentos instruidos" (Gelehrtenstand) contemplaban la posibilidad de hacer esto porque entendían que para todos era, no solo posible, también necesario el roce social, aunque parezca extraño después de que la historia nos recuerde que el pueblo alemán ha participado en dos guerras mundiales con una brutalidad terrible, consecuencia de la educación de este pueblo que ahora no nos atañe entrar a discutir.

Todas estas ideas y comportamientos y mucho más, sobrelleva hasta nuestra geografía cotidiana la significación de personas "cultas" o "formadas". Es claro, estos individuos han tenido una larga experiencia de alta formación e instrucción y por ello es que estos hombres se forman a sí mismos sin preocuparse esencialmente por la adquisición de bienes materiales, más bien ocupados por la constitución íntegra de la personalidad. Una Educación muy parecida a la de la propuesta por Pestalozzi porque es congruente con el urgente amor a la patria desde el fortalecimiento del gobierno por medio de los conocimientos y el gusto de todas las clases sociales, convencidas y actuantes de manera autónoma en los asuntos de la vida nacional. Esta sería el camino para superar el despotismo, ese era precisamente el presupuesto de la ilustración para volverlo. Para muchos de ellos, como Emmanuel Kant en (en 1795) aceptaba que la formación política de la nación era la un aspecto de prioridad e importancia para los estados.

Así pues, la expresión en español "hombre culto" se refiere a la forma sustantivada en alemán Gebildete, que se deriva del verbo "Bilden", es decir formar. Al tratar de subsumirlas para entender su significado desde los contextos que se extraen, sería algo como "hombre formado" o "cultivado". Entonces se entiende como individuo culto, pero no en el sentido estricto de "las buenas maneras", más bien un ser humano con educación intelectual y estética: Moonfundible. Años después Freire insistirá en que toda persona es culta, porque cultura es lo que hace el hombre. Pero ¿Hasta qué punto el ser humano, en medio del juego de formar para la autonomía en el contexto de la heteronomía, puede ser educado, moldeado? Si el individuo formado es "culto", de alguna manera perfectible como realidad concreta ¿Qué pasa con los factores externos como el social y el cultural alrededor del mismo?

En Alemania, a partir de los nexos con la reflexión filosófica, han surgido los proyectos que aseguran unidad y sistematicidad al trabajo sobre la educación. Su reflexión pedagógica, se arraigada fuertemente en la tradición filosófica. El enfoque presentado en Alemania entonces, evidencia propuestas claras frente al estudio del problema educativo en términos de la generación del pensamiento "juicioso", así como un espacio de deliberación frente a la cientificidad. Por lo tanto, pensar en la educación según esta cultura, es fundar esa actividad en una constante relación filosófica, que genera una búsqueda muy profunda de la esencia del problema académico creando una identidad propia¹².

La pedagogía Alemana evidencia tres corrientes principales dentro su discurso que son: La Pedagogía De Las Ciencias Del Espíritu. Entonces el término "Ciencias del Espíritu" se propuso

como un medio para abarcar y distinguir aquellas ciencias que tratan sobre el hombre y sus producciones, de las ciencias que tratan con fenómenos físicos naturales. La diferencia fundamental entre las investigaciones basadas en los planteamientos de las ciencias del espíritu y las basadas en las ciencias naturales, son la forma de abordar y estudiar el objeto de estudio, es el caso de autores representativos frente a las ciencias del espíritu como Dilthey o Wulf que las muestran de forma representativa. “La educación alemana posee un carácter monolítico y hermético; por el solo uso terminológico la pedagogía no se presta para hacerse un algo ambiguo, y no se ve tampoco por ello asaltada por otros discursos y disciplinas como sucede, en cierto modo, en el ámbito nuestro. Conceptos como educación (Erziehung) y formación (Bildung) sirven y se usan para trazar límites y para especificar discursos”¹³.

Wulf por ejemplo, señala cinco aportes de importancia para la ciencia de la educación desarrollados por la pedagogía de las ciencias del espíritu, a saber: La historicidad de la educación y de la ciencia de la educación; El significado central de la hermenéutica para la ciencia de la educación; Las exigencias de una relativa autonomía de la educación y de la ciencia de la educación; La relación pedagógica; y La relación entre teoría y praxis como algo constitutivo de la ciencia de la educación¹⁴.

Autores como Lay, Meumann, los Petersen, son representativos frente a este estilo pedagógico experimental en el que la implementación de la metodología de las ciencias naturales en la pedagogía y la creación de clases experimentales la “investigación factual”, se propusieron sistematizar el modo de observación en el aula y así ayudar a mejorar la práctica educativa. La experimentación fue precedida por un referente empírico, y con ello se buscaba de algún modo ser más rígidos frente al objeto de estudio propuesto en las ciencias del espíritu, generando una mayor rigurosidad de pensamiento en torno al entendimiento sistemático de la realidad educativa.

La Ciencia Crítica De La Educación se ubica en el centro del mismo como método el crítico – ideológico, porque las ideologías tienen el carácter de falsa conciencia, y por ello la crítica ideológica dentro de la pedagogía no ha de permitir tal falsa conciencia en los planes, propuestas educativas, en los métodos y metas educativos, y en los intereses que se mueven en las relaciones de poder y dominio. Se trata de ver si en todo lo anterior existen intereses sociales, sin hacerse aún reflexivos, a través de los cuales se produce y perpetúa la falsa conciencia.

La ciencia crítica surgió como superación de los planteamientos de la pedagogía de las ciencias del espíritu, por un lado, y como desarrollo de los planteamientos de la Escuela de Frankfurt en el ámbito educativo. La emancipación social de la humanidad debería ser vehiculizada desde la misma educación. No puede haber sociedad emancipada, si en principio sus individuos no se han emancipado.”

3.2. El concepto de educación en las ciencias de la educación francófona (Francia, Bélgica y Suiza)

Los países de lengua francesa han venido cimentando desde hace unos veinte años lo que ellos mismo han denominado Las Ciencias de la Educación, desde la creación del Instituto De Ciencias de la educación –antes denominado Instituto Jean Jacques Rousseau.

Se entienden como ciencias de la educación el ámbito en el que convergen una serie de disciplinas, una especie de entramado que mantiene un nexo entre ellas por la disciplina principal, que por derecho las convoca a la construcción de ese campo. Esta corriente está compuesta por dos vertientes: la primera meramente reconstructiva con sus tres propuestas. Debesse y Mialaret hablan de una “pedagogía experimental” y “ciencias pedagógicas” respectivamente, que pretendían una visión positivista de la pedagogía porque la adoptaban los modelos experimentales de las ciencias naturales, además de Francine Best que agrupa esta actividad en lo que denomina “investigación pedagógica” a todo lo que se desprende de lo concerniente a estas ciencias; y la segunda que legitima la dispersión de todas las que componen la vertiente anotada inicialmente, las cuales poseen una mirada epistemológico e institucional.

De todas maneras, las ciencias de la educación aquí son diferenciadas de las ciencias humanas. Ellas tienen un papel hegemónico en un campo autónomo que reflexiona su trabajo.

Se pretende rescatar entonces el trabajo de ocho volúmenes de Mialaret que designan un conjunto limitado de las ciencias de la educación, desde que en Francia al interior de dichas ciencias aparece la expresión Ciencias Pedagógicas. Proporcionaron un papel a la didáctica, sin embargo generaron una confusión entre las funciones de la misma y su definición. El interés del conocimiento de este pedagogo es por la predicción y el control. Como pensador eurocéntrico tiene una tradición que intuimos Galileana por su postura empírico –analítica a la hora de ilustrar con situaciones que parten de lo simple a lo complejo, con la necesidad de ilustrar la actividad pedagógica en medio de un campo pluridisciplinario que devienen de disciplinas macro: el conocimiento preciso del método preconizado por el libro usado, la posibilidad, para los niños, de procurarse el libro de texto, la regularidad de la frecuentación escolar, la calidad del docente, es decir la organización general de la clase, de la escuela, tipos de faltas en relación con la estructura lingüística y fonética de la lengua materna y la diferencia, si existe, entre la lengua que habla el niño en la familia y la lengua Utilizada en la escuela. Para él, toda investigación Científica en este campo debe tener en cuenta todos estos factores.

Importante tener en cuenta el gráfico que se presenta en el mismo texto, anexo a este artículo, que de manera clara evidencia lo que él determina como ciencias de la educación y el centro esencial de las mismas.

En su Introducción a las Ciencias Pedagógicas¹⁵ aborda el asunto del método de ellas desde cuestiones como ¿existen como tales o no son otra cosa que partes de las ciencias ya existentes y

un poco artificialmente agrupadas bajo el título general de ciencias de la educación? Y responde desde las técnicas pedagógicas, la historia de la educación distinguiendo la de otras disciplinas, el estudio de la historia de las ideas de las "instituciones" y su deber ser. Pero especialmente aborda las ciencias pedagógicas como ciencias de la educación. Aún más, propone los siguientes como métodos para las mismas: el de análisis filosófico e histórico, el observación de las formas, la entrevista y encuestas, el de estudio de casos o monográficos y la medición, el experimental, teoría de modelos y situaciones simuladas, además del análisis sistémico, entre otros.

Pero llama verdaderamente la atención el espacio que le dedica a los problemas que se hacen hasta hoy vigentes en las ciencias de la educación. Asuntos de tanta relevancia como el del fracaso escolar, que despierta especial interés a nivel de casi todos los países. Esta situación de fracaso es siempre peligrosa para el equilibrio de la personalidad, ¿quién en la actividad educativa no ha tenido experiencias con las huellas personales negativas que marcan a los adolescentes y adulto? Y si a esto se le suman las deficiencias que las personas puede tener y en medio de todo esto se observa el objetivo de la educación como el medio a través de cual se integra a la persona al sistema social a la adultez y al espacio profesional, entonces cobran sentido las medidas sociales: y esa es precisamente la duda que pretende generar este trabajo. ¿Los sistemas educativos, con la carga histórica cultural que poseen en el traslado y el trasplante del sistema de quien les ha colonizado, tiene vigencia en las necesidades individuales –subjetivas y culturales especialmente, de otros estudios que se fundaron en estados más desarrollados?¹⁶

El asunto en cuestión acude a que las ciencias de la educación no pertenecen a un campo propio de especialistas. Según esta postura, esta actividad debe estar representada por un conjunto de disciplinas que sean condescendientes con un correcto y fecundo funcionamiento del sistema educativo. Así es que los responsables de elaborar reflexiones, estrategias o políticas en el campo de la educación, los planificadores, los docentes, los administradores y los investigadores no pueden ignorarlas. Hacemos énfasis en que sería sensato reunir las en conjunto, aunque a muchos el concepto les cause desazón, ellas pueden llevar a la reflexión que hacemos de la pedagogía, como la propuesta de Platón en el Teeteto: «Yo no sé nada y soy estéril, pero te estoy sirviendo de partera, y por eso recito ensalmos hasta que tú des a luz tu idea», porque como la mayéutica socrática, enseñar y educar es como partear, es todo un arte que debe estar fundado en los fenómenos reales de quienes están incluidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje que termina siendo una instrucción, a pesar de que acuda a la didáctica aplicada desde el orden general o especial de la regulación que ejerce el sistema, la cultura, el estado. Asumir este compromiso, educar de recorriendo caminos diferentes en el ámbito de la pedagogía, es nuestro interés.

Y aunque la síntesis de la realidad de la acción educativa incluya la dimensión constituida por lo biológico, lo psicológico, lo social y los recursos disponibles, la síntesis del trabajo de estas ciencias hasta hoy ha resultado esencialmente en una cuestión normativa según las cuestiones que la regulación estatal e institucional van requiriendo. Pero lo que se pretende con este

trabajo, se une de manera especial a Octavi Fullat y Jaume Sarramona en el análisis de Cuestiones de Educación al afirmar "Estas ciencias adquieren probablemente autonomía relacionadas con la vida humana y con la pervivencia de la humanidad, teniendo presente, empero, que el hombre es una realidad siempre inconclusa."¹⁷ Creemos que es verdad que el sujeto que se está educando es el objeto específico de dichas ciencias. Sin embargo, a éste se le puede entender –en términos de una antropología pedagógica, desde su necesidad como sujeto de ser educado, moldeado, se le puede pensar desde lo que él propiamente dicho, pueda ser, y no creemos que se haga desde lo que otras disciplinas decidan que debe hacerse.

De esa manera adquiere validez tener en cuenta la historicidad como elemento de autodeterminación, y a su vez ser transferida a la pedagogía que permitirá al sujeto poder encontrar puntos de comparación en pro de conseguir su objetivo de autonomía, o de subjetivación. No obstante se encuentran las secuelas de las decisiones arraigadas en la pedagogía del siglo XIX como se citó con anterioridad y, en las que según Weniger, "el valor educativo de la historia en el ámbito escolar, aún está oculto y la historia continúa siendo explotada por funciones extrañas a su esencia".

Ortega y Gasset en la Introducción al libro de Dilthey (1944) *Teorías de las Concepciones del Mundo*, advierte que muchas personas no consiguen desarrollar una conciencia de la época histórica que les ha tocado vivir, y esa ideas es aquí clave al momento de hacer un análisis de lo que el concepto de educación ha significado en el campo de la pedagogía, ya que para pensar en torno a ella se deben entender los problemas del presente como elementos de un proceso histórico, en el que la posibilidad de comprender los problemas actuales depende de nuestra capacidad para reconstruir el proceso que los ha generado, buscando en el pasado las raíces de las que provienen: " Todos los hombres viven en la historia, pero muchos no lo saben. Otros saben que su tiempo será histórico pero no lo viven como tal". Por lo tanto este escrito renueva la perspectiva del concepto en dicho campo, pues pretendemos generar una duda en todos aquellos que ejercen educación en la historia inmediata desde paradigmas y estructuras rígidas pedagógicas, las cuales se alejan de la realidad de los seres involucrados en el proceso.

Finalmente creemos que el concepto de educación bajo esta lógica, propone la siguiente definición: "La educación es la influencia intencional sobre la generación en desarrollo, que quiere dar a los individuos no desarrollados una determinada forma de vida, un determinado orden de las fuerzas espirituales. El ideal de educación que desearía realizar está condicionado siempre históricamente" (Dilthey, 1940, p. 125), así desde la pedagogía de las ciencias del espíritu, la educación debe tener en cuenta la historicidad en su campo y la subjetividad de cada individuo que se desarrolla en su propia historia. Pero: ¿Cuál historicidad es la que condiciona a la educación?, ¿También la de los pueblos indígenas, por ejemplo, o se trata de la historia en un único sentido, una historia única y determinada por la postura eurocéntrica?

Por ello es que hemos decidido traer a colación en el texto de Octavi Fullat y Jaume Sarramona para poder distinguir "tres acciones del término «educación»; 1) como sistema, 2) como producto y 3) como proceso" (Mialaret, 1977):

1) Hablar de educación supone en muchos casos hacer referencia a un sistema o estructura social vigente en un país y momento histórico determinado.

2) Según una acepción muy corriente, la educación suele hacer referencia al resultado de un proceso, al producto obtenido como «acción educativa», y ese producto «bueno», «malo», «eficaz» o «ineficaz», «de nivel alto» o «de nivel bajo», tales resultados son imputables al sistema educativo según la dimensión anterior.

3) La tercera y última acepción del término «educación» es la más empleada en la teoría educativa: la educación como proceso. Puede contemplar tanto la comunicación que se establece entre dos o más personas, como la transformación acontecida en el interior de cada sujeto. Definiciones como la de Nassif: «La educación es la acción de un hombre cabal sobre un hombre total», sería un ejemplo de lo primero, mientras que la de Faure: «proceso cultural que busca el desarrollo de todas las virtualidades del ser y su sociedad», lo sería del segundo.¹⁸

3.3. Conceptos Articuladores en la Ciencia de la Educación Anglosajona (Inglaterra, Estados Unidos de Norteamérica, y Australia desde la Contemporaneidad)

No hemos encontrado, gracias a la dificultad para rastrear información, un referente bibliográfico que sustente de manera concreta los conceptos de la perspectiva anglosajona como se ha hecho en los numerales anteriores. Por conveniencia entonces, esta parte del artículo se asume desde los fundamentos epistemológicos de las teorías curriculares, que se han basado en las teorías administrativas y psicológicas.

Estas culturas comparten en términos pedagógicos una pregunta por el currículo: en Colombia, según la Ley General de la Educación, este se entiende como el “Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (Ley 115 de 1.994 - artículo 76).

Es claro entonces que ha sido un discurso que recoge con urgente necesidad la pragmática, el cómo hacer de la pedagogía. Es por eso que las teorías que nutren las teorías curriculares son administrativas y psicológicas asociadas al conductismo y al cognitismo. El ejemplo está en la propuesta de William James cuando describe la diferencia entre el MI y el YO, porque el individuo a sí mismo es una subjetividad que habla de algo pero a la vez de lo que habla es él mismo objetivado, el MI permite una lectura desde afuera basada en la experiencia de cada uno.

En estas culturas anglosajonas, el término educación se usa desde el siglo XVIII con la formación de los sistemas escolares nacionales, de una manera habitual y cotidiana porque a todos les

afecta de algún modo; aunque existen diversas maneras de concebirlo, y más aún de llevarlo a cabo, el denominador común es la idea de perfeccionamiento para el servicio a la orden del sistema social y de las políticas económicas de turno. Así es como asumen etimológicamente el término, procede del latín *educo-as-are* que significa criar, amamantar o alimentar. Otros autores hablan de la procedencia del verbo *educo-is-ere*, que significa extraer de dentro hacia afuera.

De esa manera la principal característica de la educación en estas latitudes es la necesidad de criar para la extracción y el soporte, de manera que la educación está determinada por razones biológicas, psicológicas, sociológicas, éticas, estéticas. De manera que la necesidad, hace referencia directa a la búsqueda del ser humano por la supervivencia, es decir la precariedad inicial del ser humano, lo que lo impulsa a generar conocimientos, técnicas e instrumentos en un proceso de formación profesional y permanente. Por ello es que la misma se remite a todas las personas, es un fenómeno de tipo socializante que genera una universalidad, asunto con el que este artículo definitivamente difiere, porque optimiza las relaciones entre las personas y los pueblos.

Este carácter de Universalidad es porque afecta a toda la Humanidad, en todas partes y en todos los tiempos. Tiene extraordinaria importancia y presenta cambios significativos de épocas a otras, de unos lugares a otros y también de unas personas a otras gracias a la multitud de factores que la condicionan en el desarrollo de la historia, y que además es una actividad inmensamente cara por la cantidad de costos que implica desarrollarla.

La educación en estas culturas es un fenómeno tremendamente complejo, que depende de numerosos factores que la condicionan: Personales, económicos, étnicos, familiares, científicos, sociales, éticos, religiosos, profesionales, culturales, escolares, políticos u estéticos. Para ellos la educación es un proceso dinámico entre dos personas que se proporciona las metas y ayudas para alcanzar las metas del hombre, partiendo de la aceptación consciente del sujeto, concepto que definitivamente vemos igualmente sistemático, gracias a que pretende el perfeccionamiento del individuo como persona y busca la intersección activa y consciente del individuo en el medio social. Estamos de acuerdo en que la educación es un proceso permanente e inacabado a lo largo de toda la vida humana, pero no compartimos desde su postura administrativa y psicológica pragmática que el estado resultante, aunque no definitivo, supone una situación duradera y distinta del estado original del hombre. Este asunto se abordará con detenimiento en segundo punto del siguiente artículo denominado PUNTO DE QUIEBRE, ya que compartimos la propuesta de autopoiesis del sociólogo alemán Niklas Luhmann que invita a una ruptura con el pensamiento único y normativo; exige romper con los criterios de regulación de las normas académicas, su fragmentación cognitiva y metodológica para la observación detallada de la autoformación, autorregulación de un sistema como es el de la educación. Esto deja por sentado que su propuesta metodológica es pedagógica, porque apunta a la formación de los mismos.

Para los ingleses y los norteamericanos especialmente, la educación posee una idea central y un fin que es el perfeccionamiento del ser humano, y el medio para alcanzarlo y se desarrolle en plenitud, es una educación organizada, estructurada en fases que responda a las necesidades del sistema social, política y por ende a la cuestión económica. Sea personal o socialmente la educación es vista como medio de estructuración y organización. Además es definitivo para ellos, y no lo compartimos, el hecho de que debe haber influencia de un ser humano sobre otro; es una influencia humana porque se trata de un fenómeno social, además que toda acción educante debe tener intención de enseñar desde el hecho de que cualquier individuo necesita ayuda para alcanzar sus metas, gracias a que el ser humano es el único individuo con intención de ser educado, de ser orientado a un proceso de individualización. La socialización se remite específicamente al aprendizaje del lenguaje, costumbres, conocimientos y normas morales vigentes en la sociedad. Quedan en esta tradición la educación y la formación de la participación del individuo en la formación y participación de los sistemas sociales.

Una ampliación de lo anterior la ofrecen A.J. Colom y L. Nueñez (2001) cuando remiten a estas otras características de la educación anglosajona: es una Acción o proceso; comunicación de información; intención o proyecto; inteligencia y aprendizaje; se trata de una pragmática, para la vida con orientación a valores, moralización crítica o libertad, que pretende desarrollarse de una manera integral para generar una innovación para el cambio.

3.4. Conceptos Articuladores en la Ciencia de la Educación Latinoamericana

El profesor Echeverri junto a otra docente de la misma institución Universitaria, Olga Lucía Zuluaga, afirman en cuanto a esta latitud, que “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 pensarla, sino que el concepto escuela no es ya la finalidad que enmarca las conceptualizaciones, ni el que traza el entorno de la enseñanza”, porque para estos autores como para quienes escribimos este artículo, la crisis de elaboración conceptual vigente a nivel de la educación en el continente, no le es pertinente solo a los sistemas pedagógicos, la praxis y el objeto de la pedagogía tal como lo afirma Lenzen (1988).

La duda por el acercamiento desde la experimentación que hasta ahora se ha desarrollado en la actividad pedagógica latinoamericana hacia las cosas y los fenómenos naturales del individuo como sujeto, ha sido explorada de una manera superficial. Lo que evidencia es esta actividad signos que generan serias dudas que propician en varios autores, como los de este artículo, el pensar a la pedagogía desde el campo científico, aún cuando se piense que la pedagogía está en incipientes pasos de su proceso de formación o que su parte experimental es una teoría apenas reconstructiva. Por lo tanto se trata de definir una serie de conceptos que nos permitan captar la variedad de intentos de formalización de la actividad pedagógica y didáctica desde las ciencias naturales a la par de las sociales, lo que abrirá el camino a enfoques hermenéuticos –como este, comunicativos, informáticos y/o constructivitas.

El asunto entonces es que para encontrar el concepto de escuela que se ha desarrollado, el cómo se ha modificado, entraremos en el análisis, por lo menos ligero, del proceso de formación del concepto de educación en el continente latinoamericano, y por ende la manera como se ha ido ampliando el concepto de enseñanza que produce la educación abierta. Los desafíos y las problematizaciones existentes, además de los avances, son abordados aquí con el explícito propósito de mirarlos desde el enriquecimiento otorgado a la pedagogía que se han construido desde otras ciencias y saberes. Es que se trata de observar las investigaciones en este asunto para reconfigurar su conceptualización.

En un país como el nuestro, la influencia de los medios masivos de comunicación y de los avances tecnológicos es definitivo y constante, pero estas recientes investigaciones dadas a nivel del continente latinoamericano se ha llegado a la conclusión de que es imposible que la máquina reemplace al formador y su actividad, posiblemente puede hacerlo con el enseñante y los programas virtuales son una clara evidencia de ello, gracias a que la enseñanza en este medio no es considerada como un asunto meramente operativo. La inteligencia artificial puede ser tomada, y de hecho es una realidad en los modelos de capacitación laboral, para realizar instrucciones, pero con todo y las posibilidades que la sistematización y la computación ofrecen, la computadora no reemplazará al maestro. Puede, por la necesidad de influencia y capacitación de mano de obra calificada que estos aparatos le resten visibilidad a la actividad pedagógica enmarcada en el proceso de formación con estrecha relación del humano para con el humano, pero nunca se sustituirá la experiencia de quien orienta el mismo.

La tradición pedagógica latinoamericana ha tenido de manera relevante en cuenta el hecho de que la educación es el punto de apoyo para las transmisiones de valores entre las generaciones, haciendo posible el encuentro humanizado entre dos generaciones: la formadora y la formada. Sin embargo es de anotar que este contacto se viene influenciando por las posibilidades de la tecnología que de manera imperiosa se imponen en los modelos y en la tradición pedagógica del continente –y consecuentemente del país, gracias a que las grandes industrias multinacionales invierten y la capacitación y la preparación de la mano de obra. Pero hacemos especial énfasis en que no corresponde al concepto articulador de educación en esta parte geográfica del mundo, que se ha preocupado por siglos de la formación de los individuos. Este asunto es determinante desde la verdad contemporánea, que es casi un axioma de los días y la actividad pedagógica que hoy por hoy transcurre, y es que la escuela ya no la definen las coordenadas espacio – temporales.

En medio de ese panorama, la noción de Campo pedagógico dentro de la actividad nacional, evoca también a la cultura de una diversa geografía que aunque los tenga, no quiere contar con límites, no pretende conclusiones que se puedan predecir y no le impone aduanas entre las necesidades de los pueblos. Lo verdaderamente importante es que ese campo de la pedagogía latinoamericana a través de una construcción lograda por sus interlocutores de toda una vida, comparten una visión específica de las ciencias naturales, de la política, la religión, el arte, sus derechos, su visión propia del mundo y hasta de sus mitos. Desde todo lo anterior, creemos que los conceptos que han articulado esta actividad y que conforman ese campo dentro de la

realidad de este continente son: en primera instancia la formación; luego aparece la enseñanza de la mano con el aprendizaje y la educación; para que finalmente se tenga en cuenta a la instrucción. Las anteriores y algunas otras han hecho posible que aquí se hable de campo autónomo que permite al interior del mismo la coexistencia de diferentes esferas teóricas y prácticas, el cual ha sido atravesado durante siglos por una gran variedad de paradigmas que han sido traducidos a las diferentes necesidades de los pueblos y culturas que los usan.

4. Conclusiones

Es vital insistir que este artículo posibilita pensar la pedagogía, para la actividad y el desarrollo del campo de la educación en un país como el nuestro, desde la hermenéutica, asumiendo desde la acción comunicativa, su genealogía, sus principios y posturas paradigmáticas, para no dejarla presa de estos instrumentos, los cuales percibimos hasta ahora, han pensado el campo pedagógico en este continente. No pretendemos atraparla gracias a los determinantes del sistema social o de cualquier otro sistema, ni de la cultura y mucho menos de la reproducción. Pretendemos pensarla desde otras disciplinas, pospositivistas si se nos permite –tal como ya lo hemos anotado, sin la pretensión de reducirla a un nuevo concepto que terminara copándola.

Dar pie a la formulación de un significado para elaborar el concepto de educación, debe estar ligado a unas condiciones de época que fluctúan constantemente, emergiendo de los diversos contextos socio-culturales y de las necesidades impuestas por el medio. Es en éste momento el concepto de educación sólo puede derivarse de la disposición de la vida espiritual misma, de la educación del sentido y la intuición misma –subjetivación si se quiere, que tenga en cuenta una perspectiva social, para que la educación sea el fundamento para la consecución de dos fines esenciales: la renovación continua de los sujetos a través del estudio del individuo como especie en torno a las ciencias del espíritu, además de la trasmisión y conservación de los bienes culturales adquiridos a lo largo de la historia.

Desde Dilthey, la historia de la educación depende de dos factores esenciales: “...el progreso de la ciencia que afecta a todos los medios de la educación y el estado cultural de un pueblo o generación que determina el ideal educativo, el cual tiene que ver, con ideal de vida de la sociedad que educa”. Y esta idea, está constantemente interactuando entre operaciones prolepticas que generan una la heteronomía frente a la educación. Por lo tanto, la formación –que es el concepto esencial en el objeto de estudio de la pedagogía desde la perspectiva alemana, es una función que le atañe a la sociedad. Para analizar esta relación deben compararse los hechos empíricos y la creación de relaciones entre estos hechos y sus causas, y la historia en la formación del ser.

Cuando se habla de la educación como un producto, no se hace referencia a quien es educado porque no es el elemento central. En la perspectiva francófona se refieren al conjunto de disposiciones normativas e instituciones del orden social que permiten el proceso denominado educación. O también puede entenderse como proceso de normalización de los individuos, de

la inculturación de los mismos. Son desde lo citado textualmente, tres las dimensiones para hablar del tema de la educación.

Bibliografía

- Runge Peña, Andrés Kalus. El papel de la pansofía triádica en el pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amos Comenio. Documento de trabajo para el Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP). Universidad de San Buenaventura – Medellín.
- Foucault, Michel. *Der Toa des Menschen im Denken des Lebens*, p. 67
- Tünnhermann B., Carlos. La Universidad Latinoamericana ante los Retos del Siglo XXI. Problemática de la Universidad Contemporánea. Colección UDUAL, No. 13.
- Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación. Colección Pedagógica e Historia, Pedagogía y Epistemología. Cooperativa editorial magisterio y el grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003
- Wulf, Christoph (ed.), *Education in Europe. An Intercultural Task*. Waxmann, Münster, New York, 1995
- Mialaret, G. *Introducción A Las Ciencias De La Educación*. Publicado por la Unesco para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Suiza, Ginebra, 1985
- Castro - Gómez, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, de la Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá.
- Fullat, Octavi y sarramona, Jaume. *Cuestiones De Educación, Análisis bifronte*. Ediciones CEAC, Barcelona, España, 1982
- Bourdieu, Pierre; wacquant, Loïc. (1995). “Introducción”. En: *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva*, México, Grijalbo, 15-38.
- Echeverri Sánchez, Jesús Alberto y zuluaga, Olga Lucía. *Campo Intelectual De La Educación Y Campo Pedagógico. Posibilidades, Complementos y Diferencias*. Colección Pedagógica e Historia: Pedagogía y Epistemología. Cooperativa editorial magisterio y el grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003

¹Este artículo es un producto de la investigación desarrollada en la Facultad de Educación de dicha institución junto a investigadores de la Universidad de la Serena en Chile, en el tema de Pedagogía del Caos.

²Runge Peña, Andrés Kalus. El papel de la pansofía triádica en el pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amos Comenio, Pág. 7.

³Insistimos leer con detenimiento el documento de Modelos Pedagógicos que se encuentra en <http://www.iucesmag.edu.co/reglamentos/modelos.pdf>

⁴Revisar la Posdata de 1969 escrita por Thomas S. Kuhn en donde aclara el concepto de paradigma utilizado en su texto: "La Estructura de las Revoluciones Científicas".

⁵Runge Peña, Andrés Klaus. El papel de la pansofía triádica en el pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amos Comenio, Pág. 10.

⁶Michel Foucault, *Der Toa des Menschen im Denken des Lebens*, p. 67

⁷EL LUGAR DE LA PEDAGOGÍA DENTRO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, de Jesús Alberto Echeverri Sánchez, profesor titular de la Universidad de Antioquia, en la Colección Pedagógica e Historia, Pedagogía y Epistemología. Cooperativa editorial magisterio y el grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003, Págs. 127 a 184

⁸Tünhermann B., Carlos. La Universidad Latinoamericana ante los Retos del Siglo XXI. Problemática de la Universidad Contemporánea. Colección UDUAL, No. 13, pág, 151

⁹EL LUGAR DE LA PEDAGOGÍA DENTRO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, de Jesús Alberto Echeverri Sánchez, profesor titular de la Universidad de Antioquia, en la Colección Pedagógica e Historia, Pedagogía y Epistemología. Cooperativa editorial magisterio y el grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003, Pág. 131

¹⁰EL LUGAR DE LA PEDAGOGÍA DENTRO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, 2003, Pág. 141

¹¹EL LUGAR DE LA PEDAGOGÍA DENTRO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, 2003, Pág. 143

¹²Wulf, Christoph (ed.), *Education in Europe. An Intercultural Task*. Waxmann, Münster, New York, 1995, Pág. 36.



¹³Wulf, Christoph (1995), Pág. 40

¹⁴Wulf, Christoph (1995), Pág. 42

¹⁵Mialaret, G. Introducción A Las Ciencias De La Educación. Publicado por la Unesco para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Suiza, Ginebra, 1985

¹⁶Castro - Gómez, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR, de la Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá.

¹⁷Octavi Fullat y Jaume Sarramona. Cuestiones De Educación, Análisis bifronte. Ediciones CEAC, Barcelona, España, 1982

¹⁸Octavi Fullat y Jaume Sarramona. Cuestiones De Educación, Análisis bifronte. Ediciones CEAC, Barcelona, España, 1982

^{xix}CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN Y CAMPO PEDAGÓGICO. Posibilidades, Complementos y Diferencias, de Jesús Alberto Echeverri Sánchez y Olga Lucía Zuluaga, en la Colección Pedagógica e Historia, Pedagogía y Epistemología. Cooperativa editorial magisterio y el grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003, Pág. 114