

De las utopías de la Pedagogía y las pedagogías de la utopía

ESAÚ RICARDO PÁEZ GUZMÁN*
esaupaez@gmail.com

Recepción: 23 de abril de 2009
Aprobación: 23 de abril de 2009

Este artículo es producto de investigación del grupo "Estudios en Educación, Pedagogía y nuevas Tecnologías" y pertenece a la línea de investigación "Educación, pedagogía y calidad". Investigador principal: Dr. Esaú Ricardo Páez Guzmán.

Resumen

Las sociedades contemporáneas viven una etapa de incredulidad ante las narrativas de legitimidad; las utopías, que originaron la historia nacional y desde donde se construyó un concepto de planetarización, podrían desaparecer y, por tanto, se desvanecerían posibles vías de comunicación de la cultura y la educación; no hay que olvidar que la Pedagogía y el conocimiento nos permiten combatir la tranquilidad del pensamiento.

Palabras clave: utopía, Pedagogía, conocimiento, sociedad, educación.

Abstract

Contemporary societies have entered into a stage of disbelief in the great narratives of legitimacy, the utopias by which we learnt national history, narratives and location, planetarization, minorities, which may become vanishing points that make way for new languages of culture and education; Pedagogy and knowledge allow us to choose the aped and enjoy the stillness of thought.

Key words: utopia, Pedagogy, knowledge, society, education.

La maestra no se informa cuando pregunta a un alumno, ni tampoco informa cuando enseña una regla de gramática o de cálculo. "Ensigna", da órdenes, manda. Los mandatos del profesor no son exteriores a lo que nos enseña, y no lo refuerzan. ... La máquina de enseñanza obligatoria no comunica informaciones, sino que impone al niño coordenadas semióticas con todas las bases duales de la gramática (masculino-femenino, singular-plural, sustantivo-verbo, sujeto de enunciado-sujeto de enunciación).

Gilles Deleuze y Félix Guattari

Una de las consecuencias del desplazamiento que ha venido dándose hoy en la escuela, en relación con las políticas, los enunciados que la identifican, las maneras de organizarse, las prácticas y los discursos por los que ella habla y es hablada, es la progresiva pérdida de importancia de los discursos de la Pedagogía. Independientemente de las concepciones y los enfoques teóricos por los que es pensada hoy la Pedagogía, llama la atención el particular "olvido" que de ella han tenido los discursos de la política educativa y los mecanismos mediante los que se espera deba ser ejecutada.

Efecto, quizá, del afán por traducir el lenguaje de la política educativa al lenguaje de la economía y de la gestión. Dos tipos de lenguaje que se han vuelto dominantes en la definición de las políticas educativas. Que le han impuesto a la escuela una preocupación por las tareas administrativas, por cumplir con las metas, los objetivos y los indicadores, en el contexto de un tipo de discurso cuya procedencia en principio es ajena al lenguaje y a las prácticas de la escuela. Los lenguajes de la empresa, como modelo de organización, cuyos vectores de funcionamiento están mediados por criterios propios de la empresa, desde el punto de vista de sus formas organizativas, sus estructuras de decisión, sus principios de economía, de dirección y de productividad. La preocupación por la eficacia y la eficiencia de la escuela ha venido a ocupar el lugar que en otro momento, seguramente, ocupó la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje. Por la Pedagogía, entonces, ya no serán Rousseau, ni Pestalozzi, ni Dewey, ni Decroly, entre otros, los referentes teóricos para entender y resolver las prácticas de la escuela, sino que se empieza a apelar a los "gurús del *management*".

No sobra advertir que los discursos que cruzan tanto las teorías de la economía como de la administración y el *management*, para el caso que estamos haciendo referencia, por su especificidad, campo de preocupación y objeto, podrían ser concebidas respectivamente como una sola. Pero a un nivel particular y de precisión conceptual habría que pensarlas en su pluralidad, en sus diferencias y sus divergencias teóricas, y sus referentes epistemológicos. Pues, tanto la Economía como la Administración son campos del saber que han venido

siendo afectados por las discusiones conceptuales y los puntos de vista que atraviesan la historia de las disciplinas, las transformaciones paradigmáticas a que el saber y la ciencia están sometidos y en su análisis de construcción.

Lo importante, por ahora, es señalar cómo los discursos de la Pedagogía, sus preocupaciones, sus lenguajes, sus tradiciones conceptuales e históricas, han venido cayendo, por una parte, en una especie de olvido y abandono, y, por otra, el tipo de juego de lenguaje, que sería propio de la Pedagogía, se ha tornado, quizá, incomprensible y sin lugar. Tal vez, aludiendo a Wittgenstein y como lo esbozara J. F. Lyotard, en el campo de los juegos de lenguaje, la performance sea el tono de comprensibilidad nuevo que admite la universidad¹ (1987), dejando de lado las pretensiones prescriptivas y teleológicas de la utopía que había recogido con entusiasmo el discurso pedagógico de la modernidad, como nos lo recuerda M. Narodowski (1999).

Bien sea por razones eminentemente técnico-políticas o por la "crisis de los relatos" (Lyotard 1987) y del cambio "de estatuto del saber" en las sociedades contemporáneas o porque las utopías de la Pedagogía (Narodowski, 1999) le han dicho adiós a la escuela, o porque la escuela le ha dicho adiós a la Pedagogía, o porque las políticas y el Estado han impuesto una nueva manera de ver la educación, o porque el juego del lenguaje que se suponía era propio del saber y de la enseñanza se ha transformado en sus fines, sus objetivos y sus medios, o por cualquier otra de las razones que se esgrimen hoy para dar cuenta de los cambios que ha sufrido la educación y sus instituciones, la llamada globalización, la emergencia de las nuevas tecnologías informáticas y de la comunicación, las crisis demográficas urbanas y los efectos en las maneras de vivir de las poblaciones, las nuevas formas y tecnologías de control, etc. El hecho es que otras prácticas, otros lenguajes y otras aspiraciones se han abierto camino en el interior de las instituciones educativas, de los discursos y las políticas que la orientan y la determinan.

El hecho es que la proliferación de los lenguajes de la gestión y de la eficiencia pareciere que se hubiese tomado al lenguaje de la educación y con él, los lenguajes de la Pedagogía, bien para nombrarla de otra manera, bien para desplazarla al silencio o al espacio de los discursos protocolarios sin ningún efecto real en la práctica educativa. Por lo menos el discurso de la Pedagogía que la asociaba de alguna manera con el saber, con su aprehensión, y le daba un lugar específico y privilegiado en el cuadro de la cultura y de los propósitos civilizadores.

En este sentido, habría que ver y situar algunas perspectivas de reconceptualización de la Pedagogía, o al menos un intento por reconfigurar una teoría que pueda dar cuenta del

lugar que hoy podría ocupar ésta. Entre otras, las llamadas Ciencias de la Educación que emergieron en Francia a finales de los años sesenta y que se constituyeron como una alternativa para fundar una disciplina que pudiera dar cuenta del campo específico de la educación, en sentido plural. Para pensar la educación, para volver sobre una idea que ya había sido puesta en práctica a finales del siglo XIX. Entre los fundadores de la Ciencia de la Educación está el sociólogo Émile Durkheim, para quien "la science de l'éducation aurait comme projet d'observer et de décrire les theories et les pratiques éducatives dans le seul but d'éclairer l'existant. La science de l'éducation ne serait donc en aucune manière prescriptive: Elle ne pourrait être qu'explicative" (Develay, 2002, p. 18). Y la Pedagogía para Durkheim, "tourné vers l'action vise à expliquer pour proposer. Elle est une théorie à visée pratique; en ce sens elle se rend attentive au possible (on peut..), au prescriptif (il faudrait..) et au normatif (il convient de...)... Leur objectif n'est pas de décrire ou d'expliquer ce qui est ou ce qui est été, mais de déterminer ce qui doit être" (p. 18). En palabras de A. Zambrano, "El padre de la sociología francesa le legó a los gestores intelectuales del paradigma una forma de delimitar el término educación, haciendo posible, así, establecer un punto de partida para reflexionar con madurez, el hecho educativo" (2006, p. 212).

Y resalta más adelante la delimitación que hace del concepto de pedagogía, como "vuelto hacia la acción", que da cuenta "de lo prescriptivo, lo normativo, lo que es posible", en un intento por delimitar el campo de la educación y asignarle un lugar. Es precisar ese doble movimiento al que desde los discursos de la modernidad ha estado, en primer lugar, sometida la relación educación/pedagogía, en cierto sentido, un afuera condicionante y obligatorio, la ineludible tarea de educar, que una sociedad se impone con sus miembros, como condición incluyente de los valores y los saberes de una sociedad. Y, de otro lado, esa acción que proyecta, específicamente, la acción de educar en relación con cierta linealidad del tiempo, uniendo, por así decirlo, el pasado, la tradición, la memoria, la historia, con determinado sentido de futuro. La tarea de la Pedagogía.

Con la muerte de E. Durkheim en 1917, la cátedra de "science de l'éducation (qu'il) occupée, fut substituée une chaire d'histoire et d'économie sociale" (Develay, 2001, p. 19). Y, entonces, habrá que esperar hasta 1967, en Francia, para asistir de nuevo al nacimiento de las Ciencias de la Educación. El singular se ha suprimido y un plural de fondo entra a acompañar el surgimiento de una disciplina, en el decir de A. Zambrano, "disciplina de la nación". Las Ciencias de la Educación, la disciplina, que se abrirá en un espacio de pluralidad en la que por supuesto habría que contar a la Pedagogía y a la Didáctica, la Filosofía, la Psicología, la Sociología, la Historia, la Economía, la Antropología, entre otras².

El libro de M. Develay nos hace un sucinto y bien detallado seguimiento de las condiciones de emergencia y de desarrollo de las llamadas Ciencias de la Educación. En sus relaciones, en sus campos conceptuales, en sus limitaciones y en sus fines, Develay nos muestra cómo surge esta llamada "disciplina de la nación".

Nos cuenta que los "padres fundadores" de las Ciencias de la Educación, en 1967, fueron Gaston Mialaret, Maurice Debesse y Jean Chateau. Que el nombre de "Ciencias de la Educación" no fue accidental, este ya existía en el extranjero como una denominación más amplia de las llamadas Ciencias Pedagógicas, las cuales hacían referencia a la educación infantil. Si se propuso tal nombre, no fue por capricho, fue porque la palabra *pedagogía* se ha vuelto doblemente equívoca, al mismo tiempo que es muy limitativa, es a la vez, muy vaga (Develay, 2001).

Las Ciencias de la Educación mantienen un conjunto de cuestiones sobre varios registros:

- ◆ A nivel de los objetos estudiados

Se puede hablar de Ciencias de la Educación, pero qué se entiende por educación. Si el término mismo es muy amplio en su uso. Finalmente toda acción de intercomunicación humana no es más que una actividad de educación, ¿cuál es la diferencia?

El concepto de educación nos envía a diversos y variados dominios que dan fe de la distinción de dos frecuentemente olvidados: la educación y la enseñanza.

- ◆ A nivel del carácter científico

La actividad científica exige atención por la prueba. ¿Qué racionalidad puede darse en las Ciencias de la Educación?, ¿el término de ciencias (Ciencias de la Educación) no ha sido usurpado?, ¿qué se puede probar realmente?

- ◆ A nivel de los lazos o de la ausencia de lazos entre las disciplinas que constituyen las Ciencias de la Educación. Tres aproximaciones son posibles, las cuales no se excluyen mutuamente.

La primera, pluridisciplinaria: en el sentido que cada disciplina mantiene su proyecto individual. En la medida en que se conciben como un conglomerado de disciplinas que analizan cada una las cuestiones de la educación desde sus propia especificidad. La segunda, interdisciplinaria: en la medida en que se concibe que ninguna disciplina por sí misma puede dar cuenta de la complejidad del hecho educativo³ (Zambrano, 2006). La tercera, transdisciplinaria: algo así como un punto que focaliza las diversas disciplinas más allá de

lo que las separa y las une. Las Ciencias de la Educación conspiran un horizonte que ellas saben imposible de alcanzar por sus propios recursos (Develay, 2001).

◆ A nivel del proyecto general que las caracteriza

¿Las Ciencias de la Educación son en esencia ciencias del conocimiento que tienen por proyecto la producción de saberes?, ¿son esencialmente descriptivas?, ¿ciencias de la acción que buscan modificar lo existente?, ¿su mirada sería, entonces, prescriptiva?, ¿están a mitad de camino entre la descripción y la prescripción, es decir, que no buscan sólo describir ni prescribir, sino también hacer proposiciones plurales señalando las alternativas de escoger acciones posibles? Aquí, las respuestas son plurales y legítimas (Develay, 2001).

Las Ciencias de la Educación nacieron como una determinación voluntarista del Estado y no dependieron de la demanda social⁴. Todo lo contrario, aparecieron en un momento en que la educación estaba siendo cuestionada, por ejemplo, los sentimientos que dieron lugar a los acontecimientos de mayo del 68. Sus títulos y diplomas no conducen a profesionalización específica. En cierto sentido, sus profesores y estudiantes⁵ se convierten en los investigadores, pensadores y diseñadores de un saber que tiene la posibilidad directa de intervenir en las políticas de Estado relacionadas con la educación en Francia⁶. Quizá sea ésta una de las razones por las que las Ciencias de la Educación sean denominadas "disciplinas de la nación", de acuerdo con el decir de A. Zambrano, y que incluso el análisis de su existencia, como disciplina de la nación, pueda convertirse en paradigma de referencia en relación con una cierta manera de ver el estado de la educación en un país determinado⁷.

Ahora bien, con respecto de la idea misma de educación, se considera que ella es "la ciencia que todo mundo conoce" (Hamelin, citado por Develay, 2001, traducción del autor), pues todos han recibido educación y son muchos los que la realizan (padres, adultos, instituciones diversas) y bajo diferentes modalidades. Lo que ha hecho que existan opiniones sobre ella, las cuales van desde el sentido común hasta las jergas especializadas que reflejan los distintos puntos de vista que, como otros, no se podrían rechazar de antemano en las Ciencias de la Educación. Pero, para salir de este círculo vicioso, se propone examinar la educación desde varios puntos de vista:

De sus finalidades ¿Cuál es el porqué de la educación?

La doble procedencia etimológica latina de la palabra educación, de una parte, *educare*, en el sentido de nutrir, alimentar, levantar (d'élever), y, de otra, *educere*, hacer aflorar,

poner en el mundo, conducir, ha mantenido una doble visión, una que se preocupa por las potencialidades del sujeto, desde el punto de vista de su interioridad y otra pone el acento en la exterioridad, en el sentido de que se espera que el sujeto sea "más allá de lo que él es" (Develay, 2001). Perspectiva que resume E. Durkheim y que las Ciencias de la Educación acogen como suya: "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no están maduras para la vida social. Ella tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él la sociedad política en su conjunto y el medio a donde está destinado. Ella tiene por proyecto formar al individuo, al ciudadano y al trabajador" (Zambrano, 2006, p. 32). "Las finalidades de la educación se sitúan entonces, para nosotros, del lado de una acción susceptible de hacer acceder un hombre singular a una cultura universal" (Develay, 2001, p. 32). Enunciado que nos recuerda la ya vieja oposición que nos legó la modernidad entre el individuo y la sociedad.

Pero, para el autor la definición va más allá, agrega que se "podría decir todavía que la educación es la acción susceptible de ayudar a la emergencia de la alteridad en una relación de paridad asimétrica, en tanto el proceso de la educación (el cómo educar) no es independiente del producto de esa educación (el para qué)" (Develay, 2001, p. 32). Alteridad y asimetría, condición de la acción del educar cuando se afirma como una relación problemática entre el saber y el no-saber cuya finalidad es alcanzar el saber mismo; entre el educador y el educando, cuando de por medio, en la relación, se supone una acción de dependencia entre sujetos de libertad (Zambrano, 2006). O como P. Meirieu resuelve la paradoja de la educación para provocar el fracaso de la empresa de Frankenstein: "el educando, para estar "logrado", debe parecerse al educador, pero ese parecido implica que, como él, disponga de una libertad que le permita, precisamente, diferir de lo proyectado para él" (Meirieu, 1998, p. 62).

Es la emergencia del *otro*, en el *otro* no cosificado, no fabricado, no repetido como clon o copia, sino puesto en una condición de paridad, aunque la asimetría de la relación introduzca una problematicidad difícil de eludir, al menos que el maestro, en su acción misma, conjure la relación de poder que se instaura entre él y el educando: "La desigualdad entre pares (en las prácticas pedagógicas) está dada por la relación estrecha con el saber, el dominio sobre este y la capacidad de convencimiento tan propio al discurso de la experiencia y del saber" (Zambrano, 2006, p. 124).

"Las Ciencias de la Educación tienen, pues, como proyecto explicar, comprender y proponer situaciones educativas en las que el problema es la emergencia del otro y no su domesticación; también de socialización, del desarrollo de la persona buscada duplicándose la capacidad para hacer existir eso que hoy se ha venido llamando el lazo social" (Develay, 2001, p. 32).

De sus contenidos. ¿Cuál es el qué de la educación?

En términos de hoy esta pregunta tiene que ver con el concepto de currículo. Y no se preocupa tanto por las enseñanzas del profesor, como de lo que aprenden los estudiantes. La idea de currículo tiende a disociar el educar (responsabilidad del profesor) del aprender (responsabilidad del estudiante).

Los expertos distinguirán tres formas de currículo: real, las tareas o actividades efectivamente realizadas y de las que se espera conlleven al aprendizaje; el currículo formal, que sería la imagen de la cultura que sea digna de ser transmitida. Los programas escolares previstos por las instituciones escolares; y el currículo oculto, que se refiere a las acciones no explicitadas de la escuela, pero que buscan que los educandos interioricen determinadas maneras de ser, y que en general tienen que ver con hábitos asociados a ciertas maneras de gestionar el tiempo, el espacio y los códigos de conducta (Develay, 2001).

Del método por desarrollar. ¿Existe un cómo de la educación?

"No existe acción educativa sin que el educador no se haya interrogado sobre el método que él escoge para alcanzar los objetivos que se ha fijado" (Develay, 2001, p. 36). Afirmación contundente del autor y que tendría que ver no sólo con el deseo de saber, sino con la apropiación de ese deseo, en el sentido de su comprensión y de su aprehensión y en las vías para alcanzar su aprendizaje. Por lo que convendría explicar cuáles situaciones educativas permiten aprender y comprender, y cómo se aprende. Proyecto, dice, en el seno de las Ciencias de la Educación, de la Pedagogía y de la Didáctica; la primera aclararía las situaciones de aprendizaje que facilitan la relación con los conocimientos de los estudiantes, prestando atención a las particularidades de este último. La segunda busca más comprender y sugerir una organización de la clase para llevar a cabo alternativas didácticas (Develay, 2001). "Pedagogía y Didáctica. La primera busca comprender los discursos que alimentan, ética y filosóficamente, la educación de un sujeto; la segunda se interesa por las condiciones del aprendizaje en aquello que tiene que ver con las representaciones, los saberes y los modos de apropiación que un sujeto efectúa en el acto de aprender" (Zambrano, 2006, p. 420).

De las instituciones. El dónde de la educación

Se refiere a la estructura escolar instituida, el dónde de la educación en la familia y en la institución de educación propiamente dicha. Y, dentro de ésta, la clase y el establecimiento escolar. En particular prestándole una atención especial a las dimensiones del tiempo, del espacio y de la comunicación, en tanto atributos del poder.

El tiempo escolar se considera monótono y completamente predeterminado. Es el tiempo escolar el que genera el aprendizaje y no al contrario. Es un tiempo lineal, más que un recorrido, es una red. Confusión entre programación y progresión. Se cree que la enseñanza de los saberes es lineal y programada en sentido estricto de lo simple a lo complejo, de lo menos a lo más, como si en realidad las cosas fueran de esa manera. Sin posibilidad de volver atrás sobre lo visto, ni preguntarse por relaciones diferentes que no estén "programadas". El tiempo escolar es un tiempo paradójico: se está siempre presionado y a la espera al mismo tiempo. Los ritmos individuales no son tenidos en cuenta y se actúa como si existiera una media estadística de tiempo para el aprendizaje. Esa media impone el criterio de no ir tan rápido, no ir tan despacio. Ir al paso de los otros.

En el mismo sentido el espacio escolar es estrecho, es pobre e impersonal. Espacios saturados en los que el número de estudiantes en relación con el espacio disponible se convierte en una caja de fósforos. Y a esta limitación si sumamos el tiempo y su fragmentación tendríamos un principio para poder sacar las conclusiones pedagógicas pertinentes.

En cuanto a la comunicación escolar, en la escuela es falsa. Se hacen preguntas que no son preguntas, y se dan respuestas a algo que jamás tuvo sentido, más allá del ritual, más allá de la consigna, como lo diría Deleuze. La comunicación escolar es una trampa de caza. Es una comunicación subterránea, en la que una es la comunicación "legítima", la del profesor, la de la normalidad, y otra la del desinterés, la del juego y la burla, la del aburrimiento y la tontería (Develay, 2001).

Hasta aquí seguimos de manera general y fragmentada el texto de M. Develay, como guía para situar y entender el surgimiento de la disciplina de las Ciencias de la Educación, su objeto, sus preocupaciones y conceptos centrales. Nos quedan algunas dudas y algunos vacíos. Dudas nos siguen asaltando, por ejemplo, con respecto de la Pedagogía y la Didáctica, sus lugares, sus conceptualizaciones. Y en relación con el último punto arriba señalado, el que se refiere al dónde, a pesar de haber una extensa tradición de estudios sobre la escuela, el espacio, el tiempo y la comunicación, dimensiones interesantes propuestas en el texto, su visión es muy particular y localizada. Digamos que la dimensión política y sociológica, por decirlo, está ausente del análisis de las Ciencias de la Educación. Se da un salto, demasiado rápido, entre el discurso general, filosófico si se quiere, y el entramado particular de lo disciplinar y valorativo del educar, por lo menos en un primer momento, pues creemos que todavía los discursos sobre la escuela no han podido liberarse de la estrecha relación constitutiva que la institución escolar tiene como tal, desde el punto de vista de la socialización y de la política. En cuanto a la primera, las condiciones de transformación de las sociedades contemporáneas, a propósito del saber, de la información, la circulación y

el archivo de la información, el acceso y la disponibilidad de la información, la mundialización de las comunicaciones, su virtualización y simultaneidad en tiempo real y virtual. La llamada interactividad de las comunicaciones. Las tecnologías informáticas. La emergencia de una cultura mundializada, planetaria. Casi que a horcajadas sobre una nueva manera de ser de la economía de la globalización y el imperio del mercado.

Lo que haría pertinente la pregunta por la función de la escuela hoy es su relación con el saber, con el conocimiento, con la ciencia; pues, quizá, no basta una pregunta fundadora sobre la educación, asentada sobre la cultura y la generalización del educar, a la manera de Durkheim, sin precisar si ese "aparato de Estado" llamado escuela, surgido en el siglo XIX, todavía es vigente, en su discurso civilizador y de la razón, en su utopía de sociedad y de ciencia, en su búsqueda de "la méthode" y la certeza. Y más en la medida en que son otros discursos, otra racionalidad, la que está efectuándose en los discursos de la educación e induciendo efectos sobre las instituciones, los saberes y los sujetos, que todavía están por precisarse, a propósito de esta aldea-mundo que vaticinara McLuhan.

Lo que hace igual de pertinente una pregunta por las políticas, o tal vez, por la política que orienta el lenguaje y las prácticas de la educación, en lo que tiene que ver con el Estado, la reorganización de las instituciones educativas, empezando por sus cambios de nombre, los lenguajes de la eficiencia y de la calidad, que han llegado hasta la minucia de pretender someter los espacios y las prácticas educativas a modelos de certificación ISO:9000, entre otros modelos de auge en el mercado de las certificaciones. El énfasis del discurso de la administración, del *management*, como discurso orientador de la política educativa, de las formas de organización de los saberes, los tiempos y los espacios, de la manera como se impone una mirada sobre los conceptos de formación y de evaluación, por ejemplo, sobre la base de las llamadas competencias, como signos que muestran cómo la perspectiva técnica es la que se impone cada vez más en las definiciones de lo que se persigue con la política educativa.

Más que un pensamiento técnico de lo que se trata es de cierto pensamiento tecnológico, surgido de la conversión de la ciencia en complejo tecno científico, cibernético, y los modelos de la administración como formas de actualización de modelos sistémicos y funcionales, que se han venido imponiendo como metáfora del mundo (Lawley, 2000). Por lo que, seguramente, el término *técnica* no alcanza a mostrar el peso y los peligros que se ciernen sobre los viejos y venerables oficios de enseñar y de aprender. La destitución de la pedagogía del espacio de los discursos de la política, de los espacios de la formación universitaria, de los espacios de la investigación y la problematización de los saberes y su reemplazo por juegos de recetas y metodologías técnicas, por un saber-hacer empeñado en

formar funcionarios y trabajadores para el mercado de las velocidades, las novedades y las actividades, en el que se confunde la información y la comunicación con el saber y el pensamiento. Entonces hacen tránsito categorías de administración, el currículo, la formación de habilidades y de competencias, la evaluación, el desempeño, la flexibilización de los modelos, de los lenguajes, de las profesiones, del trabajo, de las modalidades de educación, la educación continua, la empresa infinita, el sistema cerrado.

Una razón, entre otras, podría ser que los discursos de política ya no necesitan a la Pedagogía ni a los discursos de la escuela. Al fin y al cabo desde hace muchas décadas otras disciplinas han venido colonizando el espacio de la Pedagogía, la Psicología es un ejemplo. ¿Qué discurso del aprendizaje hoy no tiene su familiaridad con alguna corriente de la Psicología? Quizá, sean esas disciplinas las que están cediendo su espacio a los discursos y las prácticas del *management*, que a su vez se siente heredero de alguna corriente de la Psicología: "Nuestra principal fuente sobre este tema (la rueda del aprendizaje) es el libro de David Kolh, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*; Kolh expone sintéticamente las teorías pedagógicas del filósofo americano John Dewey, de Kurt Lewin, pionero en Psicología de la Organización, y de Jean Piaget, filósofo del aprendizaje" (Senge, 1995, p. 63).

Otra razón podría ser que la palabra pedagogía, al carecer de objeto, y al decir de Develay (2001), "se ha convertido en un doble equívoco, al tiempo que es limitativa es muy vaga". Acaso, para ciertas racionalidades de tipo operativo, aquellas encantadas con el *in put* y el *out put*, la Pedagogía, los discursos vagos de ésta, no les suscite ningún valor agregado para sumarla a sus metas. Por lo demás, el juego de lenguaje, prescriptivo, con el que se caracterizaría la Pedagogía, no dejaría de provocar demasiados ruidos a la performance de los discursos tecnopolíticos, los mismos del *management*, del *marketing*, de la ISO:9000 y de la seudo filosofía de la calidad: "El concepto de calidad evoluciona hacia la *gestión de la calidad total* como una nueva filosofía" (Cuatrecasas, 2000, p. 25).

Es posible que los problemas que viven nuestras escuelas sean menos del enseñar y del aprender y más de los comportamientos y las conductas, para lo que la Psicología ha hecho curso, o la Medicina, o en algunos casos de bondad, ciertas prácticas sociales de asistencia y resocialización, cuando no se convierten en problemas de policía. Pues, en un entorno preocupado por el mercado, o por las estrategias de control, o, desde otro punto de vista, por el trabajo y la sobrevivencia, el saber se convierte en un pretexto de más (por lo menos para justificar cierta legitimidad de esas instituciones, tan extrañas como se han convertido hoy nuestras escuelas) y no en el objetivo de la relación que se supone es el que se constituiría allí.

Nuestra posición es que el espacio que abre la Pedagogía y la relación que se construye a partir del saber, del enseñar y del aprender, del construir conocimiento y restituir los

tiempos del pensar como acto y como modo de ser del ejercicio del saber, como voluntad de saber, son condiciones que hay que defender en la escuela, en la universidad, pues, independientemente de ciertas diferencias conceptuales, ellos son pequeños vectores por los que todavía es posible apostarle al oficio de enseñar y a la vieja costumbre de casarnos con peleas perdidas.

Si bien, para algunos, las sociedades contemporáneas han entrado en una condición de descreimiento de los grandes relatos de legitimación, las utopías con las que nos enseñaron la historia patria, los relatos de localización, de planetarización, los relatos de minoridad, bien pueden convertirse en líneas de fuga que abran el espacio a nuevos lenguajes de la cultura y la educación, de la Pedagogía, del saber, y podamos escoger la velocidad y disfrutar la quietud del abismo de un pensamiento.

En este sentido, la emergencia de las Ciencias de la Educación y el ejercicio de volver a pensar la Pedagogía, a pesar de su vacío y su literal falta de objeto, se convierten en una posibilidad de resistir la máquina performativa que invade nuestro mundo, que aspira, y no deja de ser una aspiración, a homogeneizar el mundo bajo la proliferación de las consignas, de las órdenes, de la operatividad del conocimiento.

Así pues, sin otro ánimo que el hacer un ejercicio de escritura y de conexión con un discurso, creo que los textos y las tesis desarrolladas por Zambrano cumplirían de alguna manera el papel de activadores de una vuelta, un retorno, a tomarse el atrevimiento de repensar la educación, volver sobre la Pedagogía y, al menos, tener la oportunidad de divertirnos con ello y el pretexto de divertir a otros conectados con el pequeño relato de leer un libro y acariciar un verso en la escuela. ¿Qué tal que se nos aparezca una mariposa?

Notas

¹ "La pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante, por el profesional, por el Estado o por la institución de enseñanza superior, ya no es ¿es eso verdad?, sino ¿para qué sirve? En el contexto de la mercantilización del saber, esta última pregunta, la más de las veces, significa ¿se puede vender? Y en el contexto de la argumentación del poder ¿es eficaz?".

² Para ilustrar el surgimiento de las Ciencias de la Educación se hará el ejercicio de seguir la lectura comentada del ensayo de Michel Develay arriba reseñado. El texto de consulta está en francés, por lo que para efectos del seguimiento contextual, en sus enunciados y conceptos fundamentales, se hace una traducción libre al español bajo la responsabilidad del autor de estas notas.

- ³ En la sociedad francesa el hecho educativo se comprende como el conjunto de eventos morales, éticos, de saber, políticos, culturales e institucionales, que tienen lugar cada vez que los sujetos se dan cita para emprender el camino hacia una promoción de lo humano.
- ⁴ Al respecto, no sobra anotar la advertencia que hace A. Zambrano en *Las Ciencias de La Educación en Francia: relación intrínseca e histórica del acto educativo*: "El objeto de una ciencia jamás es decretado por la voluntad política, obedece a la suma de eventos, debates, contradicciones, disquisiciones entre miembros de una comunidad".
- ⁵ De acuerdo con el sistema educativo francés, el diploma de Ciencias de la Educación sólo existe en el segundo ciclo, licenciatura y maestría, y en el tercer ciclo, nivel de doctorado.
- ⁶ "Es una disciplina universitaria en la que encontramos tres grandes características. En primer lugar, mantiene una disposición política y académica al estar inscrita en la septuagésima sesión de las disciplinas universitarias en Francia; lo que le brinda un estatuto, un lugar, un espacio y un actuar conforme a los reglamentos del Ministerio de la Enseñanza y la Investigación. Segundo, es una disciplina social y por esta vía cumple un papel importante en el seno de la sociedad francesa. Su rol social más relevante es hacer visibles los discursos y prácticas del hecho y del acto educativo. Tercero y último, es una disciplina autónoma en el interior de la estructura universitaria".
- ⁷ La referencia en relación con la disciplina de la nación la hizo A. Zambrano en el curso de sus charlas en el seminario del Doctorado en Ciencias de la Educación en Tunja (mayo de 2009). Las observaciones vienen al caso por la curiosidad que crea tal planteamiento al referirse así de una disciplina que en otros textos de Zambrano y de otros autores es expuesta y desarrollada con una preocupación conceptual y epistemológica, bajo la preocupación, seguramente, de estar delimitando una disciplina que se considera ciencia.

Referencias bibliográficas

- Cuattrecasas, L. (1999). *Gestión integral de la calidad*. Barcelona: Gestión 2000.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1988). *Mil Mesetas*. Valencia.
- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation*. France: ESF. Issy-les-Moulineaux.
- Hamelin, D. (1986). *L'éducation, ses images et ses propos*. Paris: ESF.
- Liotard, J. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Lawley, J., and Penny, T. (2000). *Metaphors in Mind: Transformation Through Symbolic Modelling*. London: The Developing Company Press.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Senge, P. (1995). *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Granica.
- Zambrano, A. (2006). *Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica*. Bogotá: Magisterio.
- Zambrano, A. (2006). Las Ciencias de la Educación en Francia: relación intrínseca e histórica del acto educativo. *Educere* (año/ v. 10, N.º 034, p. 34-416).

* Docente de la Escuela de Filosofía, Facultad de Educación, UPTC.