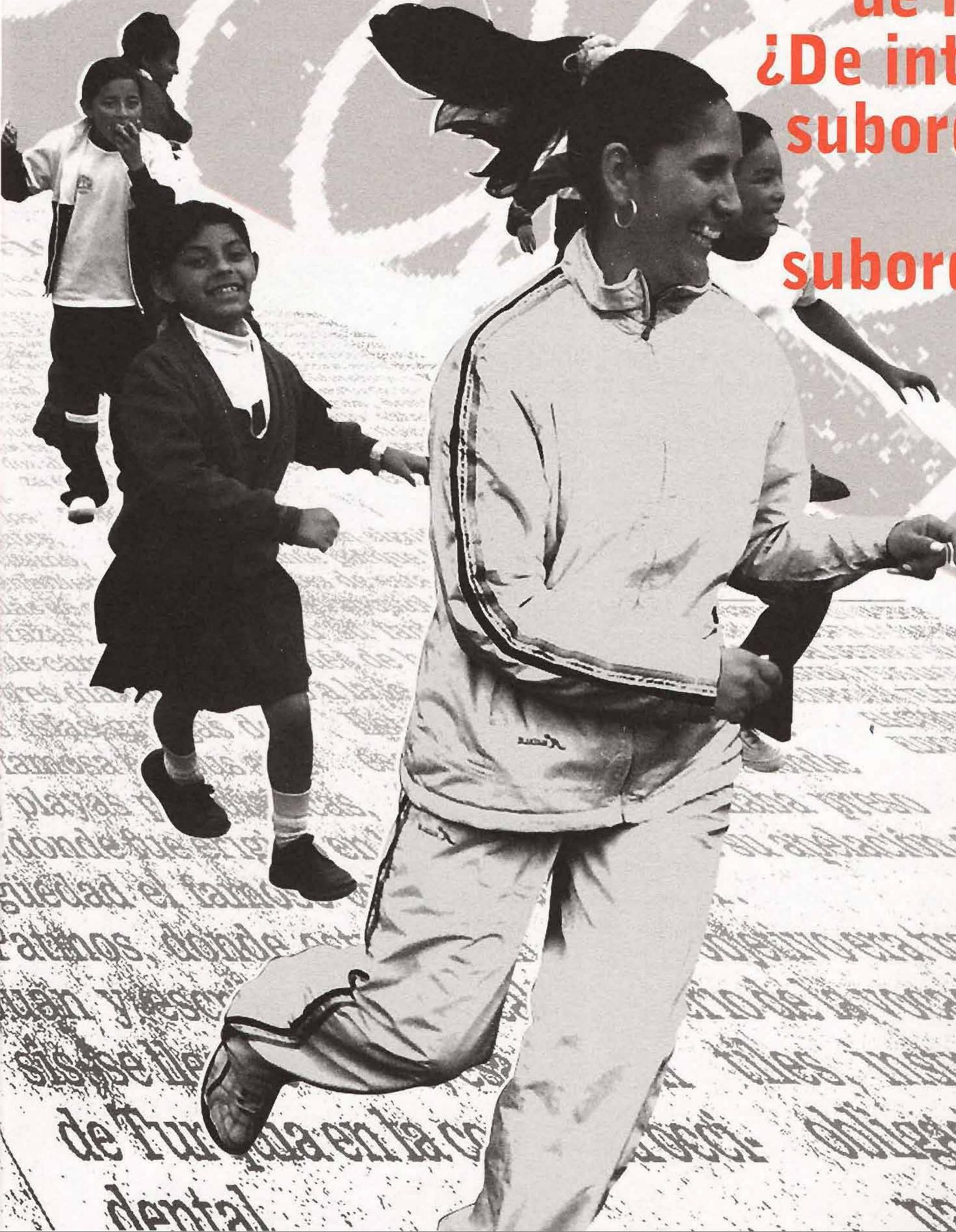


Colombia

**Del oficio  
de maestro.  
¿De intelectual  
subordinado a  
experto  
subordinador?**



## Resumen/Abstract

A partir de una reflexión sobre lo que ha sido la investigación histórica de la práctica pedagógica en Colombia y de las transformaciones que ha tenido, el autor propone dos tesis para pensar las posibles transformaciones del estatuto intelectual del maestro, tal como ha sido fijado para la escuela moderna desde el siglo XVI. La primera es que la relación entre el saber pedagógico y las tecnologías de organización escolar no deben considerarse como una relación de teoría a práctica, sino como una relación tensional de contenido a forma, pues cada uno de estos componentes responde a dos funciones incluso antagónicas, y, además, se formaron históricamente a partir de realidades diferentes. La segunda, tiene que ver con las relaciones que se han establecido históricamente entre teoría y práctica, donde se materializan las relaciones ciencia/pedagogía que ha venido utilizando la escuela.

**Palabras clave:** teoría, práctica, historia, ciencia, cultura, escuela, saber pedagógico, escuela moderna, relación epistemológica.

**Key-words:** theory, practice, history, science, culture, school, pedagogical knowledge, modern school, epistemological relation.

### **Professors function: from subordinate intellectual to subordinator expert**

Starting of a point of reflection, which has been the historical investigation of the pedagogical practice in Colombia and its transformations, the author proposes two thesis to think about the possible transformations of the intellectual statute of the school teacher as it has been fixed for the modern school since the XVI century. The first is, that the relation between the pedagogical knowledge and the technological scholar organization should not be considered as a practical theory relation, but a relation between the contents and form, because each one of these components respond antagonistic function and besides they are historically formed, starting from different realities. The second, is considering the relations which has been established historically between the theory and the practice, where the relations science/pedagogy has been materialized and used at the school.

## **Oscar de Jesús Saldarriaga Vélez**

Historiador de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencias Históricas de la Universidad Católica de Lovaina, U.C.L, Bélgica. Investigador de la Universidad de Antioquia, del IDEP y de la Universidad Javeriana de Bogotá, y coinvestigador del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Universidad del Valle, Universidad de Antioquia. Profesor de la Pontificia Universidad Javeriana, y miembro fundador del grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

E-mail:saldarri@javeriana.edu.co.

## 1. Donde manda capitán...

Si tuviera que presentar en una frase el trabajo que ha venido realizando nuestro grupo de investigación *Historia de la práctica pedagógica* (en Colombia) –entre paréntesis porque nuestro ámbito de pensamiento es tanto local como global–, yo diría, parafraseando a M. Foucault, que se trata de una problematización del saber pedagógico elaborada en talleres históricos. Y si me dejan decirlo en dos frases, añadiría que esa problematización se sitúa en el eje *institución-sujeto-discurso*, es decir, que concibe la práctica pedagógica, no sólo como el quehacer empírico del maestro en el día a día, sino como el conjunto de relaciones de saber y poder que inscriben los gestos del enseñar en cierta organización social de los saberes y de la cultura. Pero, aunque estas frases ya evidencian la militancia teórica de nuestro trabajo –que, no sobra decirlo, es la crítica de los sistemas de producción de verdades y de sujetos abierta por Michel Foucault–, tendría que pedir que me autoricen a usar una tercera frase para expresar lo que creo más propio de la apuesta de nuestro grupo, lo que nos diferencia de otros grupos del campo intelectual colombiano con quienes, por otro lado, compartimos bastantes supuestos teóricos comunes: pero el grupo de la Historia de la práctica pedagógica ha querido pensar la posibilidad de lo que hoy llaman “empoderamiento” del maestro como sujeto de su saber, de entablar combates por la reconfiguración del estatuto intelectual del maestro. Prefiero hablar de “oficio de maestro”, porque defiende el peso histórico y cultural del término maestro, que define a la persona dedicada al oficio de enseñar, frente a otros términos más recientes que no añaden nada esencial a esa designación. Aunque debe precisarse de inmediato que, términos como *profesor*, *docente*, *educador*, *pedagogo*, califican ciertos matices en la jerarquía social y académica para distinguir diversas especies dentro del mismo género. Y es, justamente, la cuestión de la génesis de esta diferenciación, al margen de sus nombres, sobre la que quiero proponer aquí algunas reflexiones. Quisiera ver, por un momento, qué pasa si pensamos el sistema educativo no desde sus fines mayores de eficiencia, cobertura y funcionalidad, sino desde el maestro, desde el oficio de maestro.



Siendo fiel a nuestra vocación de historiadores —o deformación, según se mire—, quisiera situar históricamente el surgimiento de un proyecto semejante. A mi cuenta y riesgo, diría que él es una herencia rebelde del formato institucional de las Facultades de Educación, o más crudamente, es fruto de la crisis del formato de las Facultades de Educación de la década de 1970 en Colombia. Hacia 1975, una pareja de maestros, o mejor, y he ahí la clave del asunto, de “licenciados” egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, (Medellín) se sintieron dolorosamente inconformes con ese ambiguo estatuto que, de un lado, los había acercado a lo más granado del conocimiento universitario —para el caso la filosofía y la historia—, pero que, por otro, los condenaba a no ejercer ni a ser reconocidos como filósofos ni como historiadores, sino a practicar un sucedáneo didáctico de esas disciplinas. Olga Lucía Zuluaga escribe:



Debemos, también, hacer una distinción entre los sujetos de la enseñanza. Existen dos sujetos de la enseñanza. Por una parte, aquel que se relaciona con las ciencias o con los saberes a partir de un método, es decir, el maestro, porque el ejercicio de su saber está completamente fetichizado desde una concepción instrumental del método de enseñanza. Socialmente se reconoce como maestro a quien se supone como muy claro, muy sencillo y muy simple para exponer, porque tiene como herramienta fundamental el método. Mientras más desarraigado del saber está el maestro en una formación social y mientras mayor sea su desarraigo cultural, más se enfatiza en su oficio metodológico; de esto último tenemos una muestra muy clara en la forma como existe la Pedagogía, hoy día, en las Facultades de Educación.

Pero existe, por otra parte, otro sujeto que también enseña y al que se llama docente. Este sujeto de la enseñanza es reconocido como tal, no a partir del método de enseñanza, sino del saber que transmite; él puede ser profesor de matemáticas, profesor de física, profesor de filosofía, profesor de sociología, es decir, su estatuto como docente en la sociedad, se le reconoce desde otro saber que no es la Pedagogía. Sin embargo, los dos sujetos enseñan, pero la diferencia entre esos dos sujetos es una resultante de la forma de *institucionalización* y de la *adecuación social* de los saberes, mas no es una distinción que se derive de la naturaleza de la Pedagogía (Zuluaga, 1999: 49)

Esta situación (subordinada) del maestro es reforzada por el estatuto de saber instrumental que difunden las Facultades de Educación para el saber pedagógico, y por la crítica de los intelectuales dedicados a las Ciencias Humanas que [teorizan] desde fuera de la escuela para que el maestro aplique, verifique, mida, siga instrucciones (Zuluaga, 1999, 154)

Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri, ella leyendo a Foucault y a Alejandra Pizarnik; y él a Antonio Gramsci y al filósofo antioqueño Fernando González, hallaron una puerta de escape a esa encrucijada, y literalmente, se fugaron por la puerta de los archivos históricos. Pero esa fuga no fue un cómodo refugio en la condición de profesores universitarios, sino el lanzamiento de un proyecto intelectual y político alrededor de la pregunta sobre cómo y por qué la pedagogía había nacido –¿o se había convertido?– en un saber subalterno, en una técnica que deja a su sujeto portador al margen de los propios saberes que debe enseñar. Nunca me canso de citar estas palabras programáticas de Olga Lucía Zuluaga, mezcla de amor y de acero, que desde hace veinticinco años han orientado las búsquedas del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia:

Entre los sujetos que de una u otra manera se relacionan con el discurso de las ciencias o de los conocimientos, hay uno de ellos cuya forma de relación designa una opresión cultural que se establece a través del método de enseñanza: ése es el maestro. [...] Mientras más inferior sea la *situación cultural* del maestro, le es confiado en mayor medida su oficio metodológico. Pero a pesar de esta existencia instrumental de la Pedagogía en nuestra sociedad, hay que empezar a arriesgarse en la investigación y en este largo proceso de diálogo, a una conceptualización aproximada de Pedagogía [...] En este contexto amplio de la Pedagogía, la historia de la práctica pedagógica en Colombia significa en su proyección social, una lucha por rescatar, para el maestro y a través del trabajo histórico, la práctica pedagógica (Zuluaga, 1999: 156)



Y a renglón seguido, nuestra autora precisa la primera tarea de ese rescate:

Rescatar la práctica pedagógica significa, en su sentido más amplio, recuperar la historicidad de la Pedagogía para analizarla como saber y en sus procesos de formación como disciplina. [...] Si [el carácter subalterno de la Pedagogía y del maestro] son resultantes de la institucionalización de los saberes y de la adecuación social de los mismos, ello es un efecto de la repartición social de los saberes, mas no es algo que se corresponde con la naturaleza de la Pedagogía, *tal como la debemos pensar actualmente*. [...] Sólo un estudio de carácter histórico puede mostrar el lugar que ha ocupado la práctica pedagógica entre las prácticas de saber y convertirse en instrumento de reflexividad para reconceptualizar hoy la Pedagogía (Zuluaga, 1999, 160)

Antes de seguir, quiero hacer notar ese uso del lenguaje como es una muestra de la sofisticación y hasta del esoterismo que ha alcanzado esta propuesta, aspecto que le ha sido criticado con sus propias armas: al Grupo se le acusa de volver a crear una jerga de expertos trabajando desde fuera de la escuela. Ese ha



sido, en efecto el riesgo y el precio de una labor de equipo de alta productividad investigativa tanto en historia de la pedagogía colombiana desde el siglo XVI a la actualidad, como sobre los conceptos fundantes, la memoria activa y los diálogos posibles entre paradigmas pedagógicos, con trabajos que ya tienen eco en ámbitos latinoamericanos.

Pero el relato sigue: el caso es que entre 1980 y 1992 irrumpió un movimiento social singular que aún hoy es mirado con interés por otros países: el llamado Movimiento Pedagógico colombiano, que surgió del seno de FECODE, el sindicato de maestros colombianos, pero como una disidencia renovadora frente a lo que muchos resentían como una reducción de la actividad sindical magisterial a las reivindicaciones económicas y políticas gremiales. Allí nos dimos cita variados actores sociales, como testimonia uno de sus protagonistas de ayer y de hoy, el profesor Abel Rodríguez Cespedes,

Los maestros [de FECODE] nos encontramos con la pedagogía gracias a la socialización de algunos proyectos de investigación pedagógica que por entonces adelantaban grupos de profesores universitarios (Historia y Ciencias, Federici). Fue la academia, bajo la forma de la práctica investigativa, la que propició y jalonó inicialmente el encuentro,

con el motivo de la reforma curricular decretada en 1978. También contribuyeron de gran manera, al amanecer del acontecimiento, algunas organizaciones no gubernamentales, de educación y de investigación popular, de formación de ciudadanía o promoción de la democracia, y varias escuelas sindicales, y los destinatarios o interlocutores iniciales de esos actores fueron pequeños grupos de maestros organizados autónomamente o en las cercanías de los sindicatos y pequeñas agrupaciones políticas de izquierda (Rodríguez, 2002: 23)

Por esta confluencia entre lo político y lo pedagógico, el Movimiento fue actor de primera fila en la discusión de las reformas educativas introducidas por la Constitución Política de 1991, en especial la ley 60 de 1993 y la 115 de 1994, pero, como lo testimonia el mismo Abel Rodríguez, en el punto más alto de sus discusiones, el retorno de viejas prácticas politiqueras burocratizó y escindió al Movimiento. No voy a referir aquí los detalles de este proceso, pues, como es sintomático de toda reforma educativa, no puede decirse tajantemente que fue un fracaso total como tampoco un éxito completo: las valoraciones dependen del lugar que cada uno de los actores involucrados ocupamos en ese tren, y los actores estamos aún en escena, aunque seguramente en otras condiciones. Respecto a esta dura experiencia de la relación entre los maestros y sus aparatos políticos, yo me atrevería a decir que la actual fragmentación del Movimiento Pedagógico en expediciones pedagógicas, redes y otros movimientos vinculados a comunidades locales, es una fase de transición cargada de posibilidades alternas a la organización vertical centralizada.



Pero la pregunta de fondo que queda viva es qué ha pasado sobre ese tan proclamado empoderamiento del maestro, lo cual se traduce en cuestionar ya no sólo la subordinación de los maestros a los políticos<sup>2</sup>, sino cada vez con mayor urgencia, en problematizar y hasta desarticular la sutil subordinación de los maestros a los expertos, evidenciando los efectos de la división social de los saberes. Por ello, creo pertinente volver a la problematización inicial de Olga Lucía Zuluaga, y hacer un breve recorrido histórico por las modalidades de relación entre el maestro y los expertos, para pensar, cuáles serían las condiciones de posibilidad de este aparentemente insólito tipo de lucha que proponemos, una lucha por el saber.

Fiel a la tesis central de Olga Lucía Zuluaga, no me cansaré de insistir en que, a mi ver, la piedra de toque de la opresión cultural del maestro reside en el modo como se le ha insertado en ciertas modalidades de relación entre “Teoría” y “Práctica”. Las epistemologías científicas que han gobernado al saber pedagógico desde su nacimiento moderno, en los siglos XVI y XVII, con los humanistas del renacimiento (Vives, Erasmo, Ramus, Comenio) hasta los refinamientos experimentales de los siglos XIX y XX, han puesto a la escuela y al maestro en el trabajo de iniciar a niños y jóvenes en el camino ascendente y cada vez más selectivo de la ciencia y para ello el saber pedagógico ha sido diseñado como un repertorio de técnicas para reproducir, en la escuela, los procedimientos de los diversos tipos de disciplinas científicas. Por definición, los expertos serán siempre

aquellos sujetos portadores del conocimiento más especializado, la elite de sabios. Mientras este régimen de institucionalización o de división social del trabajo en el saber continúe, hablar del empoderamiento del maestro como intelectual o como productor de saber pedagógico será la más hipócrita de las demagogias, porque, como nos lo recordaba el pensador colombiano Estanislao Zuleta, mientras en la política social es pensable y legítima la lucha por la democracia, en el régimen de producción de las verdades científicas no se aceptan o rechazan las verdades por votación o por consenso de las mayorías. Aunque, de derecho, todo avance de los conocimientos técnicos y teóricos es patrimonio de la humanidad, de hecho, y esto desde el paleolítico inferior hasta la más post moderna de las sociedades, la introducción de todo nuevo conocimiento y de toda nueva tecnología tienen, como precio social, el aumento de la división social del trabajo, la separación creciente del trabajo manual y el trabajo intelectual, y la constitución de saberes cada vez más especializados que conllevan la constitución concomitante de élites ilustradas, celosas guardianas del poder que les otorga el monopolio del saber.

En otras palabras, la crisis del Movimiento Pedagógico colombiano, obliga a sus actores, nos obliga, bajo responsabilidad ético-política, a pensar si la consigna de reconstituir el estatuto intelectual del maestro es una perversa

▲ 2 La subordinación del magisterio a los intereses y tácticas gremiales, como lo mostró el Movimiento Pedagógico, es una subordinación más visible y relativamente más fácil de transformar desde el empoderamiento de colectivos locales de maestros, como está pasando por ejemplo con los maestros del Macizo colombiano.



consigna populista, tras la cual se esconde la creación de una nueva elite de ilustrados: aquellos maestros que, tras una dura lucha de selección natural y supervivencia del más apto, logran acceder al nivel superior de “maestros investigadores”, de “maestros innovadores”. Tan real es este riesgo, que se produce la paradoja, como se decía hace unos días en un encuentro de investigación pedagógica, de que los mejores maestros, los más creativos, terminan dejando de ser maestros porque salen en comisión de investigación o a cargos directivos...

Quisiera proponer dos tesis como punto de partida para pensar las posibles transformaciones del estatuto intelectual del maestro, tal como ha sido fijado para la escuela moderna desde el siglo XVI.

## 2. El formato

La primera tesis, es que hay distinguir en todo “modelo pedagógico” dos elementos: por una parte, el saber (los principios fundadores, los conceptos especificadores y las arquitecturas teóricas que los ensamblan), y de otra, las tecnologías (las técnicas y mecanismos de aplicación y los procedimientos de organización, para efectuar en lo cotidiano de la escuela tales conceptos y fines educativos

y sociales). Mi tesis es que esta relación entre el *saber pedagógico* y las *tecnologías de organización escolar* no deben considerarse como una relación de teoría a práctica, sino como una relación tensional de contenido a forma, la cual proviene del hecho de que cada uno de estos componentes responde, desde el nacimiento mismo de la escuela moderna, a dos funciones divergentes e incluso antagónicas, y que además, se formaron históricamente a partir de realidades diferentes.

Me explico: el invento de la escuela pública moderna nace, hacia fines del siglo XVI, forjado en el experimento de las escuelas de caridad, ante el doble problema de cómo mantener encerrados en un sólo espacio y durante cierto tiempo una masa de niños, los hijos de las clases trabajadoras, y en ese ámbito, enseñarles los rudimentos del conocimiento humano y los hábitos de trabajo, consumo, ahorro y virtud necesarios para la vida civilizada, en la nueva sociedad industrial capitalista:

Lo que innova la escuela de caridad es el reunir en el seno de una misma institución enseñanzas que hasta entonces estaban dispersas: enseñanza religiosa, enseñanza de la lectura y el canto propia de las pequeñas escuelas parroquiales, enseñanza de la escritura y el cálculo de las escuelas de los maestros escritores y educación moral dejada a la buena voluntad de cada familia [...] y además lo hace gratuitamente para los hijos de los pobres [...] esta afluencia de niños obliga a los fundadores de las escuelas de caridad a inventar nuevos métodos pedagógicos que permitan tener ocupados un máximo de niños con un mínimo de maestros<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Querrien, Anne. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Barcelona: La Piqueta, p. 25, 1979.

Se trataba de resolver los problemas de organización del encierro de los niños fuera del hogar: cuánto espacio requiere un niño, a cuántos niños puede enseñar un sólo maestro, y cómo distribuir a todos en el espacio y en el tiempo para tratar con eficiencia y economía a la masa de infantes, sabiendo que se trata de vigilar y ocuparse de todos y cada uno de ellos a la vez. Lo que en principio parece un problema técnico de apariencia inocua, elaborar un Reglamento Escolar, diseñar las formas de “gobierno de la escuela”, se revela como otro –y no el menor– campo de aplicación de las *tecnologías disciplinarias* inventadas para el convento, el cuartel, la prisión, y la fábrica<sup>4</sup>. El descubrimiento de M. Foucault que utilizo acá, es el haber sacado a la luz esta conexión entre el régimen de organización escolar y las tecnologías disciplinarias perfeccionadas en esas otras instituciones que debían gestionar masas de población con fines productivos, científicos, médicos, rehabilitadores o moralizadores: en una palabra, la invención moderna de las instituciones de normalización, es decir, aquellas que a la vez que adiestran los cuerpos, forman individualidades a partir de una “medida normal”. De allí la pervivencia en la escuela de sus formas arquitecturales, de las formas de examen y/o autoexamen, y de los instrumentos de vigilancia y/o observación; en fin, lo que llamaré “el formato”, que en otros lugares he llamado también “la máquina”.

Ahora bien, si de un lado la escuela asume este formato genérico a múltiples instituciones de normalización, de otro lado, en ella se producen los saberes específicos sobre el enseñar: históricamente, las preguntas sobre la enseñanza empezaron a ser sistematizadas por los eruditos humanistas del Renacimiento, a partir de la experiencia de las universidades medievales y los colegios de nobles, ocupados en los problemas específicos de la enseñanza de las “altas ciencias”, preguntas recogidas en un saber recién bautizado: la Didáctica. Preguntas como: ¿cuál es la naturaleza del conocimiento y cómo debe ser comunicado? ¿Cuál es el mejor *método para la enseñanza*, cómo ha de adaptarse según las ciencias, edades y condiciones? ¿Es posible un método universal para todos los saberes, o



4 Con el término “disciplina” no se nombran sólo las rutinas de orden y comportamiento de los alumnos en la escuela. Lo uso en el sentido histórico y político destacado por M. Foucault: “El poder disciplinario [...] es un poder que, en lugar de sacar y retirar, tiene como función “encauzar conductas” [...] no encadena las fuerzas para reducirlas; lo hace de manera que pueda multiplicarlas y usarlas [...] La disciplina “fabrica” individuos; es la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de ejercicio... es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente”. Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.

cada uno de ellos requiere su propio método? ¿Cómo formar sujetos autogobernados, responsables, autónomos e incluso críticos? Interrogaciones modernas, que encontraron su nudo en la pregunta mayor de la Didáctica Magna formulada por J. Amos Comenio: *¿es posible fundar un método general que permita enseñar todo a todos?* La escuela moderna va integrando pues, los mecanismos organizativos (su formato) procedente sobre todo de las escuelas para pobres, con las innovaciones teóricas provenientes de las “altas escuelas”. Lo que ocurre con frecuencia es que la proclamación de los fines sociales cada vez más democráticos y la búsqueda de innovaciones pedagógicas cada vez más críticas, hace olvidar que la *forma* de los edificios, salones, patios, ventanas, rejas y muros donde se encarna ese saber pedagógico cada vez más avanzado, es aún aquella carcaza arcaica cuya estructura –con perdón sea dicho–, no es muy diferente a la de un reformatorio, un cuartel o un hospital. Mientras los “contenidos pedagógicos” –los conceptos y teorías sobre el niño, su aprendizaje, los métodos pertinentes y el tipo de sujeto a formar, mas los contenidos curriculares, las ciencias y los métodos para su enseñanza–, avanzan dinámicamente hacia los fines de mayor autonomía ética y mejor competencia científica de los sujetos a

formar, por el otro, los formatos de la organización cotidiana de la escuela –tiempos, espacios, disciplina, número de alumnos por profesor, encierro de los salones, uniformes y trajes, autoridad jerárquica, etc.– se han mantenido prácticamente estáticos desde las épocas de su diseño original.

No estoy planteando un nuevo análisis pesimista que aumentaría las culpas cargadas sobre el maestro y la escuela; lo que quiero es, como historiador de la pedagogía, sacar a la luz esas tensiones constitutivas poco visibles desde dentro, para señalar que es ilusorio pretender sólo transformar los contenidos pedagógicos, así sean estos de la mejor calidad crítica, sin buscar modificar ese formato que cotidiana y silenciosamente, devora en su rutina de tiempos y espacios todo contenido nuevo y lo transforma en insumo pedagógico desechable. Quiero señalar estos peligros, para que podamos pensar también sus fisuras y puntos de fuga, de modo que puedan ser reutilizadas en las luchas actuales alrededor de la condición subalterna de las subjetividades del maestro y de la infancia escolar.

### 3. Teoría / práctica

La segunda tesis tiene que ver con las relaciones que se han establecido históricamente entre teoría y práctica, donde se materializan las relaciones ciencia/pedagogía para las cuales se ha venido utilizando la escuela moderna. Respecto a los tipos de relaciones epistemológicas que han fundado el saber pedagógico (y sus métodos) desde su sistematización moderna a partir del siglo XVI, se pueden reconocer tres:



Yo soy así



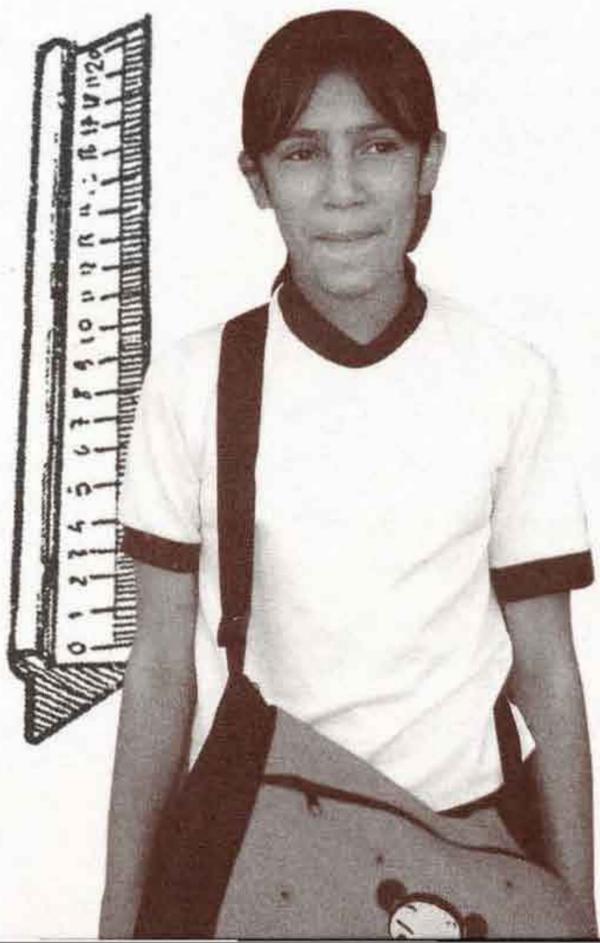
1. El estilo o tipo “racional” o “clásico”: es el fundamentado en la “ciencia clásica”, es decir, en las ciencias matemáticas. Allí, la teoría es concebida como un conjunto de axiomas o principios, y la práctica, como la deducción o aplicación de éstos bajo la forma de conclusiones o corolarios. Usa como métodos la inducción y la deducción, el “análisis” y la “síntesis”. La pedagogía moderna, tal como fue sistematizada a partir del siglo XVI, nació de este estilo, y muchos de los postulados y procedimientos escolares actuales ponen en acción este mecanismo epistemológico: de allí provienen los “principios pedagógicos” de base de cualquier acción pedagógica: “ir de lo simple a lo complejo”, “de las partes al todo”, “de lo cercano a lo lejano”, de lo “conocido a lo desconocido”. Pero además, es aquí donde se origina la *culpabilización* del maestro como intelectual: la teoría es siempre verdadera, coherente y buena, la aplicación es la que siempre tiende a ser deficitaria. Y si en “la práctica” pasa algo que no estaba previsto en la teoría, es visto como una “disfunción” que hay que eliminar.

2. El estilo o tipo “experimental”, es el que se fundamenta en la “ciencia moderna”, las ciencias experimentales de la naturaleza y en especial las de los seres vivos. La teoría es concebida acá como un juego de hipótesis surgidas de la observación y de la experimentación, y la práctica es asumida como el campo donde se analizan y ponen en juego tales hipótesis. A partir, sobre todo de la psicología experimental, la pedagogía añadió a sus métodos racionales, los métodos experimentales tanto sobre el psiquismo infantil como sobre los métodos de enseñanza, adiestramiento y disciplinamiento en la escuela. De acá procede la idea de “ver al niño”, “dejarlo actuar espontáneamente”, “analizar sus comportamientos naturales”, y “adaptar los métodos a la psicología infantil”. Una segunda *culpabilización* para el maestro nace de allí, pues se pretende que

la escuela pueda reproducir tal cual la forma experimental de hacer ciencia, pero la teoría no la produce el maestro, sino que termina siendo el “informador” para los expertos que están fuera (sociólogos, psicólogos, planificadores, etc.).

Si en esta matriz, experiencia es experimento, y conocimiento es acción adaptativa; la pedagogía como ciencia y arte de enseñar ha sido sustituida por las “Ciencias de la educación”, que son, dijéramos, aplicaciones, o mejor, sistematizaciones de ciertas regiones de estos saberes experimentales en función de la enseñanza. Con un precio para la pedagogía: habría que decir, con Zuluaga, que las Ciencias de la educación han efectuado una recomposición en los saberes escolares, acentuando la brecha entre teoría y práctica:

Elas han legitimado una división de los problemas teóricos y críticos en torno a la escuela, así: afuera de la escuela se



teoriza o conceptualiza sobre educación: filosofía de la educación, sociología de la educación, psicología de la educación, etc. Adentro de la escuela, en la didáctica o en la tecnología educativa, parece resumirse la vida cotidiana de la escuela. Ellas regulan los procedimientos de enseñanza, único espacio que le reconocen las Ciencias de la educación a la pedagogía. Los procedimientos de enseñanza son los únicos elementos o segmentos de saber que puede usar el maestro en su práctica cotidiana en la escuela (Zuluaga, 1987: 153).

Si, de un lado, el saber del maestro (el que se le exige deba tener) se ha ampliado, pues las ciencias generales y los saberes específicos que debe manejar ya no caben todos en un manual y en una escuela normal, es porque de otro lado las Ciencias de la educación han reordenado –en realidad, dispersado– su objeto de saber en función del aprendizaje: se ha pasado el foco de atención, desde lo que debe hacer el maestro, hacia cómo aprenden los sujetos, dando prelación, en la polaridad enseñar-aprender, al segundo sobre la primera por obra de la(s) psicología(s), así como gracias a la sociología, se transforma correlativamente en un sujeto que debe observar, medir y analizar los datos del grupo. Y las dos disciplinas juntas, proveen una visión de conjunto, la psicología de la población o de las masas, que para el caso de los escolares, termina siendo algo como una paidometría, una ciencia de la medición de la infancia. La pedagogía como ciencia general retrocede “obsoleta” ante la dispersión de didácticas específicas de las ciencias particulares.

Así, el saber pedagógico se escindió entre lo que se llamó “pedagogía experiencial” y la “pedagogía experimental”. Las pedagogías que acá hemos llamado racionales e incluso algunas ramas de la Escuela activa eran consideradas aún como “experienciales”, pues eran “una pedagogía de artistas, que se elabora bajo el signo de un impresionismo exagerado, que postula el ‘don exquisito’ del

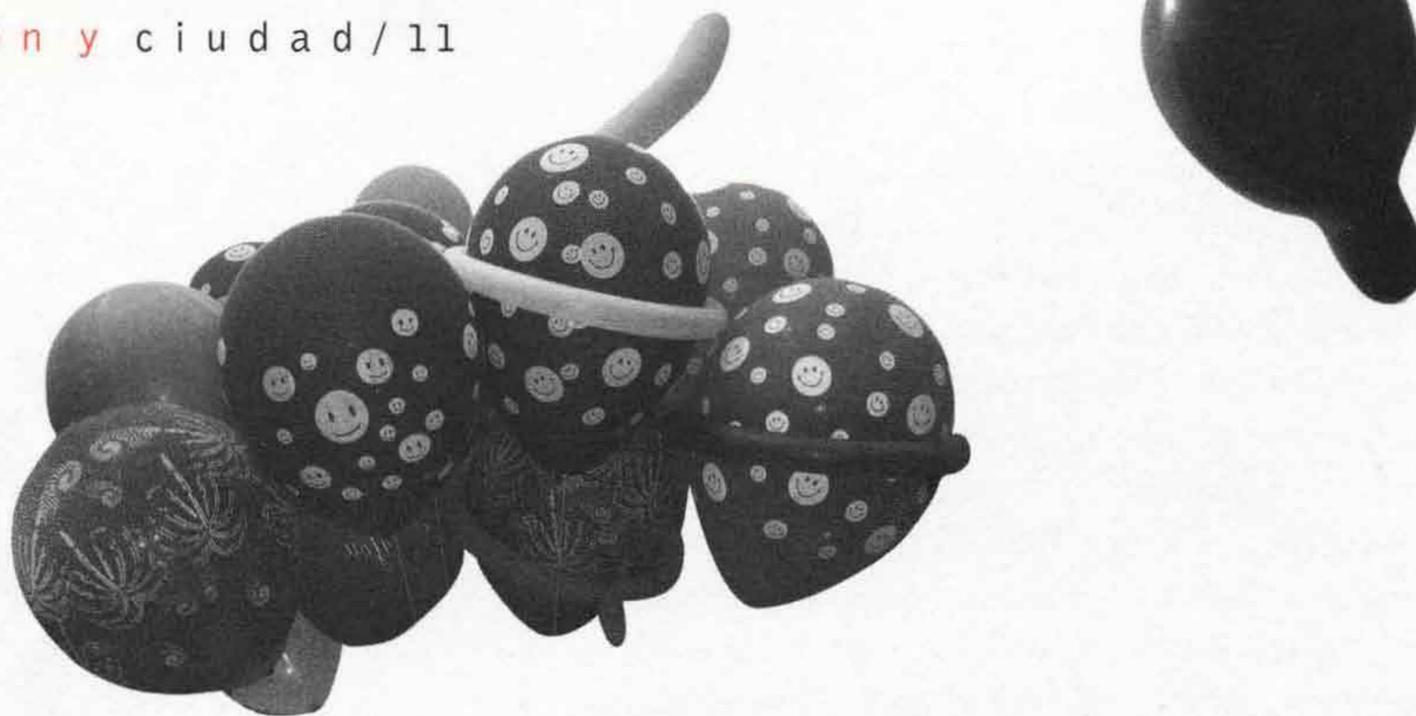
maestro en aquellos que aspiran a tener éxito en ella". (Buyse, 1933). Señala Sáenz que si la "pedagogía experiencial pensaba al maestro como artista, privilegiando su experiencia pedagógica y su intuición; la experimental tenía como ideal convertirlo en científico: en un administrador, medidor, psicólogo y médico de la infancia, o por lo menos, en un complemento eficaz del médico y del psicólogo" (Sáenz, Saldarriaga, Ospina, 1997, T. II: 37). A la par, las pedagogías activas activaron otro esquema de relación entre maestro y alumno, postulando que quien debía ocupar el centro de la escena era el niño, y que el maestro debía hacerse discretamente a un lado, como observador y "facilitador" de la actividad espontánea de los alumnos, tratando a la vez de guardar la postura neutral u objetiva del científico. Puede decirse que a la posición clásica de empatía pastoral-artesanal del maestro se le incorporaba un instrumento, una nueva rejilla de mirada, de distanciamiento y de intervención forjada por los métodos de las ciencias positivas. Si a los experimentalistas ello les ha parecido una contradicción indeseable, las escuelas nunca han podido ser convertidas del todo en laboratorios puros y duros de psicología o de eugenesia. Pero es verdad que esta "cientifización" de la práctica pedagógica fue un momento irreversible del proceso de secularización y reconversión del clásico gobierno pastoral del maestro, al incorporar a la pedagogía elementos tanto de las psicologías clínicas o terapéuticas como de la sociología y la economía política (la administración y la planificación).

3. El estilo "comunicacional" o "lingüístico". Con este rótulo genérico caracterizo de modo tentativo a ese conjunto diverso y disperso de pedagogías que se fundan en las epistemologías provenientes de las ciencias del lenguaje, de la comunicación y de la información. Caracterización tentativa, pues aquí avanzamos a tientas tratando de entender una compleja transformación en curso de la que somos a la vez actores y objetos. Se trata de la aparición progresiva de los llamados "procesos de producción de



sentido", de "construcción social de códigos culturales" y del "reconocimiento de la subjetividad como una experiencia situada" por pertenencia a subculturas etarias, étnicas, de género, de clase social o de capital simbólico.

Desde estas epistemologías se postula que las relaciones entre las teorías y las prácticas no son transparentes ni directas, sino que son dos niveles de la realidad que no se "traducen" directamente el uno al otro, se hallan a la búsqueda de "puentes" o "lenguajes" para expresarse, comunicarse o sistematizarse mutuamente. Abusando aún más de la esquematización, diré que hay aquí un nuevo giro en las relaciones teoría-práctica. Paradójicamente, al unificar tanto lo "teórico" como lo "práctico" bajo la noción de código —códigos lingüísticos y códigos pragmáticos—, se asume que estas dos series de códigos no se superponen ni expresan directamente el uno al otro.



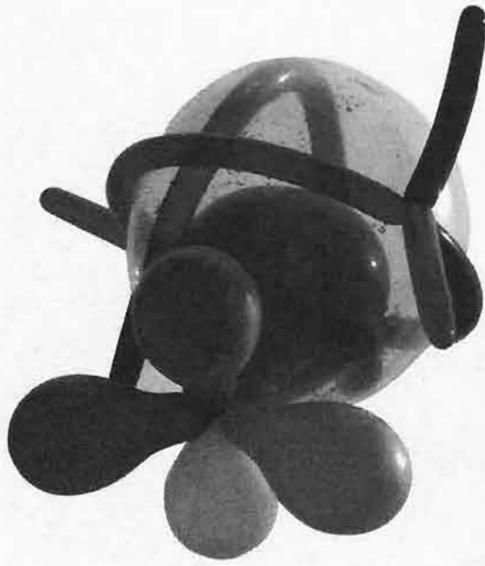
Se problematizan entonces tanto las epistemologías racionales como las experimentales, que nunca dudaron que la comunicación entre teoría y práctica, ya fuera como representación-aplicación, ya como síntesis conceptual –acción adaptativa–, era transparente y directa. A contrapelo, el problema que estas epistemologías hace emerger es el de saber cómo cada serie puede traducir a la otra: ¿Cómo se hace lo que se dice, cómo se dice lo que se hace? ¿Cuáles son los efectos de interferencia, distorsión, “ruido” o incomunicación que afectan o determinan las conexiones entre los distintos tipos de códigos teóricos y prácticos?

La relación teoría/práctica es acá, por definición, por su estructuración epistemológica y política, una relación conflictiva y tensional. La vida escolar ya no aparece transparente y natural por sí misma: ya la teoría no da cuenta de todo lo que pasa en las prácticas, y las prácticas desbordan toda intención teórica y toda voluntad consciente. Si alguna vez albergamos la sospecha de que la teoría no lo sabía todo y que la práctica no alcanzaba a controlarlo todo, estos nuevos saberes nos la han convertido en dolorosa certeza: la experiencia ya no es aplicación de verdades ni experimentación

de hipótesis, ahora se sitúa en la tierra de nadie que media entre teorías y prácticas. Es por ello que la problematización actual nace del deseo, no siempre claramente expresado por todos los actores del acto pedagógico, de hallar la (o alguna) forma de comunicación entre las múltiples prácticas y las complejas teorías, pero acá el problema del conocimiento ya no es el de la verdad o el de la adaptación, sino el del sentido.

Las epistemologías de las pedagogías contemporáneas están mucho más cerca de este tipo de modelo de ciencia que en las racionales o las experimentales, pero ello no quiere decir que las hayan desplazado o sustituido: en realidad, esta epistemología apenas inicia su camino para tratar de ocupar un lugar –a veces hegemónico– entre las otras. Cuando hoy en día se exige a los maestros que “sistematicen su práctica”, es este supuesto epistemológico el que está funcionando; aunque los teóricos de la pedagogía no lo hayan declarado tan explícitamente. Y las claves para abordarlo se buscan a partir de la multiforme noción de cultura o mejor, de culturas, en plural y en sentido antropológico. Entonces, los símbolos, los valores, las identidades y las afectividades –como figuras de una alteridad que debe ser incluida– pasan al centro de la escena como condición de posibilidad de los conocimientos y de los aprendizajes. Sobre esto volveré para finalizar.

Hay que insistir en que estos estilos o modalidades epistemológicas no deben considerarse como excluyentes unas de otras ni valorizarse como unas mejores o peores. Aunque



es cierto que históricamente cada uno de ellos ha tenido su época de hegemonía, son tres estilos epistemológicos que forman parte integrante de la pedagogía hasta hoy: en el quehacer cotidiano de la escuela, los maestros ponen en juego elementos de cada uno de ellos, y esto, en ocasiones, independientemente de la escuela de pensamiento que se crea estar “aplicando”. Por ejemplo, los métodos “activos”, por principio opuestos a las pedagogías racionales o deductivas, deben acudir a ellas en ciertos momentos, pero sin ser conscientes de ello, sin decirlo o creyendo, de buena fe, ser totalmente ajenos a ellos. Este eje busca, por lo tanto, que se puedan identificar las *prácticas epistemológicas* efectivamente actuantes, y sus combinaciones e interacciones cotidianas, y que pueda disponer de un instrumento de análisis más complejo sobre las relaciones teoría-práctica para leer las interacciones pedagógicas efectivas. Por otro lado, esta epistemología de fundamento lingüístico es la que permite pensar la posibilidad de que el maestro sea el constructor de los lenguajes teórico-prácticos y narrativos para expresar la densidad vivida en la vida escolar.

#### 4. Ciencia/cultura/pedagogía

Pero hay más: desde estas tres matrices epistemológicas podemos entender la forma como la escuela se ha constituido como mediadora de eso que, con doscientas cincuenta definiciones distintas, se ha llamado “la cultura”. Propongo, a título de herramienta esquemática de análisis, pensar en tres grandes acepciones de cultura en las que se ha inscrito la función de la escuela, y cuatro formas de su relación con “la ciencia”:

1. La escuela “clásica”, la del Renacimiento, allí donde quedó definida originariamente la función nuclear de la escuela moderna hasta ahora, la de poner los sujetos en contacto con la ciencia, cuando la cultura era concebida como el patrimonio de conocimientos y valores estéticos de la “mejor parte de la sociedad”, y cuando esos valores estéticos no se enseñaban en la escuela sino que se heredaban desde la cuna. La función de este tipo de escuela es excluyente: la ciencia sólo puede ser patrimonio de una élite.

2. La escuela ilustrada, amplió su idea de cultura (conservando su núcleo de ciencia) a la de una dualidad entre cultura alta y baja, y haciendo de la escuela el instrumento de ascenso de lo bajo a lo alto, pero concibiendo aún la cultura como un patrimonio. Allí la alta cultura implica la socialización de valores ciudadanos, urbanidades, y patriotismos.

3. La escuela democrática-liberal, daría a todos la oportunidad de adquirir la cultura científica, y aceptando por otro lado la existencia de otros saberes (populares, no-científicos) que pueden conducir a la ciencia, pero que son como su umbral un poco molesto, pues forman como “preconcepciones” vagas o ideológicas, que estorban la difusión masiva de una mentalidad científica.

4. La escuela “comunicadora”, la de la sociedad multicultural y mass-mediática, la de las “ciudades educadoras”, recibe un

fuerte impacto porque una nueva noción de cultura viene como a estrellarse contra su función clásica, incluso ya liberalizada: si la noción de cultura es ahora una noción antropológica (los códigos de saber, valoración y acción de cada comunidad humana específica), se busca abrir a la escuela para que medie entre la ciencia y las culturas, función para la que ella no estaba en absoluto preparada: esta escuela por ahora no aparece en absoluto clara, pues hoy en día las nociones de ciencia y de cultura se han vuelto dos campos de producción de verdad inconmensurables: la verdad de la ciencia ya no es la verdad de la cultura, y los sujetos deben ser respetados en la verdad de su “subjetividad” individual y comunitaria. Pero la noción de ciencia, a pesar de todo, no ha cambiado sustancialmente, y sigue generando la jerarquización social y la división creciente entre lo intelectual y lo manual. El formato persiste, recicla, asimila y se resiste a cambiar (tesis 1).

Se pretende “abrir” la escuela para que medie entre la ciencia y las culturas, y la relación pedagógica, el “amor pedagógico” se mide ahora por la capacidad de mediación y traducción intercultural que el maestro pueda desplegar. Si se exige que en la escuela, los individuos –como sujetos culturalmente situados– deben ser respetados e incluidos a partir de su “subjetividad” individual y comunitaria, por otra parte, las prácticas de las ciencias racionales y experimentales –universalismo, logocentrismo y jerarquización– no han cambiado sustancialmente, y siguen pidiendo al maestro que continúe ejerciendo las figuras seculares del “guía



racional” y del “observador científico”, pero además, que sea agente de integración de las “subculturas juveniles” –pandillas, drogadicción, maternidades precoces, violencia intrafamiliar–. Función para la que ni la escuela ni el maestro estaban en absoluto preparados. Es una fractura histórica en las funciones clásicas y modernas de la escuela, pues la escuela “clásica” y la “moderna”, a pesar de sus diferencias, comparten una misma forma básica de regulación entre pedagogía, conocimiento y experiencia: alcanzar la ciencia es alcanzar la cultura. Pero hoy en día la “ciencia” y la “cultura” se han vuelto dos campos inconmensurables de producción de verdad: como nunca ocurrió antes en las sociedades modernas, la verdad de las ciencias ya no coincide con, ni hegemoniza sobre, la(s) verdad(es) de la(s) cultura(s): como en tiempos de la Grecia clásica y de la Europa Medieval, conocimiento y experiencia se han vuelto a separar: el sujeto trascendental único y universal de la experiencia cartesiana y kantiana contempla, mudo e impotente cómo se le rebela y se le escapa el sujeto múltiple, localizado y singular de las culturas: niños, indígenas, negros, mujeres, gays, migrantes desplazados, sujetos subalternizados que empiezan a construir nuevas epistemologías o a validar sus epistemologías ancestrales.

Justo en esta brecha se sitúa actualmente la tensión entre maestros y expertos: ¿en qué lenguajes van a decidir los maestros expresar sus experiencias y a incluir sus propias culturas?

## 5. Posdata

A despecho de todo ello, no se trata más de oponer lo universal como “fuerza imperial” contra lo singular, ni de atrincherarse en lo singular como el refugio de una resistencia que se bastaría a sí misma. Se abre la oportunidad de pensar la pedagogía, ya no como ciencia ni como técnica, sino como saber, esto es, como un tercer espacio no preformateado para los lenguajes de la(s) experiencia(s), universo tercero donde luz y tiniebla no se oponen como el conocimiento a la ignorancia, sino que se complementan como la ciencia y la misericordia (Serres, 1991). Al saber pedagógico toca recoger hoy la antorcha de la experiencia, allí donde la escuela nos la dejó atada a la ciencia. La pedagogía puede hoy dejar de ser subalterna de las formas de la ciencia y la tecnología y retomar de su tradición fundadora lo que la unía al arte y a la artesanía, a condición de que el artesano, el maestro, asilado y solitario por el formato jerárquico de la “escuela de las ciencias”, se convierta en un intelectual colectivo nutrido por las necesidades y las preguntas vitales que sólo las culturas mantienen. Gracias a ello, existe la posibilidad de que la “escuela de las ciencias”, al abrirse a “las culturas”, pueda liberarse de las tiranías teoría/práctica y ciencia/pedagogía. Ello empieza por absolver la culpabilización epistemológica que la ciencia ha acumulado sobre la espalda de los maestros, dejando hablar las culturas de los propios “profes”, que habían sido expulsadas de la escuela con tanto o mayor minucia que las de sus propios estudiantes. ¡Una mañana de estas, la pedagogía podrá incendiar la escuela para que pase por ella la experiencia! ■ e y c ■





## Referencias

Rodríguez Céspedes, Abel. "El Movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía", en: *Veinte años del movimiento pedagógico, 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Editorial Magisterio/Corporación Tercer Milenio, 2002.

Sáenz, Javier; Saldarriaga Óscar; Ospina, Armando. *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias/ U. de Antioquia / UniAndes / Foro nacional por Colombia, 1997.

Saldarriaga, Oscar. *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio / Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, 2003.

Saldarriaga, Oscar. "Del amor pedagógico y otros demonios", en: Frigerio, G; Diker, G. *Educación: efectos y figuras del amor*. Buenos Aires: Ediciones del estante, 2006.

Saldarriaga, Oscar. "Pedagogía, conocimiento y experiencia. Notas arqueológicas sobre una subalternización", en: *Revista Nómadas*, (en prensa), 2006.

Serres, Michel. *Le Tiers-instruit*. Paris: F. Bourin, 1991.

Zuluaga, Olga Lucía. *Pedagogía e historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1987.

Zuluaga, Olga, Echeverri, Alberto; Martínez, Alberto; Quiceno, Humberto; Sáenz, Javier; Álvarez, Alejandro. *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio, 2003.

Zuluaga, Olga Lucía; Echeverri, Alberto; Martínez, Alberto; Quiceno, Humberto; Sáenz, Javier; Álvarez, Alejandro, Saldarriaga, Oscar. *Foucault, la educación y la pedagogía. Pensar de otro modo*. Bogotá: Magisterio, 2005.

Zuluaga, Olga Lucía. *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia / Anthropos / Siglo del Hombre Editores. [Primera edición: 1987, Foro Nacional por Colombia], 1999.