

ciaren a los eclesiásticos" que, una vez traído el Misal Romano, no rezaren, cantaren y usaren de él ⁽⁵³⁾. Para los acusadores de los clérigos que usaren el nombre de Dios en falso o bajo juramento, cuatro pesos de treinta ⁽⁵⁴⁾. Tres de seis pesos oro, para el "denunciador" de quienes, por no pagar derechos de sepultura al cura, enterraran a los indios que habían mantenido a su servicio, en monasterios... ⁽⁵⁵⁾.

"... Como cristiano y temeroso y celoso de cumplir los mandamientos de la Santa Iglesia y por no incurrir en la excomunión puesta por el dicho señor obispo...", Alfonso Rodríguez de Escobar vecino de Timaná, compareció ante el clérigo y notario público del juzgado eclesiástico de Popayán y dijo que, atendiendo al edicto que en la iglesia de la ciudad de Cali oyó leerse, en el cual el "señor obispo mandaba que cualquiera que supiese de que alguna persona o personas hubiesen cometido algún delito, por donde esté en mal estado o pecado mortal y que en

su vida y costumbres de mal ejemplo y escándalo a los demás, como más largamente en el dicho edicto se contenía..." quería declarar que "... Isabel de Medina, la cuaresma pasada no recibió los sacramentos de la penitencia y Eucaristía, y así mismo un Santísimo jubileo que allí vino no lo quiso tomar, aunque se lo rogaron muchas personas. Que al presente en la dicha Villa de Cali, está una mujer llamada Beatriz Mosquera quien dio a su marido, al que antes tenía [...] ciertos hechizos de que se tiene por averiguado y público murió [...]. Y dijo más por el descargo de su conciencia: que oyó decir públicamente en la Villa de Neiva a Gonzalo de Lope, [que] había vendido o feriado tres piezas [...] a trueque de ropa [...] igual a como habían hecho Andrés Durero vecino de la Plata y Melchor de Lozano vecino de Timaná". Después de declarar ante el señor provisor "... pedía a su merced [el obispo] hiciese en los casos entera justicia. Y con denunciarlo [...] pedía y suplicaba le man-

dase absolver a cautela, si en alguna manera ha caído en la excomunión" ⁽⁵⁶⁾.

El "grado de información o de razón" con que los vecinos contribuían a dar fundamento a las causas, suplía la transitoria debilidad de los eclesiásticos por su reducido número y su escasa formación. Las instrucciones de la Asamblea al poner de presente las faltas en que incurrieran los prelados y religiosos, por el "quebrantamiento a los secretos de confesión, la impiedad, la compra y venta de cosas espirituales, los errores cometidos en materia de fe, el pacto de dar lo temporal por lo espiritual" ⁽⁵⁷⁾, imponía la convocatoria a la población para la "guarda de los mandamientos". Mientras los eclesiásticos eran apenas guardianes temporales por la precariedad de su formación, los civiles eran responsables también de la "guarda de la Fe a través de las 'prácticas de policía'" ⁽⁵⁸⁾.

saber y enseñanza

El presente ensayo se inscribe en la segunda etapa del proyecto "Historia de la Práctica Pedagógica durante la Colonia" parte integrante del programa inter-universitario "Hacia una Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia", realizado con el apoyo financiero de COLCIENCIAS.

1. LA NOCIÓN DE PRACTICA PEDAGOGICA ⁽¹⁾

Entendemos la noción de práctica pedagógica como una categoría metodológica, es decir, es un objeto conceptual y de análisis y también una noción estratégica definida como una práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: la Institución Educativa, un sujeto soporte de esa práctica: el maestro y un saber, el pedagógico. Estos tres elementos mantienen una relación que nunca es estática ni estable, es por el contrario una relación siempre dinámica en la que alguna de las instancias hegemoniza sobre las otras, siempre está en movimiento, es en fin, una relación compleja.

Antes de entrar sobre la complejización, voy a diferenciar cada uno de los tres elementos macro que trabajan sobre la noción de práctica pedagógica.

1.1. La Institución

La enseñanza siempre ha existido, es ella una práctica cultural por excelencia que ha comprometido a los sujetos en la historia. Así por ejemplo, los padres enseñan a sus hijos prácticas de vida, la iglesia enseña prácticas morales y en fin, un conjunto de instituciones han incluido entre sus prácticas la enseñanza.

A la luz de varios historiadores de la escuela ⁽²⁾ y de los trabajos del proyecto "Historia de

53. Ibid, Título Primero, capítulo 10, numeral 66, pág. 487.

54. Ibid, Título Quinto, capítulo 2, numeral 186, pág. 535.

55. Ibid., Título Sexto, capítulo 5, numeral 205, pág. 545.

56. Ibid, Título Séptimo, capítulo 4, numeral 211, pág. 548.

57. Transcrito del manuscrito por Juan Friede, *Fuentes documentales...*, pág. 225.

58. Ver: Juan Friede, *Vida y luchas de don Juan del Valle...* pág. 144.

Aunque los eclesiásticos hicieron del reconocimiento de las faltas morales de los habitantes una práctica habitual, los procedimientos para llegar a ellos y darles solución fue variada. En siglo XVIII por ejemplo, especialmente en su segunda mitad, ante el conocimiento de las prácticas de hechicería los diocesanos recomendaban a los ministros la predicación y la enseñanza de los preceptos de la Fe. "El remedio principal para las supersticiones expresadas y para los autores que las fomentan es la predicación continua de la Fe y las obras en que deben

ejercitarse los que en bautismo profesaron ser cristianos. Si esta predicación se acomodare a la inteligencia de los indios y a sus presentes necesidades no hay duda que mediante la Gracia de Dios se conseguirán los desengaños que se pretende..." Sermones sobre los deberes que deben cumplir y los castigos a que se exponen si no los cumplen. *Carta Pastoral del obispo de Popayán de 10 de marzo de 1756*. A. E. P. Libro D 5 (Mss. sin foliación). En A.P.U.N., Rollo 38, doc. 13497.

alberto martínez boom

* El autor es magister en Investigación Socioeducativa. Investigador del proyecto "Historia de la práctica pedagógica durante la Colonia" Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, Bogotá.

1. La noción de práctica pedagógica tiene su origen en las elaboraciones de Olga Lucía Zuluaga de Echeverry y es la categoría metodológica fundamental que sirve de eje central del proyecto de investigación "Hacia una Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia".

2. Ver: Gabriel Compayré, *Carlos Démia y los orígenes de la enseñanza primaria*, Madrid, Ediciones

la Práctica Pedagógica en Colombia" se puede señalar que la enseñanza estaba, antes del siglo XVIII, dispersa en varias instituciones sociales: pero hay un momento histórico determinado en donde surge, en la sociedad occidental, una institución cuya naturaleza primordial está definida por la enseñanza⁽³⁾. Se trata de un momento a partir del cual se empieza a diferenciar y establecer límites con cierta precisión entre las funciones cumplidas por el clero, la familia con la práctica de la enseñanza; el proceso de enseñanza tiende a convertirse en un saber autónomo, en un mecanismo "administrativo" que empieza a adquirir características propias relegando a la familia y en cierta forma al clero de aquellas funciones que antes estaban confundidas y mezcladas en una sola.

Esto no quiere decir que la aparición de aquella Institución elimine la tarea de enseñanza de las otras instituciones sino que se recompone todo el ordenamiento cultural de la enseñanza. Es decir, esta nueva institución centraliza la función de enseñar y las otras instituciones, la iglesia, la familia, etc., siguen participando en la enseñanza pero aportándole finalidades, posiciones, discursos, controles y vigilancia⁽⁴⁾ a esa institución que ahora va a tener por función básica la de enseñar. Esa nueva organización para la enseñanza es lo que podemos denominar hoy como la institución educativa, que surge en un momento histórico determinado, que no ha existido siempre y que es distinta de cualquier forma de existencia anterior de organización.

Surge entonces una institución novedosa que tiene un espacio propio, un tiempo propio y unas características que la hacen absolutamente distinta de las demás, en un horizonte histórico y social particular. Un espacio que es distinto del conven-

to, del hospicio, del aposento familiar, de la iglesia; un espacio que se funda por fuera de esos espacios. Aparece la escuela, con el salón de clase, con un tiempo distinto que ya no es el tiempo de la oración, de la práctica familiar, es un tiempo particular, histórico, determinado, el tiempo de la clase, el tiempo de recreo, del horario. Se configura así esa institución con estas características que va a tener un conjunto de normas, va a cumplir funciones y sobre todo unos fines sociales: "la educación es el principal ramo de la policía" o sea, de la vida política, de la civilidad; eduquemos a los niños, la instrucción pública es importante para formar buenos vasallos, buenos cristianos, se decía en la colonia. Para superar la situación de opresión propia del antiguo régimen y acceder a un tipo de sociedad fundada en el contrato social propuesta por esa nueva clase naciente, en los inicios de la nación se hacía necesario vencer la barrera de la ignorancia: Sólo así sería posible transformar a los vasallos en ciudadanos, vale decir, en individuos "libres". La enseñanza y la escuela son entonces erigidas en el gran instrumento para convertir a los súbditos en ciudadanos.

Con los nuevos desarrollos del capitalismo a finales del siglo XIX, los fines sociales cambiarán radicalmente. Aquí los fines aparecen inscritos en otro orden de acontecimientos que dicen relación más con la capacidad que la escuela tenga de preparar para el trabajo y controlar los movimientos de la población. Se piensa, desde la práctica económica y política, ya no tanto la enseñanza sino la educación como una gran empresa que debe generar una gran rentabilidad. La inversión en educación se justifica si ella es capaz de producir rápidamente, eficientemente. El efectivismo, el rendimiento y la calidad serán entonces los criterios que primarán en la educación. En efecto, al enfatizar en la calidad de la educación se desplaza el eje de la preocupación del ámbito cultural y político a un ámbito técnico; proceso que se acentúa en el siglo XX. En síntesis se buscó planificar la educación de modo que pudiera dotarse de una organización "racional" que minimizará las interferencias subjetivas que pudieran poner en riesgo su eficiencia, pero también se propuso homogenizar el conjunto de la población.

1.1. El sujeto

Pero también surge un sujeto con unas características propias que lo diferencian del cura doctrinero, del ayo de pupilos, que se propone en un

horizonte social absolutamente distinto, que es un sujeto que comienza algo así como a vender su saber, que realiza un conjunto de prácticas en esa institución. El cura doctrinero, el ayo de pupilos, el preceptor, los maestros de obra, los artesanos organizados en gremios, son distintos a este nuevo sujeto que aparece al lado y paralelamente al surgimiento de la institución: **el maestro de escuela**.

Este proceso de surgimiento de la institución educativa y de aparición del maestro está inscrito en una estrategia del poder estatal; pero también en una combinatoria con el poder moral⁽⁵⁾ del fenómeno llamado instrucción pública. Hay una proliferación del discurso de la educación por considerarlo fundamental para el gobierno de las naciones y allí la educación deja de ser un elemento particular, la instrucción deja de ser un elemento que pueda manejar individualmente la familia, la iglesia o cualquier otro tipo de instituciones, por ejemplo los gremios; ya no es solamente un privilegio de ellos, ya la enseñanza no es cerrada sino que se abre al público, por eso se llama "instrucción pública"; pero es fundamentalmente pública no porque sea gratuita sino porque el Estado tiene la posibilidad de la ingerencia y el control de ese tipo de discurso y ese tipo de prácticas. Entonces la instrucción se convierte en un objeto público y un conjunto de prácticas de saber comienzan a referirse al sujeto que enseña, a la escuela, su tiempo, su espacio, su ámbito, a un conjunto de reglas y normas, pero también a los saberes científicos o prácticos, por ejemplo a la enseñanza de la lectura, de la escritura, de la aritmética, de la urbanidad. Comienza a construirse un conjunto de objetos de saber que se manifiesta en aquel discurso que circula a propósito de la escuela y que agencian esos nuevos sujetos; pero solamente unos y determinados discursos.

1.3. El Saber Pedagógico⁽⁶⁾.

La Pedagogía existe como un saber disperso, fragmentario y en unos casos marginal. De mane-

5. Este concepto al igual que el de "poder político", fue diseñado por Alberto Echeverry, posibilitando una opción metodológica al equipo de investigación para abordar la relación entre la práctica pedagógica y la práctica política.

6. Utilizo, para referirme al saber pedagógico, los trabajos de Olga Lucía Zuluaga, publicados en *Peda-*

ra más explícita, Foucault aclara qué entiende por saber cuando señala que: "En una sociedad, los conocimientos, las ideas filosóficas, las opiniones cotidianas, así como las instituciones, las prácticas comerciales y policíacas, las costumbres, todo se refiere a un saber implícito propio de esta sociedad. Este saber es profundamente distinto de los conocimientos que se pueden encontrar en los libros científicos, las teorías filosóficas, las justificaciones religiosas, pero es el que **hace posible**, en un momento dado, la aparición de una teoría, de una opinión, de una práctica"⁽⁷⁾.

El saber no está forzosamente destinado a dar origen a una ciencia ni a una disciplina, pero las ciencias o las disciplinas no pueden surgir por fuera de un campo de saber donde se localizan. Así, continúa anotando Foucault: "para que se abran, a fines del siglo XVII los grandes centros de internamiento en toda Europa, ha sido preciso cierto conocimiento de la locura como opuesto a la no locura, del orden y del desorden, y este saber es el que yo he querido interrogar, como condición de la posibilidad de conocimientos, de instituciones y de prácticas"⁽⁸⁾.

En el saber se localiza un conjunto de objetos originados ya a partir de prácticas propias del saber o de prácticas externas a él; tales objetos no son necesariamente científicos y para el caso del saber pedagógico, nombran: la escuela, el maestro, el niño, los conocimientos a enseñar, las formas de enseñar, los métodos de enseñanza, el hombre a formar, los fines sociales de la educación. Objetos que pueden sufrir modificaciones, permanecer o borrarse del campo del saber pedagógico⁽⁹⁾.

En la interioridad de un saber puede suceder que un sector de "conocimiento", por su tendencia a la sistematicidad, alcance un nivel de disciplina en la medida en que se apropia de manera dominante "unas normas de verificación y de coherencia y ejerce, con respecto al saber, una fun-

de la lectura, 1928; Renée Balivar y Dominique Laporte, *Burguesía y Lengua nacional*, Barcelona, Editorial Avance S. A., 1976.

3. Los trabajos realizados por el autor contribuyen a aclarar todo el proceso de surgimiento de la escuela en Colombia para profundizar este tema.

Véase: *La aparición histórica del Maestro y la instrucción pública en Colombia*. En Revista proyecciones Educativas Bogotá, MEN, No. 1, 1982; *El Maestro y la Instrucción Pública en el Nuevo Reino de Granada*, Bogotá, CIUP, 1981; *Escuela, Maestro y Métodos en Colombia 1750-1820*, Bogotá, CIUP, 1986.

4. Como sucede en el caso colombiano, la Iglesia católica no ha renunciado a ser eterna reglamentadora y decisiva inspectora de la enseñanza.

gogía e Historia, Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 1987, 257 p.

7. Entrevista a Michel Foucault. En Raymond Vellour. *El libro de los Otros*, Barcelona, Ed. Anagrama, 1973, págs. 9 y 10.

8. Idem.

9. Conversaciones con Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverry.

ción dominante (de modelo, de crítica o de verificación")⁽¹⁰⁾.

Se diría que tal sector de conocimiento alcanzó entonces el carácter de disciplina.

Este conjunto de objetos de saber constituiría el saber pedagógico, pero sobre todo la enseñanza como el objeto más unificador sobre el cual ha reflexionado; y la disciplina conformada por este saber sería la Pedagogía. ¿Cuáles son sus límites? Ellos no son muy precisos, no constituyen una unidad discursiva, ningún saber los delimita con la ciencia. Como dice Olga Lucía Zuluaga: "Decimos saber pedagógico porque hemos asumido la Pedagogía como saber: El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discursos y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. Es decir, el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que lo rodea pasando por las relaciones con la práctica política, hasta llegar a las relaciones de la Pedagogía: con la Didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados; con las ciencias de la educación; con la historia de la educación y de la pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su "progreso" y con las teorías o disciplinas que históricamente le han servido de modelo o de apoyo para su conformación.

Con la adopción del término saber para la Pedagogía, se busca destacar la movilidad que brinda al investigador para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas"⁽¹¹⁾.

2. SABER PEDAGOGICO, PEDAGOGIA Y EDUCACION

Así estarían más o menos configurados los tres elementos que articula la noción de práctica pedagógica y cuya relación no es estática sino complejísima, heterogénea. El maestro es fundamentalmente el sujeto de la práctica pedagógica, pero también en ella participan otros sujetos; quienes fiscalizan la enseñanza, otro tipo de funcionarios distintos del maestro, además el niño, pero a la vez el niño también participa en esta relación ya no como sujeto, sino como objeto de saber y al mismo tiempo la institución es pensada desde el discurso, es decir, la institución también se convierte en objeto de saber, es un objeto sobre el cual se reflexiona y sobre el cual a su vez trabaja; y el maestro al mismo tiempo es un objeto de saber porque sobre él también se habla. Ese conjunto de prácticas de saber producen saberes y entonces las relaciones se complejizan, ya no es simplemente un triángulo, se recompone permanentemente. Pero fijémonos en una cosa: esa institución se ha planteado en un momento histórico determinado como una institución terminal, ella es en sí misma terminal, objetivo final, tiene su propia teleología y eso le determina un carácter distinto.

Del conjunto de prácticas de enseñanza van a surgir objetos de saber que pasan a ser parte de objetos del saber pedagógico, pero también en cierta medida, de la Pedagogía; nociones provenientes por ejemplo, de la filosofía, pero que reflexionan específicamente sobre el problema o de la educación, en el caso de Rousseau, o de la didáctica en el caso de Comenio, o de la enseñanza en el caso de Vives, o de la instrucción en el caso de Pestalozzi, o de la Pedagogía, formulada así en esos términos, en el caso de Herbart⁽¹²⁾.

12. Pero no confundamos Paidea con Pedagogía. Los griegos hablaron de Paidea pero eso no era Pedagogía. Como dice Jaeger: "Al emplear un término griego para expresar una cosa griega, quiero dar a entender que esta cosa se contempla, no con los ojos del hombre moderno, sino con los del hombre griego. Es imposible rehuir el empleo de expresiones modernas tales como *civilización, cultura, tradición, literatura o educación*. Pero ninguna de ellas coincide realmente con lo que los griegos entendían por *Paidea*. Cada uno de estos términos se reduce a expresar un aspecto de aquel concepto general, y para abarcar el campo de

A su vez de la Pedagogía surge una disciplina que se dedica exclusivamente a relacionar la Pedagogía con las ciencias a propósito de los métodos de enseñanza; la Didáctica. Comenio la propone como un método con el cual se puede enseñar todo a todos. Actualmente se está trabajando en investigación sobre métodos distintos en los que cada ciencia pueda enseñarse, pueda exponerse, para lo que hay que precisar cuáles son los dominios propios de la Pedagogía y la Didáctica. Entendemos que a ésta le corresponde el campo práctico de la enseñanza y es la disciplina que posibilita a la Pedagogía tender hacia la especificidad de la enseñanza de las ciencias y los saberes. Decimos tender porque es en la actualidad la región de la Pedagogía más sensible a las reformulaciones que la historia de la ciencia y la epistemología hacen a la Pedagogía. Solo la Didáctica posibilita el cuestionamiento a la pretendida universalidad del método de enseñanza para todas las ciencias, propuestas por la tecnología educativa. Si bien la Didáctica requiere de reformulación, ella es el espacio del saber pedagógico donde siempre se han alojado las preguntas del cómo enseñar y el qué enseñar.

Ahora bien, ya el campo más general de la enseñanza y de sus relaciones con la sociedad, con los fines sociales de la educación, etc. sería lo que constituiría el problema específico de la Pedagogía. Así han surgido distintas teorías pedagógicas, distintas opciones pedagógicas, distintas corrientes pedagógicas. Lo que quiero plantear es que la Pedagogía como disciplina y como saber tiene una historicidad y ha formulado un conjunto de nociones, categorías y conceptos positivos.

Sin embargo en nuestro tiempo y en nuestras condiciones particulares la Pedagogía ha sido reducida a un simple saber instrumental que establece reglas y procedimientos con los cuales el maestro traduce y transmite el discurso del conocimiento en contenidos para la enseñanza.

conjunto del concepto griego sería necesario emplear los todos a la vez (Werner Jaeger, *Paidea en la cultura griega*, México, Fondo de Cultura Económica, 1957, pág. 2). No siempre desde que existe la enseñanza, existe la Pedagogía, así como no siempre desde que han existido hombres existe la antropología. Estas categorías, disciplinas y unidades, se han conformado a partir de ciertos momentos históricos.

Así la discursividad de la Pedagogía ha sido atomizada desconociendo su historicidad "a tal punto que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a la manera de un botín, su complejo saber. Queda como secuela que el maestro sigue siendo un peregrino de su saber y que su destino de peregrino es aprendido paradójicamente en las propias instituciones del saber pedagógico"⁽¹³⁾, es decir, las Normales y Facultades de Educación.

La situación hoy está tan difícil que hablar de Pedagogía es confundirla con las prácticas de enseñanza, o con docencia o con didácticas o incluso con educación. Una concepción transmisionista e instrumental de la enseñanza nos ha lanzado fuera de la escuela y bajo el término genérico de educación nos hemos preguntado siempre por eventos que ocurren fuera de ella. Así hemos reducido a asunto de segunda importancia la naturaleza de los procesos de saber y conocimiento que ocurren en la enseñanza pasando a ocupar el primer lugar de importancia "la educación": con ella se pretende englobar la escuela y la enseñanza para mirarla entonces como "sistema educativo" o como "aparatos ideológicos de Estado" y desde allí se ha envuelto y explicado todo el proceso que se realiza al interior de la escuela. Con estas generalizaciones se ha impedido mirar la especificidad y complejidad de la enseñanza y se ha marginado el saber pedagógico. Hay que trabajar en dirección a precisar las categorías de nuestros análisis.

La educación es ese proceso social que involucra un conjunto de instituciones y que compromete a muchos sectores y sujetos que están incluso por fuera de la escuela y de las prácticas de enseñanza. Es una necesidad de las sociedades modernas y un factor de cultura. Mantienen una relación estrecha pero guardan su especificidad. "Y no es que se pretenda sustituir o borrar el término educación al interior del saber pedagógico, lo que se plantea es la necesidad de reubicarlo, pues en nuestra sociedad se ha convertido en principio de exclusión del saber pedagógico y en legitimador de la **Concepción instrumental de la enseñanza**. Es también una antigua bisagra que une lo que las Ciencias Humanas pueden decir hoy a propósito de la Sociedad y la escuela, más

10. Michel Foucault. *La Arqueología del saber*. México, 1983, pág. 314.

11. Olga Lucía Zuluaga, *Pedagogía e Historia*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 1987, p. 40.

13. Olga Lucía Zuluaga, Op. cit., pág. 20.

no a propósito de la enseñanza como objeto del saber pedagógico" (14).

3. ¿QUE ES LA ENSEÑANZA?

Articulada a esta pregunta sobre la enseñanza se nos abren otros interrogantes en torno a los cuales se entretienen varios y complejos asuntos pertinentes al hacer, pero sobre todo al saber del maestro: ¿qué acontecimientos de saber ocurren en la enseñanza? ¿cómo ha sido pensada la enseñanza como práctica de conocimiento? ¿qué es lo que ha permitido y permite que el maestro entre en relación con el conocimiento en condiciones históricas determinadas y de acuerdo con qué modelos pedagógicos?

Se trata de dar cuenta a través del análisis de los tipos posibles de relaciones que se realizan en la enseñanza, de las transformaciones o enraizamientos que ha sufrido y de las formas particulares de su apropiación. Con ello se busca establecer los caracteres básicos que distinguen las formas de enseñanza en la institución educativa.

Las ciencias, las disciplinas y los saberes tienen distintas formas de apropiación y adecuación en una sociedad. Ellas pueden realizarse por la vía de la experimentación, por la vía de la tecnología o por su enseñanza. En el caso de la enseñanza es preciso investigar los procesos teóricos, metodológicos y conceptuales que tienen vigencia en tal acontecimiento. Precisar el grado de elaboración conceptual, los campos de nociones y los desarrollos teóricos que se vinculan a la enseñanza.

Estas serían las investigaciones que le permitirían al maestro entender el proceso complejo en el que entra cuando enseña. El problema de la enseñanza sigue siendo urgente y aunque eliminemos la escuela, seguiría existiendo la enseñanza y seguirá existiendo la preocupación del maestro por cómo enseñar.

Hay que reconocer que ese problema ha sido un impensado hasta hoy, que no se tiene un conocimiento ni siquiera superficial sobre las complejidades que articula la enseñanza, que ella ha sido campo impenetrable en donde podemos de-

cir muy poco sobre las relaciones que se ponen en juego entre las ciencias, los saberes, la Pedagogía, la enseñanza. Esa complejidad de la enseñanza ha sido asumida como un acto simple que no necesita estudiarse y describirse en sus múltiples relaciones o acaso cuando se le analiza aparece como proceso de transmisión, despojada de todo sentido de producción y en otros casos solo aparece como un puñado de normas donde el maestro excluye, reprime o castiga.

Ahora bien, un análisis de esas particularidades es necesario abordarlo desde la investigación pedagógica ya que se trata fundamentalmente de generar una **teoría de la enseñanza**. Y la lectura, por así decirlo, de ese acontecimiento, la debe hacer la Pedagogía.

Se trata de iniciar un debate que nos permita problematizar la enseñanza asumiéndola desde su estatuto teórico que equivale a reconocer la naturaleza de los procesos de conocimiento y el estatuto de las ciencias en Colombia.

En síntesis se trata de pensar la enseñanza como un proceso complejo cuyo análisis histórico y epistemológico (15) ha explicitado sus dimensiones práctica y conceptual, las cuales no pueden reducirse a la pareja Enseñanza-Aprendizaje. Vuelvo a insistir aquí en la diferenciación que hago entre aprender y el aprendizaje, son dos categorías diferentes. Es necesario desarticular la pareja enseñanza-aprendizaje ya que pensar la enseñanza desde esta relación, sería circunscribirla a una de sus posibles dimensiones, cuyas implicaciones prácticas estarían referidas al saber del maestro en tanto que lo circunscribe y ata sólo a las capacidades del sujeto que aprende. La educación actual ha convertido el aprendizaje en el parámetro para establecer no sólo los contenidos de la enseñanza, sino también y fundamentalmente ha contribuido a darle a los saberes un estatuto meramente instrumental, alejando la enseñanza, en la institución educativa, de los procesos de formación del Saber Científico.

15. Hasta el momento creemos conveniente formular interrogantes epistemológicos que problematicen el estatuto actual de la Pedagogía, pero ello no quiere decir que el análisis histórico sea epistemológico, ya que no se puede construir una normatividad actual de la Pedagogía a partir de la cual se pueda examinar el pasado como sucede en la historia de las ciencias. (Véase Olga Lucía Zuluaga, Op. cit., págs. 77 a 111).

3.1. El Aprendizaje como Conducta

De otra parte es preciso aclarar que cuando hablamos del aprender significamos una categoría bien diferenciada del aprendizaje. El aprender dice relación con la capacidad de entendimiento y comprensión del alumno y también del maestro; tiene que ver con el grado de adecuación y apropiación de los saberes que se ponen en juego en la enseñanza. No así el aprendizaje que tiene que ver con la conducta, conductas que se expresan en términos de habilidades, destrezas y comportamientos: "El aprendizaje es igual a colección de estímulos respuestas; sólo podemos afirmar algo sobre sus manifestaciones, se aprende por condicionamiento externo, repetición, castigos y recompensa. El propósito es lograr conductas observables por medio de estímulos previstos" (16).

Es el auge del conductismo que redefine todo el sentido del aprendizaje dirigiendo su atención al aspecto meramente conductual con el objeto de **aumentar los aprendizajes, de hacerlos más fáciles y rápidos y sobre todo la búsqueda de un mejor rendimiento**. La psicología centra entonces sus análisis en el mejoramiento del trabajo para un alto rendimiento, donde la modificación de la conducta es el indicador directo del logro del aprendizaje.

La educación entonces se funda en una práctica del aprendizaje, no de la enseñanza, cuyos procedimientos venidos de la psicología reducen la enseñanza al aprendizaje y el aprendizaje a una conducta.

La definición desde la psicología de la naturaleza y carácter del aprendizaje lo dice todo: "El aprendizaje no tiene casi nada que ver con el término conocimiento, tiene muy poco que ver con el término instrucción y no tiene nada que ver con el término sabiduría" (17).

El aprendizaje en este contexto se dirige al desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes que constituirán su objeto. Es decir, se dirige hacia unas conductas del sujeto que aprende y no hacia el conocimiento ni en dirección a la enseñanza. Porque se trata de que el sujeto pueda defi-

nir, reconocer, diferenciar, inducir, ejecutar objetivos operacionales en términos de conductas, siempre desde el alumno y no desde el conocimiento. Aquí las ciencias y los saberes quedarían constreñidos a las posibilidades del que aprende, lo que significa olvidar el proceso interno que se sigue hacia el conocimiento poniendo solo la atención en las conductas que lo expresan.

Esto tiene repercusiones considerables en el proceso de la enseñanza ya que el ejemplo sustituye al concepto y a la noción. La palabra se asocia tanto a su significado que se cosifica: "Para enseñar hay que decir y ese decir ha de traer a nuestra presencia el discurso transformado en cosas, en una palabra, materializado. Tan materializado que encuentra su doble en las conductas observables, porque hay que decir, ir diciendo y diciendo como quien va tejiendo una malla de estímulos con palabras endurecidas, palpables, cercanas, familiares, evidentes" (18).

El conocimiento en la tecnología educativa pasa a ser una conducta como cualquier otra que deben aprender los sujetos. No importa el proceso interno que sigue el individuo hacia el conocimiento sino las conductas que lo expresan.

A este nivel ya el conocimiento es otra cosa: es mero aprendizaje. El saber cambia de terreno y se coloca en el espacio del aprendizaje y es este entonces el que define la forma de cómo se enseña y lo que se enseña.

Vinculada al diseño curricular y a sus lineamientos generales mediante un proceso generador de tecnología educativa a la enseñanza se le escogió un rumbo muy preciso y se le diseñó un camino definido por el currículo.

Con el currículo la enseñanza se mecaniza de tal manera que todo acontecimiento debe estar impregnado de un efectivismo a toda prueba. No hay espacio para la duda, para el pensamiento, ni es posible la autonomía y creatividad del maestro. Desde las oficinas de planificación ministerial se diseñan los objetivos de aprendizaje, los contenidos y actividades y sus correspondientes criterios de evaluación puntual. El trabajo se subdivide en tareas mecánicas en donde el maestro

16. Clara Franco de Machado, *¿Currículo, factor de cambio?*, Bogotá, DIE CEP, pág. 11.

17. Rubén Ardila, *Psicología del aprendizaje*, 6a. edición, Siglo XXI, 1974, pág. 15.

18. Olga Lucía Zuluaga, *Filosofía y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas CIED, 1976, pág. 72.

14. Olga Lucía Zuluaga, Op. cit., pág. 36.

pierde la inteligencia de todo el proceso y por tanto despoja a la enseñanza de su carácter de acontecimiento complejo de saber.

3.2. Enseñanza - Saber - Conocimiento

Ahora bien, es fundamentalmente en la enseñanza en donde el maestro participa como sujeto activo que despliega y pone en juego un conjunto complejo de saberes entrando en unas relaciones que se definen a partir de sus conocimientos, de su formación, de su experiencia y del saber que maneja. Así, si el maestro no está bien formado, si no es portador de un conjunto de saberes, el tipo de trabajo realizado en la enseñanza será pobrísimo: "Se ha de observar que el hombre no es educado más que por hombres que igualmente están educados. De aquí, que la falta de disciplina y de instrucción de algunos maestros les hace también, necesariamente, ser a su vez, malos enseñantes de sus alumnos" ⁽¹⁹⁾. Lo que significa que el maestro debe dominar la ciencia que enseña y la Pedagogía para enseñarla. Esta es la condición de posibilidad para que el aprender se realice no como un simple proceso repetitivo sino como un acontecimiento problematizado.

A través del aprendizaje, a la enseñanza ha empezado a despojarse de todo su carácter complejo de saber y se le destina al maestro la función de adecuador del discurso de los manuales de ciencias para hacerlos comprensivos, dosificados y vulgarizados.

Pero a pesar de esa concepción simplista y transmisionista de la enseñanza es necesario empezar a generar nuevas conceptualizaciones. Empecemos por reconocer que la enseñanza no es una simple metódica ni un procedimiento instruccional, tampoco la administración de un currículo, ni está restringida a un salón de clase. Es eso, pero no es básica ni fundamentalmente eso. Es sobre todo el espacio que posibilita el pensamiento y uno de los acontecimientos más complejos en torno al cual han surgido varias disciplinas (Pedagogía y Didáctica).

La humanidad se las ha tenido que ver casi siempre con la enseñanza. Ahora bien, no nece-

sariamente en la escuela, ni con horarios, ni en salones, ni con currículo, ni en la famosa parejita enseñanza-aprendizaje; más allá de todas estas formalidades, la enseñanza tiene que ver con el saber y con las múltiples relaciones en las cuales entra: con el conocimiento, con el niño, con las ciencias, con el aprender, con el lenguaje y con una ética.

Es en la enseñanza donde los conocimientos científicos se transforman en saberes en virtud de la intermediación de la cultura y de la apropiación y adecuación trazada por la política de los saberes ⁽²⁰⁾.

El saber no solo comprende enunciados denotativos, como señalábamos atrás, sino que en él se encuentran las ideas del saber hacer, saber oír, saber vivir. En suma comprende la participación de otras prácticas que no son estrictamente científicas.

Pero a su vez, mediante el proceso de la enseñanza, las ciencias se insertan de nuevo en el saber a través de las formas de legitimación que operan en la enseñanza, de allí que una de las maneras más importantes de articulación de las ciencias con la práctica social se da a través de la enseñanza.

La enseñanza ha sido el objeto central en la formación del saber pedagógico, gracias al cual la Pedagogía puede ser abordada como disciplina que ha mantenido múltiples relaciones con otros saberes y con otras ciencias. La enseñanza es un complejo acontecimiento de saber en el cual entran en juego diferentes saberes: saberes científicos, saberes locales, saberes apropiados. Es a partir de una elaboración epistemológica sobre la enseñanza donde la Pedagogía podrá reconceptualizar las elaboraciones que desde otras ciencias abordan la enseñanza, como acontecimiento de saber y así:

1. Diferenciar, relacionar o articular los procesos de conocimiento y los procesos de exposición del conocimiento, y
2. Considerar el papel de los saberes locales frente a los "contenidos" científicos que se imparten en la escuela.

20. La Política de los saberes se refiere al destino que las instituciones imprimen al saber enseñado por responder a demandas de tipo sociopolítico que solo esperan del saber la eficacia, al precio a veces de obstaculizar el avance del conocimiento científico.

contribución al debate sobre la interpretación de galileo por alexandre koyré

benjamín farbiarz

I.

Quiero a continuación hacer algunas consideraciones sobre el artículo "Los planos inclinados galileanos", escrito por Jorge Alberto Naranjo y Miguel Monsalve, y publicado en la revista "Ciencias Humanas", Nº 6, de la Universidad Nacional, seccional de Medellín, de julio de 1984.

En el artículo, los autores hacen una presentación de los aspectos que consideran más importantes en los trabajos de Galileo relativos al deslizamiento de cuerpos en planos inclinados, y del carácter de Galileo como experimentador; y con respecto a este último punto, discuten y critican con ahínco las concepciones expuestas en diferentes obras por Alexandre Koyré, crítica que ex-

tienden a la caracterización de Galileo como platónico, desarrollada también por este autor.

Las formas en que Naranjo y Monsalve conciben cada una de las tres cuestiones mencionadas (es decir, los desarrollos teóricos de Galileo, su trabajo como experimentador, y su platonismo) no son, como veremos, independientes entre sí; consideremos inicialmente el aspecto de Galileo como experimentador.

No es éste, ni mucho menos, un problema nuevo; es prácticamente contemporáneo del nacimiento de la actividad que conocemos como historia de las ciencias; era ya viejo cuando Koyré escribió sus primeras obras al respecto, hace casi cincuenta años ⁽¹⁾. Tradicionalmente, el debate se ha centrado en torno al pa-

pel desempeñado por la experimentación en la obra de Galileo, porque muchos autores han considerado que este desarrollo se funda por entero en la observación y la experimentación, que son ellas, y sólo ellas, las que sugirieron y permitieron a Galileo desarrollar la teoría: se trataría simplemente de mirar bien, con cuidado.

A este respecto, las tesis de Koyré, como se dice usualmente, levantaron ampolla; porque sostiene que lo definitivo en la obra de Galileo (y en la de cualquier otro creador) está en el trabajo conceptual realizado, porque demuestran que la experiencia nunca es una experiencia en bruto, sino interpretada en función de una cierta teoría. Esto supone entonces que Koyré tenga una determinada concepción sobre lo que fueron los experimentos de

1. Los tres "Estudios Galileanos" datan de los años 1936 a 1940; el resto de su obra dedicada directamente a Galileo, compuesta por artículos de diversa extensión escri-

tos en diferentes épocas, hacen parte del libro *Estudios de Historia del Pensamiento Científico*.

19. Immanuel Kant, *Sobre Pedagogía*, en Kant, Pestalozzi y Goethe, *Sobre Educación*, Madrid, Daniel Jono, 1911, pág. 15. (Recopilación de Lorenzo Buzuriaga).

El autor es profesor en el Departamento de Física, Facultad de Ciencias, Universidad Nacional de Colombia, Seccional de Medellín.