

# FORMAR MAESTROS DESDE EL DEVENIR CONCEPTUAL DE LA PEDAGOGÍA

---

Liliana Saavedra-Rey<sup>1</sup>  
Sneider Saavedra-Rey<sup>2</sup>

Fecha de recepción: 4 de noviembre de 2016

Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2017

**Resumen** - El desconocimiento de la historia y el debate teórico que han configurado los campos pedagógico y educativo por parte del profesorado han permitido la inserción acrítica al sistema educativo de discursos relacionados con nociones de sesgo economicista. Como respuesta, este artículo analiza los momentos fundamentales de tal devenir conceptual en Occidente: *paideia* griega y cristiana, didáctica como dispositivo de enseñanza de la escuela moderna desde el siglo XVI y educación, formación (*bildung*) o currículo entre los siglos XVIII y XIX desde las tradiciones europeas, como una vía alterna de formación de maestros que profundice los campos pedagógico y educativo, con el fin de desarrollar el juicio crítico.



**Palabras clave:**

Didáctica, educación, formación de maestros, historia de la Pedagogía, Pedagogía.

**Abstract** - Ignorance of history and the theoretical debate that you have configured the pedagogical and educational fields have enabled the uncritical inclusion of speeches related to competence, quality and curricular theories of economic bias in the training of teachers and researchers. Such concepts are future "performance indicators" of teachers forming today in programs of undergraduate and master's degree in education within the framework of an educational system attended from a technical rationality. This paper examines the key moments of this historical development in the West: *paideia* Greek and Christian, teaching as teaching of the modern school since the 16TH century; and education, formation (*bildung*), or curriculum between the 18TH and 19TH centuries since European educational traditions. This analysis, arises as an alternative for training of teachers and researchers which deepens the pedagogical and educational fields in order to develop critical judgment.



**Keywords:**

Education, teaching, training of teachers and researchers, history, pedagogy.

---

<sup>1</sup> Candidata a doctora en Humanidades. Humanismo y persona de la Universidad de San Buenaventura. Magíster en Educación, especialista en Gerencia social de la Educación y Licenciada en Educación preescolar por la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. Coordinadora de Investigaciones, facultad de Ciencias humanas y sociales, Universidad de San Buenaventura. Correo electrónico: lilisaves2@yahoo.com

<sup>2</sup> Estudiante del doctorado en Humanidades. Humanismo y persona de la Universidad de San Buenaventura. Magíster en Educación y Licenciado en Humanidades, Español y Lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. Profesor-investigador, Posgrados, Facultad de Ciencias humanas y sociales, Universidad de San Buenaventura. Coordinador de Español y literatura, Gimnasio Los Portales. Correo electrónico: sneider201@hotmail.com

En el contexto actual de la mundialización de la educación, discursos relacionados con teorías curriculares, competencias y calidad se han insertado en la formación de maestros, porque se constituyen en “indicadores de desempeño” que tanto el Estado como sus sucedáneos le demandan en su labor. De manera acrítica, estos discursos de tradición anglosajona han minado la educación a pesar de provenir de procesos tan disímiles como la constitución de la escuela de masas, la competencia en la carrera espacial o la administración científica del trabajo, tergiversando los propósitos educativos y asimilando indiscriminadamente tradiciones y prácticas pedagógicas.

Esta situación exige al maestro profundizar conceptos propios de su campo intelectual, en oposición a tendencias de desprofesionalización que consideran que cualquier profesional, científico o técnico puede atender cuestiones educativas, concepción ampliamente difundida por las restricciones de la autonomía del profesorado, debido a los intereses socioeconómicos y culturales dominantes (Hernández y Sancho, 1999). De hecho, el Estado evaluador (Díaz Barriga, 2000) y su discurso de la calidad educativa (Santos Guerra, 2003), imaginarios como el desprestigio social del maestro (Álvarez Gallego, 1995) y la escuela concebida como empresa (Laval, 2004), la deformación de la labor del profesor por sus múltiples campos de acción (Saavedra, 2008), el “malestar docente” derivado (Imbernón, 1994), entre otros, evidencian un cuestionamiento sobre el campo específico de su formación.

A pesar de apuestas significativas y líneas de investigación recientes, la experiencia en la formación de licenciados y magísteres en Educación en la Universidad de San Buenaventura (USB), en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) de Colombia, confirma las carencias conceptuales de los estudiantes en los campos de la pedagogía y la educación, en parte debido a la “instrumentalización del saber pedagógico”

que Zuluaga *et al* (2003) denunciaron en términos de su “atomización” y “subordinación”, reduciendo su acción a mecanismos disciplinares que se entienden de manera operativa: la clase como repetición de contenidos, el programa como dependiente de criterios externos a la didáctica (currículo técnico) y el examen como medio de verificar saberes.

Ante tal contexto inmediatista, resulta pertinente situar a estos maestros en formación en la génesis de su labor, en la *paideia* griega y otras formas de filosofía relacionadas con el cultivo de la virtud y los saberes en comunidades antiguas. A partir de allí, evidenciar diversos sucesos que permiten la aparición de la didáctica en el siglo XVI y de conceptos como pedagogía, educación, formación (*bildung*) o currículo entre los siglos XVIII y XIX. Precisamente, a través de este devenir conceptual de la Pedagogía en Occidente y sus cuestionamientos consecuentes desde el campo intelectual de la educación, este artículo desarrolla una propuesta de formación de maestros a fin de que no se limiten a confirmar vacíos inmovilizantes dentro de estos entramados discursivos, sino que tomen conciencia de los campos pedagógico y educativo para asumirse como intelectuales fundamentados en su juicio crítico para la praxis.

Si bien coincidimos con Arendt (1993) en que la educación existe porque nacemos, ciertos procesos históricos han sobresalido en su constitución conceptual como producto de la modernidad, cuyas particularidades han legado diversas maneras de configurar el campo pedagógico. Como lo ha presentado Jaeger (2001), el marco de la filosofía como modo de vida en la antigua Grecia permitió el surgimiento de la *paideia* en tanto designación de un concepto incipiente de formación: articulación de la cultura y la educación como parte de “la estructura histórica objetiva de la vida espiritual de una nación” (Jaeger, 2001, p. 2), y su proyección en la psicagogía grecorromana como conducción del alma para su transformación. De hecho, la *paideia* hunde sus raíces en el mismo origen de la palabra pedagogía (*paidagogía*), a manera de actividad

de acompañamiento que realiza el esclavo con los niños o jóvenes hacia su lugar de instrucción, y en cuyo recorrido se encarga de conformar su conocimiento y carácter (Noguera, 2012, p. 38). Ese sentido social de educar en la virtud, o *areté*, se instituye como génesis de un modo particular de pensar la enseñanza.

Según Noguera (2012), entre los siglos V y VI este concepto se desarrolla en dos vertientes filosóficas: la sofística, que enfatizaba el proceso de enseñanza y la figura del maestro como autoridad para incentivar la virtud desde la inteligencia y los contenidos; y la socrática, que se enfocaba en el cultivo moral del alma y de la sabiduría mediante una relación más dialógica. Luego, asumida la *paideia* por la cultura cristiana de la Edad Media, se materializó tal dicotomía en los conceptos doctrina y disciplina; la primera más relacionada con el desarrollo teórico e intelectual, y la segunda que incluye la moral práctica. Como gestores de esta *paideia* cristiana, San Agustín y Santo Tomás entienden que enseñar es *insignare* (dar señales), pero que el alumno sólo aprende por su “maestro interior” que le permite comprender. Por consiguiente, enseñar pasa a ser *docere*, que significa educar, sacar a la luz aquello que está en potencia en el aprendiz.

Ya en los tiempos de la primera modernidad se logró un mayor refinamiento conceptual del saber pedagógico mediante el “giro instruccional” (Hamilton, 1993), derivado de la expansión de las disciplinas y su énfasis consecuente en la enseñanza. En un contexto configurado por la Reforma, la Contrarreforma y el Humanismo renacentista, autores como Montaigne, Rabelais, Rotterdam o Vives plantearon nuevos horizontes en la instrucción impartida en la escuela moderna. Consecuentemente, Comenio formuló su *Didáctica magna* en el siglo XVII como “artificio universal para enseñar todo a todos, concretando así una teoría para conducir a la verdadera cultura, a las buenas costumbres, a una piedad más profunda” (Hamilton, 1993, p. 34).

Debido a la ruptura que significó en ese momento de la historia, conviene reconocer el lugar de la didáctica

en el saber pedagógico de la actualidad y así nutrir esta propuesta de formación de maestros. En ese espíritu de la *Didáctica magna*, hoy se le admite como disciplina que refiere al análisis de prácticas educativas generales y específicas para mejorar sus carencias y potenciar los conocimientos desde el proceso de enseñanza. Por ello remite a un estudio riguroso de las características y condiciones de los participantes, contextos y procesos del acto de enseñar, con el fin de alcanzar los propósitos educativos y, a su vez, establecer un marco normativo para la acción en otros entornos.

A esta disciplina incipiente se sumarían pensadores como Herbart, Pestalozzi, Claparede, entre otros, siempre atentos al carácter formativo que recoge el origen etimológico de la didáctica (*didaktika*), derivado del verbo enseñar (*didaskao*). De ahí que las diversas definiciones de esta disciplina, en tanto arte de enseñar todo a todos (Comenio), como catálogo de procedimientos o máximas que asignan al profesor una clara centralidad en el arte de la enseñanza (Ratke), estudio de la tríada didáctica constituida por el sujeto que conoce, el objeto de conocimiento y el maestro (Herbart), o teoría de la adquisición de lo que posee valor formativo (Willman), se articulen como campo de conocimiento construido desde la teoría y la práctica educativa para desarrollar acciones intencionadas, organizadas y sistemáticas de enseñanza.

Si la didáctica se centra en estos métodos procedentes de los saberes de las disciplinas dentro de la configuración de la escuela moderna, la educación lo hace en la enseñanza en tanto forma de conocer del hombre, de acuerdo con los planteamientos de Locke a fines del siglo XVII, y cuyo significado sólo se consolida en el siglo siguiente gracias a Rousseau. El primer autor desplaza el énfasis que la tradición ha puesto sobre la voluntad y concibe al entendimiento del hombre como el objeto de la labor educativa y a él mismo como agente de aprendizaje, vislumbrando el dominio de sí como un ámbito que el segundo autor explotará desde la figura de Emilio, a quien se le permite una educación natural, en la cual se privilegia la libertad,

la espontaneidad, el crecimiento y el interés de quien aprende para alcanzar su felicidad. En esta práctica, el maestro actúa indirectamente condicionando el medio, pero es el mismo estudiante quien tiene que aprender para vivir a plenitud. Desde entonces, la educación ha pervivido mediante un propósito de humanización que implica que la persona "asuma en su vida su propia dirección racional, reconociendo fraternalmente a sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad" (Flórez, 2001, p. 111). Esta idea mantiene el objetivo que concibió y le asignó Kant (1803/2008) como "el único medio para alcanzar la plenitud humana".

No obstante, la consolidación de los conceptos educación y didáctica no unificó las ideas pedagógicas, las cuales durante el siglo XVIII y XIX tomaron forma desde la institucionalidad académica y las orientaciones de determinadas naciones, lo cual es abordado por Noguera (2012) como "tradiciones pedagógicas". En primer lugar, la tradición germánica, ocupada del problema de la *bildung* (formación) en cuanto autorrealización espiritual e interior de las personas – el cultivo personal como ideal estético-, inspirada en el Humanismo y el Romanticismo alemán (Horlacher, 2014). Sus distinciones conceptualizaron a la pedagogía como interesada en la educación general, mientras que dejaron a la didáctica su énfasis en los procesos específicos de enseñar y aprender. En segundo lugar, la tradición francófona que, subordinando la pedagogía a disciplinas como sociología y psicología, desarrolló las Ciencias de la educación que han reinterpretado el campo pedagógico (¿enriqueciéndolo?, ¿atomizándolo?), privilegiando conceptos como "aprendizaje" o "poder", en detrimento de los cuestionamientos esencialmente pedagógicos o generales de la educación. Finalmente, en la tradición anglosajona, conceptos como "currículo" y "competencia" aparecieron como un discurso nuevo, sin historia aparente, generando "nociones plásticas" que –en consecuencia– pueden ser utilizadas en diversas situaciones, con múltiples significados y sentidos. Sin duda, un rasgo más de esa flexibilidad social propia de la globalización y el neoliberalismo.

Justamente este panorama es el objeto de estudio de la pedagogía, en tanto "disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas", refiriéndose al mismo tiempo a "los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias" y al "ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura" (Zuluaga, 2003, p. 36). Siguiendo a Wulf (en Echeverri, 2013, p. 3), "la pedagogía es una lectura del mundo, más que un dispositivo de dominación, se trata de una concepción sobre el mundo, el hombre, la sociedad, la infancia, la escuela, el conocimiento, entre otros".

Este devenir histórico resulta trascendental para la formación de maestros desde el debate teórico que ha tenido lugar en nuestro continente. Al respecto, el análisis sociolingüístico de Díaz (1993) ha sido paradigmático en el contexto colombiano al evidenciar el estatus de las teorías y disciplinas para pensar la educación y la manera en que éstas han relegado la producción del maestro a una mera re-producción del discurso pedagógico oficial, legitimado por sus prácticas y valores dominantes. Aunque el docente es en apariencia un sujeto autónomo, el análisis de sus enunciados y su posición en la práctica pedagógica demuestra "la alienación de su palabra [...] desde principios de control y un sistema de reglas que regula la comunicación y que aparecen como propias del campo pedagógico" (Díaz, 1993, p. 31). Así, los profesores no construyen conocimiento, limitándose a comprender y cuestionar dicho entramado discursivo; por esta razón, "su identidad estaría regulada por el lugar y la posición que se le asigna desde afuera, desde los aparatos de control de lo simbólico, de la cultura, la política, la sociedad y las instituciones" (Tamayo, 2005, p. 55).

A la formación de maestros, entonces, llegan tales recontextualizaciones dentro de estas formas de control cultural y científico que los erigen como consumidores de "segunda mano" del discurso pedagógico dominante. Ante esta situación, cobra valor la formación de conciencia de tal postura desventajosa del discurso

pedagógico subordinado al campo intelectual de la educación para trascender desde la reflexión y el pensamiento específico de lo pedagógico, en dirección a contribuir a lo que Zuluaga ha planteado como el horizonte conceptual de la pedagogía, ese conjunto de “objetos producidos en el discurso pedagógico cuando éste alcanza un estatuto de saber así delimitado”, posea o no carácter de cientificidad (Zuluaga, 1999, p. 50). Y es mediante el conocimiento de la propia historia de la educación y la pedagogía, sus fundamentos y debates, que tales objetos se producen, cuestionando cómo se han constituido estos campos, qué lugar se les ha dado en términos sociales, culturales y políticos; cómo se reconocen los avances europeos en estos temas y cómo se han asumido en otras latitudes, como Latinoamérica; cómo se han sostenido las discusiones entre el campo intelectual de la educación y el campo pedagógico y conceptual de la pedagogía; qué intencionalidades tiene abordarla desde esos enfoques; cómo influyen las tradiciones pedagógicas modernas (germánicas, anglosajonas y francófonas) en este proceso; qué significa asumir la pedagogía dentro de las Ciencias de la educación, por qué desarrollar procesos encaminados a la disciplina o adoptarla como moda. Igualmente, profundizar en la lectura de los clásicos y en las tendencias de los grupos de investigación actuales para transitar de la reproducción de tales conocimientos a su producción en el horizonte conceptual de la pedagogía, desde el abordaje de la propia cultura y la experiencia de cada país. Asimismo, engloba cuestionamientos sobre la vigencia del “aprendizaje” de corte psicologista, desligado de la enseñanza y articulado al rendimiento, la adaptabilidad al medio y la aplicabilidad de contenidos. Aprendizajes con objetivos a corto y mediano plazo, que sólo se justifican si tienen utilidad para el mundo del trabajo, para el éxito económico, para la vida, desde la noción de su transferibilidad.

Así, los estudiantes (maestros e investigadores en formación) toman conciencia de su campo para posicionarse socialmente y forjar su autonomía en relación con las disciplinas, asegurándose su identidad

como intelectuales que estudian al hombre, la cultura, la sociedad, la pedagogía y la educación. De esta manera se erigen en críticos de esos discursos que, investidos de “novedad pedagógica”, demandan acciones que podrían contravenir su formación profesional e investigativa.

## Referencias

- Álvarez Gallego, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Magisterio.
- Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Miño y Dávila.
- Arendt, H. (1993) *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Comenio, J. A. (1657/2010). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Díaz Barriga, Á. (2000). *Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Echeverri, J. (2013). Un campo conceptual y narrativo de la pedagogía. *Memorias del Congreso de Investigación y Pedagogía* (pp. 177 -183). Tunja: UPTC.
- Flórez, R. (2001). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos “clase” y “currículo”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a06.htm>

Herbart, J. (1806). *Pedagogía general*. Madrid: La lectura.

Hernández, F. & Sancho, J. (1999). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.

Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa en Latinoamérica*, 1(51), 35-45.

Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.

Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kant, I. (1803/2008). *Sobre pedagogía*. Córdoba: Encuentro.

Klakfi, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructivista. *Revista de Educación*, 280, 37-80.

Laval, Ch. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Madrid: Paidós.

Locke, J. (1693/1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.

Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del hombre.

Runge Peña, A. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: UPN.

Saavedra, L. (2008). La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: una aproximación a su resignificación pedagógica. *Pedagogía y saberes*, 29, 65-72.

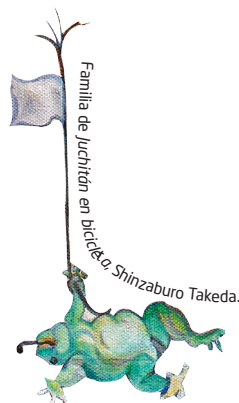
Santos Guerra, M. (Coord.). (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: Muralla.

Tamayo, A. (2005). *Cuatro tendencias en la pedagogía en Colombia*. Tunja: UPTC.

Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Universidad de Antioquia-Antrophos-Siglo del hombre.

Zuluaga, O. et al. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Magisterio.





Mi tehuaria, Shinzaburo Takeda.