

**REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA
Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA:
una relación para la acción**

Eduard Esteban Moreno Trujillo



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Reflexión epistemológica y transformación educativa: Una relación para la acción.
/ Eduard Esteban Moreno Trujillo. –1ª ed. – Bogotá: Universidad La Gran Colombia,
Facultad de Postgrados 2018

176 páginas.

ISBN: 978-958-5405-52-3

ISBN-E: 978-958-5405-53-0

1. Investigación educativa 2. Filosofía de la educación 3. Metodología en educación
4. Educación—Investigaciones I. Universidad La Gran Colombia, Facultad de Postgrados

370.1 SCDD 21 ed.

STST-Biblioteca Universidad La Gran Colombia

Primera edición: 2018

Tiraje de impresión: de 1 a 50 ejemplares

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

Todos los derechos reservados para:

© Eduard Esteban Moreno Trujillo

© Universidad La Gran Colombia

Editorial:

Ediciones UGC–Universidad La Gran Colombia

Carrera 5 No. 12 B–49–Teléfono: 3276999 ext.: 188

investigaciones.editorial@ugc.edu.co–direccion.investigaciones@ugc.edu.co

Edición, diseño e impresión:

Xpress Estudio gráfico y digital S.A.S

“Las opiniones plasmadas en esta obra son de responsabilidad exclusiva del autor, y no comprometen a la Universidad La Gran Colombia ni determinan su posición o filosofía institucional”.

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida de manera alguna, ni por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o fotocopia, sin permiso escrito de la Universidad La Gran Colombia.

*Salvo poquísimas excepciones,
el destino de los libros que tratan de educación
no parece ser muy afortunado.*

Carlo Cipolla (1970)

CONTENIDO

Introducción	11
Fundamentación teórica y metodológica: una construcción en el camino	13
El método como forma didáctica	17
Los antecedentes como cuerpo de precauciones	18
La estructura del texto: un puzzle didáctico	23
<i>Dasein</i> del maestro que no está: un preámbulo necesario	26
1. Las estructuras de las revoluciones científicas y el estatuto epistémico de la educación: encuentros y desencuentros	29
1.1. La conversión de la mirada científica	30
1.2. La ruptura.....	32
1.3. Construyendo puentes epistémicos	35
1.4. La crisis como elemento constitutivo	37
1.5. Entre la explicación y la comprensión	40
1.6. Las ciencias de la educación como “pluralidad despojada” .	43
2. Filosofía de la educación: John Dewey y la construcción del sentido educativo	47
2.1. Democracia y educación: un camino filosófico	47
2.2. La reconstrucción como sentido educativo	54
2.3. Un juego de intereses	56

2.4. La ambigüedad de fines, intereses y sentidos	57
2.5. La filosofía de la educación como búsqueda de sentido	61
3. Hermenéutica, historia e investigación educativa	63
3.1. Hermenéutica y su papel en el campo de las ciencias de la educación	64
3.2. Una apuesta hermenéutica	68
3.3. Las formas	71
3.4. La relación con la historia	75
4. Praxis educativa: educación, democracia y conciencia crítica	77
4.1. La educación como reproducción	79
4.2. Praxis educativa entre reproducción y resistencias.....	81
4.3. Escuela, democracia y conciencia crítica	83
4.4. La educación como campo de conflicto-liberación	87
4.5. Una alternativa para la educación.	89
5. Sociología de la educación: un esbozo epistémico.....	91
5.1. Marx y la educación	92
5.2. Emil Durkheim y la reflexión educativa	96
5.3. Max Weber: dominación y educación	99
5.4. Pierre Bourdieu y la reproducción	101
5.5. Sociología y educación	104
5.6. Sociología de la educación y la realidad colombiana	105
5.7. Los ‘clásicos’ y su uso en el campo de la educación en Colombia	111
6 La escuela como lugar de convergencia: entre la gestión y la reflexión	114
6.1. Teoría crítica y escuela: una relación necesaria	118

6.2. La escuela como campo de lucha social.....	123
6.3. Filosofía de la liberación y la escuela como alteridad.....	127
6.4. Gestión educativa: ¿un discurso transgresor?.....	129
6.5. Las prácticas de la calidad: ¿búsqueda o distracción?.....	134
6.6. El docente y su realidad	138
7. Los intelectuales y la educación: una relación necesaria	143
7.1. Una apuesta teórica por el intelectual	144
7.2. Intelectual, política y transformación educativa	151
7.3. El maestro-intelectual.....	159
Conclusión	163
Referencias	167

INTRODUCCIÓN

De antemano, la observación requiere de un cuerpo de precauciones que lleven a reflexionar antes de mirar, de un cuerpo que reforme, al menos, la primera visión, de tal manera que la primera observación no es nunca la buena [...]

Bachelard

Este libro es el resultado de un proceso de investigación que tuvo por objetivo analizar, desde una perspectiva crítica, las tensiones e intercambios epistemológicos entre las ciencias de la educación y los diversos procedimientos, métodos y teorías de las ciencias sociales, en el escenario de la reflexión y la práctica educativa. Para dar cuenta de este objetivo propuse la elaboración de una serie de capítulos desde los cuales se reconstruyen dichas relaciones, a partir de un ejercicio de análisis *teórico*. Este modo de proceder tiene como fin superar los abordajes ‘metodológicos’ y ‘extremadamente didácticos’ que proponen la constitución de cartillas o manuales de reflexión investigativa y epistemológica. Por el contrario, el presupuesto del cual parte este trabajo asume que la reflexión epistémica no puede alejarse del sentido de realidad que brinda la práctica investigativa, ni de las razones de sentido lógico que ofrece el entramado teórico. Siguiendo a Bourdieu, concebimos que

un objeto de investigación [...] no puede ser definido y construido sino en función de una *problemática teórica* que permita someter a un examen sistemático [...] todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados. (Bourdieu *et al.*, 2008, p. 60)

La construcción progresiva del problema teórico que direccionó este ejercicio investigativo partió de la pregunta por la manera como se

han desarrollado las relaciones epistemológicas entre las ciencias de la educación y las disciplinas de las ciencias sociales. De manera implícita se pretende problematizar la relación entre la práctica educativa y la reflexión teórica que la comprende, potenciando el objeto de investigación en el ámbito de una dialéctica entre los aspectos de la realidad investigativa y la problemática teórica. A esto se sumó la búsqueda de una definición estratégica de la categoría de *práctica* que engloba el oficio profesional del docente y lo confronta con una reflexión epistémica sobre su *quehacer* y su *ser*.

La práctica es comprendida como una *estructura-estructurante*, una disposición que direcciona las maneras en que los actores de un campo social determinado se apropian de su posición y reproducen o resisten las fuerzas que componen las ‘reglas de juego’ de dicho campo. En este sentido, la *práctica* es una categoría fundamental para comprender las maneras como se relacionan las ciencias sociales y las ciencias de la educación en su constitución epistemológica. Esto debido a que la práctica como *disposición* social es capaz de determinar las formas de acción social en el escenario de la realidad concreta, pero también determina las maneras como se dan las reflexiones teóricas al interior del campo. Así, la práctica es el bucle que conecta la realidad concreta a la realidad teórica y complejiza su disposición en un contexto epistémico.

Desde esta perspectiva, el problema se construye en el marco de una inquietud práctica convertida en tensión, que se mueve en tres ‘escenarios’, aunque no son opuestos si trazan distinciones en cuanto a su sentido: las ciencias de la educación, las ciencias sociales y los procesos de formación investigativa. Estos escenarios ponen en disputa un conjunto de discursos (prácticas discursivas) que legitiman los dominios de los expertos y permiten trazar distinciones con los *legos* en un campo determinado. La inquietud que soporta estos escenarios y su relación al interior de este proyecto es jalonada por un lugar de observación y enunciación particular: el lugar de quien escribe e imagina. Ese lugar, que es mi lugar, lo describo desde el límite, o como diría Foucault (Miller, 1995), a partir de la experiencia límite. Una experiencia que me llevó del aula de clase, y de las discusiones metodológicas y epistemológicas dadas en su interior, a la concreción de un límite que transgrede la idea de un anarquismo epistémico, al modo

de Paul Feyerabend (1989), y me permite pensar en un lugar epistémico despojado de fronteras. *Un lugar sin lugar* que no descuida la rigurosidad, pero se abstiene de los puntos finales. Un lugar de enunciación que, en forma de caleidoscopio, intenta revisar la pluralidad de los campos científicos con cada giro de los espejos que guarda en su interior, y que no son más que experiencias límite entre discursos y prácticas.

Fundamentación teórica y metodológica: una construcción en el camino

En términos teóricos esta investigación se fue rehaciendo en el camino. Para responder al objetivo general, y obedeciendo a la lógica que pretende identificar líneas de encuentro entre complejos campos epistémicos, los abordajes teóricos buscaron sus puntos de fuga y entrelazamientos a partir de cada una de las problemáticas que impusieron la intencionalidad de los diálogos. De este modo, la estructura teórica, al igual que la metodológica, se desplaza constantemente entre los intersticios de las diversas ciencias sociales. Desde la hermenéutica histórico-crítica, hasta la sociología clásica, la investigación recorrió los sinuosos caminos de las disciplinas que han contribuido a la consolidación del campo de la educación en el plano epistemológico.

Esta condición presenta tres características que deben ser tenidas en cuenta para una lectura despojada de predisposiciones epistemológicas y teóricas. En primer lugar, se defiende una postura ético-política del acto investigativo. A lo largo de este proceso se intenta romper con aquella investigación de pretensiones ‘positivistas’ en las que se ambiciona la postulación de verdades absolutas, a partir del uso de una falsa rigurosidad científicista, y que organiza el conocimiento en pasos preestablecidos. De esta postura se deriva la segunda característica de este trabajo, que consiste en trazar un alejamiento de la falsa erudición. En cada uno de los capítulos se parte de una constante búsqueda de comprensión en la que se da cuenta de una amplia perspectiva del conocimiento que alumbra la relación entre las ciencias sociales y las ciencias de la educación. Todo esto con el fin de hacer de esta presentación, y del proceso mismo de investigación, una guía para la formación docente y la investigación *en*

y *para* la educación. En tercer lugar, esta aparente relativización de los postulados teóricos del ejercicio investigativo demuestra la complejidad epistémica del campo de la educación y su necesaria relación con las demás ciencias sociales.

Sin embargo, a pesar de abogar por una estructura teórica que obedece a la pluralidad de los objetos estudiados, la investigación articuló una postura en la que sobresale la *teoría crítica*, la *sociología propuesta por Pierre Bourdieu*, especialmente su noción de campo, y un *elemento revitalizador proveniente de la tradición hermenéutica*. Además, se privilegió la mediación de estas tres ‘actitudes’, o posicionamientos, con las lógicas de una investigación-acción desde la cual se articulan la teoría y la práctica.

- 1] La teoría crítica parte del principio de la desnaturalización de las condiciones bajo las cuales se presentan las relaciones, tanto teóricas como concretas, en la vida social. Desde esta perspectiva, la crítica se constituye como un proceso de desnaturalización de lo que Horkheimer llamó “[la] destinación básica de la existencia” (Horkheimer, 2003, p. 240). La teoría crítica no es únicamente un posicionamiento epistemológico frente a la construcción dialéctica del conocimiento, es también una *actitud* frente a la relación entre el sujeto y su realidad circundante. Abordar esta investigación desde la teoría crítica implica la comprensión crítica del movimiento dinámico que rige la lógica del devenir social. Además de comprender que la realidad, que condiciona las formas de pensamiento de los hombres, es construida por los propios hombres. De ahí que el objetivo implícito de esta teoría sea develar las lógicas de poder que median en la construcción de los discursos epistemológicos.

La teoría crítica, en su acepción más general, nos permitirá acercarnos a los discursos epistemológicos de las ciencias de la educación y las ciencias sociales como discursos de poder-saber que emergieron y se consolidaron en situaciones históricas concretas. Ubicar este proyecto desde el lugar de enunciación ofrecido por esta teoría determina, de entrada, una comprensión de los discursos epistemológicos como discursos mediados por los diversos poderes de la sociedad, en los cuales estos fueron determinados y a su vez determinaron las

diversas formas de acercarse a la realidad social. Finalmente, la teoría crítica permitirá entablar relaciones críticas entre la construcción epistemológica de los discursos y sus condiciones de posibilidad.

- 2] Por otro lado, desde las categorías propuestas por el sociólogo francés Pierre Bourdieu intento comprender, a lo largo de este ejercicio investigativo, las diversas tensiones y relaciones de poder que se confrontan en el discurso educativo y sus respectivos campos de acción. De esta manera, al comprender el fenómeno educativo como elemento fundamental para la constitución de un campo ‘relativamente autónomo’, y su inherente imposición de *habitus* estructurantes y estructurados socialmente, podremos abordar y advertir las principales características de un discurso socialmente aceptado y naturalizado. Naturalización que no desconoce su más profunda reproducción de *distinciones* sociales. En otras palabras, la utilización de categorías tales como: campo, *habitus* y distinción suscitarán análisis en los que la práctica educativa y el discurso epistemológico de la educación estarán entre la *reproducción* acrítica de las diferencias y la *resistencia* concreta de la dominación.
- 3] La hermenéutica hizo posible un acercamiento epistemológico que no desconoció la fuerza de la subjetividad y la tradición heredada como punto de partida para la construcción de los problemas epistemológicos. A lo largo de la investigación se planteó la rehabilitación del prejuicio como acercamiento tendencioso a la lógica científica del campo. A partir de la distinción propuesta por Dilthey entre *explicar* y *comprender* intento ir más allá de la explicación por medio de la comprensión. Se trata de comprender la finalidad de los acontecimientos históricos y valorarlos en un contexto de sentido (Dilthey, 1944). De este modo, la comprensión es definida como “captar sentido y finalidad. De ahí que se aspire a detectar aspectos subjetivos, sentimientos e intencionalidades” (Gómez-Heras, 1984, p. 65).

Por otro lado, y con el fin de acentuar dicha idea de sentido, acudo a la restauración del concepto ‘prejuicio’ como lo presenta Gadamer. El prejuicio es “[...] la proyección sobre el plano del juicio de una categoría

hermenéutica fundamental: [la] traducción” (Ricoeur, 2010, p. 100). Así, a esta intencionalidad de prejuicio como presupuesto de la experiencia se puede sumar la categoría ‘fusión de horizontes’, entendida como la posibilidad de comprender el punto de vista del otro, a partir de la experiencia de mundo común. En términos de Dilthey, la comprensión de lo otro es posible porque compartimos una tradición como condición de transmisión histórica de la cual no podemos huir, o, como sostiene Gadamer, condicionada por una *práctica lenguajera común* (Ricoeur, 2012, p. 105). De este modo, fusión de horizontes y rehabilitación de prejuicio hacen parte de la misma intencionalidad epistemológica de la hermenéutica que, de algún modo, direcciona este trabajo.

Bajo una perspectiva dinámica, las teorías de la *crítica* y la *reproducción*, representadas en los abordajes propuestos, permitirán confrontar las relaciones pedagógicas y la construcción del campo educativo desde la contradicción *naturalización-desnaturalización*. Así, las relaciones que históricamente han naturalizado el discurso epistemológico de la educación podrán ser confrontadas con las lógicas de *desnaturalización* crítica propuesta por la teoría crítica (Figura 1).

16

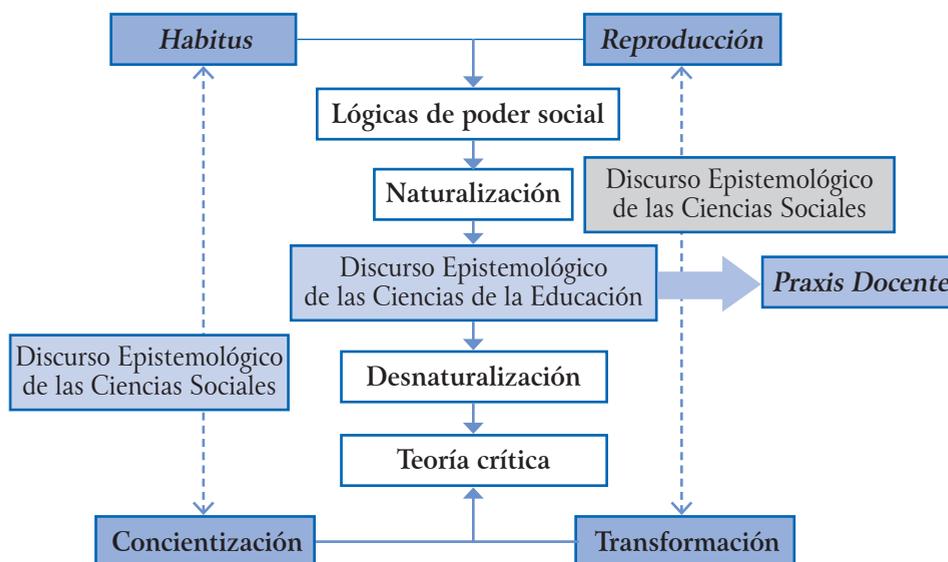


Figura 1. Discurso epistemológico de las ciencias de la educación.

Fuente: elaboración del autor.

Finalmente, el despliegue metódico de la propuesta tuvo dos momentos que se articularon de manera dialéctica, aunque no se puede desconocer que una tuvo más peso que otra: 1] La investigación se centró en la revisión y lectura de documentación teórica secundaria que permitió construir reflexiones críticas en torno a la relación epistemológica entre las ciencias de la educación y las demás ciencias sociales en el contexto colombiano. 2] Se asumió el diálogo entre las reflexiones críticas que generó la lectura de la documentación, con la praxis de los docentes y estudiantes de Educación, tanto en pregrado como en posgrado. Esta etapa de la investigación partió de las premisas del diálogo como herramienta de articulación de la reflexión crítica con la acción docente.

La reflexión dialógica propuesta aborda una dialéctica inherente a todo ejercicio investigativo. A partir del encuentro —no programático— con algunos actores que intervienen en el proceso educativo, fue posible relacionar sus “problemas prácticos” (Elliot, 2000, p. 24) con las discusiones que fue abriendo la reflexión epistemológica. En ese sentido, el proceso investigativo se centró en profundizar la comprensión, por parte del profesor abierto al diálogo, de su problema educativo. De este modo, yendo a contramano de lo propuesto por los manuales de investigación, y asumiendo que toda tentativa investigativa es un ejercicio dialéctico que permite la flexibilización de los caminos, a lo largo de este ejercicio, el momento de la práctica docente fue asumido de acuerdo con la relación existente entre los discursos epistemológicos de las ciencias de educación y la realidad de los docentes participantes. Es decir, que el ‘terreno de la práctica’ fue cruzado constantemente por las reflexiones teóricas realizadas en el primer momento de esta investigación.

El método como forma didáctica

Este ejercicio de investigación partió de dos ideas elementales en términos metodológicos. La primera consistió en el reconocimiento, evidente, de los intereses constitutivos de todo ejercicio investigativo. La segunda idea asumió la didáctica como un conjunto ordenado y

metódico de artefactos que permiten, de algún modo, *descomplejizar*¹ el elemento a ser apprehendido por uno o más individuos. Aunque más adelante veremos que la idea de didáctica es un poco más compleja.

Ahora bien: ¿qué une estas dos ideas, en apariencia alejadas? Puedo decir, siguiendo a Foucault (1992), que las une el orden del discurso movido por una intención intelectual que despliega la potencia de la didáctica como un artificio de guía metodológica, en el ámbito de una investigación epistemológica. Una investigación que, al modo como lo propone Niklas Luhmann (2005), pretende ser una observación de observaciones, una reflexión sobre nosotros mismos y sobre lo que nos constituye.

De este modo, la didáctica como artificio consistió en una intencionalidad que me llevó a abordar la investigación propuesta bajo el ritmo de las discusiones que progresivamente se plantearon en clase mis estudiantes de la Maestría en Educación. La intención fue presentar los resultados de esta investigación en un texto teórico capaz de desplegar los interrogantes epistemológicos en forma didáctica. Así, al enfrentar las diferentes relaciones epistemológicas, el discurso intentó *descomplejizar* la reflexión y acercarse a mi praxis y a la de los estudiantes. Una observación de segundo orden en clave didáctica, a partir de la relectura de algunos textos clásicos del campo epistemológico de la educación y las ciencias sociales.

Los antecedentes como cuerpo de precauciones

Los antecedentes que delimitan el estudio de la relación epistemológica entre las ciencias de la educación y las ciencias sociales se ubican en una compleja frontera disciplinar; esto es, entre la reflexión epistemológica, los discursos de las ciencias sociales y la relación que cruza el fenómeno educativo con las demandas de la sociedad ampliada. En esta frontera

¹ Cuando hago uso de la palabra 'descomplejizar' no estoy pensando en un ejercicio ligero de acción educativa en el que el docente hace fácil para la comprensión un elemento complejo de estudio; por el contrario, la idea de descomplejizar, como la uso en este texto, parte de la capacidad que debe tener el educador-intelectual, o el trabajador de la cultura, para guiar a los sujetos a desarrollar modos de pensamiento capaces de descifrar la complejidad del fenómeno estudiado. Lo didáctico consistiría, entonces, en descomplejizar a partir de un tratamiento separado de la complejidad misma de los fenómenos y del pensamiento.

tripartita la cuestión sobre las relaciones epistemológicas de las ciencias de la educación se encuentra más allá de la simple reflexión disciplinar y descontextualizada. De este modo, al dar cuenta de un proceso investigativo de este tipo, es importante comprender el contexto en el que se desplegaron las *condiciones de posibilidad* que hoy nos determinan como investigadores (entiéndanse estas condiciones de posibilidad como las lógicas sociales e institucionales que en la actualidad prescriben las formas de investigar en el país).

Así, el horizonte que perfiló este ejercicio de investigación se emplazó en el límite de las investigaciones hechas en el corto pasado del campo educativo, y de aquello que podrían ser los nuevos caminos de investigación entre dicho campo y las técnicas y procedimientos que ofrecen las ciencias sociales. Este horizonte conlleva una intención implícita de realizar, como lo llama Bourdieu, una vigilancia epistemológica (Bourdieu *et al.*, 2008), aunque en un modo menos pretencioso. De ahí que, este trabajo se centre en el análisis de las ‘condiciones y límites’ de dichas técnicas y procedimientos que la educación ha podido tomar de las ciencias sociales, desde el reducido espacio de la aplicación práctica.

De la misma forma, la reflexión epistemológica requiere, como propone Bachelard, un *cuerpo de precauciones* (Bachelard, 1989) que guíen el ejercicio. En el caso de la educación este cuerpo de precauciones, quiérase o no, se encuentra constituido por las herramientas de las ciencias sociales y el contexto de producción de los investigadores. Un cuerpo de precauciones que, a partir del establecimiento de criterios, el análisis externo de los procedimientos y la descomposición del *todo* de la estructura en sus diversos componentes, configure el análisis epistemológico en un ejercicio *metacientífico* (Vargas, 2001).

A continuación, entonces, presento un rápido análisis de las principales tendencias en investigación sobre el campo de la educación en Colombia desde las cuales se construyeron algunas precauciones epistemológicas, y que hacen posible reconocer el devenir histórico de la investigación al respecto. En Colombia el ejercicio de reflexión en torno al fenómeno educativo, a lo largo del siglo XX, puede ser organizado en cinco etapas determinadas por las lógicas del contexto social, político, económico y

cultural en el cual se emplazaron. Estas etapas presentaron el siguiente orden: 1] reorganización política; 2] constitución generacional de intelectuales; 3] racionalización del sistema educativo; 4] politización de la reflexión educativa, y 5] apertura del discurso educativo a las condiciones impuestas por el neoliberalismo.

- 1] En la década de 1930, con el cambio de hegemonía política, se inició una serie de reformas políticas que posibilitaron la constitución de un estatuto docente a nivel nacional y la creación de nuevos centros educativos que se concentraron en la formación de docentes. Esto permitió que el fenómeno educativo fuera ubicado, paulatinamente, en la agenda de los estadistas de turno. En el escenario de una relativa modernización, y debido a la emergencia de nuevos actores sociales (tales como la clase obrera, los técnicos y la clase media), las reflexiones educativas se alejaron de los discursos meramente pedagógicos y se empezaron a preocupar por las relaciones más amplias entre educación y sociedad. En este punto las relaciones entre las disciplinas de las ciencias sociales y las reflexiones educativas se fortalecieron. Ya no solo importan el *cómo* y el *qué* se enseña a los estudiantes, sino también el *para qué*. En este período el país se abrió a la recepción de nuevas tendencias pedagógicas que modelaron las investigaciones educativas y pretendían dar cuenta de la nueva situación social (Ríos, 2012).
- 2] De esta ‘nueva’ preocupación y dadas las condiciones ofrecidas por las escuelas normales que intentaron ampliar el conocimiento rudimentario del pasado, surgió una generación² de intelectuales³ que fortalecieron el estudio social e incentivaron los procesos formativos de nuevos investigadores sociales. En este período se puede hablar de gestación de las condiciones preformativas en la investigación educativa. Se trató principalmente de llegar las disciplinas de las

² Aquí se entiende la categoría ‘generación’ desde la perspectiva propuesta por Karl Mannheim. Para este intelectual la posición generacional implica una comunidad de fechas de nacimiento, pero también un ámbito sociohistórico compartido. Ver: Karl Mannheim (1993), “El problema de las generaciones”, Revista REIS, núm. 62, pp. 193-242, Madrid.

³ Entre dichos intelectuales se destacan las figuras de Jaime Jaramillo, Virginia Gutiérrez de Pineda, Ernesto Gulh, Roberto Pineda Giraldo, Darío Mesa, José Francisco Socarrás, entre otros.

ciencias sociales por medio de su estudio. De hecho, bastantes intelectuales que se formaron o impartieron clases en la Escuela Normal Superior tuvieron la posibilidad de ampliar sus estudios en el exterior, lo que marcó un cosmopolitismo novedoso en el estudio de los fenómenos sociales del país.

- 3] Entre la década de los cincuenta y los sesenta del siglo pasado se inició un “proceso de racionalización del aparato educativo” (Herrera y Pinilla, 2000, p. 284). En este período el Estado salió a la búsqueda de “misiones extranjeras” que determinaran el camino de los procesos educativos nacionales. Durante esta época las reflexiones acerca del fenómeno educativo se vieron influenciadas por el modelo tecnocrático, en el cual se pensaban los procesos educativos bajo las lógicas de la fábrica. Sin embargo, más allá de la estructura y organización de la institución escolar, el propósito se centró en comprender la manera como los procesos educativos podían contribuir al afán de desarrollo de las sociedades del tercer mundo. En este escenario, los estudios estuvieron orientados hacia la sociología y la economía (Herrera y Pinilla, 2000, p. 285).
- 4] En la década de los ochenta el acercamiento a los procesos educativos tomó rumbos diferentes debido a la pluralización de los actores sociales que participaban en el proceso educativo, y a la relativa toma de conciencia de su condición. Tanto el movimiento estudiantil como el movimiento docente se comprometieron con el debate nacional sobre la educación. El movimiento popular, que arrastraba sus fuerzas desde 1977, jalonó una discusión amplia y crítica sobre la relación sociedad-educación y docente-estudiante. A este convulsionado contexto social se sumó la implantación ‘excesiva’ de antiguos y nuevos discursos teóricos que pretendían dar cuenta de las relaciones de poder inmersas en las prácticas educacionales. El marxismo, la teoría crítica y la perspectiva foucaultiana se encontraron en el horizonte epistemológico de las ciencias de la educación. En este período apareció el llamado Movimiento Pedagógico, en el cual convergieron los investigadores, los maestros sindicalizados y los maestros de la base (Herrera y Pinilla, 2000, p. 286). Este movimiento, por medio de la revista *Educación y Cultura*, incentivó los estudios críticos del

discurso tecnocrático de la época y estimuló las reflexiones sobre los fenómenos educativos, en los cuales se rescató el papel cultural del quehacer docente (Herrera y Pinilla, 2000, p. 287).

- 5] Por último, con el paulatino desvanecimiento de la unión docente y el inevitable cambio generacional, el discurso de resistencia que alumbró los estudios y reflexiones educativas en la década de los ochenta dio paso al renacimiento de los enfoques y discursos tecnocráticos. Sin embargo, en este renacimiento los enfoques se alejaron de las percepciones clásicas de la escuela taylorista y se alimentaron de un nuevo vocabulario que se infiltró con facilidad pasmosa en las principales investigaciones educativas, sobre todo las provenientes de los entes institucionales. Palabras como *calidad*, *competencia*, *gestión* y *ganancia* se convirtieron en lugar común. Si bien desde este período la investigación educativa se pluralizó, dando paso a la investigación sobre la enseñanza disciplinar, todos los ejercicios fueron mediados por el nuevo discurso de medición de la calidad. A esta situación se suma la proliferación de diplomados, especializaciones y maestrías en educación que masifican la reproducción, pero poco aportan a las discusiones epistemológicas del campo.

A pesar del tono fatalista que acompaña este último período, no se puede desconocer que, desde algunos centros educativos de larga tradición investigativa, en los últimos treinta años han surgido importantes trabajos, especialmente en el campo histórico, desde los cuales se reflexiona sobre el fenómeno educativo y sus relaciones con la sociedad ampliada. En el mismo sentido, se destacan los trabajos que en su momento hizo el Grupo “Historia de la Práctica Pedagógica” (Zuluaga *et al.*, 2003), en cabeza de la profesora Olga Lucía Zuluaga, en torno a las discusiones epistemológicas. De la misma forma, sobresalen los apuntes hechos sobre el tema por el profesor José Iván Bedoya (2005).

En términos generales, se puede decir que los antecedentes de esta propuesta se remiten a una serie de relaciones, en algunos períodos veladas y en otros evidentes, entre el fenómeno ‘educación’ —con sus componentes— y el contexto social, político y económico, que posibilitaron y determinaron su devenir. Por otro lado, este sondeo expone un relativo descuido de las

discusiones epistemológicas en el seno de las ciencias de la educación, al privilegiar el estudio de corte didáctico y pedagógico. Es indudable que muchos problemas actuales del sistema educativo necesitan la proposición de un debate pragmático sobre la manera como se ha asumido el *telos* educativo en el escenario teórico que ofrece las ciencias sociales⁴.

La estructura del texto: un puzle didáctico

En una definición elemental, un puzle es un juego, un rompecabezas, cuyo objetivo consiste en formar una figura combinando ‘correctamente’ sus partes, las cuales se encuentran disgregadas. Quiero partir de esta imagen para explicar, si acaso cabe el término, la manera como está compuesto este libro. Y es que hay en esa imagen dos ideas que me llaman con fuerza la atención: por un lado, la idea de juego, y por otro el objetivo mismo del juego, que nos empuja a ‘formar una figura’. Las explicaré brevemente.

El juego, en medio de un ejercicio que intenta cumplir con las exigencias del mundo académico, como lo es este libro, se constituye en una disrupción

⁴ De este modo, las reflexiones sobre las relaciones epistemológicas que las ciencias de la educación entablan con las ciencias sociales no son un tema fácil de encontrar en la literatura educativa. En los últimos años han sido pocos los textos que se han producido sobre el tema, lo cual hace evidente un relativo descuido de la reflexión epistemológica del campo. La falta de reflexividad se convierte en un problema aún más crónico cuando se analizan los trabajos que se producen en algunos escenarios periféricos de formación posgradual en Educación. La Universidad La Gran Colombia (UGC) no escapa a esta realidad: entre los años 2015 y 2016, por ejemplo, se sustentaron cerca de catorce trabajos de grado en la Maestría en Educación; de estos, cinco tienen como tema las prácticas docentes con relación a la evaluación y las estrategias pedagógicas, tres hacen referencia a la formación por competencias, otros tres se centran en la educación inclusiva o en problemas educativos relacionados con población que presenta algún tipo de discapacidad, dos se enfocan en la violencia escolar, el sujeto docente y su papel en la resolución de conflictos, y uno intenta plantear una relación ‘extensa’ entre escuela, política y formación. Estas cifras, a primera vista insuficientes, nos sirven para hacer evidente la inexistencia de trabajos epistemológicos que den cuenta de las relaciones que la educación entabla con otras disciplinas. Si bien la falta de trabajos con abordajes epistemológicos no significa que discusiones de este tipo no se desarrollen en el proceso formativo de los futuros magíster en Educación, per se, las herramientas para realizar este tipo de reflexión deben estar presentes en el espacio académico de los estudiantes de posgrados. He ahí una intencionalidad y un problema que este proyecto pretende atender. La intencionalidad se centra en la necesidad de contribuir a la formación del magíster en Educación, con un conjunto de reflexiones teóricas que le permitan ubicar su trabajo en el campo epistemológico. De igual manera, el problema al cual se intenta responder consiste en la carencia de estudios recientes sobre las tensiones epistemológicas entre las ciencias de la educación y las ciencias sociales.

propia del sentido didáctico que mueve todo el ejercicio de investigación. La estructura del libro se ofrece como un juguete con el cual el posible lector podrá jugar a partir de sus necesidades prácticas de formación, pero más importante, de su imaginación.

Los capítulos podrán ser leídos de atrás hacia delante, empezar por el medio, o en el orden propuesto, al final lo importante es que el lector pueda construir un sentido. Esto me lleva a la segunda idea que ilumina la imagen del puzle, y que consiste en el objetivo de “formar una figura”. Formar una figura implica, de algún modo, crear un sentido, arrastrar la experiencia de lectura hasta el límite de una explicación. De acuerdo con esta idea, si bien, como todo ejercicio académico, el texto conforma un todo y este implica un sentido que intento presentar en las primeras líneas, mi idea es ofrecer una serie de capítulos que contengan, cada uno a su manera, un sentido propio. Es decir que, bajo un mismo y único propósito, cada capítulo, como pieza del puzle, posea vida propia. En términos concretos, este libro está repleto de múltiples sentidos.

24

De este modo, si se me pregunta por un hilo conductor, al modo del hilo que Ariadna ofreció a Teseo para salir del laberinto, diré que no es uno, sino que son múltiples, y todos corren por los laberintos que conectan a las ciencias sociales y las ciencias de la educación.

Este texto se estructura en un preámbulo y siete capítulos, a partir de los cuales planteo las relaciones epistemológicas que direccionan las reflexiones hacia el objetivo general. En la primera sección, que puede ser asumida como un corto preámbulo, propongo la confrontación directa al ser docente y su débil posicionamiento en la contemporaneidad, me pregunto si el docente no es más que una imagería social llamada al fracaso. En los capítulos uno y dos abordo, desde la intencionalidad didáctica que impulsa este trabajo, la lectura de dos autores clásicos en el campo de la educación (John Dewey) y de la epistemología (Thomas Kuhn). En ambos casos la intención, además de las que propone cada capítulo, es reconstruir el camino que esos pensadores siguieron para plantear sus presupuestos epistemológicos. Así, estas secciones pueden

ser asumidas como guías tanto para la práctica investigativa como para la reflexión práctica. En este orden, el capítulo uno se titula “Las estructuras de las revoluciones científicas y el estatuto epistémico de la educación: encuentros y desencuentros”, y el segundo “Filosofía de la educación: John Dewey y la construcción del sentido educativo”. En el tercer capítulo, titulado “Hermenéutica, historia e investigación educativa”, propongo un vínculo metodológico entre la hermenéutica y el campo de la educación, a partir de la rehabilitación del prejuicio como mecanismo de constitución epistemológica. El cuarto capítulo, “Praxis educativa: educación, democracia y conciencia crítica”, pretende entablar relaciones discursivas entre la praxis educativa y las apuestas del docente como constructor de subjetividades desde una perspectiva crítica; además, dilucidar didácticamente una reflexión en el plano de la filosofía de la educación. El capítulo quinto, denominado “Sociología de la educación: un esbozo epistémico”, se centra en las relaciones epistémicas entre sociología y educación. En este capítulo pretendo acceder a la teorización de las lógicas de acción social en la educación y las implicaciones de su relación con dinámicas sociales más extensas. El capítulo seis, “La escuela como lugar de convergencia: entre la gestión y la reflexión”, es una apuesta por reflexionar sobre el desplazamiento discursivo que están generando las teorías de la gestión en el entorno educativo. Desplazamiento que de una u otra forma está generando rupturas y reconfiguraciones en la práctica educativa. El capítulo siete, “Los intelectuales y la educación: una relación necesaria”, parte de la pregunta por el intelectual y las posibilidades que ofrece el espacio escolar para su configuración. Desde una reflexión que limita con lo sociológico y lo filosófico, este capítulo propone diversos mecanismos de análisis educativo, a partir de una perspectiva transformadora.

Finalmente, presento una conclusión que da cuenta del objetivo general propuesto, a partir de las definiciones y características de las relaciones que mediaron las lecturas y las reflexiones a lo largo del ejercicio investigativo. No sobra decir que este fue un ejercicio de reflexión, principalmente teórico, que se construyó desde las condiciones de posibilidad que ofrece la lectura crítica de la realidad y el posicionamiento político de quien escribe.

***Dasein* del maestro que no está: un preámbulo necesario**

Hace algunos años, en un curso de epistemología de la educación, un estudiante me cuestionó: “¿Qué es un maestro?”, ¿cuál es su objeto?”. Confieso que no pude responder de inmediato. De hecho, le ofrecí una respuesta que aún hoy creo fue más que mediocre. El caso es que la pregunta me dio vueltas durante varios días. Finalmente, en un momento de ocio, y quizá después de haber realizado un ejercicio de rumia, escribí algunas líneas que de algún modo me tranquilizaron. Podría decir que sirvieron de catarsis. Ahora, algunos años después, y con la licencia del lector, vuelvo a dichas líneas para abrir el resultado de un ejercicio de investigación que en el fondo me hizo regresar una y otra vez a aquellas preguntas: ¿qué es el maestro?, ¿cuál es su objeto?

26

Como la tradición eterna de un ritmo disonante, el eco de la historia martilla en el espíritu de un sujeto que hoy se encuentra rondando. Maestro, docente, profesor, pedagogo, todos los roles se le pueden atribuir, pero al final todo se disuelve cuando se pisa el salón de clase y el muerto en vida cierra la puerta tras de sí. Puede parecer que este texto empiece con una sarcástica retórica injuriosa y hasta poética, pero, ¿qué más se puede decir cuando nos piden que escribamos sobre un sujeto que ya simplemente no es?

Este texto, como se habrá percibido, partirá de esa bella distinción que propuso el intelectual italiano Antonio Gramsci al afirmar que una cosa era el optimismo de la voluntad y otra el pesimismo de la razón, pero claro está, con cuidado de no caer en falsas oposiciones ni malos entendidos. Lo que aquí se pretende es entrever la dialéctica compleja que se esconde en el interior de un mismo sujeto, en este caso el docente, inmerso en un contexto que, como dijo Bauman, no posee lugares sólidos, sino puras pretensiones de nada.

El ser maestro se asumirá en primera instancia desde el optimismo de la voluntad, aquí podemos ubicar a aquellos incautos extremistas que se sumergen en su mal soñar, como diría el maestro Estanislao, aquellos docentes que aún sueñan con paisitos de cucaña y utopías imposibles.

En este optimismo de la voluntad ubico (y perdónenme el pesimismo), a aquellos que esperan —con los ojos bien cerrados— cambiar el mundo con su práctica un poco mentirosa. En este punto debe recordarse que la mala pedagogía está hecha de buenas intenciones.

De la misma forma, en el otro extremo de ese sujeto quimérico (a veces impensable), están esos obreritos mofletudos (como en los poemas de Benedetti) que llegan al colegio-fábrica, a la universidad-empresa, a la escuela-tienda, y al ponerse sus overoles no hacen más que mirar el reloj, con sus ojos enajenados no hacen sino seguir el segundero que con cada tic-tac desprende el ser y aniquila al cuerpo. Ahí están esos maestros-obreros, y no me refiero a la conciencia de clase marxista-leninista-maoísta-trotskista-castrista-guevarista-romatiquista-absurdista-, enajenados por su pago a fin de mes y el helado de estrato tres, esos que son ciegos no por heroísmo, como los primeros, sino porque simplemente no les interesa mirar.

Pero, y entonces, ¿qué es lo que se debate en el hombre?, ¿qué pasa con ese docente aturdido que, como dice Giroux, hoy se encuentra acorralado por todo el mundo? Se podría decir que lo que se debate es el mundo mismo. Lo que hoy se nos muestra como la verdad del progreso, no es más que la mentira de esos prohombres blancos, ricos y europeos que nos vendieron la errónea idea de que el progreso existe. Y aún continuamos ciegos, o por pasión o por rencor, y desde la sabiduría propia de nuestra existencia nos agachamos frente al pupitre de quien debemos salvar y con palabras quedas y amorosas le decimos ante su impávida mirada que él debe estar ahí para ser alguien en la vida, para progresar, para ser mejor, para nada, para todo, para que el mundo no se detenga, para que nuestro cheque esté al final del mes, y no sé para qué más.

Pero lleguemos al punto, lo que quiero es ubicar este texto desde la orilla del pesimismo de la razón, sin moraleja, sin traumas posteriores, o pretensiones transformadoras. Desde el pesimismo de la razón solo se puede ver la *sinrazón* que ha sido la escuela y la putrefacción que ronda al docente, que pena como las ánimas inconformes que no encuentran su cielo. Pero además, este texto propone entender al docente como aquel maestro-intelectual, que piensa, ve y vive en el mundo, y que ve una esperanza no en la salvación, sino en la posibilidad. De hecho, hay

que recordar que las formas transgresoras de las crisis no son más que la posibilidad de ser en cuanto existe.

Es esa la dialéctica que se puede presentar en un sujeto que no pidió existir en el momento y lugar en el cual está, sino que simplemente llegó a él con la impavidez del recién nacido, la dulzura de quien no conoce el mundo, pero cuando lo conoce no puede más que amarlo sin razón u odiarlo por la misma maldita razón. Esa es la dialéctica del *dasein* que no se pide y que además solo se puede presentar en un sujeto que no existe.

He optado por pensar que el maestro es solo una idea, un mal sueño que la sociedad se ha visto en la obligación de crear y que alimentamos desde la fe en el progreso, y es por esta misma razón trascendental —aunque esto no debería ser una afirmación tajante— que al ser maestro se anteponga el verbo intelectual, el pesimista, aquel que, como dijo Edward Said, le diga la verdad al poder, venga de donde venga, ese intelectual *comprometido* con las formas de conocimiento y la educación como acto social concreto, coherente y transformador, pero entiéndase transformador no como discurso, como creo que ha sido por mucho tiempo, sino transformación como *ethos*, como el todo de un ser, como el punto de partida del *dasein*.