8 EDICIÓN

Epistemología y pedagogía

Paradigmas de la pedagogía en la educación



José Iván Bedoya Madrid

SIL SISTEMA DE INFORMACIÓN EN LÍNEA COMPLEMENTO VIRTUAL

ECOE EDICIONES

EPISTEMOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

PARADIGMAS DE LA PEDAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN

JOSÉ IVÁN
BEDOYA MADRID

OCTAVA EDICIÓN

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Bedoya Madrid, José Iván, autor

Epistemología y pedagogía : paradigmas de la pedagogía en la educación / José Iván Bedoya Madrid. -- Octava edición. -- Bogotá : Ecoe Ediciones, 2025.

247 páginas. 17x24cm (Sociedad y ciencias sociales. Filosofía y teoría de la educación)

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-508-406-3 (impreso) -- 978-958-508-407-0 (pdf) -- 978-958-508-408-7 (epub)

1. Pedagogía 2. Teoría del conocimiento 3. Filosofía de la educación

CDD: 371.102 ed. 23 CO-BoBN– 00407

Colección: *Sociedad y ciencias sociales*
Área: *Filosofía y teoría de la educación*

ECOE
EDICIONES

© José Iván Bedoya

© Ecoe Ediciones Ltda.
e-mail: info@ecoeediciones.com
www.ecoeediciones.com
Carrera 19 # 63C 32, Tel.: 248 14 49
Bogotá, Colombia

► Cita sugerida: Bedoya, J. I. (2025). *Epistemología y pedagogía: Paradigmas de la pedagogía en la educación (8ª ed.)*. Ecoe Ediciones.

Primera edición: Medellín, 1987
Segunda edición: Bogotá, 1989
Tercera edición: Bogotá, 1998
Cuarta edición: Bogotá, 2000
Quinta edición: Bogotá, 2002
Sexta edición: Bogotá, 2005
Séptima edición: Bogotá, 2018
Octava edición: Bogotá, 2025

ISBN: 978-958-508-406-3
e-ISBN (PDF): 978-958-508-407-0
e-ISBN (ePUB): 978-958-508-408-7

Directora editorial: Ana María Rueda G.
Coordinadora de producción editorial: Alejandra Rondón Forero
Asistente administrativo editorial: Edwin Corzo S.
Corrección de estilo: Laura Lobatón y Ana Cristina Domínguez
Diagramación: Wilson Marulanda y Magda Barrero
Carátula: Laura Yillian Garnica
Impresión: Carvajal Soluciones de Comunicación S.A.S. Carrera 69 #15-24

La reproducción total de esta obra, ya sea en formato físico o digital, está estrictamente prohibida sin la autorización expresa del titular de los derechos. Asimismo, cualquier reproducción parcial de este libro, con o sin fines comerciales, en formato físico o digital, requiere la autorización previa.

Impreso y hecho en Colombia - Todos los derechos reservados

CONTENIDO

Prólogo ix
Propuestas xi
Capítulo 1. Trayectoria en la pedagogía o acerca de cómo se ha escrito el texto: Epistemología y Pedagogía 1
Capítulo 2. Pensar la educación para una nueva sociedad 5
1. Pedagogía y postmodernidad 5
2. La educación y la construcción de un nuevo país 11
Capítulo 3. La modernidad: contexto histórico-teórico en que se constituye la pedagogía 15
1. El mito, la física clásica y la física moderna como intentos de explicación del cosmos 15
2. Análisis del proceso de conocimiento para orientar la reflexión epistemológica sobre el proceso pedagógico 18
Capítulo 4. Antecedentes históricos de la pedagogía 21
1. Platón: una filosofía o una política de la educación 21
2. El método mayéutico 26
3. La *Paideútica* platónica: una propuesta para la pedagogía actual 29
4. Platón y la educación (*logos*, diálogo, *paideia*) 50
5. Platón y Comenio (Comenio y su concepción del conocimiento) 57

CAPÍTULO 5. CONSTITUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA 59
1. Cómo surge y se constituye históricamente el discurso pedagógico 59
2. El estatuto epistemológico de la pedagogía 65

CAPÍTULO 6. COMENIO Y LA MODERNIDAD 75
1. Comenio y la conformación de la didáctica 78
2. Una lectura de la Pampedia de Comenio 82

CAPÍTULO 7. HERBART Y LA PEDAGOGÍA SISTEMATICA 85
1. La formación en Herbart como proceso autónomo 91

CAPÍTULO 8. PEDAGOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA: ¿UNA RELACIÓN O UN DEBATE? 99
1. Situación actual de la pedagogía en nuestro medio 99
2. Investigación y educación actual 103
3. El debate epistemológico en educación 108
4. Criterios para pensar la educación 114
5. Cambio de actitud epistemológica 116

CAPÍTULO 9. PEDAGOGÍA COMO REFLEXIÓN CRÍTICA 119
1. Pedagogía como reflexión crítica sobre el proceso de formación 119
2. Qué implica pensar hoy la pedagogía 124
3. Transformación curricular fundamentada desde la pedagogía 129
4. La reflexión epistemológica con respecto a la pedagogía 139
5. Lección inaugural en epistemología e historia de la pedagogía 145

CAPÍTULO 10. LA ACTUAL REFLEXIÓN PEDAGÓGICA 151
1. La investigación y el plan de formación 151
2. Formar profesores en un contexto postmoderno e hipertextual 156
3. Pedagogía y transdisciplinariedad 167
4. Pedagogía e hipertexto 170
5. ¿Una pedagogía computacional? 175
6. Fundamentación Pedagógica: entre la enseñabilidad y la educabilidad 176
7. Implicaciones pedagógicas de la formación 179
8. Pedagogia y articulacion curricular 181

CAPÍTULO 11. HERMENÉUTICA Y PEDAGOGÍA 187

CAPÍTULO 12. EPISTEMOLOGÍA DE LA COMPLEJIDAD 199
1. Propuestas pedagógicas 214
2. La evaluación 219

CAPÍTULO 13. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA PARA LA POSTMODERNIDAD 221
1. Reflexiones pedagógicas (1) 221
2. Reflexiones pedagógicas (2) 224
3. Reflexiones pedagógicas (3) 229
4. Producción textual y proceso formativo 230
5. Producción textual y reflexión pedagógica 232
6. ¿Pensar para aprender o pensar para enseñar? 237

BIBLIOGRAFÍA 271

Sistema de Información en Línea



Al final del libro encontrará la información para ingresar al **Sistema de Información en Línea** - SIL - donde podrá encontrar los dos apéndices: I. Música y pedagogía y II. Pensar la música, al igual que el capítulo 14: "En torno a la subjetividad".

PRÓLOGO

Se trata de definir y especificar el objeto, el campo y el *status* teórico y científico de la pedagogía.

A pesar de la tendencia dominante en la actualidad de privilegiar exclusivamente el análisis de la pedagogía desde un punto de vista social o institucional, por un lado, y tecnológico, por el otro, se hace necesario plantear una investigación que dé cuenta del carácter esencial de la pedagogía, tarea que debe iniciarse con un análisis histórico y epistemológico de su surgimiento como disciplina y su articulación en el conjunto del saber con otros discursos históricos y filosóficos.

El análisis referente al objeto y al método de trabajo de la pedagogía es fundamental, ya que se pretende examinar su *status* científico en el contexto de lo que actualmente es exigible a una ciencia.

Queremos destacar la importancia que tiene este último enfoque para dar cuenta de lo específico de la problemática pedagógica y comprender cómo se ha constituido lo que pueda denominarse una *práctica discursiva pedagógica*. Esta aparece con el carácter de una problemática no resuelta en nuestro medio, porque todos los que trabajan en otras disciplinas se consideran autorizados a invadir o, al menos, a asumir su objeto de estudio. Y, además, porque otras disciplinas se creen depositarias del saber que pertenece a la pedagogía. En este sentido se confunde la educación como acción y la pedagogía como teoría o sistema. Sin embargo, hay que discutir hasta qué punto se puede hablar actualmente de un discurso pedagógico coherente con carácter de disciplina que pudiera competir en condición igual con otras disciplinas ya constituidas como tales en el conjunto del saber.

Hay que distinguir, además lo que a nivel pedagógico o más bien didáctico se constituye como lo empíricamente útil y aún necesario para el desempeño social del maestro, como lo es el "ser informado sobre las determinantes de su

comportamiento profesional, sobre las condiciones de su efectividad y sobre las relaciones causales de la interacción maestro-alumno" (Bohm, 1980, p. 34), un saber constituido y que aparece con cierta autonomía teórica (del que se pretende, justamente en este estudio, intentar descubrir su carácter científico), como una disciplina a la que podemos identificar como la Pedagogía. Nos proponemos, pues, en primera instancia determinar la relación largamente discutida y no aclarada aún, entre la filosofía y la pedagogía, y de ésta con las otras disciplinas que han contribuido a darle una conformación o sustentación científica.

Es objetivo primordial especificar las posibles tareas de la epistemología con respecto a la pedagogía, una discusión, que apenas se vislumbra en la problemática actual. Con relación a ésto, mostrar la importancia que tiene emprender una reflexión epistemológica para sustentar el fundamento teórico de esta disciplina. Se pretende también a propósito de lo anterior, participar en la discusión con ciertas corrientes de pensamiento que han pretendido negar el *status* teórico y científico de la pedagogía. Se intenta, además, explicitar el momento histórico en que surge la discusión sobre el método pedagógico, como parte de una confrontación general planteada en las ciencias naturales sobre el método científico. Tal ligazón se ha visto reflejada en la repercusión que los cambios en los modelos científicos han tenido sobre los métodos y técnicas pedagógicos. Este proceso coincide además históricamente con la institucionalización de la escuela en la modernidad, que ha dado lugar a un enfoque sociologista ya analizado exhaustivamente (Baudelot y Establet; Bourdieu y Passeron; Vasconi, entre otros).

Interesa sí, analizar los principios metodológicos que han dado base a la creación de modos que expresan el proceso de generación y adquisición del conocimiento en el niño. Sobre éste descansa la problemática de la enseñanza y del aprendizaje.

Los métodos que han integrado corrientes de pensamiento educativo se conocen a través de la obra de distintos pedagogos, algunos de los cuales los representan más exactamente. Desde los que se sitúan dentro del realismo naturalista o sensualista (Comenio, Pestalozzi, etc.) hasta los últimos representantes de los métodos activos (Montessori, Decroly, etc.), todos han sentado las bases y elaborado los fundamentos para sustentar el valor teórico de la Pedagogía, según Piaget, como una ciencia aplicada.

Se intenta finalmente en este estudio iniciar un debate que jerarquice el valor de la Pedagogía, ya que sobre sus principios y ubicación en el contexto de las ciencias, así como sobre su profesionalidad, existe gran confusión.

En este sentido, se busca dar al maestro elementos estructurados de un saber pedagógico reconocido como tal, que transforme su función de agente transmisor de ideas y de contenidos, por la de un estudioso e investigador de la Pedagogía como su disciplina de trabajo, conseguido ésto de modo integral vinculando la técnica (la didáctica) con el proceso pedagógico, porque en la

situación actual, "...está sujeto a condiciones de trabajo, que lo obligan a ser un transmisor de saberes sociales dominantes que son exteriores a su propio saber pedagógico, imponiéndole condiciones de objetividad y distanciamiento entre su quehacer y las teorías que lo fundamentan"(Tezanos, s.f.).

Propuestas

Se intenta situar histórica y teóricamente la relación filosofía y pedagogía, y en este contexto analizar la relación entre la pedagogía y la metodología. Con este propósito se desarrollan las cuestiones siguientes:

1. En qué momento histórico se constituye una disciplina que se pueda llamar pedagogía. Es decir, cuándo y en qué forma se define su objeto.
2. Analizar hasta qué punto ciertos discursos sobre la educación más o menos sistematizados pertenecientes a Platón y Quintiliano corresponden a una pedagogía o a una filosofía o política de la educación.
3. Caracterizar y analizar, en términos de la constitución de un discurso pedagógico, la situación que se presenta en la práctica educativa antes del siglo XVII, es decir, antes de la primera publicación de la obra *Didáctica Magna de Comenio* (en la edición príncipe de las obras didácticas completas hecha en Amsterdam en 1657).
4. Estudiar los determinantes históricos y científicos que provienen del desarrollo de las ciencias positivas transformándolos en un cuerpo de conocimientos cada vez más específicos, elaborados y sistemáticos donde se cuenta con todos los procedimientos y técnicas propios de la ciencias modernas, lo mismo que de un complejo sistema interdisciplinario donde la pedagogía juega el papel de saber determinante.
5. Según el punto anterior, analizar las distintas características metodológicas en términos de los sistemas o métodos pedagógicos generales. A lo largo del desarrollo de la pedagogía se irá constituyendo un saber enriquecido por el qué enseñar y cómo enseñar. Esto es permitido y apoyado por el descubrimiento de las leyes psicopedagógicas del aprendizaje, los avances de la medicina, de la tecnología educativa y de la sociología de la educación.
6. Como el objetivo central de este estudio es el análisis de la pedagogía, en cuanto disciplina, hay que mostrar la relación precisa que tiene con otras disciplinas en el contexto del saber, lo mismo que con la ideología y con el pensamiento filosófico.

De esta forma se considerarán los discursos o teorías pedagógicas que se han diseñado o elaborado en el contexto de una filosofía o contexto teórico determinados.

CAPÍTULO 1

TRAYECTORIA EN LA PEDAGOGÍA O ACERCA DE CÓMO SE HA ESCRITO EL TEXTO: EPISTEMOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

Se inicia el proceso de reflexión sobre la pedagogía preguntando primero por su relación con lo social e histórico en el contexto del sistema educativo. Todo sistema educativo ha tenido un referente teórico más o menos sistematizado que lo ha justificado o pretendidamente explicado para quienes están viviendo de él o para quienes se identifican plenamente con él. Fue la época que –hay que decirlo– estuvo marcada por el discurso marxista. No se hablaba aún de paradigma o de contextualización.

En este sentido, lo educativo participaba o formaba parte de la dimensión ideológica del sistema social que envolvía, como un gran todo, al fenómeno educativo, junto a otros, denominados, aparatos con una definida *intención* –o función, según el lenguaje de entonces– *ideológica,* es decir, de encubrimiento o velamiento de las verdaderas finalidades que se veían ocultas o sobrepuestas a las reales: económicas o políticas.

El derrumbamiento del muro de Berlín se tomó como el gran símbolo de la superación de este enfoque. Pero antes ya había empezado a mostrar su carácter de mera *fórmula* al intentar explicarlo todo –desde el arte pasando por el mito, la ciencia, o cualquier manifestación cultural–. Como el principal oponente a este esquema venía desde el *funcionalismo* –tal como era implementado el positivismo en el campo de las llamadas *ciencias sociales–,* se definieron, por así decir, dos enfoques o *marcos teóricos* para *mirar* lo social –podríamos hablar también de dos perspectivas que abarcaban tanto lo social como lo científico–.

Las investigaciones que se proyectaban –sobre todo las que se dirigían a lo social o, en general, a las ciencias humanas, incluyendo la sicología– tenían o debían *seguir* uno de estos dos enfoques. (Aunque no tenían *aceptación* o *aprobación* institucional sino las que seguían el enfoque positivista. Todavía no se insistía o reconocía que una investigación para ser tal tenía que ser *crítica* o intentar una *emancipación* a partir de denunciar relaciones estructurales en lo real).

En esta época, principios de la década de los ochenta, sin embargo, por la formación filosófica, relievaba un carácter más *teórico* del asunto como era el *histórico.* Seguía o me identificaba con el enfoque foucaultiano que consideraba como una matización del esquematismo marxista. Para la educación tenía sugerencias interesantes de lectura e interpretación que permitía relacionar lo social y lo histórico de una manera diferente a la seguida por todos. Traté de relievar el aspecto histórico en la reflexión que había emprendido con respecto a la educación, aunque no lograba distinguir en forma nítida lo sistemático e institucional de lo teórico –o las teorías pedagógicas–. Lo teórico en educación se incluía aún dentro de lo *ideológico,* o sea, lo más superficial que se podía hacer en un estudio en esta época.

El texto *Epistemología y Pedagogía* se escribió en este contexto, aunque los tres primeros capítulos eran el intento de pensar más *críticamente* la educación diferenciándola del marco de la sociología o de la filosofía de la educación y, como su título lo enunciaba, un primer proyecto de pensar epistemológicamente la educación y la pedagogía. Se planteaba el tema de la relación educación-ciencia pero en un plano muy general, sin cuestionar realmente el sentido que tenían estos dos conceptos o sin tener en cuenta la problemática implicada en ellos.

Se cuestionaba también en esta misma época el paradigma positivista impuesto en la investigación educativa, bajo el cual se pretendía explicar *todo* el sistema educativo, sobre todo los *problemas* detectados en su *funcionamiento*. La incursión en la teoría de la historia, en la metodología de la investigación histórica, permitió profundizar en la crítica a aquel único paradigma que pretendía ser el único marco de referencia. La lectura de autores como Bachelard, Koyré y Canguilhem permitió abordar la historia bajo un enfoque epistemológico diferente en todo sentido a la devaluación y reducción a que había llegado la historia y sobre todo su enseñanza. Historia de las ciencias y epistemología fueron las que permitieron reflexionar en otro contexto los problemas de la historia, su investigación y su enseñanza.

Luego se continuó con una reflexión filosófica sobre la interioridad de la educación. Sobre los procesos que se llevan a cabo al interior de la educación. De ese modo hubo necesidad de asumir y afrontar la pedagogía como disciplina en constitución en la modernidad. Así como se había hecho con respecto a la historia, había que ver la pedagogía bajo una nueva luz: la que permitiera la discusión histórico-epistemológica. Como ya ha quedado dicho en su momento, no se trataba de volver a los supuestos orígenes de la pedagogía en la más remota cultura que se pudiera estudiar, tampoco consistía –como aún algunos la siguen considerando–

en la sucesión de los *métodos* o, en el mejor caso, de las *teorías* pedagógicas que se han presentado en el pasado con respecto a la educación, ni tampoco en el relato de lo que hicieron los llamados pedagogos en ese mismo pasado, o en el recuento anecdótico de sus biografías. O sea, la crítica histórico-epistemológica permitió cuestionar una forma de ejercer y de *representarse* la educación.

CAPÍTULO 2

PENSAR LA EDUCACIÓN PARA UNA NUEVA SOCIEDAD

1. Pedagogía y postmodernidad

La reflexión que se está llevando a cabo en la educación exige un cambio radical con respecto a muchas prácticas que se siguen desarrollando a pesar de que cada vez se evidencia su inoperancia u obsolescencia: mientras se enuncia que el profesor no puede seguir actuando como el centro único del proceso pedagógico, como la única fuente del saber y del conocimiento, éste sigue actuando sin cuestionar su proceder en la enseñanza magistral y sin ver incluso la necesidad y posibilidad de este cuestionamiento. Asume que *todo está bien así,* que para enseñar es suficiente *dominar la materia* que se pretende enseñar o proceder repitiendo el mismo *método* que, los que fueron en su momento sus maestros, *aplicaron* con él.

Hoy es posible pensar y hablar sobre muchas cosas que antes eran vedadas. Relacionar autores tan disímiles como Bachelard y Cioran, por ejemplo, discutir asuntos que parecían no racionales o por fuera de la academia, como la relación entre afectividad y conocimiento, o el que concierne a lo que ya sabía o podía saber un estudiante antes de aprender algún tema específico. Este es el carácter positivo de la *postmodernidad* entre nosotros: que podemos discutir y tratar ciertos temas que antes se consideraban sólo asunto de especialistas o de las *autoridades en la materia*. Cualquiera puede opinar sobre lo que se está hablando, pero no sólo si le propiciamos cómo hacerlo, sino sobre todo si tiene las mínimas condiciones éticas para hacerlo y si le exigimos que lo haga con argumentos racionales, con actitud científica.

Estamos abriéndonos o despertando a una nueva cultura más abierta y participativa (pluralista e interdisciplinaria) en el campo de la educación y la pedagogía. Pero ésta no se nos va dando por arte de magia, por generación espontánea, porque como dice Bachelard (1987, p. 16), refiriéndose a la investigación científica, "Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye". Hay que propiciarla, hay que construirla, a partir de las intuiciones que ya tenemos de que sí es posible lograrla. Hoy es posible asumir los más diversos temas como asunto de discusión sin *pedir permiso* a los respectivos *especialistas*. Podemos sondear lo que se ha pensado, lo que se tiene ya como preconcepciones o intuiciones (aunque no sean geniales). En este sentido, todo estudiante u oyente tiene derecho a hablar y a ser escuchado, porque partimos del supuesto de que puede pensar o ya ha pensado o elaborado de alguna forma *algo* sobre lo que ya se está hablando o tratando.

Debemos entonces saber oír y escuchar a nuestro interlocutor, a nuestros alumnos que ahora son considerados como iguales, con las mismas posibilidades que antes teníamos exclusivamente como profesores. Esta es la cultura de la participación pedagógica y académica, que actualmente se está dando o exigiendo en la universidad. Estamos abriéndonos a la desinstitucionalización como fenómeno de la postmodernidad. Tenemos que abrirnos a esta actitud de cambio que no se va extendiendo y dando como se riega una mancha de aceite en un estanque de agua, sino que debemos entender y comprender esta necesidad de cambio que ahora se está imponiendo *desde arriba*. Pero la *necesidad de cambiar* debe venir de cada uno de nosotros, no pretender el cambio por el cambio, por mera fruición innovadora, sino porque no se deben mantener prácticas inveteradas y obsoletas, a las que nos hemos acostumbrado tanto que ya no vemos más allá de ellas. La actitud epistemológica del *cambio* debe estar precedida por la reflexión y la autorreflexión de que no sólo hay otras formas, tal vez más adecuadas de proceder, aunque no estemos aún convencidos de ellas porque todavía no las hemos practicado, sino porque comprendemos que como estamos procediendo actualmente estamos inhibiendo, reprimiendo y hasta atentando con las auténticas formas de acceder a, investigar y producir conocimiento científico.

La cultura de la postmodernidad nos debe permitir no sólo ver las cosas de modo diferente, sino sobre todo poder plantear los problemas que se están debatiendo de una forma más directa, deconstructiva e iconoclasta. Los más diversos enfoques son ahora tenidos en cuenta y son válidos, ya que mientras más posibilidades se logren analizar, más objetividad se tendrá en la obtención de los resultados o en su solución. (Aunque habría que discutir si el planteamiento correcto de un problema se justifica o hay que hacerlo para lograr *sólo* su correcta explicación, cerrando así el círculo de un proceso de investigación que habría comenzado con su correcta formulación, ¿qué pasa entonces, si se tiene que *replantear* un problema o un tema que ya había sido *aprobado o evaluado* como correcto, pero que a partir de una confrontación más sosegada y atenta de las fuentes y teorías de las que se pretendió partir, hubo necesidad de retomar *todo* desde el inicio? ¿Todo

este lapso de tiempo empleado y los recursos –económicos– utilizados se pueden considerar como un *gasto inútil* que ha demorado el proceso y aún la entrega de los avances o informes de una investigación que ya había sido aprobada por las instancias superiores?).

Es en este punto precisamente –y en otros que, considero, se han tomado muy a la ligera– que hay que analizar más detenidamente lo que implica nuestra apertura a la postmodernidad. ¿Por qué se promueve ahora el *enfoque investigativo* como el principal elemento en el nuevo *modelo pedagógico* que se debe lograr? Es decir, ¿cuál es o cuál debe ser el objetivo de esta urgente articulación actual? Se puede responder que para que el estudiante aprenda, desde la práctica misma de la investigación, a ser un futuro investigador, en vista de que como futuro profesional tendrá que desarrollar y participar en eventuales proyectos investigativos si es que cuenta con la –buena– suerte de ingresar a una empresa que realice investigación aplicada, ya que la básica es dudoso que, cuando termine su carrera, se pueda aún estar realizando en nuestro medio, dadas las condiciones actuales y las que se seguirán presentando debido al modelo neocapitalista vigente.

Pero resulta que ésto no debe ser lo que verdaderamente se pretende lograr con la articulación investigación–docencia– nuevo modelo pedagógico. Está bien que el estudiante universitario aprenda a *investigar* más que a *acumular* teorías elaboradas por otros, tal como son enseñadas ahora, dando como resultado que aún el mismo sujeto que las está enseñando –inculcando o impartiendo según el caso– no sabe de dónde vienen –a qué problemática responden o cómo ha sido su proceso de construcción teórica desde la primera formulación del problema al que estaban dando respuesta–. Es bien importante que el estudiante aprenda por sí mismo a investigar a pesar de o, justamente, contra este condicionamiento negativo que le dificulta lograrlo. Pero lo que realmente se debe lograr es –trato de interpretar que esto es lo que realmente se pretende lograr con la actual argumentación en torno a este tema– que a través de la investigación[1] *se forme:*

1. *Su actitud investigativa* como actitud indagadora frente al conocimiento. Si llega a la universidad con su capacidad de conocer un tanto o muy reprimida,[2] pueda redescubrir y reivindicar dicha capacidad de conocer y de asombrarse ante lo real, esto es, de investigar.

---

1 Aunque no logre encontrar nada nuevo o inventar una nueva teoría o hasta descubrir el agua tibia como despectivamente son tildadas algunas iniciativas de nuestros estudiantes, en este campo, por parte de algunos de sus docentes. (N. del A.).

2 Mermada, inhibida o aún prohibida y desestimulada completamente, ya que de manera paradójica este fue el desafortunado resultado del sistema educativo, cuando desde niño se le impidió hacer las preguntas que, como todo niño acuciado por su curiosidad natural, pretendía tocar, aprehender y conocerlo todo. (N. del A.).

2. *Mediante la investigación*. Es decir que orientando todo su proceder –leer, escribir, dialogar, discutir, participar en las clases, etc.– por y a través de la investigación no sólo *se forme* como el virtual investigador, como actualmente se exige que debe ser el futuro egresado universitario, sino que radical o esencialmente se forme como *sujeto responsable y autónomo*, de tal modo que la investigación no se reduzca al procedimiento más eficiente para acumular los conocimientos que ahora está logrando por sí mismo, sino que al dedicar su principal esfuerzo y energía, mientras esté en la institución, a la praxis investigativa, pueda *formarse a sí mismo*, primero como sujeto que puede y debe conocer de modo diferente al que, hasta ahora, lo habían condicionado y, en segunda instancia, como sujeto que es y como es, ésto es, como sujeto que ha realizado su primer paso en la vida en su proceso de *autoconocimiento.*[3] (Este sería el verdadero sentido del *aprender a aprender* que ahora se promueve tanto: que el alumno no sólo aprenda o aprehenda conocimientos, sino que aprenda por sí mismo la forma, el método de conocerlos e investigarlos, y que a través de este proceder conozca su propia capacidad de hacerlo, que conozca o, mejor, que reconozca sus posibilidades y limitaciones).

Así se puede decir que la investigación sí está contribuyendo a la formación del estudiante como sujeto, como sujeto de conocimiento y como sujeto que ha iniciado y está aún en proceso de formación. Se puede decir que no se ha formado *ya* –sobre todo con respecto a este último aspecto– sino que ha descubierto cómo han pretendido *formarlo* otros –el sistema educativo, los medios de comunicación, las formas incorrectas establecidas de leer, observar, ver y hasta escribir, que se le han impuesto– y cómo debe ser, al contrario, el *proceso formativo auténtico* en el que él, en cuanto sujeto, está *en construcción, en formación.*[4]

---

3 Este es el sentido del enunciado *conócete a tí mismo* que en este orden de ideas coloca Comenio en el primer capítulo de la *Didáctica Magna* (N. del A.)

4 Y no como cierto discurso sicológico lo enunciaba: en *sujetación o sujetamiento*: el individuo en tanto *sujeto* lo es porque está *sujetado,* surge del estado de animalidad, de la naturaleza, y debe ser normativizado, cultivado, socializado, en una palabra, *educado.* Decir *sujeto* es decir, en cierta forma, que está sometido a, dominado por un sistema de normas, reglas, es decir, por la sociedad. Pero promueve proyectos más o menos exitosos de liberación cayendo de pronto en la neurosis colectiva o en la anarquía como respuesta desesperada ante el poder opresor y omnímodo.

También se puede mencionar con relación al concepto de *sujeto* su connotación filosófica: es el sujeto entendido como *sub-jectus:* el individuo, *yo* (para emplear la forma, en otras palabras la argucia como el discurso filosófico se construye, aplicando al individuo, al yo, sus enunciados, es decir, *hablando en primera persona)* existo, me presento a través de, bajo unos rasgos o accidentes corporales, circunstanciales, propios de cada individuo, por medio de los cuales me distingo de los otros sujetos. Soy como sujeto no sólo a través de esos rasgos, de mi cuerpo, etc., sino que estoy *lanzado, "jectus",* en medio de las cosas, en el mundo, contra y en medio también

La *ruptura epistemológica* que hay que propiciar en la nueva actitud hacia el conocimiento, que el cual debemos tratar de *formar* de manera ineludible, debe comenzar cuestionando los hábitos inveterados y muy arraigados que manteníamos como inmutables, estudiantes y profesores, porque permanecíamos fieles al modelo o paradigma vigente del conocimiento, ya fuera el positivismo, el empirismo o aún el racionalismo o el idealismo. El primer hábito es el *inmovilismo:* como ya todo está establecido, institucionalizado, se cree que se debe seguir procediendo de la misma manera como hemos aprendido de los *mayores*, de nuestros mismos maestros. Como dice Bachelard, por el contrario,

> (…) toda cultura científica debe comenzar por una catarsis intelectual y afectiva. Queda luego la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar (1987, p. 21).

Si se pretende ante todo despertar o, por lo que se ha dicho antes, revivir, hacer renacer, reivindicar el *espíritu científico* en el estudiante que llega a la universidad, es necesario estar en actitud atenta para superar esta inercia y paradójica aversión hacia el conocimiento en el sujeto que llega en *búsqueda de ciencia*, mas no, ávido por conocer. O sea, hasta ahora, estudiantes y muchos docentes han creído o parten del supuesto de que las ciencias ya están *hechas –producidas o investigadas por otros–,* que se les entregan en el *manual* del que hay que *leer o copiar textualmente toda la ciencia* que está ahí *ya elaborada.*[5]

Si se tiene esta *imagen* de lo que se toma por ciencia, es decir, si se parte de esta representación de la ciencia por parte del mismo docente, entonces se va entendiendo por qué enseña como lo sigue haciendo *aún, actualmente:* se reduce

---

de los *otros* sujetos. En este sentido, como sub-jeto me enfrento al ob-jeto, o sea, a lo que se presenta frente a mí: a las cosas, a la naturaleza que es puesta, *está ahí*, está lanzada, echada para ser conocida por mí en cuanto sujeto de conocimiento. De ahí que la relación sujeto-objeto haya sido el primer tema, en la filosofía moderna, en ser definido como uno de los nuevos temas de la modernidad. La subjetividad así entendida como fundamento, con su connotación racional, ya que si el sujeto está enfrentado al objeto, a las cosas, para que éste las conozca, es porque se lo define básicamente a partir de esta propiedad que aparece como su característica esencial en la modernidad. La subjetividad funda la racionalidad y ésta a su vez la define en cuanto subjetividad (N. del A.)

5 "(…) la educación científica elemental de nuestros días ha deslizado entre la naturaleza y el observador un libro bastante correcto, bastante corregido. Los libros de física, pacientemente recopiados unos de los otros, desde hace medio siglo, ofrecen a nuestros niños una ciencia bien socializada, bien inmovilizada y que, gracias a la permanencia muy curiosa del programa de los concursos universitarios, se hace pasar por *natural;* pero ella no lo es; ella no lo es más. Ya no es la ciencia de la calle y del campo. Es una ciencia elaborada en un mal laboratorio, pero que ostenta por lo menos, el feliz signo del laboratorio" (Bachelard, 1987, p. 28).

la ciencia a sus resultados, a las últimas teorías expuestas, destacando su carácter tecnológico, es decir, lo que de dicha ciencia pueda ser más aplicable para resolver los problemas técnicos o los que supuestamente tiene que resolver dicha ciencia para –según ese mismo docente– poder justificar su existencia al lado de las otras ciencias en el contexto actual.

Si se supone que una ciencia es o corresponde a esta representación tecnológica y a la reducción didáctica que de ella se hace cuando se la enseña, entonces son explicables las actitudes que hacia ella encontramos por lo general en el docente universitario. Entonces hay que comenzar asumiendo una crítica de esta actitud hacia la ciencia y por lo tanto hacia la investigación que está tan *institucionalizada* aún hoy en día, a pesar del *enorme desarrollo tecnológico* –o tal vez debido precisamente a éste–. Es decir, antes de exigir el *cambio de modelo pedagógico*, antes de pretender articular la investigación en el proceso pedagógico, antes de toda reforma curricular, hay que analizar estos supuestos con respecto a la ciencia y a su enseñanza. Es necesario iniciar una interpretación desde la epistemología y la historia de las ciencias con respecto a la forma como se representa, se hace y se enseña ciencia. El estudiante supone que, por encontrarla en la universidad, ya está ante la ciencia en grado máximo y excelente de desarrollo, a la que tendrá que acercarse sin el más mínimo cuestionamiento, porque, supone, además, *ya está dada*, ya está institucionalizada: ya ha sido establecida –por los mismos científicos o profesores que las enseñan, *autoridades en la materia* como deben serlo– como tal y así es como debe ser enseñada. Supone que sobre ésto *no hay nada que hablar*: todo está muy bien y, además, ¿quién es él, como estudiante, para intentar siquiera pensar que podría haber alguna otra forma *mejor* de hacerlo?

La actitud que se desprende de aquí de parte del estudiante –y del docente que aún no haya pensado *epistemológicamente su ciencia*– es entonces la de *aceptación absoluta* de la, que se puede llamar, *versión universitaria de la ciencia* o de la ciencia, tal como está institucionalizada en la universidad. Esta misma actitud explicaría la *receptividad pasiva,* no cuestionadora, con que se acerca a las clases: va a que le *enseñen,* a que le *transmitan* esa ciencia que espera recibir con la mejor *disposición* para hacerlo: *con la mente despejada, en blanco,* es decir, dejando afuera, más allá de las puertas del aula sus preocupaciones y *problemas* cotidianos, que no *vienen al caso*…[6]

6 Porque "si estoy en clase de cálculo, ¿qué puede interesar lo que venía pensando y cuestionando mientras observaba a las personas que iban conmigo en el metro o lo que venía interrogándome desde el día anterior cuando …?", diría este estudiante que se acerca con ánimo *diligente* y dispuesto a *aprender de la mejor manera*, a su clase, a la que tanto había ansiado llegar… (N. del A.).

2. La educación y la construcción de un nuevo país

Cuando se analiza la *educación en relación con la propuesta de construcción, de formación de un nuevo país,* lo primero o lo más evidente que se constata es que hay que reestructurar todo el sistema educativo, para que dicha articulación se dé en la forma más armónica posible. En la década de los setenta, cuando imperaba el modelo economicista o se enfatizaba la economía de la educación en el diagnóstico de los problemas del sector, se insistía en *el tema de la educación como base y eje del desarrollo económico* y de la *modernización* ineludible de la sociedad desde estructuras de un evidente atraso hacia formas más avanzadas de desarrollo capitalista, del cual *el país del norte* era el modelo de crecimiento y meta de este. El enfoque economicista vigente en ese momento pretendía que sólo con la inversión en el sector educativo se tendría la sociedad *moderna*, abierta al anhelado progreso y dispuesta a abandonar aquellas estructuras arcaicas –cerradas o feudales– de atraso que impedían el paso a la prosperidad y a la modernización (=implantación del modelo capitalista, ahora se diría del neocapitalismo o globalización de la economía).

Era necesario y suficiente comprometer porcentajes cada vez más altos de la inversión económica del país, obtenidos a un alto costo impuesto por las agencias internacionales de crédito –las que insistían o condicionaban dichos empréstitos a la inversión determinada en educación según planes o proyectos que directamente controlaban y vigilaban– en la *modernización* de la educación = ampliación de la cobertura educativa, creación de más escuelas en las principales *cabeceras municipales*, aumento = mejoramiento en la dotación de las que ya existían, lo que debería reflejarse en un *mejoramiento* del mismo sistema educativo –aún no se hablaba de *calidad educativa*–. Es decir, se tenía la firme convicción de que lo único que se necesitaba era disponer de mayores recursos (mayor inversión económica) para resolver todos los problemas que en las investigaciones socioeducativas y macroeconómicas se estaban evidenciando en el mismo sector educativo.

La inversión económica era la panacea en la que gobiernos y líderes políticos y administrativos veían la solución que venía de afuera para el problema de la articulación *educación y sociedad*. En este contexto economicista se explican las consecuencias que se siguieron y que ahora precisamente estamos evidenciando como *efectos negativos* y, por qué no decirlo, nefastos para la educación en América latina.

En el campo más específico de la reflexión pedagógica que estamos realizando actualmente, interpretamos que es en ese contexto en el que hay que ubicarnos para entender el auge que tuvieron las llamadas *ciencias de la educación* y, para abordar la problemática compleja de la educación. Obviamente la más destacada –*investigada* y recurrida– era la *economía de la educación* y, detrás de ella, la sociología de la educación y la administración educativa. O sea que detrás de los

planes de inversión económica venía el *discurso* para *ayudar* a entender –para racionalizar y justificar– este *cambio*, ahora sí *definitivo,* que se estaba imponiendo en la educación.

A medida que una de aquellas ciencias de la educación, la *tecnología educativa,* fue revelando su ineficacia como respuesta a la necesidad de mejoramiento de la educación, como se pretendía imponer y justificar, fue apareciendo y haciéndose evidente otro carácter –o *problema,* lo llamaban los que detentaban o defendían esta concepción macroeconómica y tecnocrática de la educación–: ***La crisis de la educación.*** Fue constatándose que todo ese *aparataje* era insuficiente o, peor aún, que no apuntaba a lo que se pretendía realizar en la educación. El sistema educativo fue evidenciando esta crisis, de la que se han investigado sus más variadas *posibles causas* –o *variables* económicas que van dejando paso a las socioeconómicas y administrativas, y, últimamente, a las sicológicas y sicopedagógicas–.

La *crisis* de la educación actual es la constatación de la ineficacia del paradigma en que se apoyaba el anterior enfoque economicista y sociologizante de la educación: el *positivismo.* Es interesante constatar que hay un *consenso racional* con respecto a la crisis de la educación. Hay una toma de conciencia de que la educación está en crisis –de que *algo anda mal* o que se debe *cambiar* o que hay que adoptar una actitud de cambio o que hay que dejar y abandonar prácticas rutinarias, inveteradas, que se consideraban incuestionables, o que no se puede seguir haciendo lo mismo siempre, año tras año, que hay que *innovar*–. Se constata además una *voluntad de crisis*, es decir, una intención más o menos latente de que todos somos de alguna manera responsables de tal estado y que tenemos que *ayudar* a salir de este.

En otras palabras, estamos asistiendo a un *cambio de paradigma* en el tratamiento de la crisis de la educación. Ya no se cree que todo se resuelve aumentando o yendo a contratar nuevos préstamos para la educación, sino asumiendo o enfrentando la educación en sí misma: cuestionando los métodos que se han seguido hasta ahora en su pretendida investigación, se han ido aplicando otros procedimientos u otros abordajes descriptivos, históricos y explicativos, cuestionando el mismo paradigma y la concepción filosófica y epistemológica en la que se sustentaban los anteriores procedimientos de corte exclusivamente estadístico-descriptivo, recurriendo a modelos cada vez más diferentes y aún contrapuestos a aquél inicial macroeconómico y tecnocrático, aplicando las cada vez más novedosas estrategias y *tecnologías de punta*, como son la informática, la telemática, y, lo más *decisivo* en este momento, entendiendo *críticamente*[7] la problemática compleja de la educación. Pero entendiéndola a partir o desde ella misma: se trata de conocer

7 No dejándole esta intencionalidad o voluntad de comprensión y de racionalidad, diría yo, a los que siempre han sido considerados los famosos expertos, técnicos o especialistas de la educación, enviados o encargados desde el Ministerio de Educación Nacional. (N. del A.)

lo que está implicado en el mismo proceso educativo. Se descubre que aquella complejidad no se había abordado, que siempre se había dejado de lado. Aún la misma *sicología del aprendizaje,* podría decirse si iba al centro o al núcleo mismo del proceso pedagógico, ésto es, supuestamente al *aprendizaje*, no afrontaba la esencia misma del problema, ya que paradójicamente se quedaba en lo que se podía *observar* de tal proceso. Según el conductismo, implicado acá, apoyado a su vez en aquel paradigma positivista, sólo se podía observar, controlar (medir, *investigar*) lo observable del aprendizaje, es decir, la conducta observable, desde la *atención* que prestase el alumno hasta el *rendimiento* evaluado (medido) como un *dato observable.* O sea que la misma *sicología del aprendizaje* sólo tomaba el proceso desde fuera, ni siquiera como proceso, sino sólo desde sus resultados, desde los datos que pudieran ser medibles. No podía explicar de dónde o cómo se habrían producido estos resultados o esos datos. De ahí que el principal o el único instrumento para abordar el aprendizaje fuera el estadístico: desde los *tests* hasta todo el instrumental operativo de observación, control y procesamiento de tal *información.*

Parece ser que el *cambio* que ahora se está exigiendo en la educación –no sólo por parte de los actuales administradores y directivas sino sobre todo por parte de todos los sujetos participantes en el proceso educativo– es una ruptura crítica y epistemológica, con respecto a la anterior forma institucionalizada de asumir o concebir la educación. Se va *entendiendo realmente* qué implica *educar, aprender.* Se va comprendiendo *realmente* el proceso pedagógico en su interioridad. Es una toma de conciencia crítica con respecto a la educación y es una reivindicación de lo que siempre se había dejado de investigar y de afrontar: el proceso pedagógico mismo. O sea, asistimos a una *reivindicación de la pedagogía como crítica efectuada por los mismos sujetos participantes en el proceso pedagógico.*

Se trata de responder a los interrogantes más urgentes que se evidencian en este estado de crisis que cada vez se constata más. Hay que leer el presente texto –interpretarlo y analizarlo– como un intento de responder –mas no constituye aún una *pedagogía acabada o dada,* ya que ésta está precisamente ahora en su momento de *construcción y reconstrucción*– a la problemática actual de la educación en Colombia.