



EL CAMPO EPISTEMOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN COMO UNA POÉTICA DEL SABER

The Epistemological Field of Education as a Poetics of Knowledge

Eduard Esteban Moreno Trujillo¹

RESUMEN

El objetivo de este texto es determinar las formas como se ha constituido el campo de la educación en Colombia, en el plano epistemológico. A partir de la identificación de sus principales discontinuidades y rupturas en una perspectiva que privilegia el análisis historiográfico, reflexiono sobre las definiciones que ofrece la categoría de campo, las tendencias investigativas a nivel local y los diversos desdoblamientos epistemológicos que han delineado su devenir como campo de estudio en el contexto nacional. De este modo, propongo la construcción de una suerte de topografía del campo educativo que de luces sobre sus nuevos horizontes de sentido.

Palabras clave: campo de la educación, epistemología, poética del saber, historia de la educación.

ABSTRACT

The objective of this text is to determine the ways in which the field of education in Colombia has been constituted, at the epistemological level. From the identification of its main discontinuities and ruptures in a perspective that privileges historiographic analysis, I reflect on the definitions offered by the field category, the research trends at the local level and the various epistemological progress that have delineated its becoming as a field of I study in the national context. In this way, I propose the construction of a kind of topography of the educational field that lights on its new horizons of meaning.

Keywords: education field epistemology, poetics of knowledge, education history.

1 Profesor asistente del Departamento de Historia de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá).

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este texto es determinar las formas como se ha constituido epistemológicamente el campo de la educación en Colombia. A partir de la identificación de sus principales discontinuidades y rupturas en una perspectiva que privilegia el análisis historiográfico, reflexiono sobre las definiciones que ofrece la categoría de campo, las tendencias investigativas a nivel local y los diversos desdoblamientos epistemológicos que han delineado su devenir como campo de estudio en el contexto nacional. De este modo, propongo la construcción de una suerte de topografía del campo educativo que de luces sobre sus nuevos horizontes de sentido.

Para realizar este objetivo el texto desarrolla cuatro apartados. En el primero, de corte más teórico, expongo las características de constitución del campo de la educación a partir de la propuesta teórica del sociólogo francés Pierre Bourdieu. En el segundo apartado me centraré en la descripción de las principales tendencias investigativas del campo de la educación en Colombia a lo largo del siglo xx, entendiendo que dichas tendencias permitieron modelar los sentidos epistemológicos del campo. Posteriormente, en el tercer apartado, realizo un acercamiento, desde el interior del campo, a las relaciones conceptuales, abordando el reflujo constante de los poderes y los saberes que hacen posible la aparición de diversos agentes del campo epistemológico, a partir de una narración histórica. Finalmente, propongo, rápidamente, una poética del saber que nos permita comprender el campo de la educación como una totalidad discursiva y práctica en constante devenir. Un devenir marcado por disputas, negociaciones, repliegues estratégicos, e imposiciones del poder.

En términos metodológicos planteo la necesidad de acudir a una *poética del saber* a partir de la cual se constituye el campo de la educación. En otras palabras, las siguientes paginas intentan estudiar “un conjunto de procedimientos literarios por medio de los cuales un discurso [...] se da un estatuto de ciencia y lo significa” (Rancière, 1993, p. 17). En ese sentido, la poética se preocupa por caracterizar los modos en que una ciencia es escrita y leída; de ahí la importancia de definir su devenir histórico por medio de una narrativa que ponga en tensión los diversos actores y poderes que han hecho posible las reglas y normas que validan o invalidan dicho discurso científico² (Rancière, 1993).

2 En este sentido, el lector no encontrará en este texto un ejercicio basado en fuentes primarias y con los requerimientos metodológicos de un análisis histórico, ya que mi intención no es nombrar los sujetos “protagonistas” de la historia. Por el contrario, por vía de la poética del saber, pretendo poner en juego los diversos factores (sujetos, discursos, prácticas) que han hecho posible hablar de un campo, epistemológicamente constituido, de la educación en Colombia. Esta postura metodológica

LA CONSTITUCIÓN DEL CAMPO Y LAS DEFINICIONES CONCEPTUALES

El campo como herramienta de análisis permite pensar la forma de constitución de una serie de discursos que intentan describir las fronteras y pretensiones marginales de una disciplina científica. Más allá de la irritante moda de su uso en el plano epistemológico, la categoría de campo, en clave del trabajo intelectual del sociólogo francés Pierre Bourdieu, permite evidenciar una doble lógica de configuración de los discursos epistemológicos que progresivamente se han convertido en el lugar común de las ciencias del hombre. Por un lado, se identifican las “reglas” de juego del campo, en las que sobresalen las *posiciones*, las *distancias*, las *distinciones*, las *capitales*, las *habitus* y las *prácticas* que históricamente han conformado sus discursos. Por otro lado, la categoría de campo hace evidente las formas en las que el poder, traducido en capitales, rebosa las prácticas y tomas de posición de los agentes que actúan al interior de dicho campo. De este modo, los campos conceptuales desde los cuales se prefiguran los diversos paradigmas científicos se articulan con los intereses históricos, sociales y políticos de una comunidad científica específica. Aquí me centraré especialmente en esta última lógica de constitución.

A partir de lo anterior, desde una perspectiva histórica e institucional, el campo educativo surgió en medio de un engañoso discurso filosófico a mediados del siglo XIX. En términos teóricos, este discurso sostuvo la importancia de la reflexión filosófica en la que los teóricos pretendieron hallar los fines y objetivos últimos de la práctica educativa, a partir del rescate de las teorías de los grandes pensadores de occidente (Carr y Kemmis, 1988, p. 68). Sin embargo, la fuerza de este discurso de pretensiones teleológicas e imperialistas se apartó de las prácticas concretas del escenario escolar, para ubicar las reflexiones educativas en el intersticio que cruza el poder con los ideales de una sociedad futura. De ahí el sentido engañoso de dicho discurso. De este modo, la educación se constituyó epistemológicamente bajo la reproducción aislada de las teorías clásicas, que desde Platón, pasando por Comenio y Herbart, concibieron la formación de un nuevo hombre y de una nueva sociedad, a partir de la reconfiguración de la relación hombre-conocimiento.

Posteriormente, mediada por una cercanía ambigua con la construcción de las ciencias, y debido al progresivo descredito de la reflexión filosófica y el auge del discurso positivista, el campo de la educación empezó a medir sus fuerzas de constitu-

también me permite proponer, sin ningún tipo de temor, una lectura posicionada políticamente. Es evidente que la constitución de un discurso científico y de su campo implica pugnas, imposiciones y resistencias que no pueden ser abordadas bajo una pretendida neutralidad que poco o nada aporta a las disputas del campo.

ción bajo la égida de las ciencias aplicadas. El nuevo discurso científico tuvo como principales exponentes, al interior de la educación, a la psicología conductista y la sociología funcionalista. En términos generales, la teoría educativa debía realizarse conforme a las normas científicas que permitían establecer leyes universales de actuación. En este sentido, los problemas educacionales tenían soluciones objetivas, y debían establecerse mediante los usos de métodos medibles y confiables, en los cuales las categorías de verdad y objetividad mediaban el proceso de constitución del campo y sus reglas. Al interior de este discurso el enfoque hipotético-deductivo proponía que la ciencia debía constituirse a través de la postulación de hipótesis que generaran, a partir de su constatación empírica, la formulación de leyes universales expresadas en términos deductivos. Este enfoque positivista hizo posible imaginar un control absoluto, por parte del investigador, de las variables y los objetos de la investigación. Se creó un discurso imaginativo en el que el investigador era una suerte de agente predictivo. Plegar la educación a las fuerzas positivistas implicó que las “explicaciones intentaran justificar por qué ocurre cierto hecho o por qué perdura cierta situación” (Carr y Kemmis, 1988, p. 79).

En la década del sesenta del siglo xx se publicó el libro de Thomas Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas* (1962), a partir del cual se inició un importante proceso de crítica al positivismo. Por medio de un examen juicioso a las formas de constitución de las ciencias, Kuhn demostró que los factores subjetivos y sociales desempeñan un papel crucial en la producción y validación del conocimiento. Progresivamente se atacó la idea de que el conocimiento válido era aquel en el que la observación de los hechos era neutra. De este modo, y a partir de una revaloración de la relación entre teoría y práctica, en el marco de la constitución epistemológica de las ciencias, se estableció que las observaciones están en función de la teoría, lo que significaba que la proposición de nuevas teorías dependía de nuevas observaciones y viceversa. Se asumió que el conocimiento era subjetivo y que se encontraba determinado por el contexto de producción. El estudio de Kuhn también resaltó el aspecto social de la investigación, al determinar el papel de la “comunidad científica” a la hora de validar o rechazar una nueva teoría, surgida de una crisis y su posterior revolución (Kuhn, 2004; Carr y Kemmis, 1988).

Ya en la década del setenta del siglo xx, la fuerza de la crítica al positivismo, y el progresivo debilitamiento de las fronteras entre las ciencias sociales generó un desplazamiento, pretendidamente interdisciplinar, al interior de los métodos y objetivos epistemológicos de dichas ciencias. Dentro de estas se encontraban inmersas, de manera confusa, las ciencias de la educación. Del objetivo de explicación-predicción-control, pretendido por las ciencias nomotéticas, se pasó a reflexionar en torno a la triada comprensión-significado-acción. El campo educativo, encabezado por la sociología de la educación se acercó al estudio fenomenológico de lo social.

En este escenario el campo educativo volcó sus intereses al terreno de la etnografía educativa, influenciada por las propuestas, como ya lo dije, de la fenomenología y del interaccionismo simbólico (Paz, 2003, pp. 81-82).

En medio de las disputas por la constitución epistemológica de las ciencias de la educación, inmersas en el desarrollo de las ciencias sociales y su institucionalización, el hecho educativo, o, en otras palabras, la práctica educativa, desplegó sus propias estrategias de observación del fenómeno. Progresivamente la pedagogía y su estudio se constituyeron en el vehículo de las contingencias prácticas que surgían en el contexto escolar y en las aulas. Lo pedagógico se instaló en el terreno de la “mejora de una práctica” (Filloux, 2008, p. 17).

De esta manera, el campo de la educación se constituyó bajo una triple tensión: 1] La configuración epistemológica de las Ciencias Sociales. 2] Su deseo de generar conocimiento, ya fuera nomotético o fenomenológico, como parte de estas ciencias. 3] Las tensiones que generaba la desatención de la práctica educativa. Si bien, el objeto de este texto es el campo de la educación y su constitución epistémica, cabe destacar que la relación pedagogía – ciencias de la educación, a lo largo de esta corta historia de institucionalización, ha jugado diversos roles. En un primer momento, la pedagogía se centró, conscientemente, en el movimiento intelectual del hombre, “de su estructura o sistema de saberes, desde el cual se interrelaciona consigo mismo [y] con el espacio [...] en el cual habita [...]” (Gallego, 1995, p. 30). Posteriormente, después de un efecto complejo de desplazamiento que explicaré más adelante, la pedagogía pasó a ser subordinada por las ciencias de la educación, hasta quedar relegada a la mera práctica docente (Zuluaga *et al.*, 2003, p. 27). Con el trasegar de estas tensiones y la difícil institucionalización de las ciencias sociales, el campo de la educación ingresó a un terreno de exigentes definiciones conceptuales que rompieron su lógica de totalidad —asumiendo que alguna vez la tuvo—. El campo se fragmentó entre aquellos que reclamaron la pedagogía como saber específico, la didáctica como disciplina de la relación de enseñanza o aprendizaje, y los intelectuales de las ciencias de la educación que se apropiaron y demandaron las herramientas teóricas de las diferentes ciencias sociales.

Estas discontinuidades constitutivas tuvieron eco, evidentemente, en las diversas formas y objetos de investigación que se encontraban al interior del campo educativo, de ahí que al realizar una especie de topografía de la investigación educativa se pueda dar cuenta de las diversas contradicciones en y contra las cuales se instituyó el campo de la educación. Sin embargo, un análisis de esa magnitud desborda las intenciones de este texto e implica un ejercicio mancomunado. Por tanto, en el próximo apartado presento un somero acercamiento a esa topografía de la investigación educativa en Colombia durante el siglo xx.

LAS TENDENCIAS INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN EN COLOMBIA: UNA MIRADA AL SIGLO XX

En Colombia, la investigación en torno al fenómeno educativo a lo largo del siglo xx puede ser organizada según el trabajo de los profesores Martha Herrera y Alexis Pinilla (2000), en cinco etapas determinadas por las lógicas del contexto social, político, económico y cultural. Estas presentaron las siguientes lógicas: 1) reorganización política; 2) constitución generacional de intelectuales; 3) racionalización del sistema educativo; 4) politización de la reflexión educativa; 5) apertura del discurso educativo a las condiciones impuestas por el neoliberalismo. A continuación se presentarán las características de cada una de estas etapas y su implicación en las formas como se reflexionó en el campo educativo.

1. En la década de los treinta, con el cambio de hegemonía política, se iniciaron una serie de reformas políticas que posibilitaron la constitución de un estatuto docente a nivel nacional y la creación de nuevos centros educativos que se concentraron en la formación de docentes. Esto permitió que el fenómeno educativo fuera ubicado, paulatinamente, en la agenda de los estadistas de turno. En el marco de una relativa modernización, y debido a la emergencia de nuevos actores sociales como la clase obrera, los técnicos y la clase media, las reflexiones educativas se alejaron de los discursos meramente pedagógicos y se empezaron a preocupar por las relaciones más amplias entre educación y sociedad. En este punto las relaciones entre las disciplinas de las ciencias sociales y las reflexiones educativas se fortalecieron. Ya no solo importaban el *cómo* y el *qué* se enseña a los estudiantes, sino también el *para qué*. En este periodo el país se abrió a la recepción de nuevas tendencias pedagógicas que modelaron las investigaciones educativas y que pretendieron dar cuenta de la nueva situación social (Ríos, 2012).
2. De esta “nueva” preocupación, y dadas las condiciones ofrecidas por las escuelas normales que intentaron ampliar el conocimiento rudimentario del pasado, surgió una generación³ de intelectuales⁴ que fortalecieron el estudio social e incentivaron los procesos formativos de nuevos investigadores so-

3 Aquí se entiende la categoría de generación desde la perspectiva propuesta por Karl Mannheim. Para este intelectual, la posición generacional implica una comunidad de fechas de nacimiento, pero también un ámbito sociohistórico compartido (Mannheim, 1993).

4 Entre dichos intelectuales se desatacan las figuras de Jaime Jaramillo, Virginia Gutiérrez de Pineda, Ernesto Gulh, Roberto Pineda Giraldo, Darío Mesa, José Francisco Socarras, entre otros.

ciales. En este periodo se puede hablar de la gestación de las condiciones preformativas de la investigación educativa. Se trató principalmente de la llegada de las disciplinas de las ciencias sociales por medio de su estudio. De hecho, muchos de los intelectuales que se formaron o impartieron clases en la escuela normal superior tuvieron la posibilidad de ampliar sus estudios en el exterior, hecho que marcó un cosmopolitismo novedoso al estudio de los fenómenos sociales del país.

3. Entre la década de los cincuenta y los sesenta se inició un “proceso de racionalización del aparato educativo” (Herrera y Pinilla, 2000, pp. 283-314). En este periodo el Estado salió a la búsqueda de “misiones extranjeras” que determinaran el camino de los procesos educativos nacionales. Durante esta etapa las reflexiones acerca del fenómeno educativo se vieron influenciadas por el modelo tecnocrático, en el que se pensaban los procesos educativos bajo las lógicas de la fábrica. Sin embargo, más allá de la estructura y organización de la institución escolar, el propósito se centró en comprender la manera como los procesos educativos podían contribuir al afán de desarrollo de las sociedades del tercer mundo. En este escenario, los estudios estuvieron orientados hacia la sociología y la economía educativa (Herrera y Pinilla, 2000, p. 285).
4. En la década de los ochenta, el acercamiento a los procesos educativos tomó rumbos diferentes debido a la pluralización de los actores sociales que participaron en el proceso educativo y a la relativa toma de conciencia de su condición. Tanto el movimiento estudiantil como el docente se comprometieron con el debate nacional sobre la educación. El movimiento popular, que arrastraba sus fuerzas desde 1977, jalonó una discusión amplia y crítica sobre la relación sociedad-educación y docente-estudiante. A este convulsionado contexto social se sumó la implantación “excesiva” de antiguos y nuevos discursos teóricos que pretendieron dar cuenta de las relaciones de poder inmersas en las prácticas educacionales. El marxismo, la teoría crítica y la perspectiva foucaultiana se encontraron en el horizonte epistemológico de las ciencias de la educación. En este periodo apareció el llamado *movimiento pedagógico*, en el cual convergieron los investigadores, los maestros sindicalizados y los maestros de la base (Herrera y Pinilla, 2000, p. 286). Este movimiento, por medio de la revista *Educación y Cultura*, incentivó los estudios críticos del discurso tecnocrático de la época, además de estimular las reflexiones sobre los fenómenos educativos, en las que se rescató el papel cultural del quehacer docente (Herrera y Pinilla, 2000, p. 287). Además, se configura lo que en la siguiente sección abordó como “el auge de la crisis” de las reflexiones epistemológicas sobre el campo de la educación.

5. Con el paulatino desvanecimiento de la unión docente y el inevitable cambio generacional, el discurso de resistencia que alumbró los estudios y las reflexiones educativas de la década de los ochenta le dio paso al renacimiento de los enfoques y discursos tecnocráticos. Sin embargo, en este resurgimiento, los enfoques se alejaron de las percepciones clásicas de la escuela taylorista y se alimentaron de un nuevo vocabulario que se infiltró con una facilidad pasmosa en las principales investigaciones educativas, especialmente las provenientes de los entes institucionales. Palabras como *calidad*, *competencia*, *gestión* y *ganancia* se convirtieron en lugar común. Si bien desde este periodo la investigación educativa se pluralizó, dando paso a la investigación sobre la enseñanza disciplinar, todos los ejercicios fueron mediados por el nuevo discurso de medición de la calidad. A esta situación se suma la proliferación de diplomados, especializaciones y maestrías en educación que masifican la reproducción, pero poco han aportado a las discusiones epistemológicas del campo.

Por otro lado, no se puede desconocer que en los últimos treinta años, desde algunos centros educativos de larga tradición investigativa, han surgido importantes trabajos, especialmente en el campo histórico, desde los cuales se reflexiona sobre el fenómeno educativo y sus relaciones con la sociedad ampliada. En el mismo sentido, se destacan los trabajos que en su momento hizo el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, en cabeza de la profesora Olga Lucía Zuluaga, en torno a las discusiones epistemológicas. De la misma manera sobresalen los apuntes hechos sobre el tema por el profesor José Iván Bedoya (2005 [1987]).

Los antecedentes de esta propuesta se remiten a una serie de relaciones, en algunos periodos veladas y en otros evidentes, entre el fenómeno educación —y sus vínculos de subordinación— con el contexto social, político y económico que posibilitaron y determinaron su devenir. Si bien en la actualidad se ha descuidado la discusión epistemológica de las ciencias de la educación, privilegiando el estudio de corte didáctico y pedagógico, es evidente que muchos problemas actuales del sistema educativo necesitan la proposición de un debate profundo sobre la manera como históricamente hemos asumido el *telhos* educativo. Este debate no podrá ser planteado sin una mirada epistemológica del campo que permita aclarar la relación educación-sociedad, de ahí que este ejercicio crítico parta de la idea de rescatar los debates epistemológicos sobre el fenómeno educativo.

UN INTENTO DE TOPOGRAFÍA EPISTEMOLÓGICA DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN⁵

Según lo anterior, la constitución epistemológica de un campo determinado de la ciencia no se aleja de las tensiones sociales y políticas que presenta la coyuntura dentro de la cual se realiza. Así, la composición discursiva en torno a la cual se reúne una comunidad científica, un campo intelectual o una red de investigadores en particular responde a las rupturas y continuidades de las prácticas que la sustentan, las cuales se asumen como su versión teórica y reflexiva. Además de las condiciones de posibilidad histórica que abrigan la configuración de un discurso epistémico, se encuentran las formas de constitución de los sujetos que movilizan y deconstruyen dicho discurso. El reflujo constante de los poderes y saberes hace posible la aparición de diversos agentes del campo epistemológico que, en este caso, se configuran bajo la tensión entre el sujeto académico y el intelectual comprometido.

El abordaje de la educación, la pedagogía y la didáctica, desde sus relaciones y rupturas epistemológicas, implica reflexionar no solo sobre los discursos académicos que se crearon a su alrededor (aquí se habla de la constitución de campos conceptuales), sino también sobre las condiciones de posibilidad histórica en las que dichos discursos se materializaron y sobre los sujetos que los movilizaron. Esta reflexión se sitúa en el campo de la narración histórica (*poética del saber*) como mecanismo de acercamiento al devenir constitutivo de un campo epistemológico que tuvo su razón de ser en los procesos de enseñanza o aprendizaje y en la búsqueda identitaria del maestro.

De este modo, es importante —como lo dije en la introducción— estudiar las formas como se han constituido las fronteras y los intercambios del discurso epistemológico de la educación, la pedagogía y la didáctica. Para ello, se toma como punto de inflexión la historia de conformación de un “campo conceptual” que tuvo una transformación radical hacia la década de los ochenta del siglo xx. A esto se suma un análisis del sujeto intelectual con el fin de comprender las mutaciones y tensiones que establecieron las posiciones de intelectuales y académicos al interior del campo discursivo de la educación y la pedagogía local.

No es de mi interés hacer una historia profunda o de larga duración de los procesos de constitución de los campos epistemológicos y de los intelectuales que los agenciaron. Por el contrario, pretendo hacer énfasis en las discontinuidades

5 Algunas de las ideas que componen este apartado fueron presentadas en forma de ponencia en el V Coloquio de Educación y Pedagogía “Pedagogía y Didáctica” realizado el 11 de septiembre del 2016 en las instalaciones de la Universidad Santo Tomás.

que marcaron el discurso epistemológico a partir de dos abordajes: 1) la coyuntura histórica y las condiciones de posibilidad en las que se dio el auge de composición epistemológica del campo educativo y pedagógico; 2) el estudio de las tesis discursivas que intentaron dar cuenta de la crisis con la que fue asumida la constitución epistemológica del campo de la educación y la pedagogía en Colombia durante los últimos treinta años.

LO HISTÓRICO

El punto de inflexión histórica en el cual convergieron los discursos epistemológicos de la educación, en sintonía con las pretensiones de la lucha social de los maestros y los sectores populares del país, fue el periodo 1980-1991. Esta coyuntura arrastró un sinnúmero de sentimientos sociales, políticos, económicos y culturales que se materializaron en la acción directa de los sectores populares. Estos últimos pretendieron modificar sus difíciles condiciones de existencia a partir de la defensa de proyectos políticos que reivindicaban lo social. De este modo, empujados por los ejemplos revolucionarios del continente y el reflujo de las fuerzas políticas del país, los trabajadores de las urbes, los estudiantes y los campesinos iniciaron una resistencia activa. Durante estas décadas, que se podrían asumir como una *fiesta de pobres* (Ayala, 2003) por la acción representativa de la utopía y el optimismo de la voluntad que cayó en las lógicas aciagas del desarrollismo promulgado por la elite política, los diversos sectores sociales del tercer mundo lucharon por una democracia libre de las presiones de los imperialismos (Ayala, 2003, p. 320).

Estas resistencias fueron arrastradas hasta la configuración de un movimiento social para el cual el escenario educativo y pedagógico empezó a ser importante, debido a la andanada de políticas neoliberales y tecnocráticas que buscaron direccionar el desenvolvimiento de las prácticas educativas del país. El movimiento nacional fue liderado por la acción organizativa de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), que se presentó como el gremio obrero más fuerte, organizado y consciente de su papel en el escenario político (Acevedo, 2013). Al finalizar la década de los setenta y comenzar los ochenta, el magisterio luchaba en dos frentes: a nivel gremial le importó “la unificación del régimen salarial, prestacional y profesional, la definición del estatuto docente, [y] la creación del fondo nacional de prestaciones” (Cardona, 2005, p. 46); a nivel político y social, le preocupó la defensa de la educación pública y la reivindicación del sujeto docente como trabajador de la cultura (Cardona, 2005; Tamayo, 2006). Progresivamente, impulsados por la pretensiones reformistas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), que concebían al maestro como mero reproductor acrítico, al cual solo le incumbía la administración de un currículo creado por los “técnicos del ministerio” (Tamayo,

2006, p. 102), Fecode se vio en la necesidad de “movilizar intelectualmente a los maestros colombianos” (Tamayo, 2006, p. 106).

Dicha movilización intelectual del magisterio incentivó el acercamiento de los académicos de las facultades de educación del país a las prácticas de los docentes de base, articulando un discurso que pretendió revalorizar el saber del docente en el marco de la pedagogía como disciplina fundamental de las ciencias de la educación, fenómeno que además hizo posible la relación educación-epistemología-política como organismo o movimiento capaz de interpelar al poder político del MEN a partir del Movimiento Pedagógico Nacional.

En este escenario se crearon comunidades científicas, las cuales intentaron levantar un paradigma pedagógico que partía de la inherente crisis del campo. Así, aparecieron tres escenarios de socialización que, aunque convergieron con las intenciones del Movimiento Pedagógico, articularon discursos epistemológicos en torno a la enseñanza que de algún modo se alejaban entre sí. Aunque estos discursos no pueden ser asumidos como opuestos, pues en algunos casos se les podría asimilar como complementarios, sus postulados y estructuras internas fueron disímiles. Es en ese espacio de diferenciación discursiva en donde intentaré buscar las fronteras y los intersticios epistemológicos de la educación, la pedagogía y la didáctica.

Los grupos o redes de socialización intelectual a los que haré referencia, siguiendo la propuesta del profesor Alfonso Tamayo (2006), son: 1) el grupo de investigaciones sobre la “historia de la práctica pedagógica en Colombia” coordinado por la profesora Olga Lucía Zuluaga en la Universidad de Antioquia; 2) el grupo de investigaciones sobre la “enseñanza de las ciencias” coordinado por el profesor Carlo Federicci en la Universidad Nacional; 3) el grupo de investigaciones sobre “el campo intelectual de la educación en Colombia” liderado por el profesor Mario Díaz Villa de la Universidad del Valle. Estas redes académicas, constituidas en torno a grupos de investigación, tuvieron como propósito incentivar una serie de debates que iban desde la reflexión colectiva sobre la identidad y el papel cultural del educador, hasta la búsqueda de alternativas pedagógicas que hicieran contrapeso a las propuestas del MEN en la década de los ochenta y los noventa (Tamayo, 2006, p. 104).

LO EPISTÉMICO

Para abordar las relaciones epistemológicas que se han construido al interior de los discursos de los campos de la educación, la pedagogía y la didáctica, a partir de las redes académicas descritas, partiré de una progresiva presentación dialéctica de los postulados anteponiendo tesis. Así, a una tesis [A] propuesta por estos grupos de investigación, opondré una tesis [B] que pretenderá refutar o profundizar dicha tesis

[A]. Antes de iniciar el análisis, es importante advertir que todas las tesis propuestas por las redes de académicos partieron de un elemento común: asumieron, ya sea explícita o implícitamente, que los discursos epistemológicos darían respuesta a un campo en crisis. Bajo esta perspectiva, los debates en torno a la configuración de campos narrativos de la educación y la pedagogía partieron de la afirmación de su crisis.

Ya sea por las emergencias de la coyuntura social y política en la que se inscribió la reflexión epistemológica o por la necesidad de generar mecanismos de ruptura con los discursos clásicos en torno a las ciencias de la educación y la pedagogía, lo cierto es que la poética del saber educativo que se construyó en los últimos treinta años se basó en la crisis del campo. Pero ¿cómo comprender dicha crisis? Y ¿en qué consistió la crisis? Las respuestas serán expuestas al abordar las tesis que las comunidades y redes de académicos intentaron elaborar a partir de sus búsquedas conceptuales.

Por el momento basta decir, intentando una suerte de hipótesis, que la crisis, para el caso de este texto, será asumida como un estado de cosas —una situación—, que se presentó en dos planos: el político y el epistémico, y que permitió movilizar —guardando las proporciones— reflexiones y acciones que articularon *la crítica* y las pretensiones de *transformación* del campo educativo en su conjunto.

En el plano político, la crisis emergió de la tensión que generaron las luchas del magisterio frente a las políticas laborales regresivas del Estado y a las reformas educativas que despojaban a los docentes de su capital cultural y simbólico al convertirlos en meros reproductores del currículo. En este terreno, la crisis invocó la pregunta por el futuro y se instaló en la lógica *crítica-crisis-transformación*. Evocando el sentido que Koselleck (2009) le da a la categoría de crisis, la tensión descrita, que puede ser asumida como una tensión entre moral y política debido a la separación del Estado y la sociedad (Koselleck, 2009, p. 111), permitió la configuración de un escenario propicio para *la crítica* al Estado desde diversos sectores sociales. En el mismo sentido, y como se dijo en párrafos anteriores, la crítica y la crisis abrieron la vía para pensar el futuro desde el optimismo de la voluntad. El futuro podía ser transformado.

En el ámbito epistemológico, la crisis sobrevino por el desgaste de los discursos pedagógicos y educativos clásicos. Al estilo de las crisis descritas por Thomas Kuhn (2004), el periodo al que se hace referencia estuvo precedido por una profunda “inseguridad profesional” (p. 114). Debido a la aceleración de los tiempos y las transformaciones tecnológicas a las que asistía la sociedad, los enigmas de los paradigmas clásicos de la pedagogía y la educación empezaron a quedar sin respuesta, fenómeno que exigió que un número mayor de académicos de la educación aceptaran las necesidades de transformación del campo educativo que se asumía como científico. Finalmente, y siguiendo de nuevo a Kuhn (2004, p. 127), “el significado de las crisis es la indicación [...] de que ha llegado la ocasión para rediseñar las herramientas”, tarea a la que se dieron las redes de investigadores que pretendo estudiar.

Tesis [A]: la crisis del campo de la pedagogía se presentó por la interpelación que “los medios, la informatización del aula [y] la inteligencia artificial” hacían a la pedagogía (Zuluaga y Echeverri, 2003). Además, como ya lo dije, se dio por el desgaste de los grandes metarrelatos pedagógicos, que ya no daban cuenta de las exigencias de un contexto que se decía globalizado.

En este escenario, un grupo de académicos de la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Valle se reunió con el fin de elaborar y construir un campo conceptual que diera a las prácticas pedagógicas “un contenido profundo y un sentido universal” (Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003). Se pretendía crear elementos conceptuales que permitieran, en medio de la crisis, hacer traducibles las prácticas educativas a un lenguaje epistemológico. En el marco de constitución de una poética del saber, entendida como la puesta en marcha de procedimientos literarios por medio de los cuales un discurso se sustrae a la literatura para dotarse de un estatuto científico —sin desconocer su naturaleza poética (Rancière, 1993)—, el grupo asumió la crisis de la pedagogía en el marco de un desplazamiento epistémico, en el cual la pedagogía se configuró en una mera herramienta práctica de los discursos educativos más amplios.

Según los académicos nucleados en el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP):

La pedagogía, por efecto de las ciencias de la educación, no sólo se atomiza, sino que se le asigna un papel subalterno definiéndola como una región [...]; al interior de éstas queda reducida a los procesos que se verifican en el salón de clase, atrapando todas las conceptualizaciones entre las paredes del aula. (Zuluaga *et al.*, 2003, p. 24)

La crítica del GHPP se concentró en la necesidad de superar la crisis de la pedagogía a partir del reconocimiento de “la capacidad articuladora del concepto de enseñanza [al] colocar la práctica de la enseñanza como el campo aplicado de pedagogía en el cual se encuentra la didáctica” (Zuluaga *et al.*, 2003, p. 29). Si bien esta definición es problemática dada la concepción de una epistemología posible de intersticios y conexiones como la que pretendo defender, la investigación macro que adelantó el GHPP y los subgrupos de apoyo hizo posible advertir la complejidad y la necesidad de conceptualizar la práctica docente.

A partir de la aceptación de la crisis de la pedagogía como disciplina científica, el grupo inició la compleja tarea de cartografiar la manera como se constituye el campo conceptual de la pedagogía en Colombia. Para esto, asumió la tarea de “captar el entramado actual en el cual se encuentran los objetos y conceptos del saber pedagógico” (Zuluaga y Echeverri, 2003, p. 117), tarea que exigió preguntarse por el

campo conceptual de la pedagogía desde las “nuevas” posibilidades que ofrecían las construcciones teóricas de intelectuales como Foucault, Bourdieu, Bernstein y otros más, que “rompían” relativamente con las teorías clásicas de la sociología y la filosofía de corte marxista o estructuralista de la época (Zuluaga, Sáez y Caruso, 2005).

Según el trabajo realizado a lo largo de tres décadas por el GHPP, el mapa topográfico del campo conceptual de la pedagogía (CCP) se constituyó a partir de tres líneas de fuerza que fracturan y trazan las fronteras de exterioridad e interioridad del campo pedagógico (Saldarriaga, 2015, p. 44). Estas tres líneas de fuerza se establecen como bloques de discursos que provienen del *exterior*, de un espacio poroso entre *interior* y *exterior*, y, finalmente, de los discursos que se originan en el *interior* del campo pedagógico.

Partiendo del desplazamiento que el discurso educativo hizo de lo pedagógico, la primer línea de fuerza que afectó y constituyó el CCP está compuesta por aquellos discursos que vienen de “afuera”, y que tienen que ver con “los mecanismos de gestión, administración y gobiernos de la enseñanza en cuanto aparato [...]” (Saldarriaga, 2015, p. 47). Así, la preocupación del estudio radica en la manera como, de algún modo, estos discursos implicaron la inserción en la escuela de categorías como “imposición, importación, apropiación o recepción” (Saldarriaga, 2015, p. 48), que en últimas ponen en peligro la autonomía relativa del CCP.

De todos los discursos que, desde afuera, pretenden imponer o proponer a la pedagogía sus objetivos, saberes y sujetos, el de mayor impacto ha sido el de las *competencias*, concepto que arrastra otros como “calidad de la educación”, “cobertura educativa”, “evaluación de la educación”, “metas”, “desafío” y “gestión”, que se constituyen en aparatos o dispositivos colonizadores (Saldarriaga, 2015, p. 49).

En el mismo escenario, el discurso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su relación con el campo pedagógico es asumido como exterior o exógeno del CCP. De esto se dice que “aunque el impacto de las TIC ha producido nuevo saber pedagógico, el efecto viene de afuera [...]” (Saldarriaga, 2015, p. 51). Esta relación implica la aparición de cinco factores al interior del campo pedagógico: 1) el escenario de la ingeniería de sistemas como campo de saber técnico; 2) la comunicación social; 3) la constitución de políticas estatales que incentivan el uso de las TIC en el escenario escolar; 4) la tecnología educativa y su discurso pedagógico materializado en las teorías cognitivistas que produjeron las reformas curriculares; y 5) el paulatino aumento del papel de la empresa (Saldarriaga, 2015, pp. 51-52).

Otro ejemplo de discursos endógenos son los propósitos que entidades territoriales como la ciudad le han empezado a adjudicar a la escuela. La formación ciudadana, con todos sus propósitos, moviliza un conjunto de saberes que no eran propios del escenario escolar. Al interior de este tipo de discursos priman unas

“prácticas de gestión empresarial de la escuela, que generan intervenciones administrativas, financieras y arquitectónicas para producir efectos de [...] calidad, eficacia y cobertura” (Saldarriaga, 2015, p. 55). Finalmente, el estudio liderado por el GHPP sostiene, según los informes producidos por los subgrupos de investigación, que este discurso que genera tensión desde el “afuera” del CCP se relaciona directamente con el campo de la educación, entendida como gestión educativa (Saldarriaga, 2015, p. 55).

Posteriormente, desde un complejo escenario en el que se intenta establecer una conexión entre el *interior* y el *exterior* del CCP, el GHPP ubica a las ciencias de la educación como bisagra. Al respecto, el profesor Oscar Saldarriaga (2015) afirma que

Las ciencias de educación son la exterioridad del campo de la pedagogía, pues hacen de esta su terreno de instrumentalización y objetivación. Pero ahora aparece más claro que esta ciencia no juega en el mismo tipo de exterioridad que el discurso globalizador de la educación. (Saldarriaga, 2015, p. 57)

En este sentido, las ciencias de educación representan las herramientas conceptuales que han posibilitado la recepción y apropiación de las diversas teorías transnacionales de la educación. Así, asumiendo a las ciencias de la educación como instrumentos para la apropiación teórica que permitieron la reflexión epistemológica en torno a la existencia o no de un CCP, el GHPP constituyó, en la frontera porosa de las ciencias humanas y la pedagogía, una especie de “poética del saber”, constructo narrativo dentro del cual la pedagogía como saber propio de un sujeto cambiante —maestro/docente/profesional— es susceptible de ser aprehendida y delimitada.

Al interior de esta relación compleja entre lo propio y lo ajeno, se presentaron dos fenómenos que, a mi modo de ver, fueron posibles gracias a la inmanencia relacional que abren las ciencias humanas en el escenario pedagógico: primero, la superación discursiva de la crisis epistemológica del CCP, al modo de la revolución científica propuesta por Kuhn, guardando las proporciones; segundo, esta relación sirvió de puente para acortar la brecha entre las reflexiones de la academia y la cotidianidad de las escuelas, en el marco de la movilización intelectual impulsada por el Movimiento Pedagógico.

La tercera línea de fuerza del CCP se centró en la búsqueda de elementos propios de la pedagogía como intermediación entre el saber y el aprendizaje. Para esto se identificaron por lo menos dos discursos que se destacaban por dotar al campo pedagógico de una “relativa autonomía” a partir de la postulación de temáticas y objetos de investigación, redes de comunicación, reglas, convenciones sociales, programas y prácticas comunes, al estilo propuesto por Bourdieu (2002).

Aquí se identifica, en primer lugar, el discurso construido por la educación popular como proyecto político-pedagógico. Desde esta experiencia local (latinoamericana) se establecieron categorías, metodología y saberes propios que motivaron una pedagogía que pretendía constituir un nuevo sujeto transformador. Del mismo modo, se destacan los discursos de enseñanza de las ciencias que, a partir del abordaje de los problemas didácticos, se han lanzado a la tarea de producir conceptos pensados desde las experiencias locales (Saldarriaga, 2015, pp. 61-65).

Tesis [B]: si bien el panorama presentado en relación con la crisis de la pedagogía como campo conceptual contiene, inherentemente, múltiples rupturas que escapan a la forma lineal que he intentado narrar, la presentación que hace el profesor Saldarriaga de las reflexiones teóricas que se han realizado a partir del trabajo pionero del GHPP obliga a establecer algunas ideas que se oponen a una visión maniquea de interioridad y exterioridad. De este modo, la tesis que planteo para abordar esta constitución es la relación dialéctica que se puede establecer entre crítica-crisis-transformación.

Después de la puesta en escena de las diversas investigaciones que intentan dar cuenta del complejo entramado de lo pedagógico, reflexionar sobre ello a nivel local invita a pensar que las fuerzas que han moldeado —de múltiples maneras— el CCP se involucran en un ejercicio que, en las décadas de los ochenta y noventa en Colombia, permitió que la crítica de un estado de cosas llevara a la crisis política y epistémica del campo, produciendo nuevos horizontes de sentido. Aquí hago referencia a un movimiento dialéctico que no permitiría el avance de la reflexión a menos que existieran discursos “externos” que provocaran la crítica y la posterior crisis de un campo. Así, los llamados a la reivindicación política e intelectual de los maestros frente a los discursos globalizadores que instrumentalizaban el acto pedagógico abrieron la puerta para la crítica del sistema. Pero esta solo fue posible por la vía de la movilización intelectual de un colectivo singular (los maestros) que dio cuenta de la crisis epistémica de su quehacer. Esto llevó a “producir un trabajo conjunto entre los cultores de la pedagogía como saber erudito y los cultores de la pedagogía como saber práctico, experiencial y profesional” (Saldarriaga, 2015, p. 69), a partir del cual fue posible imaginar una futura transformación desde la apropiación y postulación de discursos que rescatan las ciencias de la educación y las didácticas propias del campo pedagógico. Planteo, entonces, la necesidad de superar la tesis exterioridad/interioridad para establecer un efecto de totalidad conceptual basado en la lógica dialéctica entre crítica-crisis-transformación del campo epistemológico de la pedagogía en un momento histórico particular, dialéctica que se convirtió en el motor de constitución de un CCP inacabado.

Tesis [A]: la crisis del campo educativo, en la forma como fue abordada por los trabajos del profesor Mario Díaz Villa (1993), deviene de la relación que el Estado

y la sociedad ha construido con la educación en el marco de un complejo proceso de modernización que no ha implicado la modernidad del sistema. En este marco, la crisis de lo educativo, reflejo de la crisis de la modernización en el contexto local, generaron discursos críticos y luchas por la legitimación de los conceptos pedagógicos, que provocaron la transformación del campo intelectual de la educación (CIE) en el país. En el ínterin de esa transformación (década de los ochenta del siglo xx), se develó el lugar subordinado que ocupa la reflexión pedagógica y educativa al interior del campo intelectual, lo que a su vez reveló el hecho de que la reflexión educativa fuera un asunto vago (Díaz, 1993, p. 7). Para superar esta situación se propone la necesidad de construir “una gramática descriptivo-analítica de los acontecimientos pedagógicos” (Díaz, 1993, p. 7) a partir de la descripción del CIE.

Para comprender la discontinuidad y las contradicciones propias de un campo intelectual, se plantea la posibilidad de constituir una gramática descriptiva de los acontecimientos pedagógicos al interior de un campo intelectual que es susceptible de ser analizado y emplazado. Según el profesor Díaz, para la década de los ochenta, este campo se caracterizó por agenciar una creciente independencia en relación con las matrices disciplinarias de las ciencias sociales a partir de la producción y reproducción de discursos pedagógicos locales (Díaz, 1993, p. 11). En última instancia, el trabajo sobre la configuración del CIE no pretende superar una situación real de crisis, sino dar un lugar a los conflictos a partir de la delimitación de las fuerzas que actúan en dicho campo. Al respecto, el profesor Díaz afirma que su interés en el campo intelectual de la educación

Se restringe a la necesidad de explicar la aparición de un conjunto de posiciones, perspectivas y prácticas alternativas macro y micro que han generado la imagen de transformación, innovación, renovación o cambio en el campo educativo, en un marco de crisis y reorganización de la educación colombiana [...]. (Díaz, 1993, p. 43)

La categoría de campo permite identificar las oposiciones dominante/dominado que se presentan al interior de los escenarios de reflexión educativa, que, además, determina los efectos de producción y reproducción que agencian los discursos sobre educación (Díaz, 1993, p. 13). Así, con el objetivo de marcar las rupturas y luchas que se generan al interior del campo, se ponen en juego tres escenarios capaces de controlar, producir y reproducir sus reglas de juego internas: 1) en un plano más amplio, en el cual se emplaza el CIE, se encuentra el *campo de control simbólico* (CCS), que se entiende como “los medios por los cuales se asigna a la conciencia una forma especializada mediante formas de comunicación que descansan en una distribución del poder y en categorías culturales dominantes” (Bernstein, 1988, citado

en Díaz, 1993, p. 15). Este campo de control asegura la reproducción cultural de una sociedad determinada a partir de la puesta en escena de un conjunto de agentes y agencias especializadas (Díaz, 1993). 2) Se postula al CIE como un subcampo del CCS. El CIE se refiere a las posiciones, oposiciones y prácticas que surgen de la *producción* discursiva. 3) Finalmente, se postula el campo pedagógico como un subcampo subordinado al CIE que se encarga de la *reproducción* del discurso creado al interior de este.

El factor central de esta reflexión es el sujeto intelectual como agente movilizador de las diversas fuerzas que luchan por la acumulación del capital simbólico que diseña y reorganiza las lógicas del campo. Según Díaz (1993), los campos de la educación y la pedagogía presentan la interacción, en el marco de la diada dominante/dominado, de dos tipos de intelectual: el productivo, aquel que genera conocimiento al interior del CIE, y el reproductivo, propio del campo pedagógico. La comprensión de la interacción de estos actores con las construcciones discursivas del campo y la lucha por su monopolio permite entender las diversas posiciones de los agentes en relación con los discursos que pretenden ser hegemónicos o aquellos que se afirman como críticas, contestatarias y de resistencia (Díaz, 1993, p. 39).

El intelectual productor es aquel que genera discursos teóricos o políticos en el CIE. Estos discursos de apropiación de las diferentes teorías configuran el camino que los intelectuales reproductores llevan al interior de su práctica escolar. Por obvias razones, el intelectual al que hace referencia Díaz se encuentra inmerso en un “sistema intelectual moderno” conformado por instituciones como universidades, establecimientos de investigación científica, publicaciones, bibliotecas y los productos culturales generados por tales instituciones (Díaz, 1993, pp. 20-21).

Las funciones de este tipo de intelectual se pueden condensar en dos posicionamientos: por un lado, están las funciones críticas que lo configuran, llevando la definición al extremo en “la conciencia crítica del campo pedagógico”; por otro lado, se encuentran las funciones tecnocráticas, que aseguran el funcionamiento del sistema educativo y se centran en el desarrollo técnico del campo (Díaz, 1993, pp. 25-26).

El intelectual reproductor es aquel que reproduce los discursos teóricos creados por el intelectual productor. A partir de una división elemental del trabajo intelectual, el intelectual reproductor se ubica en la frontera entre los discursos y las prácticas de transmisión-reproducción (Díaz, 1993, p. 30). Aquí se puede ubicar a los “docentes de base”, quienes, a partir de sus prácticas cotidianas en el aula, ponen en juego “los procedimientos, estrategias y acciones que prescriben la comunicación, el acceso al conocimiento [y] el ejercicio del pensamiento” (Díaz, 1993, p. 31).

A partir de la propuesta del profesor Mario Díaz, se puede sostener que las fronteras epistemológicas entre lo educativo, lo pedagógico y lo didáctico se encuentran

reguladas por las lógicas dominante/dominado del campo en el que se emplazan. En este sentido, lo pedagógico y lo didáctico sufren un doble desplazamiento en relación con las posibilidades de su reflexión y constitución como escenarios de acción relativamente autónomos, debido a que el CIE se concibe como un campo hegemónico de producción al cual, quíerese o no, no tiene fácil acceso la concreción de lo práctico y cotidiano de la escuela, lugar al cual han sido desplazadas y subordinadas la pedagogía y la didáctica.

Tesis [B]: al asumir la figura del intelectual como el centro de la propuesta de análisis hecha por el profesor Díaz, esta tesis se opone a la forma que tomó el acercamiento a dicho sujeto y sus desdoblamientos al interior del campo. Aunque de alguna manera el texto del profesor Díaz advierte que la distancia entre los tipos de intelectual productor y reproductor marcan la distancia entre teoría y práctica al interior del campo, creo que el intelectual no puede ser visto solo a partir de su relación con la producción de discursos teóricos o por su posición al interior de los procesos de producción académica.

El análisis del intelectual, al interior del campo epistémico de la educación, la pedagogía y la didáctica, se desvirtúa si se parte de la “clásica” mirada que lo determina a partir de su posición en relación con las instituciones que históricamente han legitimado el conocimiento (universidades). De hecho, al asumir la definición que ofrece Sartre (1994, p. 21) del intelectual como un monstruo que se involucra en aquello que no le compete, la única posibilidad de transformarse en un intelectual en el campo educativo sería la de aquel sujeto que, inmerso en la práctica cotidiana de su quehacer, tiene la capacidad de abstraerse a esta situación y llegar al escenario de la reflexión epistémica y política de todo el campo.

Desde esta perspectiva, sostengo que los intelectuales que reflexionaron sobre las fronteras epistémicas de la educación, la pedagogía y la didáctica en el seno del Movimiento Pedagógico no pueden ser ubicados en el plano del intelectual orgánico gramsciano o sartreano, a menos que hayan dejado la comodidad⁶ de la academia para insertarse en el terreno de la práctica educativa —para utilizar las definiciones de Díaz—. Si bien esta puede ser una postura sin sentido de lo real, lo que me interesa es marcar el absurdo del ejemplo para hacer énfasis en que, durante la época analizada, los intelectuales “verdaderos” debían salir del propio escenario escolar de la práctica y no de las instituciones universitarias o científicas.

6 Con el uso de este sustantivo quiero hacer énfasis en la ruptura que el intelectual debe hacer con su espacio de confort y, como dijo Sartre, “meterse en lo que no le importa”, ser incómodo para el poder a partir de prácticas concretas.

Al intelectual “clásico” determinado por su lugar en las instituciones de legitimación formal del conocimiento opongo al *profesor como intelectual* propuesto por Giroux (1990). Según el pensador estadounidense, el profesor debe ser un intelectual transformador que constantemente reconsidera y transforma “la naturaleza fundamental de las condiciones en que se desarrolla su trabajo”. De esta manera, “los profesores han de crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y el reparto del poder” (Giroux, 1990, p. 36). Los profesores asumidos como intelectuales, afirmaba Giroux, “deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación” (Giroux, 1990, p. 36). Este intelectual se configura no como un reproductor, sino como un productor de las resistencias en el fino pliegue que ofrece la relación entre la teoría, las prácticas y las políticas educativas.

De esta manera, la configuración de un CIE o de un CCP y la discusión sobre sus fronteras epistemológicas deben advertir el papel de un profesor-intelectual que se articule como el *intersticio fronterizo* o *conductor de totalidades* en el cual convergen las prácticas y las reflexiones de una serie de discursos que no deberían marcar fronteras epistemológicas.

Tesis [A]: la crisis de lo didáctico, en la manera expuesta por los trabajos y aportes del Grupo Federici, quienes trabajaron en el marco del proyecto “El problema de la formación de una actitud científica a través de la enseñanza de las ciencias y de las matemáticas en la escuela primaria” —apoyado por la Universidad Nacional y Colciencias—, remite a dos escenarios. Por un lado, se admiten “las dificultades de paradigmaticización que históricamente ha tenido la pedagogía” (Mockus *et al.*, 1995, p. 24) debido a los problemas para constituir competencias propias del campo pedagógico. Para este grupo de académicos la competencia pedagógica “debería ser” comunicativa en cuanto a la posibilidad de suscitar procesos de discusión racional a partir de la *reconstrucción* de dichas competencias (Mockus *et al.*, 1995, p. 20). Por otro lado, la crisis de lo didáctico y lo pedagógico remite a la desarticulación evidente entre los conocimientos escolares y los conocimientos adquiridos fuera de la escuela. Aquí, según el grupo, “se ponen de manifiesto las contradicciones entre las explicaciones espontáneas y las ofrecidas por la tradición académica” (Mockus *et al.*, 1995, p. 31).

Este último fenómeno ubica la crisis en el terreno de la didáctica, ya que esta se concibe como el epicentro para desarrollar métodos y procedimientos que facilitan la enseñanza. Para el grupo, la didáctica tiene que ver con la técnica de enseñanza y su eficacia (Mockus *et al.*, 1995, p. 9). De este modo, la distancia identificada entre

los conocimientos escolares y los extraescolares ha llevado a que, desde la didáctica, se busquen medios prácticos y técnicos para superar dicha crisis, lo que desemboca en una relativa independencia de la didáctica, poniendo en tensión las *finalidades* y las *realizaciones* propias del discurso pedagógico. Desde esta perspectiva, se asume que la didáctica se emplaza en la categoría de *realización*, entre tanto, la pedagogía tiene que ver con las *finalidades* del acto de enseñanza.

La solución a la crisis identificada por el grupo se encuentra precedida de la crítica de un modelo que asume la educación como “la acción de un sujeto A sobre un objeto (o un sujeto) B; acción que podría racionalizarse según el modelo de optimización de eficacia y eficiencia propio del dominio técnico” (Mockus *et al.*, 1995, p. 19). Esta crítica, que conlleva una idea de tecnocratización del ejercicio pedagógico, puede ser superada “al ubicar como núcleo de la competencia pedagógica [...] la competencia comunicativa” (Mockus *et al.*, 1995, p. 19). De este modo, categorías como *competencia pedagógica*, traducida en el sentido de competencia comunicativa desde la perspectiva de Habermas (Mockus *et al.*, 1995, pp. 83-123), y *pedagogía reconstructiva* permiten pensar la superación de la crisis en los dos sentidos referidos.

En sentido pedagógico, reconocer la necesidad de pensar la pedagogía como *una disciplina reconstructiva*, después de haber constituido una competencia comunicativa entre los participantes del proceso, permite imaginar una pedagogía epistemológicamente mejor constituida. Esta competencia comunicativa se asume como “la capacidad que tienen los hablantes de actuar comunicativamente, es decir, de ajustar recíprocamente sus acciones por la búsqueda de un entendimiento mutuo y de un acuerdo libre que cuente subjetivamente como tal” (Mockus *et al.*, 1995, p. 19).

En sentido didáctico, una *pedagogía reconstructiva* haría posible la figuración de un puente al interior de la escuela entre el conocimiento escolar y el extraescolar. Así, en la “lucha local” de los conocimientos, el maestro, guiado por una competencia pedagógica preestablecida,

[...] puede explotar la situación para intentar incorporar los significados extraescolares presentes en las explicaciones “ingenuas” del alumno en la red de significados escolares, tratando de atenuar así el carácter ajeno de estos en relación con la experiencia previa del alumno. (Mockus *et al.*, 1995, p. 33)

La relación entre el conocimiento extraescolar y el escolar, formalmente establecido por la academia, marca las lógicas de comprensión de la didáctica pro-

puesta inmanentemente⁷ por el Grupo Federici. En este escenario, las fronteras que la escuela impone al conocimiento, tanto académico como popular, deben ser transgredidas a partir de la comprensión de la educación como una interacción basada en un lenguaje común (Federici *et al.*, 1984). Esto solo será posible bajo la configuración de competencias pedagógicas-comunicativas que estructuren epistemológicamente el campo pedagógico. De ese modo, las técnicas representadas por la didáctica se dinamizan bajo el ejercicio de *recontextualización* del conocimiento hecho por el docente en el aula por medio del *forzamiento* del empleo de una terminología escolar.

No obstante, la didáctica no solo es *recontextualización* entendida como *forzamiento* para el grupo. Esta se debe abrir a un “juego del lenguaje” que permita “un reconocimiento de la diferencia, sin acentuar tanto la jerarquía” (Mockus *et al.*, 1995, p. 36), lo cual lleva a pensar que los saberes previos de los estudiantes, traducidos en discursos extraescolares, pueden responder a ciertas lógicas que se escapan de los discursos de “verdad” que se pretenden enseñar en la escuela, lo que los legitimaría como saber popular válido. En este caso, la didáctica como técnica debería estar presta a la identificación de los diferentes juegos del lenguaje que articulan tanto los presaberes de los estudiantes como los saberes institucionalizados.

En el marco de la propuesta del Grupo Federici se evidencia una relación de subordinación entre lo pedagógico como discurso rector y generador de competencias propias del campo, y la didáctica asumida como la técnica que hace posible la relación entre conocimiento escolar y extraescolar. Sin embargo, la subordinación es más profunda. Según el grupo, el análisis sobre los aparatos comunicativos de la pedagogía conlleva a la reflexión *teleológica* de esta. Así, la reconstrucción de las competencias pedagógicas del docente y el estudiante implica la reflexión sobre los fines de la educación bajo el desplazamiento de la pregunta *saber-cómo* por la pregunta *saber-qué* (Mockus *et al.*, 1995, p. 9). Evidentemente, el *saber-cómo* haría parte del campo de la técnica, establecida como didáctica.

Tesis [B]: la didáctica como táctica y estrategia: a la idea prefigurada de doble subordinación que posee la didáctica en relación con el campo intelectual de la educación y el campo conceptual de la pedagogía, quisiera contraponer una imagen que la ubica en el centro y, a la vez, en el límite de los discursos epistemológicos en torno a la educación. Partiendo de la idea de totalidad, quiero proponer la didáctica como concepto aglutinador de la táctica y la estrategia, en la cual pueden ser des-

7 La inmanencia me permite advertir que, aunque el centro de la investigación no es la didáctica como tal, su análisis cruza este campo y, de hecho, a diferencia de los otros grupos, esta propuesta hace más latente la preocupación en las relaciones didácticas.

plegados los discursos y las prácticas de los procesos de enseñanza. De este modo, la didáctica se abre tanto a la *reflexión teleológica* de lo educativo, como a la *reflexión práctica* de la cotidianidad, convocando a los profesores como intelectuales.

La didáctica como estrategia, parafraseando a De Certeau (2000), remitiría a acciones que, gracias al principio de un lugar de poder, elaboran lugares teóricos (sistemas y discursos totalizadores) capaces de articular un conjunto de lugares físicos donde se reparten las fuerzas (De Certeau, 2000, p. 45). En esa perspectiva, la didáctica como estrategia permitiría postular discursos procedimentales capaces de pugnar, en el terreno de la formulación de políticas educativas, por la participación de la experiencia docente en el escenario de reparto del poder político y epistémico.

A su vez, aceptando la intromisión omnipresente de un aparato tecnocrático que viene regulando las relaciones educativas, la didáctica debe desplegarse en una táctica, vista como “buenas pasadas del ‘débil’ en el orden construido por el ‘fuerte’, arte de hacer jugadas en el campo del otro, astucia de cazadores, capacidades maniobreras y polimorfismo, hallazgos jubilosos, poéticos y guerreros” (De Certeau, 2000, p. 46). Abre la posibilidad de construir en lo cotidiano-educativo nuevas y mejoradas formas de resistencia que huyen del artilugio estratégico del poder por imponer su visión particular del proceso educativo.

Como podrá observar el lector, esta perspectiva de táctica y estrategia viene precedida de un posicionamiento político del profesor-intelectual, que lo relaciona orgánicamente con un discurso y unas prácticas *contrahegemónicas*. La dialéctica de producción-reproducción del discurso epistemológico se rompe bajo la comprensión del acto educativo como un todo que trasciende las fronteras epistemológicas que no son más que una mera artificialidad del campo.

POR UNA POÉTICA DEL SABER EDUCATIVO

Para finalizar, y volviendo a las nociones que ofrece Bourdieu sobre la categoría de campo, debo advertir que este ejercicio pretendió insinuar un estudio de relaciones más que de estructuras de pensamiento (Bourdieu y Wacquant, 1995, pp. 63-64). Pensar la constitución de un campo epistemológico implica reflexionar en torno a las relaciones que se han configurado, y se conforman en la actualidad, entre los centros de conocimiento global, las instituciones, los estados y los sujetos directamente implicados. De esta manera, la topografía del campo de la educación presenta un conjunto de relaciones de poder, aunque mediadas por los discursos, que se sistematizaron bajo la constitución inconsciente de una *poética del saber* que buscaba ubicarse en el gran espectro de las ciencias sociales y las directrices institucionales.

Lo importante es que esta poética del saber, como una transformación del discurso que se quiere dotar de científicidad, es determinada, en última instancia, por

la *situación* en la cual se presenta. Es decir, este juego de reelaboración continua se encuentra mediado por las luchas sociales, políticas, intelectuales y los intereses económicos. Sin embargo, como poética del saber, el campo de la educación, más allá de sus rupturas conceptuales, se ha configurado como una totalidad.

La poética del saber educativo que fluye en el campo de la educación con todas sus distancias, capitales y *habitus*, se encarga de un fenómeno que se presenta a la vez como múltiple y difuso. Aunque podamos hablar de muchas pedagogías, de miles de didácticas y de diferentes *telos* educativos, los sentidos de reproductividad y resistencia inmersos en las prácticas y los saberes educativos son, contradictoriamente, una constante. La poética del saber educativo y su dialéctica de reproducción y resistencia hacen parte de la totalidad discursiva que intenté cartografiar en estas páginas.

REFERENCIAS

- Acevedo, A. (2013). Huellas, resonancias y lecciones del movimiento pedagógico en Colombia. *Praxis y Saber*, 4(8), 63-85.
- Ayala, C. (2003). Colombia en la década de los años setenta del siglo xx. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 30, 319-338.
- Bedoya, J. I. (2005 [1987]). *Epistemología y educación. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógico*. Ecoe Ediciones.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo intelectual y proyecto creador: itinerario de un concepto*. Montessor.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Cardona, M. (2005). *El movimiento pedagógico: una lucha social, política y cultural del magisterio colombiano (1982-2002)* [tesis de maestría]. Universidad de Antioquia.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Tomo 1 Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Centro Editorial Universidad del Valle.
- Federici, C., Mockus, A., Charum, J., Granés, J., Castro, M. C., Guerrero, B. y Hernández, C. A. (1984). Límites del cientificismo en educación. *Revista Colombiana de Educación*, II(14).
- Filloux, J. (2008). *Epistemología ética y ciencias de la educación*. Encuentro Grupo Editor.
- Gallego, B. R. (1995). *Saber pedagógico. Una visión alternativa*. Editorial Magisterio.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Herrera, M. y Pinilla, A. (2000). El campo de la educación en Colombia en las últimas décadas del siglo xx. En F. Leal y G. Rey (Eds.), *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*. Uniandes.
- Koselleck, R. (2009). *Crítica e crise. Uma contribuição à protogeneses do mundo burgues*. Contraponto.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *Revista REIS*, (62), 193-242.
- Mockus, A., Hernández, C. A., Granés, J., Charum, J. y Castro, M.C. (1995). *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Editorial Magisterio.
- Paz, M. E. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

- Rancière, J. (1993). *Los nombres de la historia. Una poética del saber*. Ediciones Nueva Visión.
- Ríos, R. (2012). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. *Historia y Sociedad*, (24), 79-107.
- 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). Siglo del Hombre.
- Sartre, J. (1994). *Em defesa dos intelectuais*. Ática.
- Tamayo, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia (un encuentro de los maestros con la pedagogía). *Revista HISTEDBR*, (24), 102-113.
- Zuluaga, O., Sáenz, y Caruso, M. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Magisterio.
- Zuluaga, O. y Echeverri, J. (2003). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. En O. L. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Sáenz, J. y A. Álvarez, *Pedagogía y epistemología* (pp. 111-126). Magisterio.
- Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Magisterio.