


Autor invitado



AUTOR INVITADO

La pedagogía en Colombia: entre el saber, el discurso y la disciplina, 1982-2020

Pedagogy in Colombia: between knowledge,
discourse, and discipline, 1982-2020

Absalón Jiménez* 

Resumen

El presente texto busca dilucidar el devenir reciente de la pedagogía en Colombia, con el interés de aclarar una discusión compleja, cuando se reivindica a *la pedagogía* como una disciplina consustancial en el proceso de formación de maestros y profesores. Ensayaremos una reflexión en busca de claridad, recuperando cierto orden histórico conceptual en torno a la pedagogía colombiana, entre 1982 y 2020, con el fin de facilitar su estudio y análisis a las jóvenes generaciones de educadores, y fortalecer el proceso de formación de maestros y profesores en las facultades de Educación. En este periodo de tiempo, nuestra pedagogía, de manera paulatina, reconstituyó su estatus, ya como *saber*, ya como *discurso*, ya como una *disciplina* consustancial a la formación de maestros y profesores.

Palabras claves: pedagogía, saber, discurso, disciplina, ciencia.

Abstract

This text seeks to clarify the recent development of pedagogy in Colombia with the interest of clarifying a complex discussion when *pedagogy is claimed* as a substantial discipline in the process of training teachers and teachers. We will rehearse a reflection in search of clarity, recovering a certain conceptual historical order around Colombian pedagogy, between 1982 and 2020, to facilitate their study and analysis to the young generations of educators, and strengthen the process of training teachers and teachers in the Faculties of Education. In this period our pedagogy gradually reconstituted its status, as well as *knowing*, already as a *discourse*, and as a *substantial* discipline to the training of teachers.

Keywords: pedagogy, knowledge, discourse, discipline, science.

* Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional; magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana; magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, D. C.; doctor en Educación del acuerdo interinstitucional Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle y Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En la actualidad es profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, particularmente de la Maestría en Educación y del Doctorado Interinstitucional en Educación. Sus líneas de investigación se enmarcan en la historia social y política de los siglos XX y XXI en Colombia, y en la historia de la infancia, el maestro y la pedagogía en el mismo periodo. Correo: abjimenezb@udistrital.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2500-6498>

Cómo citar: Jiménez, A. (2021). La pedagogía en Colombia: entre el saber, el discurso y la disciplina, 1982-2020. *Enunciación*, 26(2), 304-319.
DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.17133>

Artículo recibido: 14 de abril de 2021; aprobado: 21 de abril de 2021

Introducción

La presente reflexión busca dar claridad, recuperando cierto orden histórico conceptual, en torno a la pedagogía colombiana, con el fin de facilitar su estudio y análisis a las jóvenes generaciones de educadores, y fortalecer la formación de maestros, profesores y demás profesionales afines a las facultades de Educación y sus unidades de posgrado. De hecho, la falta de claridad al respecto ha generado en ocasiones que la pedagogía se subordine de nuevo a las ciencias de la educación, haciendo del campo de la pedagogía una verdadera torre de Babel (Zuluaga *et al.*, 2013). De tal manera, parece oportuno sostener como apuesta investigativa que la pedagogía en Colombia, entre 1982 y 2020, ha vivido un gran proceso de auge, tanto por el avance del movimiento gremial de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), creada en 1959, como de su movimiento intelectual, el Movimiento Pedagógico Nacional, que emerge en 1982.

Nuestra pedagogía se ha reconstituido como disciplina específica en universidades reconocidas, como la de Antioquia y la Pedagógica Nacional, mediante la creación, en 2018, de programas específicos *de pedagogía*. También, en las unidades de posgrado como *maestrías* y *doctorados en Educación* a nivel nacional, ella ha tomado un nuevo aire, lo que nos obliga como académicos a retomar la pregunta por las condiciones de existencia de esta disciplina que en la actualidad pretende adquirir autonomía frente a las demás ciencias de la educación, en particular frente a la sociología de la educación y la psicología educativa, con la posibilidad de entablar diálogos en torno a sus objetos de investigación tradicionales –y compartidos– como la educación, la formación, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje.

Para desarrollar esta discusión y soportar nuestro análisis, vamos a abordar, sucesivamente, la posición de al menos cuatro grupos de investigación significativos, que en el país han asumido a la pedagogía como objeto de estudio desde los años 1980. En primer lugar, reseñaremos los

avances de la investigación educativa y la etnografía escolar liderada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP-UPN), el cual, a principios de dichos años, estableció las bases para la reivindicación del maestro y su práctica, como una expresión de *saber* pedagógico de carácter situado. En segundo lugar, ubicamos las discusiones que desde la Universidad del Valle lideró el profesor Mario Díaz, para quien la pedagogía formaba parte del *campo intelectual de la educación*, formando un subcampo que determinaba a los maestros y profesores a ser reproductores o recontextualizadores de una serie de *códigos lingüísticos elaborados*, producidos por los expertos del campo teórico de las ciencias de la educación. En tercer lugar, ubicamos los aportes del Grupo Federici, liderado desde la Universidad Nacional de Colombia por Antanas Mockus, para quien la pedagogía se termina resolviendo en el campo de la comunicación y la cultura a través de un proceso de reconceptualización epistemológica y ética, como disciplina reconstructiva. Y en cuarto lugar, recogeremos los aportes del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, colectivo interuniversitario fundado por Olga Lucía Zuluaga en la Universidad de Antioquia, pero que ha reunido investigadores de las universidades Pedagógica Nacional, del Valle, Nacional sede Bogotá, Distrital Francisco José de Caldas, y la Pontificia Universidad Javeriana; este grupo ha reivindicado la historicidad de la pedagogía como un saber en un proceso de recuperación de la práctica pedagógica y de su sujeto: el maestro.

Nuestro interés mediante el presente ejercicio de revisión bibliográfica es dar cuenta del devenir de la pedagogía en Colombia, desde 1982 a la actualidad, ya sea como saber, como discurso o como disciplina.

La pedagogía como saber

Para inicios de los años 1980, *el saber pedagógico* fue visto por parte de los maestros y profesores colombianos como un sustantivo constituyente

de su identidad y no como un simple verbo que instrumentalizaba a este sujeto en las prácticas de enseñanza. El saber, en cuanto sustantivo, expresó un grado de apropiación del conocimiento real e independiente por parte del maestro, mediante el cual este sujeto valoró el escenario de la experiencia, la escuela como espacio institucional de realidad objetiva, las interacciones sociales que allí ocurren, la práctica pedagógica, como también las relaciones de sentido y el mundo simbólico en el que se halló inmerso. El *saber pedagógico* recogió de manera positiva las interacciones del maestro, ya sea desde las experiencias educativas, desde sus prácticas de instrucción, desde sus prácticas de enseñanza.

A partir de esta lógica, en el caso colombiano asistimos –a lo largo de dicha década– a un proceso intelectual en donde una disciplina académica, *la etnografía*, se impuso poco a poco ante *la sociología de la educación*. Esta, al principio una disciplina subsidiaria, había ganado terreno y prestigio en el *campo intelectual de la educación* (Díaz, 1993), estableciendo como principales objetos de estudio las relaciones entre educación y sociedad, educación y clase social, educación y movilidad social, educación y desarrollo, como también educación y formación docente¹. No obstante, la mirada etnográfica se mostró desde un inicio como una propuesta de investigación potente e innovadora, por medio de la cual se hacían visibles una serie de objetos investigación clave, como las prácticas pedagógicas que realizaban los maestros en la escuela, teniendo como principal contexto el campo comunicacional. Como afirmó Mario Díaz,

en su momento: “En la medida en que la pedagogía como objeto se sustrae del campo analítico de la sociología de la educación –al cual nunca perteneció legítimamente– se bosqueja lo que podríamos denominar el giro pedagógico” (Díaz, 1993, p. 115).

Para la etnografía, la pedagogía como práctica se encontraba mediada por una relación de sentido, una trama de significados simbólicos cuyo principal contexto era el comunicativo. Se puede afirmar, en retrospectiva, que por medio de la etnografía lo pedagógico comenzó a ocupar un lugar específico y visible respecto de lo educativo; la descripción etnográfica, fenomenológica, sociolingüística y semiótica valoró de manera positiva el papel del sujeto y la interacción social en la escuela. El saber desde la perspectiva etnográfica valora la construcción del conocimiento que impulsaban los maestros de manera autónoma frente a las demás disciplinas. Mientras la sociología de la educación sostenía lo que se ha conocido como *teoría reproductivista de la escuela* (la escuela reproduce la ideología, el capital cultural y las diferencias de clase propias del sistema capitalista), la etnografía se ocupaba de las prácticas y situaciones específicas de los maestros y sus estudiantes.

Así, para inicios de la década de 1980, el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP-UPN) lideró el *boom* de la etnografía escolar en Colombia, en cabeza de Araceli de Tezanos, Leonor Zubieta y Rodrigo Parra Sandoval, entre otros². Para este colectivo de investigadores en educación, la etnografía podía incidir incluso en la formulación e implementación de la política educativa, en el sentido de que mediante esta estrategia metodológica se establecía un

1 El auge de la sociología de la educación lo lideró, entre otros, el sociólogo Gonzalo Cataño desde la Universidad Pedagógica Nacional, quien estuvo a cargo de la Maestría de Sociología de la Educación de esta institución durante al menos dos décadas. Entre sus trabajos más destacados, encontramos: *Educación y sociedad en Colombia. Lecturas de sociología de la Educación* (1973); “Sociología de la educación en Colombia” (1980); *Educación y estructura social* (1989), e *Historia, sociología y política* (1999). También, se destacó el sociólogo Gustavo Téllez Iregui, quien abordó en sus seminarios e intervenciones públicas a la educación como objeto desde la perspectiva de Pierre Bourdieu; unos de sus libros cumbre y punto de llegada de las discusiones realizadas por varios años en la UPN es *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa* (2002); otros artículos por medio de los cuales incursionó en el Movimiento Pedagógico fueron “Hacia un enfoque de las relaciones pedagogía y sociedad” (1984) y “Sistema educativo colombiano. Fines educativos, estrategias pedagógicas y conflicto social” (1985).

2 En este sentido, para hacer un balance de la pedagogía como saber desde la perspectiva etnográfica, se pueden referenciar históricamente los trabajos de Araceli de Tezanos, *Fracasos escolares, aproximaciones para su interpretación* (1982); *Escuela y comunidad, un problema de sentido* (1983); *Maestros, artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación* (1986). En segundo lugar, Rodrigo Parra Sandoval, *La escuela inconclusa* (1986a); *Los maestros colombianos* (1986b); *Pedagogía de la desesperanza* (1989); *La calidad de la educación: universidad y cultura popular* (1992a); *La escuela violenta* (1992b); *Escuela y modernidad en Colombia* (1996), y *Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela* (Parra Sandoval et al., 2006). De Leonor Zubieta, “Etnografía y política educativa” (1982).

procedimiento claro para describir, interpretar y analizar la escuela y las prácticas de los maestros; además de las relaciones entre educación y cultura, educación y sociedad, educación y economía.

Los trabajos etnográficos en Colombia, desde comienzos de dicha década, al retornar al sujeto y a la subjetividad, de manera explícita, le dieron la voz al maestro para dar cuenta de su percepción en torno a la escuela y a su saber, al proceso de socialización del niño, a las prácticas pedagógicas, a la diferencia entre escuela rural y urbana, al malestar docente y su desesperanza; a la formación del maestro en las Escuelas Normales y la formación inicial de los licenciados en las facultades de Educación, entre otros.

En consecuencia, los trabajos situados en contextos institucionales específicos, que detallaban determinadas situaciones propias de la escuela y sus prácticas, constituyeron un elemento central para el contraste con los discursos institucionales y políticos provenientes del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Inclusive, los trabajos etnográficos fueron una base para la tensión, reorientación y transformación de la política educativa, ante todo en lo que respecta a la formación de maestros de la época.

Para Rodrigo Parra Sandoval, la relación entre etnografía y política era evidente; la metodología empleada en cada uno de los trabajos constituía una aproximación al enfoque cualitativo de la etnografía. En un texto de 1982, con la profesora Leonor Zubieta, declaraba:

La Etnografía puede contribuir realmente a muy distintos niveles del planeamiento y de la formulación de políticas educativas. Los trabajos etnográficos, sea su orientación pedagógica, sociológica o antropológica, pueden proveer a la sociedad en su conjunto de una fundamentación empírica y de desarrollos teóricos y conceptuales que contribuyan a la descripción e interpretación de la cultura. En términos más pragmáticos y por lo tanto de más inmediata utilidad, los trabajos de caso, en profundidad y cualitativos pueden aportar información y análisis

pertinentes y necesarios para el proceso de toma de decisiones. Esto es especialmente válido si persiste el interés por el mejoramiento cualitativo de la educación como política prioritaria del sector educativo, y la identidad entre calidad y eficiencia (mayor promoción, mayor retención, menor repitencia, menor deserción) que sustenta la documentación oficial. (Zubieta, 1982, p. 8)

De igual modo, para Leonor Zubieta, la microetnografía desde esta época centró su atención en la institución educativa y más concretamente en la interacción dada entre el maestro y el alumno en el interior del *aula de clase*. La etnografía, acercándose a la sociolingüística, nos aclaró poco a poco que el acto educativo es un proceso de comunicación en el que el mayor o menor grado de bondad de sus resultados puede ser explicado por la tesis del conflicto cultural (Zubieta, 1982). Esta propuesta investigativa cuestionó las formas y modelos de participación de los individuos en la sociedad a través de una reflexión sistemática que daba cuenta de la manera como vive la sociedad en el individuo, y qué tipos de conductas y de interacción da lugar a esa estructura de significados.

La microetnografía, por su parte, también fue bien empleada para mejorar las *prácticas evaluativas* de los maestros, y valorar sus prácticas de saber tanto en la enseñanza como en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En general, la etnografía y la sociolingüística nos aclararon, desde los años 1980, la diferencia entre acción instrumental del maestro en la escuela y la interacción pedagógica cargada de un conjunto de significados influidos por el lenguaje y por el peso que tiene la acción comunicativa en la escuela.

Por su parte, Araceli de Tezanos reivindicó la etnografía como una alternativa para la investigación educativa que se basaba en principios antropológicos fundamentales, como dejar de lado los estereotipos propios acerca de las situaciones estudiadas, convertir lo dado en extraordinario y así poder cuestionar su existencia, asumir que para comprender lo particular se debe mirar las

interrelaciones contextuales, hacer uso de la teoría existente para guiar e interpretar el trabajo de campo, y ante todo, comenzar la investigación sin categorías específicas de observación, cuestionarios predeterminados o hipótesis prefijadas (De Tezanos, 1986).

La labor del etnógrafo como investigador es integral y equilibrada, y a partir de la *triangulación de la información cualitativa*, inicia y se mantiene desde el momento en que se plantea la pregunta de investigación y se ejecuta la experiencia de trabajo en campo, cotejando la teoría previa para llegar a la elaboración del informe final. La *pedagogía como saber* fue reivindicada a lo largo de los años ochenta por la apuesta del enfoque cualitativo y del método etnográfico, gracias al cual el saber del docente se asumió como una parte estratégica de la pedagogía colombiana. El saber pedagógico, visto como sustantivo, es un elemento que forma parte del maestro, conformando un conocimiento que transita entre las fronteras disciplinares, la pedagogía y la práctica. La pedagogía como sustantivo puede estar supeditada a los saberes disciplinares específicos, pero también los puede sobrepasar.

Desde entonces, y en convergencia con el Movimiento Pedagógico Nacional, se estableció en las facultades de Educación del país que el saber pedagógico es constitutivo del saber docente; también, que el saber pedagógico no puede entenderse separado del contexto institucional, de las realidades sociales y organizativas en que se desenvuelve la escuela; y que, visto como un sustantivo, opera en la escuela, lo construye cada docente y, por lo general, tiene un carácter individual, a partir de su experiencia personal y profesional. En el fondo, desde el enfoque cualitativo de investigación, se hacen visibles en la escuela saberes docentes.

Desde la perspectiva cualitativa, la pedagogía vista como saber se fundamenta no solo en la formación inicial del maestro, sino en su abordaje interdisciplinar y ecléctico que se expresa en las diversas prácticas pedagógicas. El saber pedagógico termina valorando de manera positiva las

categorías de vivencia y experiencia escolar, una experiencia pedagógica que posibilita al maestro adquirir, producir y movilizar sus propios saberes en función del trabajo que se desarrolla en la escuela. La pedagogía, vista como saber, no deja de ostentar un carácter histórico y socialmente construido, contiene diversas formas de educar que recogen experiencias del pasado, proponiendo cambios e innovaciones en el presente y busca incidir en el futuro.

La pedagogía como discurso

En segunda instancia, a inicios de los años noventa del siglo XX, el profesor Mario Díaz Villa, de la Universidad del Valle, identificó la pedagogía como una región del campo intelectual de la educación, lo que generó un giro hacia observar las lógicas sociales del lenguaje educativo y la comunicación para delimitar su carácter. Al abordar a la pedagogía como discurso, se puso en evidencia el lugar de saber del maestro, poniendo sobre el tapete de la discusión su carácter de simple acción instrumental en la escuela, para ser valorada como una interacción educativa cargada de significados mediados por el lenguaje. Este profesor nos invitó en esta coyuntura a estudiar:

[...] las tensiones que surgían entre los grupos de intelectuales, académicos y profesionales que se enfrentaban unos a otros por la autonomía discursiva, en algunos casos, y por la hegemonía, estatus y el poder, en otros. El campo intelectual de la educación podía desde entonces considerarse una fuente importante en la generación de las posiciones y oposiciones en la teoría, investigación y práctica educativa, y en la definición parcial de los discursos y prácticas pedagógicas que circulan en el sistema educativo en sus diversos niveles. (Díaz, 1993, p. 16)

De esta manera, al asumirse a la pedagogía como un discurso elaborado por parte de un grupo de especialistas e intelectuales de la educación, lo que estaba en juego era el dominio de unos *códigos*

elaborados que nos permitían operar el campo de la educación e incidir en su transformación. Apoyado en la sociolingüística de Basil Bernstein, el profesor Díaz estableció la diferencia entre *códigos elaborados* y *códigos restringidos*, asociados a las clases sociales y al capital cultural que estas ostentaban. Los códigos restringidos eran propios de las clases sociales menos favorecidas; los códigos elaborados eran propios de aquellos que tenían un capital económico y al mismo tiempo un capital cultural; es decir, eran de aquellos que formulaban discursos que podían comprenderse plenamente en el contexto mismo del discurso, sin necesidad de referencia inmediata a lo concreto.

Parece oportuno aclarar en este punto que, desde la óptica del profesor Mario Díaz, *el discurso pedagógico quedaba subordinado al discurso educativo*, lectura que generó en su momento tensiones y cuestionamientos por el efecto de *instrumentalización de la pedagogía*. En sus palabras: “La característica esencial que diferencia el campo intelectual de la educación del campo de reproducción o *campo pedagógico* es la oposición entre producción y reproducción del discurso educativo” (Díaz, 1993, p. 28).

Así, los códigos pedagógicos dominantes hacían referencia a los códigos que regulaban las relaciones entre el *currículo*, la *pedagogía* y la *evaluación*, y que no dependían, a inicios de los años 1990, propiamente de los maestros o profesores en ejercicio, sino de quienes decidían la política educativa y cultural en cabeza del MEN, acompañado de un grupo de *intelectuales-funcionarios* o *intelectuales-tecnócratas*, cotejados y confrontados por la presión crítica de investigadores del campo de la educación que pertenecían a centros especializados de investigación, adscritos algunos de ellos, a las facultades de Educación del país.

En el sentido teórico, las posiciones de los maestros y profesores en ejercicio, y, de paso, de la pedagogía como discurso, debían ser leídas en función de relaciones entre lo macro- y microsocial a través de las cuales el currículo y su clasificación aseguraban los lazos de reproducción y los

nexos de poder presentes en la escuela. El docente como administrador del currículo, en los años noventa, es evidenciado como un sujeto instrumentalizado por parte de las disposiciones que establece el MEN, como un sujeto sin discurso propio, pero que termina llenando un vacío institucional dejado por el Estado.

Otro cuestionamiento que el trabajo de Díaz levantaba era que, en el campo pedagógico, la ideología del profesionalismo había transformado los viejos principios de la vocación y había creado un mercado de calificaciones y servicios que habían incidido en el estatus de los agentes del campo. De la figura de *maestro* y profesor propia de la segunda mitad del siglo XX, en los años noventa se pasó al *estatus de docente*, el cual, desde entonces, aparecía como agente educativo, cuya categoría se asociaba con el de facilitador, guía, técnico, administrador u orientador educativo.

El docente como funcionario que luchó por un estatuto –desde cierta perspectiva epistemológica, filosófica e histórica– perdía su identidad, dejaba de educar como lo hacía el egresado de la Escuela Normal, y de enseñar como lo hacía el profesor egresado de las facultades de Educación. El docente, en términos abstractos, es aquel que llena un vacío institucional y diluye su práctica en una serie de tareas funcionales que terminan siendo difusas para la vida de la escuela como espacio de instrucción y formación.

Para Mario Díaz, el maestro en ejercicio –en el marco del Movimiento Pedagógico Nacional– debía ser un gran lector semiótico de las realidades educativas, no simplemente una persona que reproduce: “El maestro debe tener una competencia textual muy fuerte, debe saber escribir y leer; debe ser un gran lector, pero un lector semiótico que pueda interpretar al alumno, que pueda interpretar a la comunidad, que pueda interpretar a la sociedad” (Díaz, 2018, p. 97).

Desde su perspectiva, el escenario de práctica pedagógica debía ser un escenario investigativo fundamentalmente, debido a que la pedagogía presupone una interacción social que, de entrada,

establece relaciones de poder y principios de control:

La manera como se instalen el poder y el control en la conciencia de un niño, de un adolescente o de un estudiante de cualquiera característica, depende de las formas de relación social y las formas de relación social actúan selectivamente sobre el contenido semiótico. (Díaz, 2018, p. 93)

Para Mario Díaz (1995, p. 337), el *campo intelectual de la educación*, en el que está en juego la apropiación del discurso pedagógico, también debía ser interpretado desde la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, para quien el campo –en el que participan agentes e instituciones–, es visto desde tres perspectivas: a) como *un espacio de tensión y lucha* de quienes ostentan el capital económico y cultural frente a quienes batallan por conquistarlo, en este caso, dicha lucha es liderada por los profesores del país y los intelectuales de la educación; en segundo lugar, como *un sistema de relaciones* en el que el maestro y profesor en ejercicio está inmerso en relaciones no solo académicas con los intelectuales de la educación, sino con los administradores educativos y la tecnocracia estatal, en nuestro caso, en cabeza de la Secretaría de Educación Distrital (SED) y el MEN; por último, *el campo visto como un espacio de juego*, en el que se debe aprender un conjunto de reglas, acompañadas de formas correctas de expresar las ideas; es decir un conjunto de códigos lingüísticos y lógicas racionales.

De manera complementaria, el *campo intelectual de la educación* es abordado a partir de la óptica de Michel Foucault, para quien desde las relaciones de poder existía una serie de instituciones, sujetos y prácticas que colocaban a disposición un conjunto de enunciados y formaciones discursivas, mediante las cuales, en este caso, emergía la pedagogía como acontecimiento, a lo largo de los años ochenta, convirtiéndose en un elemento constitutivo de la subjetividad del docente. Desde la perspectiva arqueológica, se reconoció la

pedagogía como discurso o, más bien, como un acontecimiento discursivo y no propiamente como vivencia o como interacción social vivida en la escuela.

La pedagogía como *acontecimiento discursivo* da cuenta de la apropiación de su historia, su tradición, su estatuto epistemológico y posibilidad política en un escenario de tensión entre el saber y el poder, mediado por un tipo particular de enunciados y discursos en momentos en que se encontraba en auge el Movimiento Pedagógico Nacional.

La noción de campo intelectual de la educación condujo a Mario Díaz al estudio de la producción de un discurso en el que participan unas instituciones encabezadas por el MEN, desde donde se emanan disposiciones y políticas, a la vez que participan colectivos de maestros con vocación gremial, profesores de base y, de manera destacada, académicos e intelectuales de la educación. De tal manera:

La producción del discurso educativo da lugar a la generación de un campo dotado de una relativa autonomía social y el cual estaría regulado por prácticas específicas de relación social en los procesos discursivos; el campo educativo es un escenario de luchas internas por la hegemonía de grupos intelectuales, que pugnan por el control de las posiciones y las orientaciones discursivas en el campo, y un escenario para la recreación de los conflictos del –y con el– campo político. (Díaz, 1995, p. 334)

La pedagogía como discurso se ubica así en las relaciones dadas dentro del *campo intelectual de la educación*, como sus relaciones con otros campos de carácter económico, político y cultural, que expresan una particular lógica de dominación y que se encuentra articulada a una serie de acontecimientos históricos, como conflictos de carácter social, movimientos sociales y culturales, el devenir de la restructuración y cambio del sistema educativo, además de las transformaciones que continuamente vive la política educativa y la sociedad en general.

Esta perspectiva fue delimitando que su objeto –además de la educación del sujeto en la escuela– era establecer, por el maestro, las prácticas idóneas de comunicación y enseñanza mediadas por el lenguaje. La pedagogía, vista como discurso, terminó atravesada por una serie de enunciados que estaban delimitados históricamente y que tenían que ver con las prácticas pedagógicas que se vivían en la escuela e inclusive fuera de ella por parte del educador. Así mismo, la pedagogía, vista como un *discurso idóneo* por parte del maestro y del educador, trasciende la práctica pedagógica de una simple acción instrumental para ser valorada como interacción pedagógica, cargada de significado y de un sentido simbólico mediado por el lenguaje.

En una postura muy cercana a la anterior se ubican las reflexiones del profesor Humberto Quiceno Castrillón, para quien la pedagogía en la modernidad pasó de ser una experiencia para constituirse en un discurso. En la modernidad se asumió a la escuela como sinónimo de educación, “dejándose por fuera a la pedagogía como formación –como *Bildung*–, como transformación constante, como un comienzo que no termina. ¿Qué es la pedagogía o la educación sino pensar y construir como se llega a ser sujeto?” (Quiceno, 2005, p. 82). “La pedagogía vista como documento le quitó primacía al sujeto para constituirse en un discurso moderno –en un dispositivo racional–, que atrapó a la educación como objeto” (Quiceno, 2003, p. 228). En la modernidad la pedagogía se constituyó en escritura y no en palabra, mucho menos en experiencia (Quiceno, 2010). La pedagogía se diferenció así en términos conceptuales y discursivos de la educación; la pedagogía abordó lo difícil e imposible que es la transformación del sujeto; la educación abordó lo inmediato y lo posible a través de la propuesta institucional del Estado mediado por la escuela que le facilitó la materialización de la iniciática de intervención de la población (Quiceno, 2018, p. 168).

De tal manera, la pedagogía en Colombia como saber sometido se insubordinó a lo largo de

años ochenta mediante una formación discursiva que no era ajena a la lucha social de los maestros, ni tampoco a las precauciones de las facultades de educación del país (Noguera, 2005, 43). La pedagogía formó parte de un campo discursivo que termina de tomar cuerpo en momentos en que se presenta la crisis y, luego, la mundialización de la educación en la segunda mitad del siglo XX (Noguera, 2012 p. 211). Así la pedagogía colombiana como discurso no se desprendió de este campo en el que se encuentran unas tradiciones pedagógicas mundiales como la anglosajona, alemana y francófona. Para terminar de reafirmar esta idea, recientemente, los investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional Carlos Noguera y Dora Marín (2019) ratificaron esta lectura al considerar a la pedagogía como un campo discursivo, cuestionando históricamente la razón por la cual, en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX, no se logró consolidar la carrera de pedagogía, independiente de las demás disciplinas. En un estudio comparado, demostraron las dificultades en nuestro país en la institucionalización y disciplinarización de la pedagogía, lo que permitió vislumbrar la persistencia y permanencia de un campo de saber exterior sobre los asuntos relacionados con la educación, la enseñanza, la formación y su relación con otros saberes.

La pedagogía como disciplina

La pedagogía en Colombia, a diferencia de las demás disciplinas sociales a lo largo de los años 1990, no se estableció con pretensiones científicas; es decir, aunque hay un objeto de estudio –la *educación del sujeto*–, no contó con pretensiones nomotéticas en sus postulados. Es decir, en la pedagogía como disciplina, hay unas formas de observación y maneras de experimentación de este objeto, pero no está determinada por la demanda de producir teorías globales o universales. La pedagogía, vista como disciplina, a lo sumo ordenó ciertas observaciones y generó pequeñas hipótesis desde las prácticas de enseñanza, pero no tuvo el

interés de generar supuestos estables como lo hicieron las demás ciencias sociales o las grandes teorías, como lo pretendió la ciencia dura.

De esta manera, la pedagogía de los años 1990, a diferencia de la experiencia de la *escuela activa* de la primera mitad del siglo XX, nunca se reivindicó como ciencia, sino más bien –y finalmente– como *disciplina*. La pedagogía colombiana en este periodo, más que abordar a la educación como objeto de estudio de manera general, estableció como punto de indagación central al maestro y al profesor, acompañados de sus prácticas de enseñanza.

En este apartado, se hace necesario realizar un recorrido por los grupos de investigación e intelectuales que, de manera paulatina, enfocaron a *la pedagogía como una disciplina*, discusión que ha repercutido en la política pública cuando, en 1998, un decreto estatuyó *la pedagogía como la disciplina fundante en el proceso de formación de profesores*³. En este sentido, ubicamos los aportes del Grupo Federici, liderado desde la Universidad Nacional de Colombia por Antanas Mockus; de igual manera, los aportes del Grupo Interuniversitario de Historia de la Práctica Pedagógica, fundado por Olga Lucía Zuluaga, en la Universidad de Antioquia hacia 1980.

En primer lugar, la pedagogía, desde la perspectiva de Antanas Mockus –vista como una disciplina

reconstructiva–, humaniza y trasciende la intención de cientificidad occidental vivida en la primera mitad del siglo XX, para situarse con una impronta propia que valora la relación horizontal que se puede establecer entre el profesor y el estudiante; valora las formas legítimas de comunicar el conocimiento escolar por parte del maestro, atravesadas por formas invisibles de interacción mediadas por el lenguaje.

Por lo demás, a lo largo de los años 1980, como parte del Movimiento Pedagógico Nacional, el Grupo Federici busca que los maestros

[...] tomen conciencia de la importancia del lenguaje y de la fuerza social del saber y del discurso argumentado, evitando así en la escuela una pérdida de sentido que llegue a romper la comunicación. La escuela debería poner mayor énfasis en el lenguaje, constituyéndose en un criterio de calidad y en parte del quehacer cotidiano del maestro. (Mockus et al., 1987)

En esta lógica, para el profesor Mockus y el Grupo Federici de la Universidad Nacional de Colombia, la escuela aún cultivaba ciertas formas de conocimiento y comunicación emparentadas con las demás ciencias en varios aspectos: “Su desprendimiento con respecto a la experiencia inmediata, su énfasis en las relaciones de tipo universal y su dependencia a una argumentación que se somete a crítica y que por lo general se apoya en el lenguaje escrito” (Mockus y Charum, 1986, p. 22). Por lo demás, para el Grupo Federici, en la escuela era posible reconstruir una correspondencia entre conocimientos y formas escolares de comunicación.

Desde la perspectiva de este grupo, toda práctica pedagógica colocó en juego un conjunto de significados que no correspondían de lleno a una lógica intrínseca del conocimiento científico, pero sí poseían un tipo de compatibilidad en cuanto su producción. Desde Aristóteles hasta Bachelard, se consideró que el verdadero dominio del saber científico se expresaba en la plena posibilidad

3 La repercusión de las discusiones en el campo educativo nacional termina por tomar cuerpo en el Decreto 272 de 1998: en su capítulo 1, artículo 2, reconoce que “los programas académicos en educación corresponden a un campo de acción, cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente”. En esta norma, se entendió como núcleos básicos del saber pedagógico: la educabilidad del ser humano en su dimensión y manifestación, según el proceso de desarrollo personal, cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje, y la enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidas por la humanidad, en el marco de la dimensión histórica y epistemológica, social y cultural. Se asumió, desde entonces, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad, de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica. El anterior decreto, a pesar de sus posteriores reformas –e inclusive intento de derogación–, se convirtió en el principal punto de llegada de casi treinta años de lucha del Movimiento Pedagógico Nacional, lucha emprendida por las facultades de Educación, con tradición y reconocimiento. Para nuestro caso, este proceso da cuenta de la configuración del campo de la pedagogía en Colombia; y de la instalación de un discurso y una serie de enunciados como: saber, práctica pedagógica, pedagogía, didáctica, trabajador de la cultura, educación democrática, enseñabilidad, educabilidad, dimensión histórica de la pedagogía, epistemología de la pedagogía e interdisciplinariedad.

de enseñarlo, y así, su opción teórica privilegiada en el campo de la educación era la interacción comunicativa.

En este contexto, retomando a Basil Bernstein, para Mockus la tensión entre la pedagogía moderna y la pedagogía contemporánea se podía pensar a manera de diadas: pedagogías intensivas y pedagogías extensivas, pedagogías visibles y pedagogías invisibles, como también pedagogías ascéticas y pedagogías hedonistas, reconociendo que en nuestras prácticas escolares se pueden incorporar elementos de unas y otras:

Por un tiempo coexistirán pedagogías extensivas (que dedican mucho tiempo de manera poco eficaz a la interacción directa entre profesor y estudiante y poco tiempo a actividades complementarias e independientes) e intensivas (centradas en el trabajo autónomo del estudiante, el trabajo del profesor sobre el trabajo del estudiante y mucho más eficientes en términos del aprovechamiento del tiempo compartido entre profesor y estudiante); visibles (tradicionales, basadas en un ordenamiento visible de tiempos y espacios, reglas y roles explícitos) e invisibles (presuntamente menos directivas, basadas en una comunicación intensificada); ascéticas (gobernadas por el autocontrol y una disciplina considerada valiosa por sí misma) y hedonistas (orientadas hacia el placer de comprender, de aprender y de relacionarse). (Mockus et al., 1995, pp. 49-62)

En las pedagogías intensivas, invisibles y hedonistas, se disminuyen las relaciones de jerarquización y, por consiguiente, el docente y el alumno mantienen una relación cercana, convirtiéndose en regla fundamental, el *no romper la comunicación*. La educación se constituye así en una forma peculiar de conversación en la que predomina una actitud social, intersubjetiva y de cooperación. Las pedagogías intensivas, invisibles y hedonistas buscan romper con la jerarquía y la diferencia en las relaciones dadas entre el docente y el alumno. Las nuevas pedagogías se debían centrar, así, en

la intensidad de la comunicación y privilegiar de manera permanente nuevas formas de expresión.

Este último concepto, inspirado en los trabajos de Habermas sobre la competencia comunicativa y las disciplinas reconstructivas, plantearía la existencia de un saber-cómo pedagógico que parte del maestro y del discípulo, y que podría ser objeto de una reconstrucción; es decir, de una transformación en un saber-qué. En ese sentido, para Mockus y su equipo:

La pedagogía es una disciplina reconstructiva que pretende transformar un saber-cómo domeñado prácticamente, en un saber-qué explícito. No es una disciplina empírica en el sentido usual de subsumir hechos bajo leyes, pero sí es una disciplina falible, cuyas formulaciones pueden ser desmentidas por contrastación con el saber-cómo domeñado en la práctica por el docente competente. En particular, las reglas explicitadas pueden ser contrastadas con el “conocimiento pedagógico intuitivo”. La diferencia básica entre reglas y leyes es que mientras la ley no puede ser violada, la regla sí (aunque el dominio implícito de la regla se manifieste en la capacidad de reconocimiento de los casos en que es violada). (Mockus et al., 1995, p. 18)

La pedagogía se concibe acá como una expresión de conocimiento que define cuáles son las formas de *transmisión* legítimas y cuáles son ilegítimas. Sin embargo, la pedagogía, más que un conocimiento profesional es un conocimiento socialmente relevante que compromete a toda la sociedad. En el mundo actual se presentan prácticas educativas sin el acompañamiento de un discurso pedagógico, lo que demanda un ejercicio de reconstrucción continua de la pedagogía. Esta no solo compromete la reflexión científica de la educación, sino que se deben retomar sus fines para establecer la respectiva tensión entre la conquista del conocimiento y la transmisión de la cultura, la lucha por la verdad y la conquista de la virtud, el problema de la moral y la formación de sujetos éticos.

La pedagogía, al ser una *disciplina reconstructiva*, termina siendo una disciplina falible, que contrasta de manera continua cierto tipo de saber sometido en las prácticas de enseñanza propias de la docencia como ejercicio profesional. Las reglas explicitadas de comunicación en la escuela pueden ser contrastadas con el conocimiento pedagógico intuitivo, la pedagogía sería esa reconstrucción de saber-cómo, dominado de manera práctica por el profesor que enseña *competentemente*. La pedagogía, como *disciplina reconstructiva*, termina siendo compatible con la delimitación existente entre formas legítimas y formas ilegítimas de enseñar, en el que las distintas pedagogías –*visibles e invisibles, intensivas y extensivas, ascéticas y hedonistas*– corresponden a formas diversas de regular la comunicación.

Por su parte, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica reivindicó a la pedagogía, de manera inicial, como un *saber*, un espacio más amplio y heterogéneo que el conocimiento científico, desde la perspectiva moderna, que buscó enseñarse en la escuela⁴. Para Olga Lucía Zuluaga, pensar la pedagogía como *saber*, implicó, de un lado, la recuperación de la historicidad de sus sujetos, conceptos, teorías y formas de institucionalización, pero de otro, todo ello para producir, en el presente de la cotidianidad de la enseñanza, del maestro y la escuela, una ruptura con su posición saber sometido por parte de la ciencia, una insubordinación epistemológica para ganar un estatus propio para sí y sus sujetos portadores⁵. Al mismo tiempo, Zuluaga identificó la pedagogía como una *disciplina* que debía valorar de manera específica el conocimiento que ponía el maestro en juego en las prácticas de enseñanza. En uno de sus primeros escritos de relevancia nacional, Zuluaga entendió la pedagogía como “la disciplina que conceptualiza, aplica

y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (Zuluaga, 1985, p. 67).

Detrás de esta perspectiva, al reivindicar a *la pedagogía al mismo tiempo como saber y como disciplina*, se encontraba el rescate de la palabra y de la autonomía intelectual del maestro y también el rescate de su identidad como sujeto. Al definirla como disciplina, retaba las caracterizaciones contemporáneas de reducción de la pedagogía a simple didáctica, procedimientos de aula o métodos de enseñanza; reivindicando su potencia teórica y experimental. Pero al situar esta sistematización disciplinar, como uno de los posibles efectos en un campo de saber(es) más amplio, señalaba que la lucha por restituir la práctica pedagógica como teoría y como práctica para el maestro, no tenía como reivindicación *hacer científicos* a los maestros, sino la reconfiguración del orden disciplinar mismo que ha constreñido a todo saber a asumir los formatos de las ciencias positivas.

En palabras de Olga Lucía Zuluaga:

El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico. Sin embargo, otros han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no solo han reducido a la pedagogía a un saber instrumental, sino que también al desconocer la historicidad de la pedagogía han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido a la manera de un botín, el complejo saber de la pedagogía. (Zuluaga, 1985, p. 67)

La anterior mirada se antepuso, en su propio terreno, a la postura de Mario Díaz, quien desde su noción de *campo intelectual de la educación* (1993), también constató que el maestro y el profesor en ejercicio son allí reproductores del discurso educativo en la medida en que administran unas temáticas y transmite unos contenidos que por lo general no les pertenecen⁶. Mientras que Díaz

4 Según Michel Foucault, autor usado para emprender estas conceptualizaciones sobre la pedagogía, *el saber* no se reduce a una disciplina institucionalizada ni es el esbozo de una ciencia futura; y que en el saber no establece una relación cronológica con la ciencia y tampoco se constituye en su alternativa. (Ver “Las ciencias humanas”, Foucault, 1968; 1970).

5 Los anteriores fueron los postulados de la tesis doctoral de Olga Lucía Zuluaga, titulada *La instrucción pública en Colombia, 1845-1868*, la cual fue reeditada por la Universidad de Antioquia en 2018 en homenaje a la maestra fundadora del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

6 Recientemente, el profesor Mario Díaz (2019) retoma sus hipótesis del libro *El campo intelectual de la educación* (1993), para en un alto porcentaje

confirmó que el *campo de la educación* subordina el discurso pedagógico a las discusiones *gruesas e importantes* que eran propias de los *intelectuales* de la educación; Zuluaga, retomando la visión política y epistemológica de Michel Foucault, rechazó el que ese orden jerárquico de los saberes educativos y sus agentes fueran una necesidad impuesta por una supuesta característica innata de la pedagogía.⁷

Desde este punto de mira, la pedagogía, como disciplina, se establece con una intencionalidad inacabada que busca tensionar la relación de la pedagogía con los saberes específicos de las disciplinas y con los saberes prácticos u otros saberes excluidos, y nos pone a pensar en la pluralidad de los métodos de enseñanza que comprometen no solamente las didácticas de las disciplinas específicas, ya sea en matemática, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades, sino también la adecuación social de los saberes en las diferentes contextos culturales (Zuluaga, 1999, p. 11). A esta conjunción de lo disciplinar y los saberes menores acerca de la enseñanza, la denomina Zuluaga, el saber pedagógico:

El saber pedagógico está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza, entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza. Es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado, el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. Circula por los más variados registros del saber y del poder [...] y define los sujetos de la práctica pedagógica. (Zuluaga, 1999, p. 198)

reafirmarlas. No obstante, en esta ocasión reconoce a la pedagogía como reguladora de la formación de la subjetividad, reguladora del proceso de constitución del sujeto y de su identidad. La pedagogía contemporánea ha cambiado radicalmente sus formas de realización a la luz del arsenal cultural de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

7 El Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica se inscribió desde un inicio en la perspectiva epistemológica establecida por Michel Foucault, en sus obras *La arqueología del saber* (1970) y *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (1976) en las que la pregunta central gira en torno a las relaciones entre sujeto y verdad, tal como ellas se han constituido en la sociedad occidental moderna.

De esta manera, la pedagogía como disciplina y saber en Colombia da cuenta del conocimiento que se pone a disposición el maestro o el profesor en las prácticas de enseñanza, pero también el saber que, desde ellas, él produce. La historia de la pedagogía en Colombia, uno de los aportes particulares de este grupo, se ha convertido en un laboratorio de reconceptualización y memoria del horizonte conceptual, pasado, presente y por venir, del saber pedagógico. El concepto de enseñanza es el que ha permanecido individualizando siempre una práctica en la que siguen jugando el maestro, la escuela, el conocimiento y el hombre, siendo el concepto que une al campo pedagógico (Zuluaga y Echeverry, 2003, p. 63). Dentro de esta línea de trabajo, Alberto Martínez-Boom destaca a la enseñanza como acontecimiento, el cual tiene un carácter histórico que transforma las experiencias formativas y de educación. La enseñanza, ya sea vista como una ruptura de las prácticas, como irrupción o como una emergencia que ocurre en la escuela o fuera de ella, tiene como propósito desarrollar procesos de construcción de conocimiento. Desde esta perspectiva, se trasciende el enseñar que forma parte del referente etnográfico como un elemento que acontece en el plano cotidiano de la escuela y entra en un plano más filosófico. Para Martínez-Boom (1990), la oposición entre acontecer y acontecimiento configura la argumentación para definir la enseñanza como una categoría que trasciende el nivel del acontecer:

La enseñanza en tanto acontecimiento dotado de historicidad puede transformarse en ir más allá de los lugares por donde pasó y por donde pasa, y de las instituciones donde se alojó de tal forma que si, por ejemplo, desapareciera la escuela como institución del Estado o los espacios obvios donde se ejerce, ello no implica la desaparición de la enseñanza. (p. 168)

La enseñanza, como acontecimiento, está articulada a la palabra, al habla, a la escritura, a la interacción de los sujetos, al conocimiento, cuyas

categorías, desde la perspectiva de Martínez-Boom, se podían entender como organizadoras de unidad, a la vez que como parte de una dispersión. La pedagogía como disciplina, abordada desde las prácticas de enseñanza, comienza a ocupar desde entonces un lugar privilegiado en su estudio y fundamentación en las principales facultades de Educación de país. Así, la pedagogía como disciplina se pregunta –de nuevo– por aspectos centrales de la práctica pedagógica: ¿Qué enseña el maestro?, ¿cómo lo enseña?, ¿para qué lo enseña?

Como lo hemos planteado en un reciente libro (Jiménez, 2018), el problema de la enseñanza fue consustancial al nacimiento de la pedagogía en Colombia en su etapa clásica o racional liderada por Martín Restrepo Mejía (1861-1940), para quien, a finales del siglo XIX:

El maestro debía dominar la enseñanza que, vista como una práctica, se constituía en el principal medio para la educación del entendimiento. La enseñanza como práctica, debía ser gradual y proporcional a la edad y las necesidades del niño; debía ser clara, cíclica y permanente. La enseñanza del maestro debía ser adecuada a las circunstancias y a los contextos; debía ser amena y agradable. La enseñanza, vista como una práctica bien manejada, le permitía al maestro lograr dos fines básicos: la educación del niño y su instrucción en el arte y la ciencia. (Jiménez, 2018, p. 57)

Así mismo, la pedagogía moderna nos había aclarado que la enseñanza, como intrínseca a la práctica del maestro en la escuela, podía ser individual, simultánea u homogénea.

Desde la perspectiva de Óscar Saldarriaga Vélez, también integrante del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, esto se dio en momentos en que la pedagogía, de manera tensional, participaba de las discusiones propias del campo intelectual de la educación:

Las múltiples posturas y disciplinas convergen en revalorizar la pedagogía, ahora repensada como

saber pedagógico, es decir, ya no sólo como arte, sino otra vez como ciencia. Se propone que la pedagogía sea la disciplina que constituya el eje de los procesos de reconceptualización, experimentación y aplicación de los saberes sobre la escuela, pero que también ella reelabore las nociones sobre las relaciones entre escuela, cultura y ciudad. Si se observa el referente ya no es la sociedad, ni el Estado-nación, como lo era las matrices clásica o romántica-liberal, estamos en el de la ciudad educadora. (Saldarriaga, 2003, p. 294)

Desde el planteamiento de este grupo de investigación, el maestro ha de reconstituirse como sujeto en la enseñanza, que es vista ya sea como dominio de saber, acontecimiento o condición de posibilidad para su emergencia. Sin duda, los anteriores postulados se constituyen en el principal escenario de discusión para la reivindicación, no solo de la pedagogía como disciplina en un campo heterogéneo de saber, sino de la reivindicación de la práctica pedagógica y educativa, vista como principal escenario en el cual se reconstituiría el maestro como sujeto de dicho saber. La pedagogía desde entonces en Colombia entra en un campo discursivo que le restituye las condiciones de posibilidad –a pesar de las adversidades–, de reconfigurarse como una disciplina cuyo objeto es la educación del sujeto, y cuyos conceptos, nacidos del saber de los maestros, puedan entablar una interlocución legítima y autorizada, no subalterna, con las otras disciplinas institucionalizadas en el campo educativo.

Reflexiones finales

A lo largo de estos años, hemos sido testigos de la manera como *la pedagogía se reconstituye ya sea como saber, como discurso o como disciplina*. De una imagen peyorativa de mediados de los años 1980, en la que la pedagogía no se reconocía como ciencia en la medida en la que no tenía ese estatus ni producía conocimiento científico expresado en teorías estables y comprobables, ni

tampoco era reconocida como disciplina, en la medida en que no tenía un objeto de intervención claro; la pedagogía terminaba siendo reducida a una interacción instrumental en el que el docente reproducía el conocimiento escolar dentro de los límites del aula, sin voz propia sobre la sociedad, la cultura y el conocimiento.

No obstante, la anterior mirada ha sido trascendida por parte de los colectivos y grupos de investigación de las principales facultades de Educación del país, sumados a los intelectuales del Movimiento Pedagógico Nacional, quienes, en conjunto, han reivindicado el saber pedagógico en términos epistemológicos, de historicidad y de intervención práctica en la escuela. Sin duda, las posturas políticas, y las producciones académicas y discursivas, se constituyen en la principal condición de existencia para reivindicar en la actualidad a la pedagogía como disciplina, cuyos objetos de reflexión e intervención son la educación, la formación, la enseñanza y el aprendizaje.

Desde una perspectiva cercana a la planteada en el presente artículo, la investigadora [Nilza Offir García \(2008\)](#) nos aclara que cada una de estas posiciones opera como recontextualización discursiva y abre interrogantes que afectan a la formación de maestros, dejando a la vez un terreno fértil para la investigación que permita recuperar de paso las fichas del rompecabezas de nuestra pedagogía en tanto saber, práctica o discurso.

En la actualidad, la pedagogía en Colombia ha sido retomada como disciplina en instituciones como las universidades de Antioquia y la Pedagógica Nacional, consolidando la carrera de Pedagogía con identidad propia, independizándola de sus históricas ataduras como su relación con la sociología de la educación y la psicopedagogía. En estos últimos años también hemos sido testigos de la manera como la pedagogía se reconstituye como saber *fundante* en el proceso de formación de maestros y profesores, tanto en las Escuelas Normales, Facultades de Educación y unidades de posgrado como la Maestría y el Doctorado en Educación de la Universidad Distrital Francisco

José de Caldas, a pesar de sus reveses y traspiés, como el vivido en 2003, cuando, por disposición de MEN, se desmontó este principio y se permitió que un profesional de cualquier disciplina independiente a su proceso de formación, fuera habilitado para realizar la docencia en las instituciones escolares del sector público. En las facultades de Educación colombianas, hemos sabido aguantar la arremetida del desmonte filosófico y político de las instituciones formadoras de docentes, respondiendo con las acreditaciones de alta calidad de nuestras licenciaturas y con un positivo impacto de nuestros egresados en las escuelas y colegios públicos y privados del país.

Por lo demás, en el ámbito de las políticas de formación docente desde 2015, por medio del Decreto 2450, aparece ya no la pedagogía, como en el año 1998, sino *la práctica pedagógica y educativa* como elemento transversal al proceso de formación de maestros y profesores, independiente del programa y saber específico en el que el sujeto se forme ([Jiménez, 2015](#)). Por lo demás, esta última reforma nació en la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Asocfade), y recogió una preocupación que ya se había hecho latente en las discusiones y análisis que los expertos venían realizando para esta época.

Así, la práctica pedagógica y educativa es hoy un elemento consustancial en la formación de docentes que les permitirá conocer la escuela, las experiencias pedagógicas previas, vivenciar y enfrentar la pedagogía como una disciplina –falible y humana–, en la que el maestro pone en juego su conocimiento pedagógico en las prácticas formativas, educativas y, en particular, en las prácticas de enseñanza. En ese sentido, la pedagogía como campo ([Jiménez, 2014](#)), en la que se ubican la práctica pedagógica y la práctica educativa como parte de esta disciplina con su carácter situado, ecléctico e interdisciplinar, si se quiere, en cada uno de los casos representa la expresión de insubordinación de un saber sometido que, como expresión de conocimiento, trasciende el formalismo que ha instaurado la ciencia moderna en la escuela.

De tal manera, el campo pedagógico entendido como casa, siempre abierta, del pensamiento y la experiencia pedagógica (Zuluaga y Echeverry, 2003, p. 117), en la actualidad reconstituye a la pedagogía como disciplina en las principales facultades de educación del país, como también en el Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá.

Referencias bibliográficas

- Cataño, G. (1973). *Educación y sociedad en Colombia. Lecturas de sociología de la Educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cataño, G. (1980). Sociología de la educación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 5, 5-25.
- Cataño, G. (1989). *Educación y estructura social*. Plaza & Janés.
- Cataño, G. (1999). *Historia, sociología y política*. Plaza & Janés.
- De Tezanos, A. (1982). *Fracasos escolares, aproximaciones para su interpretación*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica, Idred.
- De Tezanos, A. (1983). *Escuela y comunidad un problema de sentido*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica-Idred.
- De Tezanos, A. (1986). *Maestros, artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica (CIUP), Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID).
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Centro Editorial Universidad del Valle.
- Díaz, M. (1995). Aproximación al campo intelectual de la educación. En J. Larrosa (comp.), *Escuela poder y subjetivación* (pp. 331-361). La Piqueta.
- Díaz, M. (2018). Currículo, pedagogía, discurso pedagógico, doctorados en Educación, flexibilidad curricular, educación superior, campo intelectual de la educación. En J. D. Herrera y H. Bayona-Rodríguez (eds.), *21 Voces. Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia* (pp. 83-98). Universidad de los Andes.
- Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Revista Pedagogía y Saberes*, 50, 11-28.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- García, N. O. (2008). Pedagogía y formación de maestros: entre la disciplina, el saber, la práctica y la práctica. *Revista Pedagogía y Saberes*, 28, 61-70.
- Jiménez, A. (2014). *El campo de la pedagogía y otros ensayos sobre la historia de la infancia en Colombia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jiménez, A. (2015). *El Decreto 2450 del MEN y el proceso de reforma de las licenciaturas en la UDFJC* (Documento inédito). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jiménez, A. (2018). *Historia del pensamiento pedagógico colombiano*. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez Boom, A. (1990). La enseñanza como posibilidad de pensamiento. En M. Díaz (ed.), *Pedagogía, discurso y saber* (pp. 147-174). Corprodic.
- Mockus, A. y Charum, J. (1986). Conocimiento y comunicación en las ciencias y en la escuela. *Revista Educación y Cultura*, 8, 22-29.
- Mockus, A. et al. (1987). Lenguaje, voluntad de saber y calidad de la educación. *Revista Educación y Cultura*, 12, 60-70.
- Mockus, A., Hernández, C. A., Granés, J., Charum, J. y Castro, M. C. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Magisterio.
- Noguera, C. (2005). La pedagogía como saber sometido. Un análisis arqueológico y genealógico del saber pedagógico en Colombia. En H. Suárez (dir.), *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 39-70). Editorial Magisterio, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Noguera, C. (2012). *Del arte de educar a las tradiciones pedagógica*. Siglo del Hombre Editores.

- Noguera, C. y Marín, D. L. (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. *Revista Pedagogía y Saberes*, 50, 29-49.
- Parra Sandoval, R. (1986a). *La escuela inconclusa*. Plaza & Janés.
- Parra Sandoval, R. (1986b). *Los maestros colombianos*. Plaza & Janés.
- Parra Sandoval, R. (1989). *Pedagogía de la desesperanza*. Plaza & Janés.
- Parra Sandoval, R. (1992a). *La calidad de la educación: universidad y cultura popular*. Fundación FES, Tercer Mundo Editores.
- Parra Sandoval, R. (1992b). *La escuela violenta*. Bogotá: Fundación FES. Tercer Mundo Editores.
- Parra Sandoval, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia*. Vols. 1-4. Fundación FES.
- Parra Sandoval, R. y Zubieta, L. (1982). Escuela, marginalidad y contextos sociales en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 10, 1-14.
- Parra Sandoval, R., Parra Sandoval, F. y Lozano, M. (2006). *Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela*. Convenio Andrés Bello.
- Quiceno, H. (2003). La pedagogía: una perspectiva del documento. En *Pedagogía y epistemología* (pp. 215-242). Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Quiceno, H. (2005). Michel Foucault, ¿pedagogo? En H. Suárez (dir.), *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 71-104). Editorial Magisterio, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Quiceno, H. (2010). Alteraciones en la imposibilidad de educar. En G. Frigeiro y G. Diker, *Educación: saberes alterados* (pp. 57-74). El Estante.
- Quiceno, H. (2018). *Historia de las prácticas pedagógicas, pedagogía y educación*, Gimnasio Moderno, Ciencias de la Educación, Movimiento Pedagógico, formación, doctorados en Educación, posconflicto. En J. D. Herrera y H. Bayona-Rodríguez (eds.), 21
- Voces. Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia* (pp. 167-190). Universidad de los Andes.
- Saldarriaga Vélez, O. (2003). *Del oficio del maestro. Práctica y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Magisterio-GHPP.
- Téllez Iregui, G. (1984). Hacia un enfoque de las relaciones pedagogía y sociedad. *Revista Educación y Cultura*, 1, 52-59.
- Téllez Iregui, G. (1985). Sistema educativo colombiano. Fines educativos, estrategias pedagógicas y conflicto social. *Revista Educación y Cultura*, 5, 7-13.
- Téllez Iregui, G. (2002). *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Zubieta V., L. (1982). Etnografía y política educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 10, 1-8.
- Zuluaga, O. L. (1985). El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica. *Revista Educación y Cultura*, 3, 66-72.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Universidad de Antioquia, Anthropos Editores.
- Zuluaga, O. (2003). Pasado y presente de la pedagogía y la didáctica. En *Pedagogía y epistemología* (pp. 61-72). Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Zuluaga, O. L. (2018). *La instrucción pública en Colombia, 1845-1868*. Editorial Aula, Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. y Echeverry, J. (2003). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complemento y diferencias. En *Pedagogía y epistemología* (pp. 111-126). Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (2013). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Revista Educación y Cultura*, 100, 21-40.

