

La pedagogía como problema analítico

Carlos Jilmar Díaz-Soler*

*Ninguno de los dioses ama la sabiduría ni desea ser sabio, porque ya lo es,
tampoco ama la sabiduría cualquier otro que sea sabio.
Por otro lado, los ignorantes ni aman la sabiduría ni desean hacerse sabios,
pues en esto precisamente es la ignorancia una cosa molesta:
en que quien no es ni bello, ni bueno, ni inteligente se crea asimismo que lo es suficientemente.
Así, pues, el que no cree estar necesitado no desea tampoco lo que no cree necesitar.*

—Platón, Banquete, 204a

Presentación¹

A diferencia de ciertas discusiones sobre la pedagogía, cuyo énfasis está puesto en aspectos metodológicos o técnicos, o que circunscriben una perspectiva psicológica (desarrollista, aptitudinal, actitudinal o de aprendizaje), propongo una discusión que, en primer lugar, interrogue la manera en la cual hoy se nos presenta la pedagogía y, en segundo lugar, presente elementos bajo la premisa de encontrar puntos de referencia de estructura que contribuyan a servir de guía o de coordenadas en la elucidación de nuestro objeto: la pedagogía.

* Doctor en Educación de la Universidad Estatal de Campinas de San Pablo, Brasil. Profesor de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: cjdiazs@udistrital.edu.co

1 Esta profesionalización, al convertirse en: i) una necesidad frente a las políticas del Estado y ii) una respuesta credencialista a demandas por legitimación e inserción social de la ocupación docente contribuye a deteriorar los propósitos de esta. Hay que añadir a esto que la profesión docente cuenta en nuestro contexto con un bajo, paradójicamente, reconocimiento político y legitimación y autonomía social. Lo anterior sugiere la necesidad de elaborar investigaciones que posibiliten comprender, por un lado, la precepción de “bajo estatus”, el cual ha tenido consecuencias, fundamentalmente, en ciertos referentes desde los cuales pensamos la profesión, y, por otro, aquellos efectos producidos con las paulatinas reformas instauradas a lo largo del siglo XX. Cf. Díaz-Soler, 2015.

Elaborar un estado de la cuestión no está dentro de los propósitos. Tampoco, hacer una historia de la pedagogía o presentar otra propuesta para su efectividad. Este escrito no estará centrado en tal o cual perspectiva, tendencia o modelo pedagógico, menos aún trabajará sobre el problema de la infancia: su historicidad y aquella mejor manera de educarla. Procuero, fundamentalmente, trabajar en pos de una analítica que posibilite comprender la pedagogía, en la perspectiva de abrir un espacio de reflexión que contribuya —mediante la discusión de algunos de sus elementos constitutivos— a su discusión. Espacio difícil de abrir —que requiere un estudio profundo—, ya que le es inherente a la pedagogía no solo el potencial de contribuir a generar y trazar, centrar o descentrar horizontes para los sujetos, también está en su potencialidad el contribuir a *fixar límites* o diques de contención a sus *impulsos* (pulsión).

Este esfuerzo analítico implica un examen al sujeto del *cogito*, dado que la imagen que del hombre (sujeto) nos es presentada hoy es la de *alguien* dotado de tal razón, control y autonomía que imagina “controlar todo a su alrededor” y, desde allí, sobrepasar los *impasses* inherentes a la *condición humana*. Así, ante los dilemas que nos aquejan —individuales y sociales—, el asunto merece ser interrogado, dado que desde la actual discusión sobre la pedagogía se contribuye a *reforzar* dicha imagen sobre el sujeto, sin considerar los variados *impasses* (resistencias, obstáculos, falta de ganas, pereza, desidia, estulticia...) con los que todo educador se depara en su trabajo pedagógico y en los mismos procesos de escolarización. Así, el texto —en conjunto— interroga la pedagogía como problema o, mejor aún, pregunta qué se entiende hoy por pedagogía, para proponer algunos elementos que contribuyan a precisar sus fundamentos.

Si bien la *pedagogía* hace parte de los procesos de formación desde la antigüedad, su manera de presentarse hoy es concomitante con la lógica de la modernidad. Este hito histórico, además, paulatinamente pone en funcionamiento un aparato educativo destinado a procurar, en el marco del establecimiento de niveles en la escolarización, varios propósitos políticos: la escolarización del mayor número de sujetos o la enseñanza de ciertos saberes a todos, por ejemplo. Nunca Occidente había propuesto, por un lado, la alfabetización del conjunto de la población y, por otro, el heteróclito vínculo entre ciencia y educación. Heterogéneo vínculo que, al caracterizar nuestro período histórico, obliga no solo a ir más allá de los propósitos políticos con los que se revistió al naciente aparato educativo, sino también a encontrar caminos analíticos que permitan precisar los efectos que conlleva declarar la posibilidad de que el grueso de la población, por mandato político, acceda a un *modo de pensamiento*, a una *forma de razonamiento* cuyo horizonte está dado por: i) la lógica intrínseca a esa *forma de razonamiento* y ii) el esfuerzo y dedicación que implica inmiscuirse en las elaboraciones provenientes, precisamente, de uno de los campos de producción

simbólica, como el horizonte propuesto desde la ciencia, que funciona a condición de preguntar, de interrogar.

Así, la discusión sobre el vínculo entre ciencia y educación implica también un análisis de lo que entraña para la pedagogía y su práctica pedagógica el mentado desafío; además, tomando en consideración que los discursos de la educación y la pedagogía se asocian a la *transformación* del individuo, de las sociedades, de las relaciones sociales y, de esta manera, a la anhelada (re)construcción de la subjetividad, de la identidad, de las prácticas sociales, colectivas e, incluso, individuales. Se hace necesario interrogar las condiciones de posibilidad de dicha posibilidad de transformación, en pocas palabras, ¿es posible la transformación? ¿Cómo? ¿Hacia dónde? ¿Para qué?

La pregunta por la investigación, en el marco de los asuntos relacionados con la pedagogía, el currículo y el conocimiento

Imaginar que revestir la pedagogía de deshilvanados retazos tomados de algunas elaboraciones que remiten a la discusión sobre la *condición humana*, o que nos envían a la reflexión sobre el estatuto de lo social, supone, erróneamente, que ya se está en la discusión sobre uno de los campos de producción simbólica, como lo es la ciencia, que opera a condición de interrogar el *sentido común*, o el *empirismo* o, por su parte, el *positivismo*. Si —derivado de esa imaginación— se pasa a proponer cambios en la manera de asumir la práctica pedagógica, esto implica, además, que se está inmerso en un segundo descuido analítico. Pero, si asimismo se imagina que la práctica pedagógica *per se* —sin esfuerzos de elaboraciones al respecto— alcanzará los anhelados resultados (ciudadanos virtuosos, aprendizajes sin esfuerzo, participación, dedicación, mejores maneras de convivencia...) como producto de ese revestimiento que se le hizo a la pedagogía, significa, en consecuencia, que poco o nada se comprende sobre: la pedagogía, la ciencia, lo social y la *condición humana*.

En realidad, lo que se evidencia es cierta *ilusión política* que supone que, al introducir para su enseñanza algunos aspectos provenientes de las disciplinas, se produce, como efecto cierto, la anhelada modificación no solo de la práctica misma, sino también que se alcanzarían los resultados anhelados o, tal vez, mejores. *Indicarles* a los maestros cómo funcionaría el aprendizaje, *qué* era y *qué* es la infancia, *cuáles* eran y *cuáles* serían los métodos más adecuados para la enseñanza, por solo mencionar algunos aspectos, hace parte de un movimiento político-pedagógico que fue instaurado en gran parte de Occidente desde inicios del siglo XX (Claparède, 1920; Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Caruso, 2001; Quiceno *et al.*, 2004; Warde, 2006; Díaz-Soler, 2011, 2014, 2015).

Pero ¿comprendemos el conjunto de los elementos implicados en la discusión que toma como objeto la escuela?, ¿qué horizonte de sujeto y de sociedad nos presentan?, ¿contamos con otros referentes conceptuales para la comprensión de la *condición humana*? No. Esta manera de comprender, situada desde los propósitos, contribuye a invisibilizar los múltiples niveles de los asuntos que concretan la cotidianidad escolar, sin tener en cuenta una discusión sobre la *condición humana* y, menos aún, sobre los posibles efectos de la práctica pedagógica sobre la misma *condición humana*. En este sentido, un heterogéneo conjunto de acciones que encontramos en los programas destinados, tanto a la formación para el oficio de profesor, como a su cualificación, nos tensiona no solo por sus aspectos temáticos, sino también a propósito de la especificidad de la pedagogía, toda vez que nunca antes se había puesto tanto interés en procesos formales de formación para el oficio, ni nunca antes se había colocado tanta fe en los procesos educativos, haciendo funcionar con ello todo un andamiaje institucional (MEN, SED, instituciones de educación: básica, media, superior: pregrado, posgrados —maestrías, doctorados—...) cuyo propósito nominal es no solo inmiscuir a los profesores en el horizonte de la investigación, sino también imaginar conseguir con ello *resultados ciertos*.

Amparados en el ideal de lo actual, lo nuevo, lo moderno, lo activo o lo efectivo, como estrategia política, con el consiguiente desprecio por la tradición, se ha presentado a lo largo del siglo XX, como necesario el ideal de “transformar”, “innovar”, “cambiar”, “modernizar” o “actualizar”; horizonte político que facilitó generar las condiciones de posibilidad para instaurar procesos de preparación para el oficio de profesor en los marcos propuestos por fragmentos de aquellas discusiones provenientes de ciertos saberes, puestos en escena para su enseñanza, en cursos y seminarios de estadística, de psicología (evolutiva, del desarrollo, del niño, de la percepción, de la inteligencia) o de sociología, por ejemplo. Característica asumida por los procesos de formación de profesores que impera desde las primeras décadas del siglo XX y que bien valdría la pena un proceso de interrogación de los marcos propuestos y, sobre todo, sus efectos.

Si hacia 1980 este nominal vínculo entre preparación para el oficio de profesor y el horizonte que caracteriza a la ciencia continúa instalado en los propósitos políticos, el ímpetu del periodo histórico configura otra tentativa de conseguir resultados, tanto en los sujetos como en la sociedad misma. De ahora en más, se anuncia rimbombantemente la convergencia entre la profesión docente y el oficio de investigador. Nuevamente se anhelan efectivos resultados mediante nuevos y mejores propósitos. Cambios normativos posteriores han reiterado el vínculo —más allá de que sea formal— entre investigación y formación superior. La Ley 30 de 1992, que deroga el Decreto 80 de 1980, define los principios y fija las normas que regulan la educación superior e incorpora principios que relacionan el horizonte misional de las instituciones de educación

superior con la investigación. La mencionada Ley, en su artículo 12, establece que “los programas de maestría, doctorado y posdoctorado tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad”. A los profesores ahora no solo les compete *dedicarse* al oficio de la investigación —que opera a condición de conocer y comprender que los conceptos solo tienen sentido al interior del campo teórico en el que se engendraron—, sino que les compete también dedicación y esfuerzo a la *formación* para el mencionado oficio (investigación), es decir, asumir el desafío de presentarles a otros algo que, de suyo, desconocen.

En los procesos de formación de los niveles de maestría y doctorado se buscaría ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de *problemas disciplinarios*, y dotar a la persona de los instrumentos básicos que lo habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías, o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes. Este marco legislativo reitera la relevancia puesta en los procesos investigativos, pero, ahora, como parte del funcionamiento misional de las instituciones de educación superior, y articuladas, sobre todo, al vínculo laboral, específicamente en las funciones por cumplir —y evaluables— de los profesores en la universidad, conminados ahora a desempeñarse en la docencia, la investigación y la extensión².

Una vez más, es reiterado el vínculo entre la pedagogía y los criterios que operan en uno de los campos de producción simbólica, como el de la ciencia. El consenso instalado, relacionado con que la preparación para el oficio de profesor ocurriese en el marco de los discursos provenientes de la ciencia, es reforzado con una organización y puesta en marcha en las instituciones de educación superior de seminarios destinados a orientar la *formación* para el oficio de investigador; los cursos de metodologías de la investigación ahora hacen presencia en los currículos: en adelante, los profesores ofrecen *seminarios de investigación*, trabajan cursos de *metodologías de la investigación*, orientan, dirigen y evalúan *esfuerzos de investigación* en calidad de trabajos de grado conducentes a título. En pocas palabras, es posible caracterizar la novedad histórica en el denodado esfuerzo político encaminado a que se materialice en la estructura curricular de las instituciones de educación superior la *preparación para el oficio de investigador*, aspecto que la política busca ligar no solo con una progresiva correspondencia entre la titulación —licenciatura, magíster o doctorado— y la investigación,

2 Si la constitución del 91 continúa asumiendo que en los procesos de formación de profesores es necesario exigir dos cosas i) las necesidades de desarrollo científico; y ii) la formación en democracia, que debe expresarse en una formación en nuevos elementos ideológicos y políticos que posibiliten generar un nuevo horizonte para las relaciones sociales en los órdenes más diversos, esto implica que es preciso discutir sobre las condiciones de posibilidad de una formación en aspectos relacionados con una cultura científica y, en este marco, una discusión sobre los criterios para comprender qué entender por ello, perspectiva que abre la posibilidad de reflexionar sobre la formación en democracia.

sino también con una manifiesta concomitancia con su práctica pedagógica, sin interrogar: el estatuto de la ciencia, por un lado, y, por otro, las inherentes vicisitudes con las que se depara todo proceso tendiente a la formación.

Si bien la estrategia política propuesta para la materialización de las transformaciones en los procesos destinados a la preparación para el oficio de profesor — consistente en apelar al ideal de lo nuevo, de lo moderno o de lo activo — contribuye a delinear el puntual horizonte del período histórico que asumió la discusión sobre la educación y la pedagogía, es bien sabido que existe un más allá del horizonte político propuesto para la pedagogía y sus prácticas pedagógicas; es decir, se hace necesario comprender: i) los desafíos y las implicaciones de proponer la enseñanza de aspectos relacionados con la ciencia y, además ii) que la pedagogía entraña un *acontecimiento* posible, gracias al encuentro entre quien está enseñando y quien está aprendiendo; encuentro cargado de contingencia³.

Si gran parte del siglo XX transcurrió sin que explícitamente a los docentes les fuese necesario *realizar* investigaciones; si efectuaron su oficio sin inmiscuirse en un específico campo de producción simbólica — como el de la ciencia —, cuyo horizonte está configurado, no solo por la pregunta por el saber, sino también por la elucidación de aquellos criterios que delimitan la producción de enunciados; si fue imaginado que las meras referencias a la ciencia eran suficientes y *usar* como referencia algunos de sus desarrollos, incluso sin discutir la perspectiva, sino solo manteniendo ciertas formas de hablar, entonces, ¿qué implicaciones podría tener para la práctica pedagógica el asumir criterios, como los propios del campo de la ciencia, para la producción de enunciados, por un lado, y, por otro, para su enseñanza?

Si a partir de la llamada “escuela moderna”, científica o activa — con sus propósitos —, se *construye* una confrontación con la imagen producida que se denominó “tradicional”, entonces, la oposición “moderno” *versus* “tradicional” no permite comprender las modalidades de *vínculo pedagógico* y, menos aún, sus efectos posibles. Confrontación elaborada para ganar, de antemano, la pelea en un terreno político, quedando en la obscuridad, una vez más, la discu-

3 Cualquier definición de la educación incluye la idea de influencia. No hay educación sin una suposición de que el otro es influenciado, es decir, educable. No hay educación sin unos seres que influyen a otros. Para que haya una educación debe haber, entonces, más de uno. Una característica singular de la intervención educativa es su inadecuación, es decir, existe una desmesura, una inadecuación entre, por un lado, la suposición de que el otro es medianamente influenciado y el efecto final de la acción, de la influencia. La intervención sobre el otro se realiza a condición de no saber nada, *a priori*, acerca del resultado final. La obsesión por prevenir y calcular muchas veces dificulta pensar que la experiencia educativa es una experiencia con o incalculable (Antelo, 2005). Para la política y su perspectiva, relacionada con la oferta educativa, este aspecto no es relevante. En el marco de discusión sobre la pedagogía, la pregunta sobre la formación es relevante. Formación es uno de los posibles efectos de algo que podría acontecer, de algo que acontece gracias al encuentro, contingente, con los procesos que se desarrollan en la universidad. Investigar la formación no es algo que logremos hacer sin categorías, sin conceptos.

sión acerca del saber, por un lado y, por otro, de una práctica pedagógica que construya condiciones de posibilidad para reconocer vínculos con el saber.

Si consideramos que a partir del esfuerzo político-pedagógico que caracterizó al siglo XX es instalado un horizonte de comprensión que estaría vigente y señala hacia ciertas prácticas no deseables (que el profesor tradicional reina con exclusividad en el aula, condición para que una extrema vigilancia se materialice y el estudiante quede *privado* de actividad y coartados sus deseos), es forzoso considerar que en aquella dialéctica entre activos (porvenir, ilusión) y tradicionales (memoria, pasado) quedamos atrapados, sofocando las posibilidades de una discusión que privilegie aspectos estructurales a la práctica pedagógica, en donde el análisis recaiga sobre la especificidad de sus vínculos y los efectos posibles de ella.

La insistente crítica a las ideas de maestro autoritario, de método obsoleto, de saberes anticuados, de un estudiante pasivo y triste... contribuye a obturar la discusión y propone un proceso de preparación para el oficio de maestro centrado en el seductor ideal de cambio, que no permite vislumbrar el aspecto estructural del vínculo pedagógico. Adjetivar de “moderna”, “nueva”, “científica”, “participativa”, “innovadora” o “activa” la práctica pedagógica genera adhesión, no interrogación.

Como podemos entrever, en cada uno de estos momentos del siglo XX se buscó incidir y transformar el conjunto de instituciones encargadas de formar profesores mediante la distribución de *códigos discursivos*, cuyo referente se supuso —imaginariamente— tomarlo del discurso científico sobre la *condición humana* y sobre lo social, pretendiendo, de esta manera, delimitar *las prácticas pedagógicas mediante el control simbólico*. Sin embargo, es preciso decir que la discusión, la inquietud, la pregunta por la formación está presente y la encontramos en todo periodo histórico, lo cual nos posibilita decir más: es constitutiva de todo grupo poblacional. Pensar la práctica pedagógica implica, entonces, asumir para su discusión el encuentro y, en su seno, la contingencia.

El inequitativo acceso a la distribución de los recursos físcos y simbólicos parece convivir —sin mayor problema— con el imaginario y la retórica de la equidad social, lo cual hace colapsar la insistente idea de la pedagogización del mundo como motor de la transformación, de allí la importancia de pensar la pedagogía no simplemente como una matriz social, técnicamente analizable, sino como un medio estructurante de límites, posiciones y prácticas desigualmente distribuidas y, de esta manera, de identidades, que se producen en contextos de interacción estratificados, ya sea fuera de la escuela o dentro de ella, más allá de perspectivas que tienen su centro de discusión en la instrumentalidad cognitiva y con pretensión de eficacia, centrada en preguntas relacionadas con ¿qué es el aprendizaje? y ¿cómo se aprende o cómo se enseña mejor?

Este aspecto es concomitante con la noción de pedagogía presentada hoy y, sobre todo, de sus formas de realización, que, además, se esgrimen en el seductor y fascinante marco de la diversidad de contextos de interacción social. Las manifestaciones de profundas transformaciones en las estructuras económicas, sociales, políticas y culturales vuelcan la mirada esperanzadora hacia la pedagogía, en el anhelo imaginario de nuevas modalidades de relaciones, de identidades, de posibilidades, de allí el “reclamo” a su carácter disciplinario, tradicional y su tarea reflexiva sobre la educación.

El discurso pedagógico hoy

Es necesario interrogar la manera como se presenta hoy la pedagogía —bajo una pluralidad de formas posibles, buscando, en todo caso, la producción de sujetos más eficientes, más competentes, reconvertibles o flexibles—, es imperativo comprender la discusión que nos es presentada actualmente a nombre de la pedagogía.

Encontramos que la palabra pedagogía es usada hoy en aquellos escenarios que generan preocupación política y que, por ende, requerirían ser intervenidos. Con fines políticos, es una palabra comodín. En efecto, hablamos con mucha facilidad, e incluso con *ilusión*, de las *potencialidades* de la educación, de la necesidad de una pedagogía para... Así, estimulamos procesos educativos buscando *aprendizajes* en torno a ciertos ideales y, en todo caso, que los sujetos *asuman* ciertas características. Ahora bien, no siempre ha sido así. Otros periodos históricos nos muestran horizontes diferentes. La centralidad que asumió la pedagogía es evidenciable en la abundancia de propuestas que hallamos por doquier. Esta abundancia de fórmulas para la solución de diversos asuntos es posible presentarla en cuatro grandes subconjuntos: todas anhelando la reconstrucción de los sujetos, anhelando en ellos que “asuman” específicas características.

Un primer subconjunto está relacionado con el empeño de instalar, mantener o controvertir el modelo político imperante, buscando con ello contribución a una cierta manera de asumir el lazo social. Designadas, por ejemplo, como pedagogías para la paz, pedagogía ciudadana (competencias ciudadanas), pedagogías participativas o pedagogías para los derechos humanos, pedagogías insumisas, pedagogías para el conflicto, para la memoria, para el perdón, para la reconciliación, pedagogía para la resistencia o para la resiliencia, por señalar solo algunas que buscan, en todo caso: i) “instalar” en los sujetos la posibilidad de: cierto horizonte de acción social y ii) cierta manera de asumir el lazo social (respeto, convivencia, democracia, solidaridad, participación...).

Otro grupo lo encontramos centrado en aquello que podríamos denominar pedagogías para el fortalecimiento del yo, con denominaciones como pedago-

gía para la felicidad, para el ocio, para la esperanza, para la autonomía, para el reconocimiento de la diferencia, para el fortalecimiento de la imagen, para el desarrollo de la comunicación asertiva o de las competencias comunicativas, pedagogía para la reexistencia, pedagogía de las emociones, por señalar solo algunas que buscan, en todo caso, que cada uno obre o actúe en un horizonte concomitante con aquello que le indicarían sus anhelos e ilusiones.

El tercer grupo estaría conformado por aquello que es denominado pedagogías para el cuidado y la protección del ambiente, en el sentido de “sensibilizar” y actuar en el marco de un uso adecuado y racional de los recursos ecológicos, en pocas palabras, buscan procesos de sensibilización frente al fuerte proceso de impacto ambiental en el que nos encontramos; dichas pedagogías, por ejemplo, son denominadas pedagogías del agua y de la madre tierra, que pretenden mayores niveles de conciencia frente al problema.

El cuarto subconjunto estaría conformado por aquello que es denominado pedagogías para la salud, que buscan instaurar adecuados hábitos de alimentación, buenas prácticas de la sexualidad, un uso adecuado del cuerpo; en términos generales, pretenden mayor conciencia sobre la salud y protección ante la enfermedad, así como adecuando el uso y cuidado del cuerpo.

Ahora bien, esta proliferación de “pedagogías” también la encontramos aplicada a grupos poblacionales específicos. Encontramos pedagogías feministas, masculinas, de la infancia, de la tercera edad, de los pobres y oprimidos, de las negritudes o afro, de los trabajadores, de los adultos y etnopedagogías, por ejemplo.

Además, a la ilusión que produce la intervención que desde la pedagogía se realizaría, le suponemos que en su actuar debe ser nueva e innovadora, contemporánea, posmoderna, poscolonial, liberal, libertaria cultural, intercultural, insumisa, no directiva, participativa, correctiva, curativa, preventiva, ascética, hedonista y también para la resiliencia; de ningún modo tradicional, pero ante todo siempre crítica.

Todos estos ejemplos nos señalan la centralidad que se coloca hoy en los discursos sobre la enseñanza y el aprendizaje, y en técnicas de *reaprendizajes* especializados, en la búsqueda de una reconversión de los sujetos. Discursos que —a nombre de la pedagogía— circulan y aparecen en los más diversos espacios institucionales: desde el Estado y sus políticas sectoriales, pasando por el funcionamiento de las instituciones, sus escuelas —en sus diferentes niveles—, hasta las ONG, sin olvidar los medios de comunicación, los partidos políticos y los movimientos sociales. Esta es una indudable muestra de una centralidad que hoy otorgamos a la posibilidad de cambio mediante ciertas prácticas de aprendizaje.

Para que la idea de cambio (incremento de destrezas, de conocimientos o de mayores posibilidades de reflexión, por ejemplo, la desaparición, la mitigación de costumbres o prácticas indeseadas) no se constituya en retórica política, se hace necesario que se sitúe un más allá o, como venimos hablando, para hacer existir una analítica de la pedagogía se hace necesario interrogarla a la luz de ideas como las de creación *ex nihilo* o la de emergencia, en cuyo caso todo proceso de discusión carecería de sentido, ideas, en todo caso, concomitantes con aquella concepción del proceso de aprendizaje que se relaciona con que lo *nuevo* del cambio emerge de la nada. Ideas mágicas que dan forma a ciertos contenidos y a prácticas que repuntan en concepciones como las mencionadas sobre la pedagogía. Así, el enseñante, como función, solo es posible en el marco de un sistema de relaciones que se constituyen en la institución escuela. Confiar los aprendizajes a la espontaneidad o a la afectividad del enseñante inviabiliza el proceso y lo coloca al servicio de inconfesables intereses.

Hemos asumido una creciente credibilidad en los procesos educativos, situación que no va a la par con procesos de análisis sobre ello; pensamos que algo deseable es posible alcanzar mediante prácticas denominadas pedagógicas; no obstante, el poco esfuerzo analítico que realizamos. Reconocer un problema no implica, de entrada, contar con los elementos conceptuales y, mucho menos, con aquellos medios técnicos para su intervención. Pronunciado énfasis en los propósitos que relacionamos con los procesos de enseñanza y de aprendizaje que nos lleva a pensar en una paradoja: por un lado, la centralidad de los procesos de aprendizaje que hoy encontramos en la vida cotidiana; dos, la dificultad que encontramos para pensar la diferenciación entre comunicación, información y *saber*; en pocas palabras, imaginamos que información y conocimiento son intercambiables. Es decir, la cuestión —paradójicamente— parece plantearse así: con difusión y circulación de cierta *información*, es posible conseguir anhelados fines. En este marco, nuevos papeles y funciones aparecen para los profesores: facilitador, capacitador, guía, asesor, técnico, entre otros. Como sugiere Zuleta (1978 y 1986), las ilusiones y las fantasías serían inocentes e inofensivas, si no fuera porque constituyen el modelo de nuestros propósitos y de nuestros anhelos en la vida práctica.

Esta proliferación de discursos sobre la pedagogía y sobre las *prácticas pedagógicas*, en conjunto, han producido un doble efecto que podríamos calificar de paradójico y que se expresa en un problema central: percibimos un debilitamiento paulatino de los *vínculos con el saber*, en otras palabras, de la capacidad para interrogarnos y pensar en términos analíticos la pedagogía, por un lado y, por otro, producto de la centralidad que alcanzó la educación, una multiplicidad de escenarios y de profesionales asumen actividades catalogadas como pedagógicas, educativas, formativas o de enseñanza. Entonces, si todos

actúan a nombre de la pedagogía, ¿quién está en condiciones de pensarla y de conceptualizarla?

Como efecto, encontramos, también, que en los distintos programas que ofrecen procesos de formación de docentes y para los diferentes niveles de formación, el énfasis esté colocado en la *profesionalización*, es decir, en la magnificación de la administración, tanto de la enseñanza como del aprendizaje, en términos de eficiencia y eficacia; en otras palabras, en la instauración de técnicas para la solución de problemas que son, a su vez, relacionados con el aprendizaje, por un lado, pero, por el otro, denota cierta subvaloración a preguntas relacionadas con la especificidad de la formación académica, la formación intelectual del futuro docente.

Inevitablemente, la educación está cargada de propósitos. Pero no es el único ámbito posible para aquellos cuyo interés trascienda el efectivísimo imaginario que le suponemos. Mostrar las virtudes y lo positivo de la educación no es pensar la formación; si todo es educativo, en nada se contribuye a su intelección; esfuerzo que busca, en todo caso, discriminar los elementos que concurren al proceso e interrogar su estatuto. Un proceso explicativo sobre la educación podría arrojar que nos encontramos frente a tres aspectos a considerar: i) un trabajo propositivo de un agente (profesor), ii) una acción que se propone y iii) se supone una respuesta esperada: transformar un sujeto, en condición de receptor de formas, materialización del ideal. Cargamos la discusión sobre la pedagogía y la misma “práctica pedagógica”, sobre el currículo y sobre el conocimiento de tal densidad política que mágicamente asumimos, mediante la idea de transformación, que podrían producir, efectivamente, efectos deseados inmediatos, de manera mágica.

Discutir la pedagogía como problema implica, en primera instancia, discutir las condiciones de posibilidad para que un proceso de formación, entendido como acontecimiento posible, advenga. No es suficiente para ello que contemos con la materialidad que nos ofrece la cultura: libros, bibliotecas, colegios, universidades, seminarios..., que contemos con un acumulado cultural no implica que sea condición suficiente para el acceso al saber; es necesario que el sujeto esté en posibilidad de disponer de esos elementos de la cultura: una información codificada no está dada para la percepción, se hacen necesarias condiciones previas y trabajo para acceder a esa información codificada.

La pedagogía: ¿un imposible? Hacia una analítica

En sí mismas, no existen ni formación ni identidad. Si, como venimos señalando, distintos periodos históricos materializan sendos horizontes para la pedagogía y, si como efecto sucedáneo, evidenciamos —hoy también— que los esfuerzos que se realizan a nombre de la pedagogía tienen como pretensión ejercer *cierta*

presión sobre los sujetos, bajo la premisa de conseguir *algo* en él, entonces, la obligada pregunta sería ¿por qué asumimos que somos susceptibles de modificación? ¿Qué explicaciones encontramos sobre la *condición humana*? ¿Efectivamente, nos transformamos? ¿Qué implicaciones tendría asumir una de las comprensiones de la *condición humana*? Se trata de preguntas de fondo que, en pocas palabras, remiten al interrogante sobre el *estatuto del sujeto*.

Trabajar en pos de un proceso de elucidación que, como resultado arroje luces sobre esta cuestión, es fundamental, para desde allí lanzarnos, además, en torno a la inquietante pregunta por la formación. Inquietudes que con seguridad superan con creces el espacio de este escrito. No obstante, por ahora las asumimos bajo la premisa de encontrar puntos de referencia de estructura que contribuyan a servir de guía o de coordenadas en la elucidación de nuestro objeto: la pedagogía. Interrogar la pedagogía exige delimitar las condiciones con las cuales trabaja, incluyendo, en todo caso, considerar *uno* de sus posibles efectos: aquel que, precisamente, denominamos *formación*⁴.

La discusión sobre la *formación* implica precisar dos momentos, en sentido lógico, no cronológico: el primero: aquel trabajo, propio de su función como profesor, tendiente a transformar el *régimen de satisfacción* del sujeto, buscando preparar las condiciones para que los contenidos, propios de la instrucción, sean posibles, segundo momento. En pocas palabras, con formación se indica que, para que advenga una relación con el saber, que posibilite interrogar el saber, se hace necesario interrogar el *régimen de satisfacción*. En otras palabras, dado que los sujetos tienden a satisfacerse lesionando al semejante, la escuela podría ofrecer una oferta que coloque la agresión al servicio del saber, en el horizonte de lo inteligible.

A diferencia de lo que suele escucharse en discusiones relacionadas con la pedagogía, en este escrito procuro pensarla como un asunto imposible. Lejos estoy de plantear que la educación pase a ser concebida como algo irrelevante —social y culturalmente—, lo cual implicaría una renuncia a ella. Planteo su imperiosa necesidad mediante dos discusiones: en plano del acto en sí mismo, buscando elaborar una discusión que reconozca los efectos posibles y, en ellos, *algo* sintomático que estaríamos produciendo hoy con la educación frente al

4 Educar implicaría formar e instruir. La formación está referida a la conmovión del singular *régimen de satisfacción* del sujeto; a su vez, la instrucción es concebida como la inserción de este en el conjunto de saberes creados y organizados por otros —cultura—, previa conmovión de su *postura epistemológica*.

saber (apatía, inhibición, desgano, pereza, abulia...); en el plano analítico: un esfuerzo por comprender la mencionada imposibilidad⁵.

Ahora bien, podríamos detenernos un poco y pensar sobre esa inveterada *necesidad* —la encontramos en todo grupo humano en los distintos periodos históricos— de ejercer presión sobre lo propio del ser del otro. En pocas palabras, si es necesario poner al otro a trabajar, es sobre el supuesto —a analizar— de que espontáneamente disfrutaría de lo contrario: no trabajar, disfrutar de la pereza... con lo cual se nos aparece un nuevo problema: la insuficiencia de los resultados. Resultados insuficientes no quiere decir inexistentes. Significa que dejan un *resto*, que solemos llamar trastornos de aprendizaje, de conducta, rebeldía o inhibición, con el que habitualmente los maestros nos chocamos y no sabemos qué hacer, pero que, más allá de las fórmulas dictadas, se hace necesario interrogar a la luz de los conceptos que estamos señalando⁶.

Si consideramos como imposibles educar y gobernar, no quiere decir que no sea *necesario* asumir la importancia de sus prácticas y, mucho menos, que su estatuto sea irrelevante, social y psicológicamente hablando. Por el contrario, parece ser que cuanto más imposible son, cuanto más chocamos con los límites, cuanto más resistencias encontramos, más se vuelve sobre ellas. Si lo imposible no lleva a algo como “perseguir una quimera”, o a la desilusión, es debido a que no desemboca —la imposibilidad— en impotencia, en un dejar de lado a los procesos tendientes a la educación y a gobernar.

Haciendo las precisiones de rigor, tanto la educación escolar como la llamada universitaria están marcadas por esta paradoja. Tanto en su vertiente instruccional —lectura y escritura, contenidos cognitivos— como en la vertiente moralizante —transmisión de valores, buenas costumbres, educación para llegar a ser un ciudadano—, los procesos educativos se topan con esta imposibilidad, lo cual, para comprender, hace necesario preguntarse por el hiato entre, por un lado, los resultados esperados —propósitos, fines— y, por otro, aquello que fue conseguido.

La imposibilidad a la que nos referimos radica en el necesario y a la vez contingente encuentro entre dos heteróclitos asuntos: i) la estructura del aparato educativo, con sus consuetudinarios fines, aspectos de los que nos ocupamos

5 Desde la Antigüedad, hemos reconocido que educar y gobernar son asuntos imposibles (cf. Platón, 380 a. C.). Con el trabajo de elucidación de Freud, logramos comprender que psicoanalizar también hace parte del conjunto de profesiones imposibles, en la medida en que no es posible dar por anticipado un resultado y, además, el resultado es, todas luces, insuficiente e insatisfactorio (Freud, 1925, 1929).

6 Es usual que en la escuela se reconozcan como “problemáticas” únicamente aquellas acciones que alteran lo que hoy denominamos convivencia; no obstante, existen modos de satisfacción que no requieren de este y que son igualmente lesivos, por ejemplo, el autismo o la melancolía.

en las primeras partes del escrito⁷; y ii) el estatuto del sujeto y su paradójico carácter de satisfacción.

Comprender la pedagogía en el marco de estos dos heterogéneos asuntos implica, como venimos sosteniendo, un interrogante sobre el *estatuto humano* y, desde allí, la pregunta por el sujeto del que se ocupa la pedagogía. Así, es necesario interrogar la concepción establecida, tal vez con ayuda de diferentes procesos, pero en todo caso con idéntico resultado, materializado en la idea de sentido común que pone de manifiesto que los sujetos serían moldeables, maleables, dúctiles, calculables, tabula rasa, buenos por naturaleza... marco fértil, luego de que al estudiante se le considerara a la manera como la discusión proveniente de la pedagogía del siglo XX lo prefiguró: necesitado de estímulos para asumir, requerido de participación, considerado como inacabado y en desarrollo, y como carente de... postulados sobre el sujeto que contrastamos con un sujeto que se opone, por estructura, a su educación, lo cual la hace imposible.

La educación es imposible, en consecuencia, dada la naturaleza de su acción con los aprendices; se choca con algo estructural del sujeto, algo que de forma silenciosa no deja de operar, algo que —sepámoslo o no— se incorpora en el dispositivo y produce de manera constante malestar, problemas, síntomas... restos inasimilables. Este es uno de los mayores descubrimientos de la investigación analítica en torno a la *condición humana*.

Al respecto, es posible decir, de manera rápida, que en un campo de producción simbólica cuyo objeto abstracto-formal esté constituido por la pregunta acerca de la *condición humana* encontraríamos dos formaciones discursivas: una, alrededor del análisis de la conducta (Pavlov, Skinner, por ejemplo); la otra, alrededor del psicoanálisis (Freud, Lacan, Miller, por ejemplo). Cada una con sus presupuestos y sus categorías. Asunto que, para el caso de la pregunta por la pedagogía y la formación como problema, bien valdría la plena explorar.

Aspirar a conseguir algo del ser del otro produce un resultado insatisfactorio. No se trata de sus conductas, que siempre, por las buenas o por la fuerza, compatibilizan con aquello que se requiere. Se trata, con la pedagogía, de inducir, de conseguir que un sujeto —adulto o niño— renuncie a aquello en lo que se satisface, aquello que un sujeto no está dispuesto a ceder aunque conceda, para que, ojalá, *decida* enfrentarse al saber y su lógica.

7 Como fue esbozado en la primera parte, hablar de lo educativo implica la idea de *aparato*, diferenciándola de otros niveles de análisis como el *dispositivo*. En tanto se trata de conceptos que posibilitan discriminar elementos, el *dispositivo educativo* hace referencia a los elementos dispuestos (programas, currículos y tareas comandan) para maternizar contenidos; el *aparato educativo* está referido a cierto arreglo social, materializado políticamente en instituciones y sus horizontes, aupados por acciones en torno a propósitos e ideales.

Tal vez, si observamos con atención uno de los diálogos de Platón —*El banquete*—, en cuyo fragmento Sócrates hace intervenir a la famosa Diótima para que disertar acerca *del amor al saber*, logremos asir algo de nuestra pregunta por la formación, y desde allí interrogar aspectos relacionados con la investigación, así como de la enseñanza de sus criterios.

Ninguno de los dioses ama la sabiduría ni desea ser sabio, porque ya lo es, tampoco ama la sabiduría cualquier otro que sea sabio. Por otro lado, los ignorantes ni aman la sabiduría ni desean hacerse sabios, pues en esto precisamente es la ignorancia una cosa molesta: en que quien no es ni bello, ni bueno, ni inteligente se crea asimismo que lo es suficientemente. Así, pues, el que no cree estar necesitado no desea tampoco lo que no cree necesitar. (Platón, *Banquete*, 204a)

Así las cosas, aquellos que poseen sabiduría no la desean, ya que, precisamente, la tienen. Para ellos un proceso pedagógico estaría de más. Sobra también —continúa Diótima— para aquellos en condición de *ignorancia*. La pregunta que formula Platón es muy interesante: ¿es posible un proceso pedagógico en alguien que no cree estar necesitado? ¿Es posible generar necesidad, gusto, pasión, deseo?

Los procesos pedagógicos se justifican, precisamente, al encontrarnos con una de las especificidades de la *condición humana*: la carencia, motivo por el cual no sabemos que no sabemos; no *reconocemos* estar necesitados de ello y, por tanto, al no creer estar necesitados de sabiduría no nos es posible desearla. En palabras de Platón, “el que no cree estar necesitado no desea tampoco lo que no cree necesitar”. Expresión —esta última— que nos alerta, nos arroja luces frente a uno de los problemas con los que nos deparamos cuando de pensar la pedagogía se trata y que, tal vez, sería su discusión fundamental. En pocas palabras, la ignorancia de nuestra carencia obtura una posibilidad para el saber. En palabras de Zuleta (1978), la ignorancia que el hombre tiene sobre sí mismo forma parte de lo que es. Las ignorancias son, pues, constitutivas del objeto (p. 106), fenómeno muy particular de aquello que somos, merecedor de procesos sostenidos de investigación.

Así, discusiones relacionadas con el conocimiento y su estatuto; con los criterios mediante los cuales es posible su producción; con la investigación, con la enseñanza y sus métodos, por mencionar solo algunas, hacen parte de la reflexión pedagógica. No obstante, se hace necesario encaminar esfuerzos analíticos que contribuyan a elucidar, también, uno de los enigmas que recorre hoy la pedagogía: las condiciones de posibilidad en las cuales arrojamos nuestros esfuerzos de enseñanza. Señalamos con Platón que es menester interrogarnos sobre las condiciones para que “algo” esté en la posibilidad de ser sabido.

Si la pedagogía la hemos planteado en el marco de un puntual horizonte, de un proceso que se realiza tomando saberes específicos —saberes que son tomados de uno de los campos de producción simbólica (ciencia, técnica, arte o política)—; si, además, la pedagogía la hemos planteado en función de la enseñanza, es decir, atrapando saberes de uno de los campos de producción simbólica y procediendo a recontextualizarlos (Bernstein), entonces es posible decir que el esfuerzo material de este proceso está encaminado a que se produzcan efectos⁸. La pregunta sería ¿qué efectos hemos producido con este proceso?

Si, como venimos esbozando, la pregunta por la pedagogía implica interrogarse por la *formación como efecto*, entonces, en un primer momento, será necesario reconocer que lo designado con el término pedagogía lo hemos referirlo a: i) al conocimiento y los criterios con los cuales es posible su *producción*, y ii) una discusión sobre la decisión del puntual recorte que se realiza sobre ese saber, para ponerlo en pos de enseñanza. Ahora bien, con estos referentes señalados consideramos que se requeriría, además, trabajar analíticamente sobre aquellas condiciones de posibilidad para que *alguien* decida dedicarse a aprender “algo”, dedicarse a saber de algo (Bustamante, 2019).

Ahora bien, ante la inquietante pregunta por la formación, nos es preciso reconocer, de entrada, que la sustancia con la cual operamos, por lo menos en ámbitos que relacionamos con la institución educativa (primaria, bachillerato, pregrado, maestría y doctorado), es algo que denominamos *conocimiento*. No obstante, asumiendo lo señalado por Platón, un problema previo a la enseñanza de “algo” exigiría trabajar la pregunta por las condiciones de posibilidad para que “algo” pueda contar con la posibilidad de ser aprendido⁹, problema que tal vez no hemos considerado suficientemente.

8 A la hora de formular una analítica sobre la pedagogía, será necesario, además, examinar los fundamentos epistemológicos sobre los que han sido construidas las ciencias humanas y sociales, discutiendo, así mismo, la puntual lógica con la cual fueron —y están siendo— construidos sus *objetos*. Efectivamente, las universidades —y para el específico caso de la educación— no son productoras ni de la sociología, ni de la psicología, ni de la biología o la física, por ejemplo. Saberes que han sido elaborados en otros escenarios. La universidad, entonces, es un escenario —en palabras de Bernstein (1990, 1996)— recontextualizador, asunto que nos lleva a la pregunta: cómo sucede el comprender y qué efectos se producen con la transformación de conocimiento teórico en comunicación pedagógica.

9 Las condiciones de posibilidad para que —como efecto— se produzca un proceso de formación son posibles de plantearlas así, sumariamente, por ahora: i) propio de nuestra especificidad como seres hablantes, una estructura que se corresponde con la lengua, pero que no la contiene en su totalidad; ii) un resto, un impulso (pulsión) operativo al singular funcionamiento de la estructura ya mencionada; iii) la diferenciación de los semejantes, introducida por el referente y la relación de transferencia, que posibilita la emergencia del deseo; iv) la autoridad y el límite; v) los campos de producción simbólicas (la ciencia, el arte, la política y la técnica); vi) las esferas de la praxis y sus diferentes procesos de recontextualización.

Con lo anteriormente planteado, es posible decir que un proceso tendiente a la formación implica que el sujeto de marras, aquel sobre el cual se trabajó —pedagógicamente— no quede, respecto de sus condiciones iniciales, igual que antes, en el mismo estado subjetivo que al iniciar el proceso; se espera, en este sentido, que no sea el mismo: esperamos un movimiento subjetivo en el sentido de un sujeto que esté en condiciones de *conocer algo* y, en consecuencia, que desee implicarse en su saber.

No obstante, en la tentativa de generar condiciones de posibilidad para la elucidación de la pedagogía, es necesario recordar que ella no es un proceso *natural*, como es común escuchar hoy (Antelo, 2005; De Lajonquier, 1992); por su parte, la formación es un proceso que es sin garantía, pues se actúa ante un *sujeto*. La pregunta que requerimos elaborar es posible plantearla así: ¿qué sujeto ante el problema de la resistencia, de la apatía, de la desidia... para aprender? ¿Qué se resiste a ello, pese a los múltiples esfuerzos pedagógicos y didácticos que son realizados?

Por lo tanto, el horizonte conceptual que recorre este esquema está fundamentado en la necesidad de pensarla no solo en su historicidad, signo además en su estructura, es decir, en el marco de una discusión que permita comprender la especificidad de lo humano, que se juega también en los asuntos relacionados con la pedagogía, entendida como objeto de discurso. Si evidenciamos *formaciones discursivas* en torno a la pedagogía, el currículo y el conocimiento, será necesario, trabajar a su vez en el marco de la posibilidad de comprender la estructura subyacente que posibilita que las específicas *formaciones discursivas* se materialicen.

Como vemos, no es exagerado entonces plantear que en las actuales circunstancias la pregunta por la formación se constituye en un relevante problema académico, que no podemos únicamente dejárselo a los políticos o a los planeadores, requerimos mayores insumos conceptuales que nos permitan comprender los procesos pedagógicos (Bachelard, 1973; Bourdieu, 2003; Bustamante *et al.*, 2018). Así, ante los frutos del sentido común, caracterizados por cierto consenso en torno a la idea *de crisis de la educación*, ante los innumerables diagnósticos cuyos síntomas son nominados como indisciplina, trampa, pereza, fracaso escolar, indiferencia frente al saber, apatía, violencia en las escuelas, inhibición... tal vez sea una oportunidad para explorar caminos analíticos que posibiliten interrogar los ya andados por la pedagogía a lo largo del siglo XX y construir una analítica que interrogue esa manera instalada de concebir la escuela y la pedagogía.

Referencias

- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En *Educación: ese acto político* (pp. 173-182). Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Bachelard, G. (1973). *La formación del espíritu científico (1948)*. Ciudad México, México: Siglo XXI Editores.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Morata.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, España: Morata.
- Bourdieu, P. (1973). *El oficio de sociólogo*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad (2000)*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura (1964)*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1982). *Lección sobre la lección*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Bogotá, Colombia: Aula de Humanidades.
- Bustamante, G., Rodríguez, C., Díaz-Soler, C. Carvajal, G., Rodríguez, C., Vásquez, J. Domínguez, J., Castañeda, Moreno, S. y Flores, R. (2018). *Investigación y educación. Hacia una teoría de campo*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definido? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau (et. al.), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Claparède, E. (1920). *L'École sur mesure*. Genève, Francia: Payot.
- De Lajonquière, L. (1992). *De Piaget a Freud. Para repensar los aprendizajes. La psicología entre el conocimiento y el saber*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Deleuze, G. (1988). ¿Qué es un dispositivo? En VV. AA, *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Barcelona, España: Gedisa.
- Desrosières, A. (1995). ¿Cómo fabricar cosas que se sostienen entre sí? Las ciencias sociales, la estadística y el Estado. *Archipiélago*, (20), 19-31.
- Díaz-Soler, C. (2011). *A escola sob medida: Psicologia e Práticas Pedagógicas nas Revistas "Educação", em São Paulo e Bogotá (1932-1939)*, (tesis de doctorado), Universidade Estadual de Campiñas, Unicamp, Brasil.

- Díaz-Soler, C. (2014). Las revistas "Educación" y la (re) orientación de las prácticas pedagógicas. Historias vinculadas entre Sao Paulo y Bogotá (1932-1939). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(20), 111-134.
- Díaz-Soler, C. (2015). Formación e investigación: una discusión a propósito del Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Ginebra, Suiza (1912-1947). *Pedagogía y Saberes*, 43, 133-147.
- Ferrière, A. (1931). *L'école sur mesure à la mesure du maître*. Ginebra: Ateliers Atarkk.
- Foucault, M. (2004). *Problemática do sujeito, psicología, Psiquiatria e psicanalise*. São Paulo, Brasil: Forense Universitaria.
- Freud, S. (1925). "Prólogo" a August Aichhorn, Juventud descarriada. En *Obras completas, Vol. XIX* (pp. 296-298). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, 1990.
- Freud, S. (1929). Malestar en la cultura. En *Obras completas, Vol. XXI* (pp. 57-140). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, 1990.
- Miller, J-A. (1979). *Recorrido de Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Platón. (Atenas, 380 a. C.). (2002). "Banquete". En *Diálogos* (pp. 695-765). Barcelona, España: Biblioteca Clásica Gredos.
- Quiceno, H., Sáenz, J. y Vahos, L. (2004). La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. En O. Zuluaga Garcés y G. Ossembach Sauter (Comps.), *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos, siglo XX, Tomo II*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, Colciencias-Universidad de Antioquia.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1956*. Medellín, Colombia: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia.
- Warde, M. (2006). Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. En M. De Freitas, *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo, Brasil: Cortes Editora.
- Zuleta, E. (1978). *Acerca de la naturaleza de las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Contravía.
- Zuleta, E. (1986). El proceso de desnaturalización. *Boletín de Estudios Psicoanalíticos*, 1(1).