

LA PEDAGOGIA EN LOS UMBRALES DE LA AMBIGÜEDAD

JUAN CARLOS OROZCO CRUZ

Prof. Universidad Pedagógica Nacional

Introducción.

Presentar, desde las limitaciones de la aproximación individual, un bosquejo más o menos detallado del actual estado del arte en el campo de la pedagogía resulta, en verdad, imposible. Procurar siquiera destacar con cierto nivel comprensivo los principales ejes en los cuales se debate la discusión pedagógica en nuestro medio no deja de ser una tarea presuntuosa.

No obstante, en los actuales debates sobre la reestructuración de la educación colombiana, se ha llegado a considerar como un aspecto central a tener en cuenta la reflexión en torno a los principales desarrollos y corrientes pedagógicas, habida cuenta de las implicaciones políticas y jurídicas que subyacen a dichos debates y con el expreso propósito de articular la actividad académica de los especialistas en pedagogía con los lineamientos técnicos de

los expertos en planeación educativa y las directrices globales que se desprenden de las políticas educativas a nivel nacional e internacional.

Detrás de dicho propósito es factible develar un temor que, de manera insistente, asalta a la comunidad educativa: ¿Cómo orientar la práctica educativa sin un referente teórico sólido y consolidado?. ¿Es posible concebir la acción del maestro al margen de un entrenamiento

previo soportado por una conceptualización sistemática y afianzado en presupuestos científicamente probados?. ¿Se puede concebir una escuela abocada a la incertidumbre de su propia dinámica?. ¿No resultaría caótico permitirle al maestro la definición de su práctica desde el ejercicio cotidiano de su autonomía?.

Sin aspirar a responder a las anteriores preguntas, una elaboración en torno al estado y las repercusiones de la polémica sobre la pedagogía en nuestro contexto adquiere especial pertinencia en la medida en que permite allegar elementos para involucrar a la "comunidad académica de docentes" en la definición de las prioridades, en la concreción de las acciones y en la delimitación de los propósitos que conciernen al terreno educativo. Tarea ésta que se hace cada día más apremiante para responder a los retos que imponen las condiciones derivadas de las políticas de regionalización y descentralización educativa; aspectos en los que, dicho sea de paso, la capacidad crítica y autogestionante de la comunidad educativa está llamada a desbordar con creces los estrechos y, por qué no, restrictivos lineamientos y políticas gubernamentales.

Tres universos para la diversidad

Entrando en detalle me permitiré enunciar aquéllos que considero los principales núcleos de la actividad pedagógica en los actuales momentos advirtiéndolo, de entrada, que la categorización que pongo a



consideración no constituye una clasificación *stricto sensu*, máxime cuando todo intento por clasificar el pensamiento a más de artificial resulta pernicioso y cuando la aproximación que hago se plantea en un contexto afectado, entre otros, por los siguientes factores:

1. Una formación en el campo de las llamadas disciplinas científicas.
2. Un acercamiento a los procesos pedagógicos a través de la problemática que involucra la enseñanza de las ciencias.
3. El reconocimiento explícito de la relación entre los saberes especializados y la cultura de base como fundamental en el contexto de la escuela.
4. Una especial valoración de las reflexiones en torno a la Historia y la Filosofía de la

Ciencia como fuente de criterios para el diseño de estrategias pedagógicas y didácticas.

5. Finalmente, la polémica constante que sostenemos en el seno del grupo Física y Cultura de la Universidad Pedagógica alrededor del sentido de la enseñanza de las ciencias, en particular, y de la enseñanza de los saberes, en general. Aspecto que remite, entre otras cosas, a preguntarse por la pertinencia de la práctica educativa, por la función social de la escuela y por el estatuto ideológico de la enseñanza.

Hecha la advertencia veamos a grandes rasgos los tres espacios de conceptualización pedagógica que, de una u otra forma, cubren la casi totalidad de las actividades y preocupaciones de nuestras comunidades académicas en la materia:

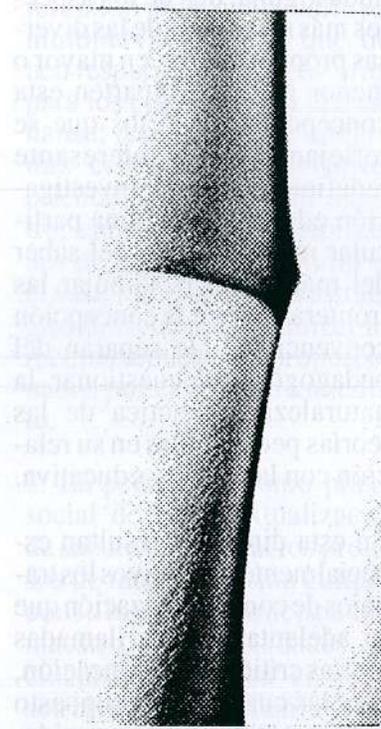
1. En primer lugar, nos encontramos con la concepción convencional de pedagogía; esto es, con aquella concepción que asume lo pedagógico como un saber más posible de ser enseñado y como el conjunto de prácticas en las cuales ese saber es operacionalizado a efectos de contribuir a la socialización de otros saberes. Esta concepción ha sido predominante y sigue conservando un lugar privilegiado en nuestro medio; a grandes rasgos, se caracteriza por asumir la pedagogía como el *protocolo metodológico* por excelencia de las llamadas ciencias de la educación y en su contexto adquiere un sentido especial el debate en torno a las corrientes y escuelas pedagógicas, así como el papel protagónico que se asigna a los



diseños curriculares, y a las teorías que les subyacen, como los más adecuados mecanismos para organizar la acción educativa. De todas formas, no es posible caracterizar de manera homogénea los múltiples enfoques para los cuales la pedagogía constituye una especie de saber disciplinar que tiene por objeto organizar el conocimiento derivado de la práctica educativa y orientar la labor cotidiana del maestro.

Alrededor de esta concepción es posible articular, por ejemplo, las tendencias relacionadas con la Historia de la Pedagogía y de las Prácticas Pedagógicas, con las llamadas escuelas pedagógicas tradicionales y, últimamente, con las pedagogías constructivistas, todas las cuales buscan abordar los distintos problemas asociados a la enseñanza: las relaciones con el saber, la formación de los maestros, el papel de la escuela y la definición de políticas educativas, desde una perspectiva en la cual la conceptualización profunda y sistemática sobre los sucesos del entorno educativo constituyen el punto de partida para la configuración de un saber autónomo: *el saber pedagógico*; saber que a su vez llega a configurarse en el medio por excelencia que dota al maestro de los elementos metodológicos (teórico-prácticos) indispensables para orientar su praxis y para abordar la solución a los problemas propios de su profesión.

Así, en todas estas tendencias es posible detectar como eje directriz la convicción de que la pedagogía posee un estatuto



epistemológico particular enmarcado dentro de los ideales de cientificidad, considerándose como tareas prioritarias de la investigación en este campo: la *demarcación del objeto de estudio* de la pedagogía, la *definición de sus protocolos procedimentales* y la *constitución de sus estatutos de validación*.

En relación con esto, y en aras del debate, no sobra subrayar cómo detrás del deseo, en ocasiones desesperado, de muchos intelectuales de la educación por configurar a la pedagogía como una disciplina en la perspectiva científica, está la ingenua concepción de que el conocimiento científico constituye el más elaborado producto de la cultura humana y que el dispositivo procedimental de la ciencia configura una herramienta infalible para la resolución de los conflictos y problemas de la sociedad humana. Si

bien esta imagen se cuestiona profusamente en el ambiente académico contemporáneo permanece afianzada como elemento constitutivo de la cultura docente de tal manera que la mayoría de nuestros maestros de carne y hueso aún esperan que a sus escuelas haga una entrada triunfal la *pedagogía científica*.

Así, por ejemplo, a partir de una adopción acrítica de modelos foráneos, se ha pretendido postular el constructivismo como la panacea pedagógica para resolver los problemas relacionados con la socialización de los saberes especializados en la escuela, sin que en ello hayan mediado consideraciones relacionadas con nuestras complejas especificidades culturales. Por el contrario, en un afán desmedido de protagonismo, se han orientado muchos de los esfuerzos de las comunidades de especialistas y de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales del ámbito educativo a prepararle el camino a la anhelada pedagogía de gabinete.

2. Una segunda concepción, cuya difusión y divulgación en nuestro medio no ha alcanzado un mayor grado de generalización y apenas empieza a trascender el círculo de los grandes expertos, ubica lo pedagógico en una perspectiva antropológica y concibe la pedagogía en términos generales como un *espacio de formación* de la integralidad humana en el cual confluyen un sinnúmero de disciplinas que dan cuenta de aspectos particulares de la complejidad del ser humano, disciplinas que puestas en interre-



lación frente al problema concreto de la socialización y construcción del conocimiento dan lugar a un saber interdisciplinar: el *saber pedagógico*.

En esta visión se ubican indudablemente muchos de los novedosos trabajos que se vienen realizando en nuestro medio en la perspectiva de recuperar la individualidad de los sujetos involucrados en los procesos educativos, subrayar la necesidad del cultivo de la libertad y la autonomía en la escuela, explorar las posibilidades de desarrollo espontáneo de las potencialidades del niño y reconstituir el espacio escolar como un espacio para la creatividad.

El reconocimiento de la educación como una praxis social no necesariamente sistemática y del saber pedagógico como el resultado fundamental de dicha praxis, constituyen, sin

duda alguna, dos de los aspectos más relevantes de las diversas propuestas que, en mayor o menor grado, comparten esta concepción. Aspectos que se reflejan en una interesante redefinición de la investigación educativa y en una particular revalorización del saber del maestro al desdibujar las fronteras que en la concepción convencional lo separan del pedagogo y al cuestionar la naturaleza apodéctica de las teorías pedagógicas en su relación con la práctica educativa.

En esta dirección resultan especialmente ilustrativos los trabajos de conceptualización que se adelantan en las llamadas teorías críticas de la educación, para las cuales un presupuesto fundamental implica considerar que el contenido formal de la pedagogía deviene en esencia contingente frente a la práctica cotidiana del maestro; de paso, se subraya como sustancial la autonomía del docente. Creo que no se requieren mayores esfuerzos para derivar implicaciones, en términos de políticas educativas, de estas consideraciones. Así por ejemplo, se plantea la necesidad de destacar el papel de los docentes en las definiciones curriculares y de involucrar a las comunidades en la delimitación de prioridades y estrategias educativas en la medida en que se reconoce una estrecha relación entre la escuela y el contexto social en el cual se halla inscrita.

3. La tercera orientación que me permito considerar sitúa lo pedagógico en el contexto sociocultural, asumido en su acepción más amplia, y conci-

be la pedagogía como *mecanismo de intermediación cultural*; como praxis social en la cual confluyen saberes especializados que se recontextualizan en virtud de procesos de intervención de la cultura de base, procesos que en buena parte definen la práctica del maestro.

Desde esta perspectiva se complejizan las relaciones educativas al relativizarse el discurso pedagógico, al redimensionarse la escuela y reideologizarse la práctica pedagógica. Nuevos problemas devienen de interés para la investigación educativa y para la elaboración del saber pedagógico; en particular, el estudio de los factores culturales que median la recepción y articulación de las culturas especializadas con la cultura de base adquiere una importancia central; otro tanto ocurre con respecto a los estudios sobre la subcultura del maestro y con el reconocimiento de la formación profesional de los docentes como uno de los ejes directrices en la solución de los problemas educativos. La capacidad autogestionante de los docentes en particular y de las comunidades educativas en general, la discusión alrededor del sentido de la enseñanza en los distintos niveles, la reflexión en torno a la pertinencia de las acciones curriculares y el substrato ideológico que cruza toda práctica cultural surgen como factores imprescindibles a ser tenidos en cuenta en la definición de políticas de Estado para la educación.



La posibilidad de lo ambiguo.

De hecho, la gruesa clasificación que me he permitido aventurar puede matizarse ampliando el espectro de concepciones y una tarea sistemática en este campo bien puede resultar interesante. No obstante, la intención del presente trabajo no es precisamente realizar una descripción analítica y exhaustiva, a manera de un estado del arte, de la pedagogía en Colombia; la clasificación que aquí se aventura sólo pretende sintetizar los énfasis que, desde una óptica personal, se perciben como determinantes en la orientación de las prácticas educativas, las acciones de formación de maestros y las imágenes sociales que se elaboran sobre la función de la escuela y el papel de los docentes en nuestro medio. La pertinencia de esta clasificación radica en que posibilita subrayar tres de las imágenes que sobre la pedagogía circulan preferencialmente entre los expertos en educación y los miembros de las comunidades docentes, en breves palabras:

1. La pedagogía como saber especializado y sistematizado, con estatus de disciplina autónoma, que permite definir a priori la práctica del maestro, que da primacía a la naturaleza positiva de los métodos de enseñanza como herramienta por excelencia para la solución de los problemas relacionados con la apropiación y construcción del conocimiento en el aula y que subordina la autonomía del maestro a las posibilidades de gestión de los currícula.

2. La pedagogía como acción-

reflexión en la cual confluyen múltiples disciplinas que tienen respuestas parciales a priori para los problemas de la enseñanza; respuestas que integradas críticamente permiten orientar la práctica del maestro, enriquecer las posibilidades de interacción cultural en el aula, racionalizar las estrategias didácticas y optimizar los recursos educativos proporcionados por el entorno inmediato.

3. La pedagogía como praxis social de recontextualización de saberes en la cual los procesos de intermediación cultural constituyen la práctica del maestro, las necesidades socioculturales en su conjunto son las que determinan la orientación de esta práctica y el reconocimiento de la cotidianidad como referente para la aproximación a los problemas del mundo, que habrán de ser resueltos en términos de saberes especializados, deviene como un elemento central para la definición de estrategias de indagación y construcción del conocimiento.

No es mi intención dirimir sobre la pertinencia o la corrección de estas imágenes, ni manifestar mi adhesión a una dada de ellas; en principio, considero que todas son legítimas y que su coexistencia enriquece las posibilidades de opción del maestro concreto. En efecto, el poder disponer de un variado arsenal de concepciones, de diseños metodológicos signados de incertidumbre, de presupuestos teóricos de dudosa verificabilidad, de resultados de investigaciones en esen-

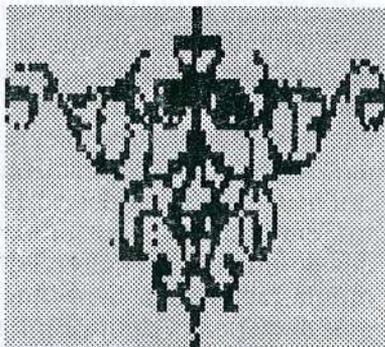
cia irreproducibles, debe considerarse como el panorama epistemológico más próximo al carácter ambiguo y dinámico de la práctica educativa; en el contexto de esta práctica, el maestro -como un oportunista metodólogo- habrá de acudir a aquellas herramientas que mejor respondan a sus intenciones en un momento dado, sin el temor a prescindir de ellas cuando se muestren rígidas e inadecuadas, con la firme convicción de que su autonomía e intuición constituyen los mejores criterios para el éxito o el fracaso. No importa que, con ello, se aparezca a los ojos de los expertos como un desorientado trabajador de la cultura.

Los comentarios precedentes permiten sostener que con la pedagogía nos encontramos, tal vez como en ningún otro caso, con una "disciplina" sin objeto de estudio, caracterizada por la ambigüedad de sus presupuestos y por la relativización de sus saberes. Este hecho constituye su especial interés epistemológico y hace manifiesta la impertinencia de quienes pre-



tenden cientifizarla: el discurso pedagógico es esencialmente hermenéutico y por este hecho la pedagogía no puede alcanzar el estatuto científico que caracteriza el ideal del conocimiento moderno; es más, no precisa de ello. El discurso pedagógico no busca la construcción de proposiciones generales, no puede ser entendido como un mecanismo para solucionar los problemas asociados a la enseñanza de los saberes, menos aún para establecer protocolos predictivos universales.

En conexión con lo anterior, se presenta una relación particular entre la pedagogía y la ideología de la cual no se suele hacer la necesaria mención en el terreno de las discusiones educativas y a la cual no accede el docente, más por temor y desconocimiento que por disponer de la prueba definitiva sobre el supuesto carácter aséptico de la escuela en el contexto ideológico. En efecto, por su carácter ambiguo, el discurso pedagógico se presta como ningún otro a la instrumentalización ideológica; en este sentido ha sido magistralmente articulado por los medios de comunicación masiva, hecho que en buena parte explica el papel protagónico que estos últimos juegan en los procesos de socialización cultural y de intercambio simbólico, llegando incluso a desplazar a la escuela en su función educativa. Y es precisamente en virtud de esta labilidad ideológica que surge el riesgo, ante la "evidencia empírica" o el poder de convicción de una determinada escuela, de llegar a la exaltación de una pedagogía



oficial, bien desde los presupuestos de la comunidad de docentes, bien desde la claridad expositiva de los intelectuales de la pedagogía, bien desde las directrices concebidas en los marcos institucionales; aquí un simple ejemplo resulta suficiente: tras el slogan del evangelio constructivista el Ministerio de Educación ha creado las condiciones para imponer una especie de sutil dictadura metodológica.

Ahora bien, el riesgo que conlleva la instrumentalización ideológica de la pedagogía no reside tanto en su ejecución como en el desconocimiento que los distintos actores sociales inmersos en la escuela tienen de ella. Dicho riesgo, además, no se supera imponiendo a la pedagogía un código disciplinar o precisándole límites absolutos que lleguen a constituirse en inflexibles parámetros para orientar la labor del maestro; por el contrario, la naturaleza ambigua de lo pedagógico es la mejor garantía para el ejercicio de la autonomía del maestro y si alguna política puede desprenderse de estas reflexiones debe estar dirigida en esta dirección. El maestro debe formarse en y para el ejercicio autónomo de su calidad de agente de intermediación

cultural; ello implica que lo pedagógico no puede concebirse in abstracto, independientemente del maestro, al margen del complejo contextual de la escuela y sin referencia a un saber específico. Implica además asumir las consecuencias de situar el problema de la pedagogía en el plano de la indeterminación y demandar de la acción pedagógica una intención esencialmente lúdica: ¿No constituye acaso el quid de la labor del maestro hacer placentero el más doloroso de los actos humanos cual es rasgar la conciencia, deformar el conocimiento primero del mundo?

Implica, también, concebir la formación de los maestros en una perspectiva radicalmente diferente a la actual así como democratizar efectivamente la escuela y liberalizar el currículo. Implica así mismo aceptar, con todo el respeto que merecen las llamadas teorías pedagógicas, que ellas no pasan de ser singulares intentos de sistematización de la experiencia personal de sus autores o ejercicios individuales de lecto-escritura. Su importancia no radica tanto en la certidumbre de sus afirmaciones o en la verificabilidad de sus presupuestos cuanto en el hecho de describir las inter-acciones socio-culturales de un reducido grupo humano particular y de ejemplificar las posibilidades de reflexión retrospectiva que uno de, o todos, sus protagonistas se permite hacer al cabo de un tiempo. En este terreno se inscriben precisamente los planteamientos que me he permitido aventurar.