

Resumen

Este artículo describe las condiciones que se dieron en el siglo XVI para que apareciera el concepto de educación, desde la concepción de *institutio* hasta Rousseau. Desde el siglo XIX y comienzos del XX, con la constitución de tradiciones pedagógicas modernas, se da un giro en la educación con la aparición de la Pedagogía, puesto que se van a confrontar tesis sobre cuáles ciencias son las que se van a constituir. También se bosqueja el campo conceptual de la pedagogía en Colombia que reconfigura el saber pedagógico.

Palabras clave: educación, instrucción, tradiciones pedagógicas, saber pedagógico, campo conceptual, enseñanza, formación.

Introducción

En el siglo XVI la instrucción marcó un hito para ser condición de humanización y para lo que van a hacer las nuevas formas de educación, y dentro de este proceso las categorías *institutio* y *erudito* van a configurar prácticas de humanización en un contexto donde las jerarquizaciones sociales demarcaban una forma de vida. La educación ya no será impartida únicamente a la nobleza, sino que tendrá como propósito su generalización simultánea en la escuela a una población heterogénea para lograr una propia identidad (lo que más adelante va a ser la sociedad educativa), y el primer paso para lograrlo fue la instrucción.

El siglo XVI, en pleno auge del Renacimiento, marcó diferentes inicios en cuanto a conductas, direccionamientos y acciones de gobierno, ya que es un momento en que se prepara para nuevas formas de pensamiento, de lo nuevo, de lo desconocido, del conducir de la mejor manera a la población. Se identifican múltiples prácticas de adoctrinamiento, crianza, enseñanza,

20 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Pedagógica Nacional.

pero también de instrucción, que crean las condiciones para lo que se va denominar Modernidad.

En los siglos XVII y XVIII aparecen nuevas nociones de educación como discurso que van a formar la cultura pedagógica moderna, pues se plantean nociones sobre la educación desde la infancia. John Locke desarrolla la idea según la cual el conocimiento se origina en la experiencia, ya que es ahí donde se originan las ideas. J. J. Rousseau concibe la educación como un discurso que permite establecer un conocimiento del hombre mediante diferentes estados: la primera infancia, la segunda infancia, la adolescencia y la vida adulta. Y para Emanuel Kant el hombre, en cuanto ser racional, es un ser educable²¹.

Desde esta perspectiva, se pasa a considerar problemas desprendidos de diferentes giros de la educación. Un giro histórico para la formación de la pedagogía fue la constitución de las culturas pedagógicas modernas como la francófona, la germana y la anglosajona, que abordan diferentes concepciones importantes desde la pedagogía, así como debates sobre el método en las llamadas ciencias de la educación, como la sociología educativa y la psicología educativa.

Por otra parte, la propuesta de un campo conceptual de la pedagogía en Colombia le permite una autonomía en relación con su saber, al recontextualizar sus conceptos y sus componentes, y alentar a los intelectuales de la pedagogía a la constante reflexión sobre esta.

Institutio o de la educación

De acuerdo con Noguera (2010), Erasmo de Rotterdam sostiene que la naturaleza proveyó de muchas habilidades, destrezas y defensas a todas las especies, con base en el *ethos*, lo cual determina ciertas conductas. Pero al hombre lo dotó de razón, la capacidad de aprender todas las disciplinas. “Con ello no estoy afirmando que el término *institutio* no existiese antes del siglo XVI, pero sugiero que a partir de Erasmo y Vives cobró una importancia hasta entonces desconocida, al punto que marcó los desarrollos posteriores en los discursos pedagógicos de la modernidad” (Noguera, 2010a: 25). Con la *institutio* se va justificar la necesidad de la crianza y en especial la educación de los niños.

21 El profesor Carlos Noguera tiene una aproximación a estas ideas en su ensayo La invención de la educación, en *El gobierno pedagógico* (2012).

Erudito o de la enseñanza

Consiste en enseñar con resultados la buena cultura y las buenas costumbres.

En primer lugar, es necesario reconocer que tanto el término erudición como el término instrucción remiten a un cuerpo, cúmulo o caudal de conocimientos. Sin embargo, el vocablo instrucción tiene otra acepción: acción de instruir, transmitir conocimiento. De ahí tendríamos, entonces, que instrucción significa tanto la acción como el resultado de esa acción, hecho que hace de él un término ambiguo. En segundo lugar, aunque existe la voz latina instructio, -ōnis, Comenio prefirió utilizar las voces eruditio, eruditionis, eruditum, eruditos, ya sea porque fuesen más corrientes en el vocabulario de su época, o por considerarlas más pertinentes para sus propósitos. En tercer lugar, en el vocabulario pedagógico la palabra “instrucción” (instruction, Unterricht) solo fue delimitada entre finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX en el momento en que se diferencia de “educación” (education, éducation, erziehung) como mostraron los revolucionarios franceses en sus discusiones sobre la constitución del aparato estatal de instrucción pública de la nueva república. (Noguera, 2010a: 30)

En cuanto que seres racionales, como facultad de la especie humana, es necesario que se moldee en el plano del conocimiento y este es posible en al ámbito de la *eruditio*. Comenio estipula que el hombre en la escuela debe ser enseñado en la erudición, en la virtud y en la piedad.

El hombre sabio de Erasmo, Vives y Montaigne es “instituido” a través de la filosofía. El hombre erudito de Comenio es “enseñado” o “disciplinado” en la escuela, por el maestro y mediante el método. Entonces el hombre disciplinado de Comenio no es el hombre “educado” (instituido) de los humanistas. Para Comenio, el problema de la didáctica no es la educación (institutio, institución) sino la formación (formatione) del hombre. (Noguera, 2010a: 36)

Durante los siglos XVII y XVIII se configuró una nueva racionalidad de gobierno, donde el Estado vinculó elementos de las prácticas de policía como una tecnología de gobierno que intentaba modular la vida cotidiana de los individuos, regular sus hábitos, comportamientos, su cuerpo mismo (Martínez, 2015). Estas estrategias disciplinarias permitieron la aparición de la forma escuela como un lugar dispuesto para contener niños pobres e integrar funciones de la vida en policía. Es decir, la génesis de la escuela no tiene relación con los discursos de la educación y de la pedagogía sino con las problemáticas que marcaban el control de la población. La policía es la forma que toma la política interior para garantizar el fortalecimiento de las

fuerzas del Estado y el equilibrio europeo, se ocupa de los asuntos de la ciudad, de la urbanidad: “policía” del desarrollo y organización de las ciudades, y por tanto del gobierno de las poblaciones (Noguera y Marín, 2012: 20).

Es así como la escuela que deviene del hospicio, como práctica de recogimiento y encierro de niños pobres y expósitos. Será un dispositivo para el estableciendo de parámetros de normalización, limitación del tiempo y espacio, que configuraron la forma escuela, y constituyeron la condición general que bajo el régimen de visibilidad permiten ver al escolar y al maestro. La escuela como escenario exclusivo o particular de la enseñanza apareció de forma gradual y esporádica en los discursos, principalmente en aquellos que recomendaban la instrucción de los menores pobres como paliativo a las miserias y las necesidades del Estado (Martínez, 2015: 232).

El Estado enseñante se inscribe dentro de la gubernamentalidad disciplinar con la pretensión de dar lugar a prácticas de enseñanza y disciplinas del cuerpo. Es por ello que la instrucción será elemento central de esta gubernamentalidad, instrucción que se enmarca dentro de un método general de enseñanza como tecnología para instruirlos a todos. Por tal razón, la tarea del maestro va a ser la de apropiarse del método (didáctica) e intervenir la vida de los escolares para estructurar un sujeto, el *Homo docibilis*.

Las prácticas disciplinarias estarán centradas a partir del siglo XVIII en la atención a la infancia como una categoría que en la Modernidad surge para diferenciar al niño del adulto y para asignar cuidados especiales a esta etapa. Es entonces cuando el infante es objeto de las técnicas disciplinarias que inciden en sus cuerpos en procura de docilidad y utilidad. Este agenciamiento de la infancia justifica la existencia de una serie de instituciones que procuran su cuidado y formación como: la familia, la escuela y el Estado.

A la escuela se le considera como un elemento clave para conducir a los niños. Se forja la idea de que bajo la conducción del maestro, el sujeto se dispone para la enseñanza y es así como se puede llegar a ser normal, estableciendo una doble especificidad, infante y estudiante. El espacio escolar se estructura de tal manera que permite la diferenciación por edades, y la legitimación de la autoridad del maestro quien cuenta con una posición de privilegio que le permite forjar en el cuerpo infantil disciplina y principios morales, “haciendo énfasis en la naturaleza perfectible del hombre y por lo tanto, en su docilidad; es decir en su capacidad para aprender y ser enseñado” (Noguera, 2012: 142).

La escuela se convierte en el escenario para la instrucción, dada por medio de la enseñanza, la disciplina y el método del maestro como forma de

gobierno pastoral y disciplinario. Es primordial reconocer aquí que tanto la instrucción como la erudición tramitan un cuerpo, un cumulo de conocimientos. En este momento se entrecruzan líneas de fuerza que relacionan la instrucción no sólo con enseñar, sino también como una acción de instruir, transmitir conocimiento y el maestro es una figura primaria. De esta manera se introduce el arte de educar al vocabulario pedagógico de los siglos XVI Y XVII.

Entramos al umbral del siglo XVIII y con este la llegada de los pensadores ilustrados, ideas que van a ser fundamentales para la concepción de la pedagogía moderna y un poder disciplinario que se ejerce mediante prácticas que tienen por objeto la población. “En otras palabras, se puede decir que a partir del siglo XVII, la enseñanza deja de ser un asunto de colegios y universidades, y se convierte en un problema político, en un problema de policía” (Noguera, 2012: 125).

La concepción de policía tiene como referente la población, es decir, se da en el transcurso del cuerpo social como despliegue de las instituciones no solamente religiosas sino de diferentes procesos sociales, para potenciar, organizar y aprovechar a la población.

La noción de policía, profundamente ligada al proceso de civilización europea nos remite al interés de los nacientes Estados-nación de construir un conjunto de mecanismos que actuarán como lo indican tratadistas de la época –Theodore Turquet de Mayerne (1573- 1654) y Peter von Hohental (1725- 1749)-, sobre todo aquello que contribuye a dar “ornamento, forma y esplendor [a] la integridad del Estado y a la dicha de todos los ciudadanos. (Martínez Boom, 2015: 92)

Las disposiciones de vida en policía paralelamente se discurren sobre los cuerpos, la infancia en la docilidad porque se busca la gubernamentalidad disciplinar.

La nueva noción: educación

En el transcurso del siglo XVIII se comienza a pensar la educación como discurso, y se constituyó la cultura pedagógica moderna con Locke, Rousseau y Kant, no solamente como discurso político de teorías de Estado sino dentro del pensamiento educativo. Tanto así que, por ejemplo, Locke hace un giro donde destaca la noción y el sentido de la *institutio*, pues se constituye el nuevo sentido de la educación, “se trata del desplazamiento de la voluntad hacia el entendimiento, es decir, de la primacía de las nociones gnoseológicas sobre los problemas morales” (Noguera, 2012: 157) y, por

tanto, el conocimiento va a ocupar un lugar aventajado. El hombre es el verdadero agente, la voluntad y la decisión depende de la conducción del entendimiento que permite conocer, es por el entendimiento que se accede al conocimiento de las cosas. De acuerdo con el profesor Noguera (2012), es fundamental para John Locke, la experiencia, ya que el actuar moral implica libertad y conocimiento, o sea, posesión de ideas. La experiencia se entiende como la sensación y la reflexión, y es por la sensación que se puede tener idea de las cosas; las impresiones que llevan al entendimiento comienzan en la experiencia, la reflexión la entiende Locke como las percepciones de la mente producidas por medio de diferentes operaciones que clasifica por medio de ideas.

Se puede comprender cómo esos conceptos de “entendimiento”, “conocimiento” y experiencia”, llevaron a pensar en la educación, En esa perspectiva, se podría analizar la educación como experiencia o la experiencia como educación, en la medida en que ambas permiten conocer, es decir, ambas ofrecen ideas (de sensación y reflexión) al entendimiento. (Noguera, 2012: 160)

La experiencia en Locke va a ser de suma importancia para la educación, ya que el filósofo pensaba que las ideas gobiernan y estas son fundamentales para el entendimiento, pues es necesario cuidar de la experiencia ya que es en ella donde se originan las ideas. En última instancia, es la idea de educar que abre puertas y ventanas desde el renacimiento concebido como *institutio* a la educación que como discurso lo va desarrollar Rousseau.

Rousseau concibe la educación como un discurso articulado que permite establecer un conocimiento del hombre mediante sus diferentes estados o fases: la primera infancia, la segunda infancia, la adolescencia y la vida adulta, lo que requiere que el educador bien sea el preceptor, la madre o el maestro, cuente con un estudio anticipado que le permita llegar a alcanzar la perfectibilidad humana de quien educa estableciendo la universalidad de la educación.

Es *Emilio* la obra fundante del pensamiento educativo, ya que en el texto se encuentra la organización de un pensamiento discursivo relacionado con el conocimiento del hombre, diferenciado de la concepción que se traía de educación como crianza, cuidado e instrucción a la educación concebida como acto educativo que requería un saber representado, esto es, estudiado y explicado “el aspecto central que aportó Rousseau a la educación fue entender que ella es un objeto representado, una representación que está en el lenguaje, en las instituciones y en las costumbres de una sociedad” (Sáenz, 2010: 88).

Según el pensador ginebrino, la experiencia de la razón, denominada por él la experiencia natural, educa al hombre porque es guiada por la naturaleza misma. Es decir, es la condición de la especie la que proporciona cierta objetividad natural y permite estar alejada de los sesgos y prejuicios sociales. Según el profesor Sáenz, “Rousseau estableció principios universales, reglas e ideas generales; distinguió y diferenció categorías, propuso definiciones, dio orientaciones, estableció máximas, aportó demostraciones, discutió, rompió tradiciones y, finalmente, creo un discurso universal con sus respectivos conceptos” (Sáenz, 2010: 89).

Gracias al trabajo de Rousseau se fundamenta la educación como un saber del que se desprenden muchos de los conceptos que posteriormente se vincularán no solo al ámbito educativo sino también al ámbito pedagógico, entre estos: interés, crecimiento, desarrollo, maduración y medio, que están cobijados por dos ejes conductores libertad y naturaleza.

De acuerdo con Kant el hombre es un ser educable, por tanto su formación debe estar en “en función de los proyectos que abre la razón, en perspectiva de un sentido cosmopolita” (Vargas Guillén 2006: 28). La idea de extenderse universalmente, en cuanto todos igualmente dotados para pensar por sí mismos, son condiciones que pensaba Kant desde la ilustración como proyecto humano, autónomo y libre.

El hombre es un ser educable, es la respuesta de Kant da la pregunta antropológica sobre qué es el hombre. Kant entiende la educación no como un proceso que se alcance empíricamente, sino como una concepción de perfección que no ha sido alcanzada en la experiencia” (Vargas Guillén, 2006: 28).

Como una nota característica esencial de lo humano, se requiere ser educado en cuanto se posee razón, la cual es el instrumento que le permite al hombre adaptarse a cualquier medio y lo hace consciente de sí y, por lo tanto, es él mismo un ser en proyecto para llegar a ser como tal, un ser humano. El hombre es un ser que se puede formar y que debe aprender a trabajar para que se adquieran destrezas con el hábito de producir moral para ir aproximándolo al deber, ya que “educar es moralizar al hombre, es hacerlo más sabio” (Vargas Guillén, 2006: 28), esto es, adoptar una forma de vida entre la racionalidad y la costumbre en sentido lato de la palabra. Por ejemplo, en la máxima kantiana “obra de forma tal que tu accionar se convierta en una máxima normativa universal”, se conjugan la autonomía, la universalidad y la interrelación ligada a los fines.

Educar es formar al hombre moralizándolo, es decir, la moralidad en que se desenvuelve todo individuo se funde en la sola razón bajo el precepto del imperativo categórico del deber, pues para Kant son fines de la educación los siguientes: disciplinar, cultivar en el obrar, fines, prudencia para convivir en sociedad y moralizar a los hombres para que elijan buenos fines aceptados en la vida. La educación tiene como fin formar las facultades del espíritu, según Vargas Guillén (2006:33), “Kant divide las facultades en inferiores como impresiones sensibles, memoria e imaginación, y las facultades superiores como entendimiento juicio y razón”.

La formación del entendimiento busca que el hombre obtenga un conocimiento de lo universal mediante la apropiación de reglas, hasta llegar a tener conciencia de las mismas, en casos concretos, como cuando el sujeto aprende geografía se ubica en un espacio, la formación del juicio procura que se apliquen normas universales a casos singulares, la formación de la razón para comprender la unión de lo universal con lo particular; en este sentido, se aclara que la educación pretende formar las facultades mediante el cultivo general de las dimensiones física y moral.

Culturas pedagógicas modernas

La constitución de la pedagogía moderna se debe no tanto a un concepto como categoría única de un contexto específico, sino a unas condiciones que brindaron unas tradiciones intelectuales del siglo XIX.

Tradición francófona

En esta tradición intelectual francesa entran diferentes posturas. Puesto que ya se habla de Ciencias Sociales, la discusión gira en torno al método de trabajo, dentro de estas ciencias aparece la pedagogía, la sociología, y otras. En la escuela francesa entra la psicología como pedagogía experimental, la sociología como sociología de la educación y la pedagogía filosófica como ciencia de la educación. Se va a seguir insistiendo en la instrucción como acción educativa del profesor, con diversos métodos y reglas del régimen escolar.

A finales del siglo XIX y comienzos del XX aparece la figura de Emile Durkheim (1858 - 1917), para plantear que la educación debe garantizarla supervivencia de la sociedad y debe asegurar que entre los ciudadanos haya una comunidad de ideas y sentimientos. El hombre educado es ante todo un ser idóneo para vivir en sociedad puesto que es un ser social.

La escuela francesa se inclina por la función social de la educación y su fin es hacer de un niño un hombre social apto para vivir en comunidad. Así, la escuela es también el espacio de socialización y formación moral, se enseña al sujeto a seguir las reglas, a disciplinarse, a controlar sus pasiones, deseos y se educa para la solidaridad.

Las bases para formar una ciencia de la educación o pedagogía se presenta como un hecho netamente relacionado con la instauración de la llamada Tercera República, y por ende, por un proceso de secularización de la enseñanza debido a que se rechaza la tradición escolar de contenidos religiosos, es decir, se presenta una ética laica.

El conjunto de reformas iniciadas por los republicanos, apuntaba, fundamentalmente, a concretar los principios revolucionarios de rechazo a la tradición escolar dominada por los contenidos religiosos y a favor de la universalización de la escuela, teniendo como base una nueva ética civil o laica. Para Schriewer (1991), ese proceso de secularización de la enseñanza y la tentativa de constituir una moral pública fundamentada en los principios laicos del nuevo contrato social, marcaron profundamente la constitución de una ciencia de la educación y establecieron el problema de la moralidad como uno de sus elementos más importantes. (Noguera, 2012: 253)

En la tradición francófona se destacan dos tendencias, igualmente fundamentales en la pedagogía, la tendencia filosófica o ciencia de la educación y sus representantes destacados Gabriel Compairé y Henry Marion; la otra tendencia es historia de la educación, cuyo principal representante es Emile Durkheim a finales del siglo XIX. Según Noguera (2012: 232), “los desarrollos de esas dos tendencias, junto con las elaboraciones de la Pedagogía experimental de Alfred Binet y el suizo Edouard Claparède, establecieron las condiciones para la aparición, en los inicios del siglo XX, de las llamadas Ciencias de la Educación, característica central de la tradición francófona”.

En la tendencia filosófica o ciencia de la educación van a aparecer los conceptos teoría y práctica, la pedagogía como la teoría que da cuenta o la reflexión de la educación y la educación que pone en práctica las reflexiones pedagógicas. Es decir, no se puede confundir pedagogía y educación, quien más insistió en este punto fue Compayré.

Cabe destacar que es primordial para esta tendencia, la necesidad de una ciencia de la educación, así como constituir la pedagogía liberal por oposición a la pedagogía dogmática. “Así, existe una pedagogía teórica y una pedagogía práctica: la primera vinculada con el sujeto de la educación que es el niño; la segunda, con el objeto de la educación que son los métodos de

enseñanza y las reglas del régimen escolar. Con esta división en la pedagogía, Compayré retoma las elaboraciones tanto de la didáctica germánica como de la ‘metodología’ belga y suiza” (Noguera, 2010b: 14).

El método o diferentes métodos de enseñanza van a ser tema de discusión, ya que pueden diferir según lo que se enseñe, sin embargo, se señala que hay que cuidarse de ello, pues puede generar muchos métodos así como fórmulas de enseñanza.

Frente a estos “abusos” establece tres principios generales a los cuales se debe adaptar cualquier método: 1) Las características propias de los conocimientos que se van a enseñar, 2) Las leyes de la evolución mental en las diversas edades de la vida y, 3) El objeto propio y la extensión de cada grado de instrucción. Esos principios y la división de la pedagogía en teórica y práctica, así como la aclaración del ‘sujeto’ y del ‘objeto’ de la ciencia de la educación, son las principales contribuciones de esta primera tendencia. Queda solo por analizar –de manera breve-, su concepción de educación y disciplina para percibir su localización en ese período intermedio entre lo que he denominado el gobierno (gobierno) pedagógico disciplinar y el gobierno pedagógico liberal. (Noguera, 2010b: 14)

¡Por su parte, la tendencia de la historia de la educación, cuyo representante es Durkheim, asegura que la educación es predominantemente social. Por tanto, la pedagogía tiene que subordinarse a otra disciplina externa, en este caso la sociología. La pedagogía es una teoría práctica, según Durkheim, no es una ciencia porque aunque la pedagogía se acerca a la ciencia en cuanto que reúne un conjunto de teorías, pero no es ciencia porque la ciencia tiene un objeto de estudio que explica lo real, y la pedagogía lo que hace es orientar la conducta. Tampoco la pedagogía se puede considerar como un arte, pues la reflexión pedagógica va en el sentido de dirigir la acción. Según Noguera (2012: 246):

Aquí es necesario tener en cuenta que Durkheim niega el carácter de arte de la pedagogía, pues según él un arte es, fundamentalmente, un conjunto de costumbres, prácticas, habilidades organizadas; el arte de la educación es el saber-hacer del educador, la experiencia práctica del maestro. La pedagogía, por el contrario, es un conjunto sistemático de ideas relativas a esas prácticas, es un conjunto de teorías que no tienen como objeto expresar lo real, sino orientar la conducta.

En este sentido, la educación es una acción que se ejerce de generación adulta a la generación que no ha alcanzado cierto nivel de madurez. Al igual que toda la tradición francófona, Durkheim se va a encargar de la educa-

ción moral, es decir, educación laica y por supuesto racionalista, donde los componentes de una educación moral racional son: el deber, el bien y la autonomía.

Tradición germánica

La pedagogía en Alemania tiene como marco central grandes tradiciones educativas. Por un lado el pensamiento sobre pedagogía de Kant, el discurso educativo propuesto por Rousseau. Y por otro, la necesidad de un método establecido por Ratke, además de la fuerte influencia de filósofos y escritores alemanes como Humboldt, Fichte, Goethe, Schiller y Hegel, teorías actualizadas en un nuevo planteamiento que gira sobre el concepto de *bildung* (formación).

El *bildung* se encuentra ante múltiples significados, pero su desarrollo está ligado a los cambios en la perspectiva de la teoría de la formación y de las Ciencias del Estado de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX en Alemania. La teoría clásica del *bildung*, como lo afirma Noguera, (2012), la fundamenta Klafkien cuatro características centrales a saber: primera, capacitación para la autodeterminación racional; segunda, “el sujeto logra alcanzar la racionalidad –como parte de un proceso de apropiación y discusión crítica de la cultura–, que no se reduce a un plan de estudios sino a una formación, no conclusiva, que abarca la totalidad de la vida” (Noguera, (2012), p.199); la tercera, la formación implica una relación dialéctica entre la capacidad de autodeterminación y un contenido objetivo general previo; y la cuarta, las teorías clásicas que plantean la existencia de por lo menos tres dimensiones de la actividad humana (correspondientes a la división básica de la filosofía kantiana), esto es, la moral, la cognitiva y la estética.

La pregunta sobre la constitución de la pedagogía como saber o como ciencia, (según lo relaciona Noguera, 2010 a), permite a Johann Friedrich Herbart, establecer la necesidad de diferenciar la pedagogía o ciencia de la educación como ciencia del arte de la educación. A la pedagogía se le endilga entonces la pregunta por los fines e ideales, lo que se quiere cuando se comienza a pensar la educación, por tanto, la pedagogía está ligada con el pensamiento filosófico y ético. Herbart es considerado el padre de la tradición pedagógica moderna, pues propone una educación a través de la enseñanza.

En su propuesta *Una educación a través de la enseñanza*, Herbart destaca dos aspectos: de una parte, la importancia de un conocimiento especializado del educador; y, de otra, “la relación estrecha de la educación y la enseñanza con la formación del carácter” (Noguera, 2010a: 19). Desde esta aproxima-

ción el maestro debe contar, además de la formación en la ciencia que va a enseñar o comunicar, con una apropiación de la pedagogía como ciencia que le permita desarrollar su labor como educador. Es decir, es fundamental conocer la pedagogía para poder enseñar. Herbart considera que debe existir una relación entre enseñanza y educación. La enseñanza (o instrucción) juega un papel preponderante en la pedagogía de Herbart, pues gracias a ella se puede formar el carácter, “porque la enseñanza determina en gran medida los contenidos mentales que definirán la dirección de la conducta y, por tanto, garantizaran la virtud” (Noguera, 2010b: 19).

Las bases del conocimiento se encuentran en la experiencia y el trato social pero es mediante la enseñanza como se puede organizar, sistematizar e integrar las representaciones que tiene por fuente la experiencia y la convivencia constituyendo así un conocimiento formal. El fin inmediato de la enseñanza es la producción de “interés múltiple” y como fin mediato la virtud. Es indispensable la tarea del maestro en la enseñanza dado que gracias a ella se guía en la dirección moral; el *bildung* en Herbart es concebido en la acción de la disciplina y la enseñanza. Herbart permite articular los conceptos de enseñanza, formación y educación propugnados por una pedagogía estructurada por el concepto de enseñanza y en cuyo desarrollo toma un papel relevante la figura del maestro.

Tradición anglosajona

La tradición anglosajona es cultura pedagógica del currículo cuyos inicios datan de mediados del siglo XIX con Herbert Spencer, y encuentran su desarrollo a comienzos del siglo XX, especialmente en Estados Unidos. Esta tradición gira en torno a la idea según la cual todo acontecimiento que ocurra tanto en la escuela como en el sistema educativo es acontecer del currículo.

En esta escuela se privilegia al currículo (*Curriculum studies*), esto es, la organización de los contenidos de enseñanza, o plan de estudios, un conjunto de experiencias y dinámicas ordenados que le va a permitir al niño desarrollar lo que será útil y práctico en su vida de adulto. El término currículo se orienta específicamente a los contenidos de la enseñanza como orientadora sobre la base de un conjunto de experiencias y actividades para que el niño las desarrolle en su vida de adulto. Según Noguera (2012: 256):

Es evidente que el currículo comparte con la didáctica la “prescripción de la enseñanza”, pero en ese caso diría que como la constitución de la didáctica es muy anterior a la perspectiva curricular, esta última retoma ese aspecto de aquella. Lo que específicamente identificaría la perspectiva curricular no es la prescripción de los contenidos de enseñanza sino la consideración de la enseñanza como un conjunto de

actividades o experiencias organizadas según las actividades y experiencias que se espera desarrollen los niños en su vida adulta. Esta no es una característica compartida ni con la didáctica germánica ni con la ciencia de la educación francófona. Se trata de una perspectiva anclada en el utilitarismo y el pragmatismo de procedencia anglosajona.

Por ejemplo, Herbert Spencer busca una educación que prepare para la vida, con base en la pregunta sobre cómo se debe vivir, llega a la razón sobre cuáles son los conocimientos más útiles. Y se propone entonces una educación útil para el individuo y la sociedad. De ahí que la vía curricular tenga una función de garantizar que el sujeto necesariamente pueda sobrevivir adecuadamente en una sociedad industrializada. “La vía utilitarista de Spencer es bien diferente de la vía de la instrucción pública. Su punto de partida ya no es el derecho sino la utilidad” (Noguera, 2012: 16), y el currículum como perspectiva organizacional de la educación. Esta la va continuar Bobbitt; teniendo en cuenta las actividades más importantes e influyentes, el currículo organiza actividades encaminadas a hacer del individuo un buen agente: su interés es formar sujetos capaces de actuar. Conforme a Noguera (2012) está Bobbitt quien propone el currículo como una serie de actividades y experiencias por las que debe pasar el estudiante para desarrollar habilidades que le permitan hacer bien las cosas en la adultez.

En últimas, la escuela anglosajona concibe la experiencia humana como una serie de actividades y la educación se concibe como una preparación para el cumplimiento de dichas actividades en la adultez.

Aproximación a la formación del campo conceptual de la pedagogía en Colombia

En Colombia se desarrollaron dos grandes tendencias que buscaron establecer una panorámica de la educación y la pedagogía. En 1993 el profesor Mario Díaz Villa propone el Campo Intelectual de la Educación (CIE), donde se reformula el concepto de campo a partir de los planteamientos de la lingüística de Bernstein y la sociología de Bourdieu.

El estudio del pensamiento educativo y pedagógico permite en Colombia la emergencia de dos vertientes de reflexión sobre la educación y a la pedagogía. El uso del concepto de campo es vital ya que este remite a un campo de saber que es abierto y plural, “un campo produce, propone y resignifica nuevos objetos de saber a pesar de los ya existentes” (Echeverry, 2015: 167), por tanto, posibilita la reconceptualización, la recontextualización y el cruce de saberes. Dentro del campo se permite que los objetos de investigación se complejicen lo cual genera su interacción o con otras disciplinas. En su

propuesta, Díaz considera la pedagogía como un campo subordinado al régimen de verdad producido por los discursos de la educación, en donde solamente se reconfiguran y reproducen dichos discursos. La concepción reproductivista también se da para el maestro y para la escuela en la medida en que al primero se le negó la posibilidad de producir conocimiento y al segundo, le limitó el funcionamiento a la normatividad del Estado (Echeverri, 2015:161)

Como reacción al desafío teórico propuesto por Díaz Villa, en el año 2009 la profesora Olga Lucía Zuluaga propone el Campo Conceptual de la Pedagogía (CCP), que fue actualizado por otros miembros del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas,(GHPP). En 2010 el profesor Humberto Quiceno estableció el Campo Narrativo de la Educación y la Pedagogía (Ccnep); y en el mismo año el profesor Jesús Alberto Echeverri nombró como Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía (CCNP). La fundamentación de un campo permite su reconfiguración a partir de la multiplicidad de objetos, conceptos, temas, relaciones visibles y posibles del campo. La historia de la tradición pedagógica permite vincular como propio al campo conceptos y prácticas. Conceptos del saber pedagógico como son: enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje y educación, y a la práctica pedagógica concebida como noción metodológica que hace factible el cruce entre instituciones, sujetos y saberes que corresponden a la pedagogía.

En vez de repetición de modelos, el campo pedagógico se afirma en la positividad de conceptos y prácticas. Mencionemos algunos hitos que han hecho posible la construcción de estas positivities. El GHPP logra establecer la materialidad histórica de estas y de sus tres componentes: el maestro, el saber pedagógico y las escuelas e instituciones formadoras de docentes. Estas positivities ya no podrán ser concebidas como fenómenos superestructurales o meras ilusiones de conciencia, su estatuto de práctica queda demostrado de manera irrevocable (Echeverri, 1998: 15).

Concebir el saber pedagógico como un campo conceptual permite establecer un límite que evita la dispersión, la subordinación y la atomización de la que has sido víctima la pedagogía por parte de las ciencias de la educación. Conocer la historia de las tradiciones de la educación y la pedagogía establece diferenciaciones entre campos cuyo eje sigue siendo la pedagogía y campos que tienen por eje la educación. Al ser el campo conceptual plural y abierto, puede relacionar la multiplicidad de campos que rodean la pedagogía: el currículo, la enseñanza de las ciencias, la educación popular, las TIC, entre otros, reconociendo a la pedagogía una autonomía conceptual que le permite operar por fuera de la disciplinas macro, como la psicología, la sociología o la economía.

Conclusiones

La historia de la educación y la historia de la pedagogía responden a acontecimientos ligados a distintas formaciones históricas que llevan consigo la fundamentación conceptual del saber educativo y pedagógico. La emergencia de la forma escuela y los rostros visibles de la infancia y del maestro son condiciones de posibilidad que en la modernidad permiten a distintas disciplinas establecer los fines pedagógicos y educativos.

Al efectuar una mirada histórica a la configuración de la educación y a las tradiciones pedagógicas modernas, se pueden encontrar desplazamientos en los conceptos como instrucción, enseñanza, educación, formación, aprendizaje, y dar lugar a nuevas configuraciones de acuerdo con las relaciones de saber y poder que se establecen en cada época.

Referencias

- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Echeverry, J. (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Echeverry, J. y Zuluaga, O. (1998). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. *Educación y Ciudad* (4), 12-23.
- Martínez, A. (2015). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Aula Humanidades
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Noguera, C. y Marín, D. (2012). *Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno*. Paraná: Cuadernos de Pesquisa
- Noguera, C. (2010a) Conceptos fundamentales de la pedagogía, una genealogía del vocabulario pedagógico moderno. Documento de trabajo.

Noguera, C. (2010b). La Constitución de las culturas pedagógicas modernas: una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saber*, (33), 9-25,

Sáenz, J. (2010). *Pedagogía, saber y ciencias*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales.

Vargas, G. (2006). *Filosofía Pedagogía Tecnología*. Bogotá: San Pablo.