



David Andrés Rubio Gaviria
Doctor en Educación
Profesor Universidad Pedagógica
Nacional (Bogotá, Colombia)
drubio@pedagogica.edu.co

Rogger Stiphen Mendoza Duarte
Licenciado en Psicología y
Pedagogía
Profesor Instituto Pedagógico
Nacional (Bogotá, Colombia)
roggermendo08@hotmail.com

Artículo de Reflexión

Recepción: 18 de junio de 2016
Aprobación: 10 de diciembre de 2017
DOI:
<https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.4705>

Praxis
& Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

EL APRENDIZAJE Y EL CAMPO PEDAGÓGICO: ALGUNOS CONCEPTOS FUNDAMENTALES

Resumen

El artículo parte de la importancia de pensar el aprendizaje como un concepto central para el campo pedagógico, a partir de preguntas como: ¿qué significa que educación y aprendizaje constituyan una misma práctica de discurso hoy? o ¿qué quiere decir que el maestro contemporáneo garantiza aprendizajes? Se pretende proponer algunos elementos de discusión, poniendo en suspenso la idea del aprendizaje como un asunto del orden de la psicología, para repensarlo como una cuestión que hoy resulta estratégica para la pedagogía. De otro lado, en el artículo se muestran algunas posibilidades analíticas para comprender el lugar del maestro hoy desde al menos tres lugares: la influencia de la psicología del desarrollo y el aprendizaje en la educación; la didáctica y su importancia en el aprendizaje de las disciplinas en la escuela; y el *campo conceptual de la pedagogía* (CCP), noción acuñada por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

Palabras clave: campo conceptual de la pedagogía, aprendizaje, enseñanza, educación.

LEARNING AND PEDAGOGICAL FIELD: SOME KEY CONCEPTS

Abstract

The importance of this article lies on the fact that learning can be seen as a central concept in the pedagogical field on the basis of questions such as: what is the significance of “education and learning constitute nowadays a same practice of discourse”? Or even, what does it mean that “the contemporary teacher ensures the learning process”? The objective is therefore to propose some talking points that challenge the idea of learning as a merely pedagogical issue in order to rethink it as a topic that today becomes strategic for pedagogy. Moreover, in this article some analysis possibilities are shown to understand the role of the teacher at present, from at least three perspectives: the influence of developmental psychology and learning in education, the importance of a didactic method when learning disciplines at school and the *Pedagogical Conceptual Field* (PCF), a concept coined by the Pedagogical Practice in Colombia History Group.

Keywords: pedagogical conceptual field, learning, teaching, education.

L'APPRENTISSAGE ET LE CHAMP PÉDAGOGIQUE: CERTAINS CONCEPTS FONDAMENTAUX

Résumé

L'importance de cet article réside dans le fait de concevoir l'apprentissage en tant qu'un concept central dans le domaine pédagogique, à partir de questions comme: que signifie l'éducation et l'apprentissage constituant une même pratique de discours aujourd'hui? Ou encore, que veut dire l'enseignant contemporain assure l'apprentissage? On vise à proposer quelques éléments de discussion, en mettant en cause l'idée de l'apprentissage en tant que sujet appartenant à la psychologie pour le

repenser en tant qu'une question qui devient actuellement stratégique pour la pédagogie. En outre, dans l'article certaines possibilités d'analyse sont présentées afin de comprendre la place de l'enseignant aujourd'hui depuis, au moins, trois points de vue: l'influence de la psychologie du développement et l'apprentissage dans l'enseignement, la didactique et son importance dans l'apprentissage des disciplines à l'école, et le *Champ Conceptuel de la Pédagogie* (CCP), notion créée par le Groupe d'histoire de la pratique pédagogique en Colombie.

Mots-clés: champ conceptuel de la pédagogie, apprentissage, enseignement, éducation.

A APRENDIZAGEM E O CAMPO PEDAGÓGICO: ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Resumo

O artigo parte da importância de pensar a aprendizagem como um conceito central para o campo pedagógico, a partir de perguntas como: ¿o que significa que a educação e aprendizagem constituam uma mesma prática de discurso hoje? Ou ¿o que quer dizer que o professor contemporâneo seja garante de aprendizagens? Pretende-se propor alguns elementos de discussão, pondo em suspenso a ideia da aprendizagem como um assunto da ordem da psicologia, para repensá-lo como uma questão que hoje resulta estratégica para a pedagogia. De outro lado, no artigo mostram-se algumas possibilidades analíticas para compreender o lugar do professor hoje desde ao menos três lugares: a influência da psicologia do desenvolvimento e a aprendizagem na educação; a didática e sua importância na aprendizagem das disciplinas na escola; e o campo conceitual da pedagogia (CCP), noção cunhada pelo Grupo de História da Prática Pedagógica na Colômbia.

Palavras-chave: campo conceitual da pedagogia, aprendizagem, ensino, educação.

Introducción

Hoy en Colombia los cursos de pedagogía para la formación de maestros que eligen alguna perspectiva cercana a las elaboraciones provenientes de la noción de *campo conceptual de la pedagogía* (CCP) expresan algunas señales comunes más allá de la idea de *campo*. Por ejemplo, consideran la pedagogía como un problema de saber —saber pedagógico—, y ponen el acento en conceptos —enseñanza—, sujetos —maestro, infancia—, e instituciones —escuela—. En segundo lugar, estos cursos se proponen desde resultados de investigaciones específicas, que reconocen la pedagogía como una práctica que proviene de la relación entre el saber, los sujetos y las instituciones. En tercer lugar, muestran abordajes panorámicos sobre debates que, a la postre, buscan comprender la pedagogía, no como un espacio técnico u operativo de la educación, sino como un campo de disputas, justamente tensionado por las transformaciones subjetivas e institucionales y en clave de un horizonte de conceptos.

En todo caso y dadas las condiciones de las tres señales anteriores, el aprendizaje no se constituye como un asunto a ser discutido. Una de las razones que permiten comprender la renuncia a abordar el aprendizaje como un objeto de estudio de la pedagogía puede estar dada en las mismas razones por las cuales el CCP ha incurrido en una renuncia idéntica: por decisiones fundamentalmente políticas y estratégicas.

Sea cual fuere la explicación para no considerar al aprendizaje como un asunto necesario para el debate en el *campo*, o siquiera como un elemento de tensión susceptible de historicidad, como sucede con otros conceptos, es fundamental poner en suspenso la canónica comprensión de la psicología como el espacio epistémico incuestionado para el aprendizaje, toda vez que es posible repensarlo como una cuestión que hoy resulta estratégica para el propio campo pedagógico. Consideramos que las razones de su falta de reconocimiento en el *campo* durante los ochenta y los noventa —periodo en el que más fuerza alcanzó en el seno del discurso psicológico, económico, empresarial y político— son las mismas de hoy, al menos en la perspectiva que se intentará trazar aquí: la necesidad de recomponer el lugar del maestro.

Tres alternativas para pensar la actualidad del maestro

La educación es un concepto que parece intercambiable con el de aprendizaje. Educación y aprendizaje se entienden de manera semejante. Tal sinonimia se ha instalado en las prácticas sociales y se ha hecho hábito. Cada vez que se discute sobre la educación, en una perspectiva política, por ejemplo, se hace en función de las posibilidades de aprendizaje de los individuos. Es así como en Jomtien (Unesco, 1990) se defendió la idea del aprendizaje como un asunto de “necesidades básicas”, aunque los declarantes allí reunidos lo hicieron en torno a la educación. Para la Conferencia de Bonn en 2009, los maestros serían “la piedra angular de los programas eficaces” (Unesco, 2009, p. 8) de educación, aunque el más reciente *Foro Mundial sobre Educación* de Incheon, República de Corea, (Unesco, 2015) se llevó a cabo desde la premisa “Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”.

No se trata allí de una renuncia a la idea de maestro —más bien de su fortalecimiento en otra dirección—, sino de un desplazamiento de la educación por el aprendizaje, como ya lo han mostrado, entre otros, Noguera (2012). Biesta (2013)¹ y Simons y Masshelein (2013). El maestro se ha hecho protagonista de la política educativa, aunque no ya como un enseñante o un educador, sino como un sujeto cuya labor consiste en contribuir en la satisfacción del aprendizaje como necesidad básica, o como derecho básico, según se ve en la política educativa colombiana reciente (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

¿Qué significa que educación y aprendizaje constituyan una misma práctica de discurso hoy? ¿Qué quiere decir que el maestro contemporáneo no es reconocible como un sujeto que enseña, sino que garantiza aprendizaje(s) o que es *hacedor* de él/ellos? ¿Cuál es el lugar de la reflexión pedagógica en este proceso de desplazamientos?

1 Para Gert Biesta ha habido “un cambio en el lenguaje contemporáneo de la educación” (2013, p. 30), que consiste en no hablar más de enseñanza, sino de capacidades de aprendizaje de las sociedades en su conjunto. En otro lado, el mismo autor había alertado sobre uno de los efectos de la psicología educativa pues, según él, desarrollos, como el constructivismo, han “conducido a un cambio en las prácticas frecuentemente caracterizado como el paso de la enseñanza hacia el aprendizaje” (Biesta, 2012, p. 5).

¿Cómo se impacta la formación de maestros en una era de aprendizaje?
¿Cómo comprender la institución-escuela en un momento histórico de sociedades y de ciudades educadoras, cuyo compromiso es, en realidad, el aprendizaje a lo largo de la vida? Estas cuestiones, que incluso comenzaron a perfilarse antes de la década del cincuenta, dada la expansión de la Escuela Activa² y sus apropiaciones en América Latina (Caruso & Dussel, 2009) pueden ser planteadas, en el orden de la investigación en educación y desde la mirada que aquí se propone, al menos desde tres lugares. El tercero se desarrollará con más detalle por tratarse de aquel con mayor interés

Desde la psicología del desarrollo y la psicología del aprendizaje

La psicología del desarrollo y la del aprendizaje han promovido variados estudios conducentes, por ejemplo, a elaboraciones como la psicología instruccional y la tecnología educativa en el caso colombiano, y otros que se han soportado en disciplinas más recientes como la neurolingüística y los estudios centrados en el problema de la cognición. No obstante, en esta tendencia podemos situar otros estudios que, en una perspectiva neopragmática y crítica (Veiga-Neto, 2003), han mostrado que el problema del aprendizaje y, en general, de las *ciencias del comportamiento* (Foucault, 2007), no solo han tenido como fin “calcular y gerenciar los flujos financieros, la materia prima, y los procesos de producción, entre otros, sino que también operan sobre lo que Weber llamó el aparato *psicofísico* de los individuos humanos” (Rose, 2011, p. 144); se trata de la psicología, la psicopedagogía y la psiquiatría, también identificadas como *saberes psi* (Foucault, 2002; Rose, 2011), y que se mueven en el plano de aquellos saberes que han sido producidos a partir de prácticas sociales modernas, y que tienen como fin la administración y la gestión de la vida.

2 Al respecto, nos dice Sáenz que aquella “adhesión al método científico como observación rigurosa de lo sensible”, característica de la psicología experimental y de la Escuela Activa, “fue presentada por muchos intelectuales modernos como la única forma válida de conocimiento y aprendizaje” (1990, p. 37). Es a la evolución “natural de la especie, más que a la del niño como individualidad, a la cual el maestro debe dirigir su mirada para poder adecuar su práctica a los intereses de la infancia” (pp. 44-45). Nociones como *interés* y *naturaleza* tomaron fuerza con la Escuela Activa, y en sus posteriores apropiaciones podemos identificar la constitución del aprendizaje —vinculado a los intereses y al desarrollo natural— como un asunto central para la práctica pedagógica.

Una posible clave para explicar esto es a través del concepto de *pedagogización de la vida* (Álvarez, 2010), que designa la complejización del “dispositivo pedagógico, al debilitarse el Estado y multiplicarse las agencias de control simbólico, por encima del control de los cuerpos (pedagogización de la vida cotidiana y de la sociedad en general)” (p. 8). En la pedagogización de la vida, la intención o el motivo se encuentran establecidos desde cómo la pedagogía instaura y genera procesos de identificación —identidades y subjetivación—. El desarrollo de dichos procesos está determinado por la posibilidad de prácticas experienciales y de individualización. El consumo alcanza su auge frente a lo cultural y transforma los lazos sociales de los sujetos mismos, es decir, “los dispositivos donde se producen las nuevas subjetividades y las formas de control simbólico se habrían pedagogizado, más que nunca” (Álvarez, 2010, p. 8).

Cercana a la *pedagogización de la vida* aparece la *escolarización* (Martínez, 2014) en donde se advierte “que la producción de sociedades escolarizadas forma parte de las tecnologías humanas del gobierno de la población” (p. 58). Allí se vinculan la escuela, el sistema educativo y los discursos del aprendizaje —límites y posibilidades de la escolarización—. Martínez (2014) reconoce que la escolarización conjuga reformas, políticas, sistemas y procesos de modernización educativa que son el punto central de la agenda investigativa. Asumir la escolarización como problema requiere trabajar con “los discursos que conforman el campo de lo decible [...] Hablan sobre la educación, el currículo, la pedagogía e incluyen a su vez, la opinión pública en materia educativa y la racionalidad calculada de quienes se asumen como expertos” (p. 58).

De esta manera, la *pedagogización de la vida* se distancia del sujeto como resultado de la disciplinarización, es decir,

donde los individuos estarían sometidos a un ejercicio del poder sobre el cuerpo y el alma que lo harían hablar y comportarse de cierta manera (vieja función de la escuela, del maestro y de la pedagogía en tanto disciplina capaz de mediar entre la verdad y los sujetos escolarizados), (Álvarez, 2010, p. 9).

y se centraría en una relación más allá del sujeto, en la que la pedagogía articula relaciones —instituciones, saberes, sujetos—. En otras

palabras, se dispone a estudiar desde una supuesta libertad de los cuerpos —no disciplinados— cómo el sujeto es producido a través de procesos que operan en la cultura mediática³, ahora llamados como pedagógicos (Álvarez, 2010).

Desde la didáctica

Si bien la didáctica no ha tenido una importante tradición en Colombia, los trabajos de origen francófono han mostrado “problemas que resultan de la enseñanza y la adquisición [aprendizaje] de los conocimientos en las diferentes disciplinas escolares” (Runge, 2012, p. 38), y la han mostrado como un dominio relativo a “la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje” (Zambrano, 2005, p. 26). Las elaboraciones de procedencia germánica, han aportado estudios que se ocupan “de la enseñanza que, en tanto fenómeno complejo, no se refiere solo a los contenidos, ni al aprendizaje en sentido restringido y abarca la reflexión tanto teórica como práctica sobre el proceso de enseñanza en su totalidad y complejidad” (Runge, 2012, p. 38).

En suma, podemos considerar, para futuros debates, que la perspectiva analítica ofrecida por la didáctica en el país, al menos desde los aportes francófono y germánico, ha sido útil para subjetivar de otros modos

3 Como señala Álvarez (2010) la cultura mediática encierra la libre comunicación, el fomento de la comunicación, llegaría hasta el punto en que a través de ella se afectaría el modo de ser de la producción de bienes generadores de riqueza. Somos lo que hablamos, vendemos lo que hablamos, comemos lo que hablamos, son subjetividades las que hoy se producen para vender y comprar. El trabajo se desterritorializó y se flexibilizó hasta el límite de su desregulación, casi total. Cada quien trabaja para sí mismo, convirtiéndose en una potencial mercancía. Los valores, las relaciones sociales, las interacciones comunicativas se han vuelto valores de cambio, es decir, monedas, con las cuales se puede interactuar en el mercado. La pluralidad, la diversidad, la multiplicidad de opciones políticas y discursivas, hace que la vieja idea de construir socialmente proyectos colectivos, con identidades nacionales o locales, se disemine hasta pulverizarse. De esa manera las modalidades educativas también se multiplican. La manera como el poder, la comunicación y las capacidades —formas de ser— se relacionan van haciendo que cambien los hábitos, los modos de producir subjetividades, los tipos de control. Tales dispositivos son los famosos realities o el performance artístico, en los que se pone en escena la vida misma. Si el arte simulaba la vida, la vida ahora simula el arte. La vida se vuelve así un espectáculo, sus reglas, sus códigos, sus claves de sobrevivencia son los mismos de la simulación y el teatro. Se pierden las fronteras entre la vida y el espectáculo. Este es el dispositivo contemporáneo de producción de subjetividades, este es el modo contemporáneo de ser de la pedagogía. Este es el dispositivo pedagógico actual por medio del cual se han fragmentado y multiplicado las subjetividades contemporáneas (p. 9).

al maestro, dada su transición desde enseñante hacia garante de aprendizaje. Son abundantes los trabajos en Colombia que, impulsados desde grupos de investigación universitarios y programas de maestría (Fandiño, 2009; Jurado, 1998; Jurado, Acevedo, Rodríguez, Barriga & Rey, 2005), se han ocupado de examinar y acompañar procesos de formación de maestros, en el ámbito de los saberes escolares y a propósito de los aportes provenientes de la psicología del desarrollo, en sus aportes a las disciplinas específicas: el lenguaje, las matemáticas o las ciencias.

Desde el *campo conceptual de la pedagogía (CCP)* y el *campo intelectual de la educación (CIE)*

El CCP y el CIE han legado importantes posibilidades analíticas para avanzar tanto en la discusión conceptual de la pedagogía y la educación en Colombia, como en aquella que es de orden político. Por supuesto, como ha señalado Saldarriaga, el CCP nació “como una reacción polémica al desafío teórico propuesto por Mario Díaz en su libro *El campo intelectual de la educación* de 1993” (2015, p. 35), y es difícil reconocer allí una suerte de relación de conjuntos entre uno y otro campo, más allá de la perspectiva de subordinación del campo pedagógico al CIE que propusiera Díaz (1993) en su libro, en donde el primero cumpliría funciones de reproducción y recontextualización. En términos conceptuales, el CCP nos ha permitido identificar que

por efecto del proceso de informatización de la sociedad, la enseñanza se descentra y se esparce, ni el maestro ni la escuela se vuelven para ella una condición necesaria [...] [Sin embargo] las tareas del maestro como especialista en una ciencia y también en pedagogía no desaparecen, la informática no borra sus funciones de mediación (Zuluaga & Echeverri, 2003, pp. 112-113).

El CIE, antes que entender la pedagogía como espacio para la reconceptualización de capitales simbólicos y culturales⁴ renovó la discusión del maestro como un “intelectual orgánico” (Zuluaga & Echeverri, 2003), y se propuso como “un campo relativamente complejo de acción discursiva en el cual un grupo o grupos de

4 Esta es la crítica más importante que elaboró Zuluaga frente al CIE, además de aquella relacionada con su restricción de la pedagogía al aula.

intelectuales crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas en el proceso de producción del discurso educativo” (Díaz, 1993, p. 28). La noción de *campo* es acuñada por Díaz ante la ausencia de comunidades científicas alrededor de la educación, que permitieran la creación de paradigmas y de proyectos intelectuales alrededor de una disciplina (Álvarez, 2010). El CIE emergió entre las décadas de los ochenta y los noventa, como una alternativa, tanto a las crisis de las disciplinas-soporte de la educación, como a la multiplicidad de transformaciones contextuales —su perspectiva es sociológica—, relacionadas con las políticas educativas y económicas internacionales y la constante lucha de clases, expresada en el control simbólico (Díaz, 1993).

En términos del aporte político del CCP y del CIE, el Movimiento Pedagógico Colombiano, gestado en los ochenta, es quizá el acontecimiento más visible pues, según Díaz, en ese periodo “la producción sobre cómo darle un nuevo sentido a la pedagogía fue el «lugar» central desde donde se generaron estrategias y perspectivas discursivas diversas en el campo intelectual de la pedagogía” (1993, p. 179). El Grupo Federici y el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) contribuyeron de modo decisivo en alentar la posición del maestro en un periodo de importantes transformaciones en materia de política educativa y reorganización curricular. El Grupo Federici y el GHPP se constituyeron en el “componente intelectual” (Runge, 2012, p. 37)⁵ del Movimiento. El Grupo Federici tenía la perspectiva de avanzar en la enseñanza de las ciencias, y en la consideración de la

5 Esta identificación que hace Runge (2012) del Grupo Federici y el GHPP como “componente intelectual” del Movimiento Pedagógico, antes que clarificar el argumento relacionado con “los efectos negativos en [...] los procesos de la disciplinarización e institucionalización de la pedagogía”, se constituye en antítesis, dado que, como nos muestra Heredia (2015),

tradicionalmente se ha considerado el saber técnico como dominio del experto, mientras que al intelectual se la ha ubicado cercano al saber político. Pero ni lo técnico está definido de antemano como una función propia del experto, ni lo político lo consideramos como un dominio exclusivo del intelectual (p. 14).

Más adelante advierte que

a los intelectuales se les ha definido por su posición privilegiada en la sociedad burguesa y su discurso revelador en tanto verdad [...] el problema de estos criterios es que se han elaborado asumiendo que el intelectual estará por definición al margen, y no inmerso en el sistema poder-saber (p. 147).

pedagogía como una *disciplina reconstructiva*, que pretende transformar un saber-cómo, domeñado prácticamente en un saber-qué explícito” (Mockus, Hernández, Granés, Charum & Castro, 1994, p. 18).

Tras este carácter *reconstructivo* de la pedagogía como disciplina, sin embargo, cabrían dos niveles de lectura. En un primer nivel se diría que, para el Grupo Federici, a la pedagogía *urgía* un cierto carácter disciplinario que abarcara la dispersión de comprensiones que sobre ella reposaban: como “un conjunto de saberes que le otorgan su especificidad al oficio del educador” (Mockus et al. 1994, p. 14); como el conjunto de prescripciones para proceder en la educación —perspectiva didáctica-instrumental del grupo—; y, al modo sociológico de Bernstein, como una “cierta delimitación de modos de enseñar considerados válidos dentro del conjunto muy amplio de todos los posibles modos de enseñar” (p. 16). En un segundo nivel, reafirmaríamos aquella idea según la cual la variedad en las comprensiones sobre la pedagogía es problemática, pues “parece atentar contra cualquier clarificación [e] invita a redefiniciones más o menos arbitrarias [y] justifica cierto grado de desconfianza social y académica” (p. 17) hacia ella misma y hacia los pedagogos.

En su afán de recoger tanto la mirada del GHPP, como los aportes venidos desde la sociología de Bernstein y la *acción comunicativa* de Habermas, el Grupo Federici ingresó en una especie de tratamiento paradójico de la pedagogía y, sucesivamente, de la educación en tanto que pretendió romper con las asimetrías mayor de edad/menor de edad, que son características de toda relación educativa, al menos en sus concepciones modernas, pues se quiso equiparar la acción pedagógica con la acción dialógica —simétrica— que es característica de la teoría de la comunicación de Habermas (Runge, 2012).

El GHPP, por su parte, desde la mitad de la década de los setenta comenzó a formular una comprensión de la pedagogía como “disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (Zuluaga, 1999, p. 144). Así como el Grupo Federici, el GHPP también cuestionaba el carácter de dispersión de la pedagogía, aunque su afán no era erigirla como disciplina —la pregunta por el cruce del umbral epistemológico solamente podía resolverse en el propio trabajo con

el archivo—. A través de la investigación y el trabajo de revisión histórica de los conceptos —de ahí la noción de *horizonte conceptual* de la pedagogía—, daban luces para formular todo un programa de investigación que se concentrara en el ejercicio de reconceptualización de la pedagogía al modo de un campo. Según Echeverri, es entonces fundamental la reconceptualización para reflexionar las propias crisis de la pedagogía, pues

en su proceso de constitución y producción, la pedagogía se apropia de las crisis que provienen de la civilización occidental, la cultura, la transmisión de los saberes y de coyunturas políticas, culturales o sociales [...] Las crisis de la pedagogía producen problematizaciones que cuestionan teorías, imágenes, sueños y metáforas que se vivieron como irrefutables en la historia de la pedagogía, como es el caso de la unidad entre teoría y práctica y de la universalidad de un método para la enseñanza de todas las ciencias y saberes (2009, p. 60).

Esta clara alusión a Comenio relacionada con la “universalidad de un método para la enseñanza”, resulta de la orientación del GHPP hacia la consolidación de un espacio metafórico, de un campo, que permitiera reconceptualizar al maestro, al niño, a la escuela y al método, para poder entender las condiciones históricas que han hecho posible que “la revolucionaria concepción comeniana que hasta hace poco trazaba los ejes de la escuela [...] concentrando todo el saber pedagógico en la escolaridad” (Zuluaga & Echeverri, 2003, p. 113), se erosione en el mundo contemporáneo, y haga que “la escuela ya no esté definida únicamente por coordenadas espacio-temporales” (p. 113). Esta es la dimensión estratégico-política del CCP.

De la educación al aprendizaje: ¿un asunto del CCP?

Hasta aquí se ha mostrado que son tres, a nuestro juicio, las posibles entradas desde la investigación al problema contemporáneo que sitúa al maestro no ya como enseñante, sino como *hacedor* de aprendizajes — en plural, en tanto todo discurso erigido en régimen de verdad, parece requerir su pluralización. Es el caso de *las infancias*, *las diversidades* y, por supuesto, *los aprendizajes*—.

La primera y la segunda entradas, con todo y sus matices, están imbricadas. Los llamados saberes *psi* (Foucault, 2002) son

metodológicamente útiles para comprender los modos en que el maestro no es más enseñante, ya que prima una idea que está por fuera de su dominio —el aprendizaje, las dificultades para su alcance, o las rutas para su aceleración—. La didáctica muestra que “el saber escolar se entrelaza con el saber disciplinar y exige un referente disciplinar específico” (Zambrano, 2006, p. 596) y también requiere *enlaces* con comunidades de expertos⁶ que no son necesariamente los propios maestros. Tanto los saberes provenientes de la psicología, como aquellos otros que son de orden didáctico, son posibilidades plausibles para identificar la recomposición del oficio del maestro, y quizás para explicar una suerte de *caducidad* en la enseñanza como *el* objeto de la pedagogía y, aun, del maestro como sujeto de saber-enseñanza.

Sin embargo, la tercera entrada es aquella que aquí nos compromete. ¿Por qué una entrada a través del CCP es útil para comprender el proceso que subjetiva al maestro como *hacedor* de aprendizajes, cuando el *aprendizaje* no ha sido uno de los conceptos privilegiados ni en el *horizonte* conceptual, ni en el CCP? ¿Por qué rastrear la historicidad del aprendizaje como parte de un problema del CCP? En primer lugar, porque, aunque histórica y políticamente el aprendizaje —así como la educación— ha “homogenizado el debate y sometido a la pedagogía” (Álvarez, 2010, p. 16), es ineludible el modo en que este objeto ha producido al sujeto-maestro de nuestro tiempo, así como es innegable la recomposición de las preguntas acerca del CCP, que se han intensificado en los últimos diez años⁷. Es pertinente intentar

6 Al respecto Zambrano dice que en el caso francés la cultura escolar común parecía resquebrajarse. Los mismos contenidos para los sujetos imponían nuevos procesos, nuevas técnicas: una didáctica. Las transformaciones culturales y los cambios en la economía, junto al surgimiento de nuevas prácticas y formas de relación entre los sujetos impondrían nuevas maneras de comprensión de los saberes escolares, (2006, p. 584) para lo que se requirió de la creación de programas de posgrado.

7 Dentro del rápido inventario esbozado por Álvarez, estas preguntas se han localizado en

la crisis sistemática de la pedagogía; la necesidad de dialogar con otras disciplinas desde el análisis histórico del saber pedagógico [...]; la multiplicación de los escenarios educativos [...]; la nueva función educativa de la escuela (formación en competencias, Necesidades Básicas del Aprendizaje); los nuevos debates sobre el sujeto, la subjetividad y la subjetivación; la des-infantilización de la infancia; [y] la dilución del maestro en la figura de la función docente [...] (2010, p. 17).

hacer visible esa figura de maestro que está influenciada directamente por el *discurso del aprendizaje*, al menos desde dos planos: el del lenguaje del aprendizaje y el del facilitador de aprendizajes.

Biesta (2012) reconoce que el lenguaje del aprendizaje desplaza al maestro como centro de la educación para ubicar en su lugar al niño o estudiante, “lo que significa que el lenguaje del aprendizaje es radicalmente diferente del lenguaje educacional” (p. 2). La promoción de dicho lenguaje es la proliferación de conceptos como oportunidades de aprendizaje —formas de enseñanza—, ambientes de aprendizaje —nuevas concepciones de escuela—, aprendices⁸ —niños y adultos, *todos*—, y la educación como intercambiable por aprendizaje.

Para Bauman (2007), “el apetito de conocimiento debería hacerse gradualmente intenso a lo largo de la vida, a fin de que cada individuo continúe creciendo y sea a la vez una persona mejor” (p. 25). Sin embargo, es necesario revisar la relación que consumo y conocimiento pactan, pues el conocimiento hoy no se encuentra definido por la acumulación, sino que está determinado por la inmediatez, la flexibilidad y su propia volatilidad. La educación contemporánea pasa por el mismo proceso. Si bien se considera una empresa para toda la vida, paradójicamente no mantiene cosas duraderas, que se puedan conservar. Debido a los cambios que acontecen “en nuestra modernidad líquida” (Bauman, 2007), el mundo contemporáneo se caracteriza por la multiplicidad de vivencias que están permanentemente nombradas con las herramientas del lenguaje del aprendizaje.

Dentro del lenguaje del aprendizaje se promueve la idea de la escuela como uno de los *ambientes de aprendizaje* (Biesta, 2012), que la sitúa apenas como un eventual lugar para la educación. Si aprendizaje es posible en muchos lugares —¿o en todos? — y la educación es viable dentro y fuera de la escuela, es posible entender cómo hoy educación es aprendizaje. Además, las nuevas empresas⁹ de educación

8 Al respecto, Bauman (2007) reconoce que el aprendizaje es para todo a la vida, pues es un elemento que no puede concluirse (acabarse); todos los aprendizajes tienen la mala costumbre de perder su brillo cuando son alcanzados.

9 Bauman (2007) utiliza el término *organizaciones comerciales* para referirse a las instituciones o ambientes de aprendizaje. Aquí intercambiamos dicho término por *empresas educativas*, aunque en el mismo sentido que lo propone originalmente el autor.

deben ser volátiles, fluidas, flexibles y su desorganización es un efecto deliberadamente construido.

Por otro lado, el maestro *hacedor* de aprendizaje(s) emerge bajo la figura del *facilitador* (Biesta, 2011). Según Martínez:

La escuela es un invento de la ciudad¹⁰[...] Surge porque además también surge el maestro. Desde este punto de vista el maestro originariamente fue ciudadano. Nuestra pregunta en este momento no es por su origen, por su constitución, sino porque pensamos que el maestro de la ciudad hoy ha adquirido unas características singulares, inéditas [...] Los sujetos de la educación no se localizan exclusivamente en el espacio escolar y quienes enseñan ya no son los maestros de siempre (2000, pp. 120-121).

En efecto, el maestro de la ciudad hoy es otra cosa. Se trata de un maestro que innova y que, de acuerdo con Biesta (2012), tiene la tarea de facilitar el aprendizaje, pero también es un aprendiz flexible a lo largo de toda su vida. Además de ser el facilitador de aprendizajes, el maestro se puede entender como el ejecutor de programas preestablecidos, donde existe una fuerte tendencia a creer que “las personas solo aprenden por sí mismas y otros no pueden aprender por ellas” (Biesta, 2012, p. 8). El facilitador de aprendizajes es también verificador de condiciones de posibilidad para que el otro aprenda.

Biesta reconoce la importancia de rescatar la enseñanza para el maestro. Pero, ¿qué puede enseñar el maestro, si no importan los acumulados? Según Martínez (2014), la educación se encuentra en la lógica del *aprender a aprender*. Si se toma esta afirmación como adecuada a las condiciones contemporáneas, las posibilidades del maestro se hacen evidentes, pues su función es dada desde “enseñar a aprender a aprender”. Esta es una relación compleja, pues es un reto para el

10 Según Martínez (2000)

el tema de la ciudad se ha convertido en actual porque el tiempo y el espacio en ella adquieren una configuración distinta. Mientras la modernidad pensó la ciudad en términos de su formación, la discusión contemporánea asume que las ciudades ya están formadas sea copiando modelos o produciendo modelos específicos y estaríamos ya en tiempos de vivir, de pulsar la ciudad. Y esto no nos remite al problema del tiempo sino del espacio. Por eso se vuelve a hablar de espacio público, que en la ciudad se configura de una manera especial. Habría que hacerse una pregunta difícil de resolver: ¿qué hace que la ciudad adquiera ahora ciertas características? (p. 120).

maestro. Para entenderla, se requiere de una reflexión amplia sobre la educación. Biesta (2012) plantea al respecto:

La educación sugiere entonces, una posición diferente por parte del maestro, no como el facilitador del aprendizaje o el ejecutor de directrices formuladas en otros lugares, sino como alguien que juega un papel central en la definición de aquello que es educacionalmente deseable en cada situación concreta, en lo que respecta a los propósitos y a los medios de la educación (y a que “medio” debe comprenderse en el sentido amplio, no instrumental, es decir, como la forma en que se lleva a cabo la educación en cuanto a sus contenidos, procesos y relaciones). Se trata de un asunto de *juicio* educativo [...] es una cuestión *multidimensional*, derivada del hecho de que la mayoría, sino todas las prácticas educativas, tienden a funcionar en relación con diferentes propósitos. En este sentido, he encontrado tres tipos o si prefieren, tres dominios de propósitos educativos: de cualificación (conocimientos y habilidades); de socialización (el encuentro educativo con culturas y tradiciones); de subjetivación (orientación educativa hacia el niño y los estudiantes como sujetos de acción y responsabilidad, no objetos de intervención e influencia). Si se concede que la educación funciona siempre en relación con estos tres tipos de dominios —siempre hay algo para aprender, siempre están presentes tradiciones y formas de ser, y siempre está la cuestión de la persona— entonces, esto quiere decir que los juicios que los maestros necesitan hacer acerca de los objetivos de sus actividades son siempre juicios ‘compuestos’, es decir, juicios sobre la prioridad y balance entre los diferentes tipos de propósitos educativos (pp. 6-7).

Los asuntos relativos al lenguaje del aprendizaje como una suerte de intrusión al vocabulario educativo siguen sugiriendo la validez de sus relecturas en perspectiva del campo pedagógico. Aquella “definición antiinstrumental y contraconductual de pedagogía propuesta por Zuluaga” (Saldarriaga, 2015, p. 36) que se enfrentaba al *hecho sociológico* encarnado en la noción de *campo intelectual* acuñado por Mario Díaz, así como la proliferación¹¹ de conceptualizaciones y de prácticas ancladas a la investigación psicológica y a aquella didáctica, finalmente cohabitan,

11 *Proliferación* se entiende aquí como ese

río que arrastra sistemas, edificios teóricos, conceptualizaciones, experiencias y prácticas [...] la proliferación le suministra a la reconceptualización una materia prima de primer orden para sus construcciones conceptuales y experienciales [...] la reconceptualización no tiene la potencia suficiente para procesar todas las problematizaciones e interrogantes que se gestan desde la proliferación (Echeverri, 2015, p. 267).

atraviesan, generan extrañamientos y nuevas tensiones en el campo pedagógico, haciendo circular objetos y prácticas de discurso como es el caso del aprendizaje. En este sentido, en su intento por cartografiar el CCP desde los resultados de un proyecto de investigación reciente¹², Saldarriaga reconoce algunas *líneas de fuerza* que generan

mecanismos de imposición, importación, apropiación o recepción [...] de prácticas discursivas internacionales, transnacionales, o mundializadoras en el CCP nacional, mostrando distintos grados de impacto y produciendo diversos efectos en la objetivación del campo (2015, p. 48).

Una entrada al aprendizaje por la vía del CCP y por el *horizonte* conceptual de la pedagogía, permite identificar “el conjunto de objetos producidos en el discurso pedagógico, cuando este alcanza un estatuto de saber así delimitado” (Zuluaga, 1999, p. 71), así como aquel “conjunto de nociones que también circulan por otros dominios de saberes pero que se agrupan o reagrupan a propósito de aquellos objetos y de las formas de enunciarlos” (p. 71). Este es el caso de nociones como *escolarización* (Martínez, 2013), *gobierno pedagógico* (Noguera, 2012), *educapital* (Martínez, 2014), entre muchos otros que, si bien han sido elaborados como *conceptos-lente* (Echeverri, 2009) para la descripción de las rupturas, pero también de las continuidades de procesos históricos articulados a la pedagogía y la educación en Occidente —como es el caso de las nociones que están en el mismo régimen de verdad del aprendizaje como *el aprendizaje a lo largo de la vida, aprender a aprender, sociedades del aprendizaje, aprendizaje permanente*—, paulatinamente se han incorporado a la producción académica que ha permitido mantener al CCP en movimiento constante, ya que le corresponde, no tanto la descripción de procesos de normalización de disciplinas que ofrecen una suerte de *sopORTE* al discurso de la pedagogía, sino la identificación y delimitación de “lo pedagógico como algo que está siendo subyacente u ocultado por los trabajos de las disciplinas, ya fueran las ciencias de la educación” (Zuluaga & Echeverri, 2003, p. 122).

Finalmente, es oportuno señalar que el CCP nace en medio de la crisis, como han dicho Zuluaga y Echeverri (2003) y más recientemente

12 Se trata del Proyecto de investigación *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*, adelantado por el GHPP y el Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica, entre 2009 y 2010.

Saldarriaga (2015). Esta crisis estuvo dada en los riesgos de pensar la pedagogía en el país en la perspectiva de las ciencias de la educación, pues, según Zuluaga, disciplinas como “la sociología de la educación, la administración educativa, la psicología educativa [...] se instalan en diferentes elementos de la práctica pedagógica [...] unas se apropian del sujeto (maestro-niño), otras de la institución, y otras del saber” (Zuluaga, Echeverry, Martínez, Restrepo & Quinceno, 2003, p. 23). Estas apropiaciones terminarían por fragmentar el saber pedagógico —o incluso, anularlo— y por condenar a la subalternidad al maestro. Incluso, como precisa Saldarriaga, formar a los maestros “en un destino subalterno”, constituiría “la mayor herejía posible para esos licenciados egresados de nuestras flamantes facultades de educación” (2015, p. 38).

La crisis, a nuestro juicio, está muy asociada al carácter nodal del aprendizaje como asunto definitivo de la educación en las últimas décadas, y es por esa razón que consideramos necesario llamar la atención sobre la importancia de su historicidad y de su inclusión como un problema fundamental de la actualidad del CCP, de modo que pueda reconocérsele como un punto de luchas y tensiones dentro del campo. Es de revisar, como en aquella indicación de Runge (2012), el lugar de la enseñanza como *el* objeto de la pedagogía, aun cuando comprendamos que este lugar fue otorgado en su momento, como ya se dijo, por razones políticas y estratégicas, y porque las pesquisas del GHPP condujeron una y otra vez a identificar en la enseñanza “una recurrencia histórica” (Álvarez, 2010, p. 13) y una configuración como práctica de discurso que contiene “unas reglas de formación”, haciendo posible analizar sus procesos de transformación en perspectiva histórica.

Para Runge (2012), el Movimiento Pedagógico Colombiano tuvo un doble efecto. De un lado, otorgó soportes políticos al maestro, al hacerle poseedor de un saber pedagógico; de otro lado, diezmó posibilidades a los “procesos de la disciplinarización e institucionalización de la pedagogía” (2012, p. 33). Queda claro, entonces, que la pedagogía se constituye en un espacio cuyas matrices de análisis estarían dadas desde la profesionalización del maestro, pero también desde las preguntas por la disciplina. Esta defensa de la disciplinarización e institucionalización de la pedagogía, seguramente implica una continua

revisión de conceptos como el de aprendizaje. Sin embargo, parte del debate propio del campo conceptual de la pedagogía nos ha mostrado que la elección de la enseñanza como su objeto, es más un asunto de carácter estratégico en las discusiones del campo, que un problema de carácter epistemológico, y la tendencia contemporánea ha sido la de “afirmar que la educación, hoy, se traduce llanamente a aprendizaje (aprender a aprender)” (Martínez; Álvarez; Noguera, 2014, p. 57).

Referencias

- Álvarez, A. (2010). *Del campo intelectual de la educación al campo conceptual de la pedagogía: vigencia de un debate*. Inédito.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Biesta, G. (2011). Aprendiz, estudiante, hablante. ¿Por qué importa cómo llamamos a aquellos a quienes enseñamos? En J. Rancière, *La educación pública y la domesticación de la democracia* (pp. 149-173). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Biesta, G. (2012). *Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro* (Trad. C. Noguera). Inédito.
- Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano*. São Paulo: Autêntica.
- Caruso, M., & Dussel, I. (2009). Dewey en Argentina (1916-1946): Tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva. *Encuentros sobre Educación*, 10, 23-41.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Echeverri, J. (2009). *Un campo conceptual de la pedagogía: Una contribución* (Tesis doctoral, Universidad del Valle, Cali, Colombia). Inédita.
- Fandiño, M. (2009). *Las fracciones. Aspectos conceptuales y didácticos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Foucault, M. (2002). A Psicología de 1850 a 1950. En *Ditos e Escritos I. Problematizações do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise* (pp. 133-151). Rio de Janeiro: Forense Universitaria.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica* (Trad. H. Pons). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Heredia, M. (2015). *La educación en Colombia: saberes técnicos y políticos, 1978-1994*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Jurado, F. (1998). *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Jurado, F., Acevedo, M., Rodríguez, E., Barriga, C., & Rey, S. (2005). *Entre números, entre letras: la evaluación. Estudio de caso*. Bogotá: Unibiblos.
- Martínez, A. (2000). *El maestro y su formación: Del devenir moderno al devenir contemporáneo*. Bogotá: Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación. pp. 119 - 126.
- Martínez, A. (2013). *Gobernados y/o escolarizados*. Conferencia en la 35^a International Standing Conference for the History of Education, Education and power. Inédita en español.
- Martínez, A. (2014). *Volver a pensar la educación*. Inédito.
- Martínez, A., Álvarez, A., & Noguera, C. (2014). Pensar y actuar. Tensiones de la pedagogía. *Revista Educación y Cultura*. (102). 54-61.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Derechos básicos de aprendizaje*. Recuperado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf.
- Mockus, A. Hernández, C., Granés, J., Charum, J., & Castro M. (1994). *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- Rose, N. (2011). *Inventando nossos selfs. Psicologia, poder e subjetividade* (Trad. libre por los autores del artículo). Petrópolis: Vozes.
- Runge, A. (2012). La pedagogía como campo intelectual: tensiones en el origen del Movimiento Pedagógico. *Revista Educación y Cultura*, (97), 33-42. Bogotá: FECODE.
- Sáenz, J. (1990). Psicología y escuela activa en Colombia. *Revista Pedagogía y Saberes*, (1), 35-47. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Saldarriaga, O. (2015). Hacia un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia. Cartografías de un régimen de verdad. En J. Echeverri (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 33-78). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Simons, M., & Masshelein, J. (2013). Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Revista Pedagogía y Saberes*, (38), 93-102. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Unesco. (1990). *Declaración de Jomtien*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF.

- Unesco (2009). *Conferencia mundial de la Unesco sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001850/185056s.pdf>.
- Unesco (2015). Declaración de Incheon. Recuperado de <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>.
- Veiga-Neto, A. (2003). *Foucault & a Educação*. Bello Horizonte: Autêntica.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Zambrano, A. (2006). Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica. *Educere*, 10(35), octubre-diciembre, 593-599. Mérida: Universidad de los Andes.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Anthropos.
- Zuluaga O., & Echeverri, J. (2003). Campo Intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Sáenz & A. Álvarez, *Pedagogía y epistemología* (pp. 111-126). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O. Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S. & Quinceno, H. (2003). “Educación y pedagogía: una diferencia necesaria”. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Sáenz & A. Álvarez, *Pedagogía y epistemología*. (pp. 21-44). Bogotá: Editorial Magisterio.