

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA PEDAGOGIA Y LA DIDÁCTICA*

Carlos E. Vasco U.

Práctica, reflexión y praxis.

Empiezo con cinco aforismos que pretendo que sean de alta densidad:

1. En el principio era la acción.
2. Los sistemas de acciones se van decantando en prácticas.
3. Sólo los fracasos de las prácticas llevan a la reflexión sobre ellas:
nace la praxis.
4. La praxis empieza a transformarse en virtud de esa reflexión.
5. La reflexión empieza a refinarse y a expresarse en forma relativamente autónoma con respecto a la praxis:
nace la teoría.

Ejercicio de Gimnasia Mental Número 1: Relea en el orden inverso los cinco aforismos, atendiendo a las diferencias y a las relaciones entre teoría-práctica, práctica-praxis, acción-reflexión.

Piense en particular que cuando se habla de práctica no se excluye la reflexión: sólo se prescinde de si se da o no se da. Práctica y praxis no son pues categorías dicotómicas: la práctica es una categoría más amplia, y la praxis es una subcategoría más específica que incluye la reflexión.

Fíjese en que esta reflexión no es solipsista: se da socialmente en forma dialogal a la vez que individualmente en forma de procesamiento mental.

En forma parecida, note que teoría y praxis no son categorías dicotómicas: la teoría es un aspecto de la praxis reflexionada social e individualmente que se ha hecho relativamente autónomo, y además, sin caer en las rigideces mecanicistas de la "praxis teórica" althusseriana, sí puede afirmarse que la producción teórica es un tipo de praxis.

Formación y educación.

Toda sociedad busca la configuración de sus nuevas generaciones para la supervivencia y la convivencia en el sistema social dado.

Para referirme a las prácticas (reflexionadas o no) que pretenden lograr esa configuración, hablo de "formación".

Hablo de "educación" cuando la formación ocurre en contextos institucionalizados para ello, como la institución de los tutores o *paidagogoi* en las mansiones griegas, las escuelas coránicas, los sistemas de aprendizaje gremial, las escuelas catedráticas en la época carolingia, las universidades medievales, la escuela masiva en las sociedades burguesas, etc.¹

* Este artículo no hubiera podido elaborarse sin el apoyo de la Fundación John Simón Guggenheim que me otorgó una beca de investigación durante todo el año de 1989, y sin el apoyo de la Universidad Nacional de Colombia que me concedió una comisión de estudios para aprovechar dicha distinción académica.

¹ Estas precisiones sobre práctica y praxis en la pedagogía, y sobre formación y educación, provienen de conversaciones con Aracelli de Tezanos. Algunas de ellas quedaron consignadas en los módulos del postgrado en Educación y Desarrollo Humano del CINDE, y en el artículo que ella publicó en la *recopilación El Sujeto como objeto de las ciencias sociales* (De Tezanos, 1982).

Las prácticas formativas y educativas.

Las prácticas formativas se dan en primer lugar en la familia y en el clan. En algunas sociedades empiezan a institucionalizarse y a convertirse así en prácticas educativas o prácticas pedagógicas, cuyos protagonistas son los educadores o pedagogos.

La formación se da siempre a partir del nacimiento, y al menos hasta la edad en la que en cada cultura se considera al joven como ya iniciado en su comunidad. Pero en la terminología propuesta, las prácticas de crianza no institucionalizadas no son propiamente educación, sino formación.

Si la institucionalización de las prácticas de formación inicial se extiende hacia atrás, hacia la primera infancia, aparece la educación pre-escolar.

La formación llega en algunas sociedades a hacerse relativamente autónoma, y aun a continuar después del período considerado socialmente como de iniciación. La formación continuada, o formación permanente, hace su aparición en la historia de esa cultura.

Si ese tipo de formación se extiende hacia delante, hacia la formación continuada o permanente y se institucionaliza, aparece la educación continuada o permanente.

La formalización de las instituciones

El problema conceptual principal que tiene la terminología propuesta es la posibilidad de que los interlocutores tengan diferentes concepciones más o menos rígidas de lo que es el proceso de institucionalización, y de lo que debe considerarse como una institución.

Por ejemplo, si aun las prácticas de crianza transmitidas informalmente de madres a hijas se consideran como ya institucionalizadas, desaparecería la distinción entre la mera formación como categoría más amplia, y la educación como subcategoría de formación institucionalizada.

Me atrevo a correr el riesgo, señalando que precisamente por eso la terminología propuesta presupone una concepción relativamente rígida de lo que está ya institucionalizado específicamente con segregación de espacios, tiempos, personas, roles y símbolos.

Pero tampoco puede concebirse demasiado rígidamente la institucionalización, en nuestro caso, hasta exigir que para que se especifique **la formación a educación** sea necesaria la aparición de una institución formal reconocida conscientemente como tal, pues entonces no tendría sentido hablar de educación no-formal e informal: toda educación sería formal por definición. Hay aquí un filo de navaja difícil de recorrer, pero por el que estimo que vale la pena seguir avanzando.

La pedagogía.

Al institucionalizarse en la forma indicada las prácticas de formación, aparece la práctica educativa, asignable a personas y roles, que llamamos "pedagogos" y "pedagogas". Estos, ante las dificultades y fracasos de esa práctica que llamamos "práctica pedagógica", empiezan a desarrollar algunas reflexiones y transformaciones de esa práctica, la cual en mayor o menor grado se va convirtiendo en una praxis refleja, que llamamos "praxis pedagógica".

En algunos contextos puede aparecer la palabra "pedagogía" para designar la práctica pedagógica misma.

Pero propongo que se considere la pedagogía no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se intersectan con su quehacer.

Ejercicio de Gimnasia Mental Número 2: Trate ahora de leer el párrafo anterior reemplazando “pedagogía” por “medicina”, “pedagógica” por “médica”, y “pedagogos” por “médicos”.

Procesos educativos y sistemas educativos.

Las prácticas de formación, todavía simplemente formativas (es decir no-institucionalizadas), o ya educativas (es decir institucionalizadas), ocurren dentro de un proceso muy complejo e interdependiente de los demás procesos económicos, políticos, sociales y culturales se dan en un sistema social históricamente situado en el espacio-tiempo, por difícil que sea precisar o aislar a éste de los demás sistemas sociales.

La única manera que tenemos de comprender estos procesos de formación y educación es la de configurar ciertos constructos mentales sistémicos, que llamamos “modelos” de ellos, a través de cortes más o menos arbitrarios que hacia el exterior los distinguen de otros procesos y sistemas, y hacia el interior los desglosan en componentes o elementos, relaciones o correspondencias, y actividades o transformaciones.²

Nótese que las palabras “de-cisión” y “pre-cisión” tienen la misma raíz básica que las palabras quirúrgicas “in-cisión” y “ex-cisión” (Esta última está relacionada con, pero no tiene la misma etiología que “escisión” de “escindir”; “pre-cisión” tampoco tiene la misma etimología que “prescindir”). En la elaboración de todo modelo sistémico es pues necesario un proceso activo de corte y recorte, que implica una serie de tomas de decisión.

Específicamente, en el modelo sistémico de los procesos educativos precisamos o recortamos como componentes principales o “sujetos de la educación a los maestros y a los alumnos. Los alumnos no son objetos.

Los demás componentes pueden recortarse en forma separada, o asignarse al microentorno social y físico en que se mueven esos sujetos, o al macroentorno social y físico en que está inserto el sistema educativo así constituido. En particular pueden separarse como componentes los distintos saberes socialmente circulantes se llamen o no se llamen “científicos”, o asignarlos a los maestros, a los alumnos, a los microentornos sociales y físicos (piénsese por ejemplo si hay o no saberes acumulados en los libros, mapas, planos, herramientas y computadores), y al macroentorno social y físico.

Todo sistema como modelo de un proceso comprende no sólo los componentes, sino principalmente una red de vínculos o relaciones, la estructura del sistema, y una serie de actividades o transformaciones, la dinámica del sistema.

Se distinguen en nuestro modelo sistémico del proceso educativo (formativo institucionalizado) al menos las relaciones maestro-alumno(s); maestro-microentorno(s); alumno-macroentorno(s), y las relaciones de todos ellos con el macroentorno, y en particular con los saberes socialmente circulantes.

Por eso no estoy de acuerdo con los que hablan en singular de la relación pedagógica, como si ésta fuera sólo la relación maestro-alumno(s). Aunque esta última en alguna forma merezca ser privilegiada, también las demás relaciones que la teoría pueda construir en el sistema educativo bajo análisis son relaciones pedagógicas. En particular lo son las relaciones de maestros y alumnos con el microentorno y el macroentorno, y muy específicamente las relaciones de todos ellos con los saberes.

En particular, un análisis de procesos y sistemas mostraría la necesidad de tener en cuenta distintos desgloses del microentorno del alumno en sus aspectos atrópicos y preantrópicos.

² Me refiero al desglose de procesos en sub-procesos y al intento de construir modelos sistémicos de esos sub-procesos que explico en el artículo “Teoría de sistemas y metodologías científicas” publicado en 1980 en la revista *Ciencia, Tecnología y Desarrollo* COLCIENCIAS (Vasco, 1980).

- a. Para ubicar el microentorno social o atrófico de cada alumno en una red compleja de relaciones alumno(s)-alumno(s), maestro(s)-alumno(s), etc., en donde las interacciones sociales se van extendiendo a directivos docentes, personal auxiliar y otras personas presentes en la escuela, y a la familia, la vecindad, los pares (*peers*) intra- y extra-escolares, y círculos cada vez mayores, y para ubicar en ese microentorno antrópico las relaciones de los alumnos con los saberes localmente circulantes.
- b. Para tratar de delimitar el microentorno físico o preantrópico del alumno, con el fin de ver cuáles de todos esos aspectos están más o menos relacionados con los saberes, cuáles son más o menos condicionantes de la actividad aprehendiente del alumno.

Parecido análisis habría que hacer respecto al microentorno del maestro, de tal manera que las relaciones maestro-microentorno(s) contemplen:

- a. En cuanto al microentorno social o antrópico, relaciones como maestro-maestro(s), maestro-directivos docentes, maestro-padres de familia, etc., y las relaciones de todos ellos con los saberes circulantes.
- b. En cuanto al microentorno físico o preantrópico, las relaciones con los distintos aspectos de la escuela y el aula, las relaciones de ellos con los saberes, y en particular los aspectos que sean más o menos reconfigurables por el maestro para condicionar o modificar la actividad aprehendiente del alumno.

La enseñanza y la didáctica.

La enseñanza es la actividad del maestro que corresponde a uno de los dos sentidos de la relación maestro-alumno(s), juntamente con uno de los dos sentidos de la relación maestro-microentorno(s), en cuanto el maestro trata de reconfigurar los microentornos para potenciar la relación microentorno(s)-alumno(s) de tal manera que en lo posible esté sintonizada y no desfasada de la primera.

Considero la didáctica no como la práctica misma de enseñar, sino como el sector más o menos bien delimitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza.³

Ejercicio de Gimnasia Mental Número 3: Trate de releer los dos párrafos anteriores reemplazando "enseñanza" por "curación", "maestro" por "médico", "maestro-alumno(s)" por "médico-paciente(s)", "didáctica" por "terapéutica", "enseñar" por "curar", "pedagógico" por "médico", etc.

Aprender a aprender.

El análisis sistémico muestra también que hay un lugar propio en la pedagogía para la reflexión sobre la actividad aprehendiente del alumno, que corresponde al otro sentido de la relación alumno-maestro(s), o sea al que señala hacia lo que llamamos "aprender del maestro", juntamente con uno de los dos sentidos de la relación alumno-microentorno(s), o sea el que señala hacia lo que llamamos "aprender del ambiente".

A esta actividad aprehendiente del alumno podemos y debemos llamarla "aprendizaje", a pesar de las connotaciones negativas que vienen del sentido antiguo de aprendizaje como mera

³ Este aspecto de la configuración más o menos explícita de los microambientes por parte del maestro para potenciar la relación maestro-alumno(s) revela la limitación que tiene restringir la didáctica a la mera consideración de la palabra del maestro, por importante que ésta sea. Ver más adelante las precisiones que hago en la sección "Más allá de la relación maestro-alumno".

La distinción propuesta entre pedagogía y didáctica parece coincidir en forma bastante cercana con la conceptualización hecha por Ricardo Lucio en un artículo reciente en la revista de la Universidad de La Salle (Lucio, 1989).

reproducción de técnicas gremiales transmitidas por el maestro artesano al aprendiz, y a pesar de las connotaciones más negativas todavía que vienen del sentido predominante de los años 50 a los 70, tiempo en el que la palabra “aprendizaje” fue monopolizada por una teoría estadística de fijaciones y extinciones de respuestas conductuales observables por refuerzos externos dentro del paradigma del Análisis experimental de la Conducta.

Dejarse amedrentar por esas connotaciones y excluir el aprendizaje de la reflexión pedagógica para centrarla en la enseñanza, sería como centrar la reflexión médica en las intervenciones terapéuticas de los médicos, excluyendo de esa reflexión la manera como los pacientes las reciben, las adaptan, las reproducen en sus prácticas de autoformulación o autorreceta, las evaden, o las transforman; excluyendo las intervenciones curativas populares de familiares, amigos, hierbateros, curanderos, comadronas y sobanderos; excluyendo las prácticas de prevención de enfermedades, y más grave aún, excluyendo los procesos orgánicos psicobiológicos que producen alergias y rechazos a las intervenciones médicas, y los más importantes de todos, los que regeneran la salud ayudados por, independientemente de, y con frecuencia a pesar de las intervenciones terapéuticas de los médicos sean éstos homeópatas o alópatas.⁴

Excluir del aprendizaje de la reflexión pedagógica y centrarla sólo en la enseñanza de desvertebrar uno solo de los aspectos de la compleja relación maestro-alumno(s), y delegar la reflexión sobre el aprendizaje exclusivamente a la psicología. Sería como si la reflexión médica olvidara los aspectos relacionados en el párrafo anterior, y delegara la reflexión sobre ellos exclusivamente a la antropología, la psicología y la fisiología.

No estoy pues de acuerdo con reducir la pedagogía a una reflexión sobre la enseñanza. Quedarían por fuera de esa reflexión muchas relaciones pedagógicamente importantes, como las relaciones de maestros y alumnos con los saberes científicos y con los saberes tradicionales, tanto intra- como extra-escolares; las demás relaciones con el macroentorno social y los microentornos sociales y físicos, en particular las relaciones de los alumnos entre sí y las relaciones entre los maestros, para no hablar de otros aspectos claves de la relación maestro-alumno(s), como los que se refieren al aprendizaje en el sentido preciso de la sección anterior.

Más allá de la relación maestro-alumno.

Muestra también ese análisis que, así como la pedagogía no puede limitarse a reflexionar sobre la enseñanza, porque esa reflexión constituye sólo una parte de la didáctica, tampoco puede limitarse la reflexión pedagógica a la relación maestro-alumno(s) y a sus mediaciones, principalmente al trabajo, al lenguaje y a la interacción (la que comprende a su vez el poder y la afectividad), sino que tiene que tener en cuenta también los micro y macroentornos de la práctica pedagógica, los modos de articulación, de esa práctica con otras prácticas y con los distintos saberes en el sistema social en el que ocurren o circulan.

⁴ Estas ideas sobre pedagogía se han ido perfilando principalmente en conversaciones con Eloísa Vasco sobre el rol del maestro, el saber pedagógico y la investigación en el aula. Recomiendo en particular el artículo que ella escribió conjuntamente con Nepo Torres en la revista del INPI, *Arte y Conocimiento* (Vasco Montoya, 1989).

Muchas de las ideas enunciadas en estos apartes no pueden describirse tampoco como originales mías ni como tomadas simplemente de otros autores, pues han surgido de confrontaciones orales, escritas o imaginadas con Aracelli de Tezanos (ver de Tezanos, 1982, 1983, 1986, 1987); con el Grupo de Pedagogía conformado por Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverri, Humberto Quiceno, Stella Restrepo y Alberto Martínez (ver Martínez Boom, 1986, 1987; Zuluaga, 1982, 1986, 1989; Zuluaga et al. 1988^a, 1988^b); con el Grupo Federici (ver Mockus et al., 1984; ver también mi respuesta en Vasco, 1985); con el Grupo Pedagógico de Ubaté, con el grupo de profesores del extinto Departamento de Pedagogía de la Universidad Nacional, y con otros colaboradores de la *Revista Educación y Cultura* (ver por ejemplo Téllez Iregui, 1984; Villarraga, 1988).

Mucho menos estaría de acuerdo en reducir la pedagogía a la reflexión sobre la palabra del maestro, pues esto privilegiaría excesivamente una sola de las mediaciones de las relaciones pedagógicas, la mediación por el lenguaje, en detrimento de otras mediaciones de esa relación, como el trabajo, el poder y la afectividad, al menos tan importantes como el lenguaje mismo. Además, hablar sólo de la palabra ocultaría aspectos tan importantes de la semiología general como el lenguaje gestual y la pragmática general, ya sea universal o culturalmente específica, y ocultaría además la configuración del microentorno del alumno por parte del maestro, aspecto muy importante de las prácticas de enseñanza.

Pedagogías y didácticas generales y regionales.

La reflexión pedagógica, tanto sobre aspectos macro como los micro, puede y debe darse a nivel general, lo mismo que a los distintos niveles educativos, las finalidades y las disciplinas específicas, con lo cual tendríamos una pedagogía general y muchas pedagogías regionales o especiales, dentro de las cuales estarían la pedagogía del pre-escolar, la pedagogía de los valores, la de la lengua materna, la de las matemáticas, la de las ciencias sociales, la de las naturales, etc.

En cuanto a la pedagogía general, quiero señalar aquí la falta de investigación y reflexión sobre los aspectos socio-afectivos de la enseñanza y el aprendizaje, y sobre los aspectos macro de la pedagogía y la didáctica.

En Francia encontré líneas de investigación interesantes, sobre todo el grupo de Grenoble y del grupo del IREM de Paris VII (Jussieu), como serían las consideraciones de Guy Brosusseu sobre el contrato didáctico (Brousseau, 1986), y las de Yves Chevallard sobre la transposición didáctica y el tiempo didáctico, que son de tipo general, aunque las concreciones más específicas se han centrado en las matemáticas (chevallard, 1985).

En forma paralela, la reflexión sobre la enseñanza puede darse también en general, o acerca de los niveles educativos, las finalidades y las disciplinas específicas, configurándose así una didáctica general, y muchas didácticas regionales o especiales, como la didáctica del nivel pre-escolar, la didáctica de los valores o la didáctica de las matemáticas.

El Método y los métodos.

En algunos escritos parece reducirse la didáctica a tratar sobre algo llamado "el Método", una especie de monstruo repugnante que amenaza devorar toda la actividad del verdadero maestro. Tal lectura de Comenio y de los textos tradicionales de didáctica en las escuelas normales y facultades de educación me parece exagerada e ideologizada, porque no existe ningún método en singular y con mayúscula. Sólo hay métodos plurales y más o menos minúsculos, aun en la didáctica de una sola disciplina un solo nivel educativo.

Lo que sucede es que cuando las prácticas de enseñanza se van repitiendo y extendiendo, y el pedagogo que las practica se autopercibe como exitoso en lograr enseñar lo que quiere enseñar a quienes quiere enseñarlo, puede decidir intentar una sistematización de esas prácticas en un método.

Un *meth-odos* es pues un camino sistematizado, propuesto para ser seguidos por otros.

No lo veo nada de amenazante y perverso a un camino que alguien me proponga para que yo lo siga, con la promesa de que siguiéndolo llegaré a mi destino.

Lo que puede ser peligroso es tomar ciegamente las indicaciones para seguir caminos, como si el éxito de ellas no dependiera de los caminantes mismos, de los tiempos y los lugares, de los compañeros de viaje y de los distintos a los que se proponen llegar.

No estoy pues de acuerdo con las condenas sumarias del quimérico Método, que pretenden así condenar en bloque todos los métodos, las técnicas, las tecnologías y los modelos curriculares. Es armarse un gran espantapájaros, para derribarlo después aparatosamente, como si con eso se eliminaran de un golpe todos los métodos y técnicas de apartar los depredadores y de garantizar en lo posible las condiciones ecológicas para un crecimiento lozano y frondoso. Otra forma de resucitar a Rousseau y su naturalismo pedagógico.

Yo prefiero considerar la educación como una actividad cultural incluyendo su parentesco latino con la palabra “cultivar”, y no como un mero espontaneísmo. Considero pues la educación como cultivo, y no como rastrojo.

No estoy de acuerdo tampoco con reducir la didáctica a los tratados en donde se propone ese Método quimérico, o en donde se proponen métodos rígidos para que los maestros los sigan al pie de la letra. La didáctica cubre la reflexión sobre todos los aspectos de las relaciones del maestro con sus alumnos y sus microentornos desde el punto de vista de la enseñanza. Si como conclusión parcial de esas reflexiones el pedagogo propone uno o varios métodos didácticos, esto apenas natural, y no tiene más (ni menos) peligro que el de que los interlocutores vayan a tomar esos métodos al pie de la letra como garantías de un éxito loggable mecánicamente (o mágicamente) a través del seguimiento de las instrucciones que tuvieron éxito en otros casos y circunstancias.

Ese fue el error de la tecnología educativa de corte conductista, con un sesgo positivista de eliminación de la conciencia de los sujetos, y su pretensión quimérica de proponer técnicas infalibles, no sólo “a prueba de maestros”, sino también “a prueba de alumnos”.

Pero tampoco puede enarbolarse el temor como bandera, ni caricaturizar el uso señalando el abuso. Las propuestas de métodos didácticos y de modelos curriculares por unos pedagogos, y su puesta a prueba consciente, creativa y crítica por otros, son y serán parte importantísima de la didáctica general y sobre todo de las didácticas regionales o especiales.

¿Pedagogía o andragogía?

Tampoco estoy de acuerdo con aquellos que pretenden reducir la pedagogía a la reflexión sobre la educación de los niños, como el prefijo “paído-“ (del griego pais, paídos) parece indicar, pues dondequiera que se den prácticas de educación o formación institucionalizada a todos los niveles puede surgir válidamente la reflexión sobre esas prácticas, que es entonces reflexión pedagógica.

Como se ha sugerido muchas veces, para alejar el peligro semántico de reducir la pedagogía a cosas de niños, se podría cambiar el nombre de “pedagogía” por el de “andragogía”. El problema es que el prefijo “andr-“ (del griego aner, andros) se refiere sólo a los varones, y deja así por fuera a quienes los varones creemos que necesitan más de la pedagogía que nosotros.

Se podría tal vez decir “antropagogía”, si no se confundiera con “antropología” y hasta con “antropofagia”. Por eso prefiero quedarme con la denominación tradicional de “pedagogía”, sin dejarme limitar por el prefijo.

¿Pedagogía en la universidad?

En esta misma línea de limitación de la pedagogía a la educación de los niños, algunos profesores universitarios, siguiendo a Olga Lucía Zuluaga, han utilizado citas de Comenio para rechazar la pedagogía como ajena a los claustros de la educación superior. Al hablar del elevado nivel de la academia, las citas claves que aducen son las siguientes:

“para este elevado nivel del saber ‘no llega en verdad nuestro método.’ (Comenio). (...) ‘Para que los estudios académicos sean realmente universales se necesita, en primer lugar, profesores

sabios y eruditos de todas las ciencias, artes, facultades y lenguas, que se muestren como vivos repertorios y sepan comunicar a los demás su sabiduría, y en segundo lugar una biblioteca selecta de diversos autores para el uso común.' (Comenio)."⁵

Admito por supuesto que estas citas son maravillosas en señalar la universalidad de la *universitas*, en exigir la sabiduría antes que, pero no sin, la erudición; en proponer la imagen del verdadero maestro universitario como vivo repertorio de la sabiduría, etc.

Pero no veo por qué se traen a cuento estas citas para excluir la reflexión pedagógica del nivel universitario.

Al contrario, si se leen con cuidado, estas citas que parecen excluir los métodos didácticos de la academia, indican más bien la necesidad de que los maestros universitarios sepan comunicar a los demás su sabiduría, y por lo tanto abren la puerta a la reflexión sobre las condiciones y mecanismos de esa comunicación.

Si Comenio hubiera querido excluir todos los métodos de enseñanza de la universidad, no habría especificado tan atinadamente la necesidad del saber comunicar al lado del saber de la sabiduría y del saber de la erudición.

Si con razón excluye Comenio su método de enseñanza infantil de las aulas académicas, no excluye con eso todos los métodos de comunicación, sino que más bien los invoca y exige.

Estoy seguro de que Comenio tuvo también los pésimos profesores universitarios que todos nosotros tuvimos, quienes, como dicen los alumnos, "aunque saben mucho, no saben enseñar", o como diría más bellamente Comenio, "aunque sabios y eruditos, no saben comunicar a los demás su sabiduría".

Por otra parte, la utilización ideológica de estas citas se han convertido para profesores científicamente mediocres y pedagógicamente ignaros en un mero mecanismo de defensa contra las evaluaciones de la labor docente por parte de decanos y directores de departamento (cosa que en sí no es tan grave) y contra las evaluaciones por parte de colegas y alumnos (cosa que en sí ya es más grave); pero sí es extremadamente grave que esa utilización ideológica se haya convertido en mecanismo de auto-defensa contra la reflexión crítica y auto-crítica sobre nuestro propio quehacer como profesores universitarios.

Es verdad que la pedagogía, o más bien la didáctica como propuesta de métodos de enseñanza, puede convertirse, y de hecho a veces se convierte, en una excusa para no seguir aprendiendo e investigando en la propia área en la que se ejerce la docencia, y en un sustituto muy pobre para la falta de conocimientos, de entusiasmo, de espíritu investigativo, y de compromiso con la ciencia respectiva.

Pero el peligro de utilización torcida de algo tan importante como la pedagogía y la didáctica en los más elevados niveles académicos, no es excusa para desterrarlas de la reflexión universitaria, y menos con la autoridad de unas citas de Comenio que a mi parecer señalan precisamente lo contrario: la necesidad de una reflexión creativa y crítica sobre el saber comunicar de los saberes académicos.

⁵ Esta cita entrelazada de palabras de Comenio y de Olga Lucia Zuluaga, está tomada del estimulante libro de Renán Silva: *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada-Siglos XVII y XVIII* (Zuluaga, 1982, pp. 16-17; Silva, 1984, 9. 75).

BIBLIOGRAFÍA

- BROSSEAU, Gury. "Fondements en Méthodes de la Didactique des Mathématiques". En: *Recherche en Didactique de Mathématique*. Vol. 7 N°2 1986 (pp. 33-115)
- CHEVALLARD, Ives. *Transposition Didactique*. Grenoble. Pensée Sauvage. 1985.
- De TEZANOS, Araceli. (1982). "Notas para una reflexión crítica sobre la pedagogía". En: G. Hoyos Vásques et al. (Eds.), *El sujeto como objeto en las ciencias sociales* (pp. 313-334). Bogotá, CINEP.
- _____ (1983). *Escuela y comunidad: Un problema de sentido*. Bogotá, CIUP-CIID.
- _____ (1986). *Maestros: Artesanos intelectuales*. Bogotá, CIUP-CIID.
- _____ (1987). "La investigación educacional: Una nueva alternativa". *Anales de la Facultad de Educación 10*, 103-114 Santiago de Chile.
- LUCIO, Ricardo. (1989). "Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: Diferencias y relaciones". En: *Revista de la Universidad de La Salle 11*(17), 35-46. Bogotá.
- MARTINEZ BOOM, Alberto. (1986). "Pedagogía-conocimiento: Una pregunta desde la enseñanza". En: Universidad Pedagógica Nacional (Eds.), *Tercer seminario nacional de investigación en educación (SMECC 35)*. (pp. 239-248). Bogotá, ICFES.
- MOCKUS, Antanas., FEDERICI, Carlos., et al. (1984). "Límites al cientificismo en educación". *Revista Colombiana de Educación 14*, 69-90. Bogotá, CIUP.
- SILVA, Renán. (1984). *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada: Siglos XVII y XVIII*. Bogotá, UPN-CIUP.
- TÉLLEZ IREGUI, Gustavo (1984). "Hacia un nuevo enfoque de las relaciones pedagogía y sociedad". En: *Revista Educación y Cultura, 1*, 52-59. Bogotá, FECODE.
- VARGAS GUILLÉN, Germán. (1986). "De la enseñanza a la pedagogía." En: *Revista Colombiana de Educación, 18* 61-83. Bogotá, CIUP.
- VASCO MONTOYA, Eloísa., & TORRES MANRIQUE, Nepo. (1988). "Algunas reflexiones en torno a la pedagogía". En: *Revista Arte y Conocimiento 7*, 7-14. Bogotá, INPI.
- VASCO, Carlos.E. (1980). "Teoría de sistemas y metodologías científicas". En: *Revista Ciencia, Tecnología y Desarrollo, 4*(4), 463-482. Bogotá, COLCIENCIAS.
- _____ (1985). "Límites de la crítica al cientificismo en la educación." En: *Revista Colombiana de Educación, 16*, 95-114. Bogotá, CIUP.
- VILLARRAGA, Alvaro. (1988). "Educación y pedagogía: Una interpretación marxista": En: *Revista Educación y Cultura, 14* 44-50. Bogotá. FECODE.
- ZULUAGA, Olga.L. (1982). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. Medellín, Universidad de Antioquia.

- _____ (1986). "Historia epistemológica de la pedagogía o historia del saber pedagógico". En: Universidad Pedagógica Nacional (Eds.), *Tercer seminario nacional de investigación en educación (SMECC 35)*. (pp. 249-271). Bogotá, ICFES.
- _____ (1989). "De Comenio a Herbart": En: *Revista Educación y Cultura*, 17, 45-51 Bogotá, FECODE.
- ZULUAGA, Olga.L.; ECHEVERRY, Alberto.; MARTINEZ BOOM, Alberto.; RESTREPO, Stella. & QUICENO, Humberto. (1988a). "Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria". En: *Revista Educación y Cultura*, 14, 4-9. Bogotá. FECODE.
- ZULUAGA, Olga.L.; ECHEVERRY, A.; MARTINEZ BOOM, A.; RESTREPO,S. & QUICENO, H. (1988b). "Pedagogía, didáctica y enseñanza." En: *Revista Educación y Cultura*, 14, 10-11. Bogotá, FECODE.