

Conocimiento pedagógico, enajenación y reflexión

Rubén González Martínez •

Resumen: La evolución histórica de la educación, provee la prueba acerca de la existencia de lo que podemos llamar un conocimiento pedagógico, cuya producción, a diferencia de otros conocimientos, se hace en, desde y para la práctica. Las revoluciones epistemológicas que han acompañado esa historia, no sólo le han conferido una concepción científica sino además han convertido a los propios maestros en potenciales productores de tal conocimiento para la acción, quienes sólo lograrían producirlo en la experiencia de una comunidad de habla, requisito de superación de todo trabajo enajenado.

Palabras claves: Ciencia de la educación, conocimiento pedagógico, Trivium, Quadrivium, enajenación.

• Rubén González Martínez es profesor de Historia y Geografía (PUC), docente de Maimónides School, Lo Barnechea, Santiago, Chile.

Abstract: Educational historical evolution has proved “the Pedagogical knowledge”, which peculiarity, in comparison with others knowledge, it is that its own production does inside teaching, it does from teaching and it does to teaching. Epistemological Revolutions that has been beside this evolution, do not just to confer a scientific conceptualization, it can become teachers into potential producers of that knowledge for teaching in action. It could be real, just inside an experimental speech community that is the pivot requirement for going beyond of all kind of alienated working.

Key words: science of education, pedagogical knowledge, trivium, quadrivium, alienation.

La historia humana inscribe en su acontecer el hecho educativo como un continuo, no existe una cultura que no haya abordado la manera de su permanencia en el tiempo sin un sistema a través del cual perpetuarse.

En la historia de la educación existe una arqueología del conocimiento pedagógico. Esto en tanto el hecho que lo justifica se inscribe como un fenómeno humano y por tanto histórico. En una formulación más explícita, dado que la educación es un hecho antropológico, el conocimiento pedagógico es el resultado de la evolución histórica de la forma de entender el fenómeno educativo. La existencia del conocimiento pedagógico se prueba en la Historia.

Los intentos de respuesta que ocupan a este ensayo, se centran en la existencia de tal conocimiento como resultado de una tarea científica para y en la acción; su producción; las condiciones de esa producción y el rol que la reflexión juega en su producción en el contexto de una comunidad del habla, condición necesaria para superar la enajenación del trabajo docente.

La pregunta por su existencia lo justifica

La propia pregunta por la existencia de algo justifica de un primer modo su ser. Es cierto que no precisa sus límites, su naturaleza o sus atributos, pero nadie busca aquello que al menos no ha intuido anteriormente. La intuición del ser humano parece justificar de antemano las preguntas, como si ya antes de formularlas supiera o al menos vislumbrara sus respuestas.

Algo así ocurre con el conocimiento pedagógico.

La pregunta por el conocimiento pedagógico es además una pregunta que no puede liberarse de un marcado historicismo, toda vez que el objeto conocido constituye una práctica antigua como el ser humano mismo. El objeto sobre el que construimos un conocimiento de determinadas dimensiones (el hecho educativo), aparece en la misma medida en que desaparece la importancia del instrumental instintivo como fórmula de sobrevivencia y es reemplazado por la cultura. Tan pronto como el *homo habilis* hace su aparición en la escena de la

historia humana, el sistema de reproducción, transmisión y enriquecimiento de la cultura se asocia directamente a la supervivencia del sujeto.

El arsenal instintivo no necesitaba otra forma de reproducción que el de la vida misma, en tanto que el material de reemplazo por su parte no venía asociado a la carga biótica, necesitaba un sistema que asegurara su traspaso de generación en generación, clave de nuestra supervivencia como especie.

El objeto de estudio parece estar profundamente asociado a la vida social misma "hasta tal punto que podemos afirmar que en toda comunidad humana, a lo largo de los tiempos se han dado procesos y acciones que se pueden considerar educativas [...a condición que...] debe darse un planteamiento o programa moral, la condición *sine qua non* de la inteligencia y de ciertos grados de intencionalidad" (Carr W. 15 y 16). Nadie dudaría entonces que tal objeto -la educación- es, en su evolución, dinamismo y dimensiones, un fenómeno histórico lo mismo que el conocimiento que desde allí se construye.

La formulación oral del hecho educativo -entendido como una relación social dotada de determinados fines e intenciones-, el reconocimiento de su existencia e importancia llevaría muy pronto a construir sistemáticamente el instrumental para su reproducción. "El que anda siempre con otro y lo lleva a donde quiere o le dice lo que ha de hacer", así define al pedagogo el Diccionario de la RAE., un esclavo encargado de la formación inicial del niño. La pedagogía quedaba entonces definida como la tarea de educar.

Pero una tarea no ocupa el mismo piso epistemológico que un saber, menos aún el de un conocimiento. Una tarea, bien hecha que da lugar a una práctica constante da vida a una técnica, pero de ningún modo a un conocimiento.

Con el tiempo, la actividad pedagógica se masificaría a través de los colegios y escuelas medievales que definieron en el marco de la escolástica un curriculum basado en la enseñanza estricta del Trivium y el Quadrivium. La técnica pedagógica devenía ahora en un arte porque el antiguo paseante debía al menos conocer y dominar un saber específico y una forma de enseñarlo al modo en que la filosofía omnipresente lo dictaba. Así Le Goff (p. 69) explica que "el intelectual tiene conciencia de la profesión que debe asumir. Reconoce la relación necesaria entre ciencia y enseñanza. Ya no cree que la ciencia debe ser atesorada, sino que está persuadido de que debe ser puesta en circulación. Las escuelas son talleres de los que salen las ideas, como mercancías. En el taller urbano, el profesor trata en un mismo plano al productor, al artesano y al mercader."

La industrialización obligará a un nuevo giro. La educación en toda su condición de fenómeno histórico será concebida ahora como un instrumento del progreso indefinido. Civilizadora, cohesionadora y reproductora de los valores de una era victoriana, la pedagogía será ahora entendida como una técnica, esta vez, dotada de un voluntad profundamente instrumental. Las críticas más lúcidas a tal condición vendrán desde la Doctrina Social de la Iglesia y el

marxismo, quienes desafiarán la producción de un tipo humano cuyo único fin es el servicio de un aparato productivo de desarrollo continuo.

La configuración de un estatuto técnico, arrinconó a la pedagogía a una actividad de reproducción cuyas metas no eran sino la movilización de saberes producidos desde fuera de ella y desde fuera del fenómeno mismo que constituye por esencia su objeto.

La barrera impuesta por la razón instrumental del positivismo y el desarrollo industrial inhibieron y hasta imposibilitaron el desarrollo de un conocimiento pedagógico por constituir ello un fenómeno impensado: “el saber del profesorado parece residir únicamente en la competencia técnica y pedagógica para transmitir saberes elaborados por otros grupos.” (Tardiff .M 2004)

La llegada de nuevos paradigmas más abiertos a la incertidumbre, resultado de la evolución de las ciencias y la aparición de ciencias sociales más maduras, abrieron la pregunta por la existencia de un “conocimiento” pedagógico. Se inauguraba así la pregunta por su estatuto epistemológico haciéndola probablemente tan relevante como cualquier otro conocimiento científico.

La pregunta por su estatuto comienza por definir un límite, sus contornos y sus fronteras: qué es el conocimiento pedagógico supone de antemano que la pedagogía no es un saber, ni una técnica, ni un arte, sino un producto “científico” realizado desde la observación e intervención en el hecho educativo y la defensa del conocimiento científico, supone a la vez, la claridad sobre el objeto de estudio y su método.

Pero el estatuto del conocimiento pedagógico no podría sólo resolverse desde el lenguaje positivista, construido desde el entendimiento de un mundo ordenado, atomizado y en el que el conocimiento es por esencia una relación estática y violenta entre el objeto por conocer y el sujeto cognoscente. Si la pedagogía es la ciencia de la educación, si su objeto es la educación, sería menester reconocer que lo es “para la acción” y no “desde fuera de la acción”.

Las teorías deterministas del paradigma cartesiano, fueron agotándose en su capacidad predictiva y dieron lugar a una epistemología crítica en la que el saber científico sería más una hipótesis contrastable que una verdad certera. Así el conocimiento científico comenzaría a entenderse como un fruto del acuerdo de comunidades argumentativas, condiciones bajo las cuales la aceptación del conocimiento pedagógico desde un estatuto científico implicaría la explicitación de las teorías que preceden a la acción y la reflexión sobre la acción a partir de marcos interpretativos y abarcantes.

Aceptar al conocimiento pedagógico desde un estatuto epistemológico distinto, implicó entonces reconocer un nuevo entendimiento de la ciencia. Su reconocimiento se debe precisamente a la aparición de una nueva perspectiva en el que la relación entre objeto y sujeto ya no pertenece a un ámbito puramente teórico.

El conocimiento pedagógico irrumpió así como una ciencia para la apli-

cación sorteando la visión positivista en la que el conocer se sitúa sobre y fuera de la práctica educativa. Un criterio unidimensional daba paso ahora a una concepción más abierta en la que el estatuto epistemológico del conocimiento pedagógico representaría la relación dialéctica entre la teoría y la práctica. En ese nuevo entendimiento, la teoría estaría representada por la reflexión continua y crítica del hacer.

Finalmente, el reconocimiento de la producción de un conocimiento pedagógico en esas condiciones, constituye una doble tensión: de un lado implica no sólo aceptar la condición dialéctica de la relación teoría - acción, implica aceptar también que el objeto de estudio y la propia reflexión viven en constante diálogo con otras ciencias dadas las características porosas de sus límites. El diálogo con las ciencias de la conducta humana, con la sociología del objeto de la pedagogía o la neurociencia deben aceptarse como condición de existencia de este conocer para la acción, porque ellos constituyen los principios teóricos en los que se basa la práctica pedagógica. Tales relaciones de interdependencia, son propias de las ciencias en su estado actual y no despojan la naturaleza epistemológica propia del conocimiento pedagógico en tanto es ella la única que se relaciona de modo integral con el fenómeno educativo (Nervi y Nervi 2007).

Una segunda tensión se encuentra constituida por el reconocimiento de quienes construyen el conocimiento pedagógico. Puesto que éste constituye un conocer “en” y “para la acción”, la construcción posee entonces una condición colectiva por cuanto en la acción del hecho estudiado (el fenómeno educativo) toman parte una serie de sujetos. Por otro lado, en la construcción de los marcos teóricos y su posterior explicitación, la acción es también colectiva por cuanto supone una reflexión en una comunidad de validación ya sea ella desde la escuela misma o bien desde el ámbito de la academia. La condición de esa reflexión, su validación y movilización resultante es el tema de la segunda parte de este ensayo.

Enajenación y Reflexión

La construcción del conocimiento pedagógico implica la existencia de un sujeto individual y colectivo que lo produce. En tanto que la aparición de una epistemología crítica resuelve el falso dilema de la reflexión - acción, el sujeto productor del conocimiento no está “condenado” a producirlo desde la vieja tradición científica, es decir, no tiene que ser forzosamente alguien que observa el hecho educativo desde la “distancia crítica y objetiva”. Las posibilidades de construir conocimiento pedagógico se abren en este entendimiento a quienes se encuentran más cerca del objeto a conocer, incluso “contaminados del mismo”.

Aceptar la contaminación en el proceso de construcción del conocimiento

científico, implica aceptar la premisa de que toda producción de conocimiento lógico se realiza en un contexto social pero la forma en que se entiende el papel del individuo en la producción de ese conocimiento definirá sus grados de libertad crítica. (Rodrigo M.J 1993 5.A)

Un profesor o profesora se encontraría de esa manera en condiciones de construir conocimiento pedagógico, pero su naturaleza contiene un límite. Todo profesor y profesora es alguien que vende su trabajo para subsistir y por tanto, no puede abstraerse de la condición de enajenación.

La idea del trabajo enajenado, formulada por Marx en 1844, supone que el ser humano está obligado a vender el producto de su trabajo separando su naturaleza del fruto de su actividad. El hombre ya no se realiza en el trabajo y el producto de su esfuerzo es cosificado y separado de él. Cosificado, el producto del trabajo es transformado en mercancía implicando tal separación una pérdida total del sentido de lo humano: el individuo sólo trabaja para subsistir.

La mercantilización del trabajo, por otra parte, produce una riqueza que no le pertenece al trabajador sino a quien ostenta la propiedad de los medios de producción, quien no sólo se apropia de la riqueza producida por el trabajador sino además reduce progresivamente la participación del trabajador en la utilidad, terminando por encerrarlo en una mera lógica reproductiva. El trabajador, sólo obtiene lo necesario para su reproducción biológica. Cosificado, separado de la naturaleza del trabajo, mercantilizado, la enajenación se completa en el momento en el que el propio producto es el enemigo del trabajador.

La conclusión de Marx es obvia: la raíz de la enajenación está en la propiedad privada. Todo trabajo se convierte así en un trabajo enajenado. Como en toda su producción filosófica, Marx se plantea desde el determinismo del acontecer histórico de la estructura productiva. Nadie podría eventualmente salvarse del trabajo enajenado dadas las condiciones históricas de la propiedad privada.

En el caso de los maestros y maestras, existe además una triple condición de enajenación: Por una parte, la mirada clásica lo confina a la mera repetición de un saber sabido, incapacitándolo para la gestación y movilización de un saber propio y construido; Una segunda dimensión de la enajenación, estaría constituida por el hecho que su trabajo es producido desde la pura práctica y teorías implícitas como fuentes del saber, que en ningún caso se explican o culminan con la construcción de teorías abarcadoras explicativas de su acción.

Finalmente, una tercera dimensión radica en la falta de completud pues las incertezas de un mundo cambiante reemplazan el eje desde los saberes –antes un mundo seguro por la verticalidad que su dominio otorgaba- a los aprendizajes, ahora fuentes de inseguridad. (Tardiff .M 2004 y Carr 2002)

El trabajo enajenado supone además la repetición reiterada de los mecanismos de producción que en el caso del docente se convierten en su Habitus (Perrenoud 2005). El trabajo enajenado, abunda pues en rasgos de economía

cognitiva que conducen a la producción mecánica de esquemas de solución exitosas, que sólo se adecuan marginalmente en la práctica. El maestro repite sin preguntarse por la ocurrencia de sus actos: pasar la lista; escribir en la pizarra los objetivos de la clase; anotar a los alumnos y alumnas en el libro; definir fechas de evaluación; definir mecanismos de evaluación; etcétera

Perrenoud (2005) reconoce que la conducta laboral del maestro se mueve a lo largo de cuatro mecanismos que él adjetiva como “mínimos”: la repetición de los “gestos del oficio” que representan movilizaciones involuntarias de saberes y reglas; la detección de los “momentos oportunos” para aplicar reglas y movilizar saberes; la micro regulación de cualquier conducta proyectiva y finalmente la improvisación, regulada por esquemas de percepción decisión y acción. Todas esas acciones constituyen una estructura estructurante que son la reacción clásica de la enajenación. El maestro no sólo no es capaz de producir conocimiento pedagógico, se remite a la práctica mecánica carente de sentido que aprendió de sus predecesores en el colegio.

Pero aceptar a tabla raza la categoría del trabajo enajenado, resulta una condena sin posibilidad ninguna de liberación excepto la de constituirse en un sujeto político demasiado moderno a mi entender. Significa de algún modo perder la singularidad del hecho educativo y transferir mis posibilidades de desenajenación a los cambios puros y mecánicos de la forma que adopten y se organicen los modos de producción. Hay otras vías de liberación y reconstrucción del sentido del trabajo y producción de conocimiento pedagógico.

La crítica de la escuela de Frankfurt acerca de la teoría clásica del marxismo identifica su mayor debilidad en el hecho de haber “expulsado al sujeto humano de su propio cálculo teórico” (Giroux, 1992) En el fondo, la crítica da cuenta de las circunstancias históricas en las que el propio Marx debió escribir, un mundo en el que la razón se había auto proclamado como fin en sí misma y había convertido el ideal de progreso en una ideología con carácter religioso.

Recobrar al sujeto y dotar a la razón de una capacidad crítica resulta fundamental a la hora de recobrar el sentido del trabajo y construir modos de desenajenación. Recobrar el sentido del trabajo como forma de realización, retomar la conciencia de mi persona y resignificar mis acciones es condición previa a la creación de conocimiento pedagógico.

En un ambiente tan enajenado y enclaustrado como el colegio e incluso la propia academia, ello sólo podría ocurrir a través del “habla” con otros y otras; cuando realizo el esfuerzo desde mi reconocimiento en los demás y no intento movilizarme instrumentalmente para conseguir aquello que en la práctica enajenada del habitus se menciona como el “momento oportuno”, estoy dando mis primeros pasos. Mi condición de profesor hablante podría en ese momento producir una ruptura de la comodidad de los demás, momento en el que mi hablar producirá las alianzas entre aquellos y aquellas con las que procederemos a resignificar los subjetivismos desde los que hemos construido

nuestros primeros saberes.

La revelación de esas “teorías implícitas”, el momento del descubrimiento de “mis” y “tus” saberes previos, representa el primer espacio de desenajenación. Bien lo saben los profesores y profesoras que constituyen anómica y espontáneamente grupos de estudio, transversales, intuitivos y primarios en sus colegios. En ellos, prima una “capacidad de aunar sin coacciones y de generar consensos que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunicación de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la inter subjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas” (Habermas, J 1992 p 27)

Para aquellos y aquellas que hayan quebrado la comodidad a través del habla inspirada en una “razón comunicativa” (Habermas, J), habrán encontrado el modo de elaborar o adoptar críticamente las teorías abarcativas que expliquen las acciones e identificarán allí las situaciones prototípicas pero también aquellas novedosas que creen nuevas estructuras. La reflexión *ex post* permitirá visualizar las estructuras desde las que se inician las acciones incluyendo la propia reflexión, comenzando el camino de la producción de conocimiento.

Pero las consideraciones críticas sobre su trabajo y sobre las teorías que lo explican también se hacen en la acción, se hacen iluminando el *habitus*, una vez construidos los “otros” y “otras” referenciales, aceptadas críticamente las teorías exógenas al aula.

El maestro y maestra hablantes habrán entonces comenzado a construir un conocimiento pedagógico desde la reflexión en espacios formales, condición previa para validar y para construir discursos sobre la realidad en la que se desempeñan, pero también de la macro realidad y las teorías explicativas de su acción, orientadas a nuevas prácticas y recrear antiguas en espacios de validación colectivas. Las experiencias de maestros y maestras que acuden a la formación de conocimiento pedagógico y que publican sus esfuerzos aun no llegan a nuestro país, pero su existencia valida la idea de un espacio más horizontal de resignificación crítica, de construcción de conocimiento.

Tal y como advierte Dewey (citado por Zeichner p. 5) “es obvio que una postura por completo contemplativa no es adecuada ni posible para los maestros”, se trata de aceptar que la reflexión que conduce al conocimiento pedagógico, validado en una comunidad de pares, no puede renegar de los conocimientos y teorías pre existentes; tampoco se trata de la desnaturalización del trabajo docente. Pero evidentemente, la reflexión en una comunidad del habla crítica no es sólo la condición de la desenajenación, sino además la condición de la construcción del conocimiento.

Referencias Bibliográficas:

- Carr, W (2002) *Una teoría para la educación*.
 Editorial Morata, pp17 - 38; 51 - 62
- Colom, A (2001) *Teoría de la Educación*.
 Editorial Síntesis, Madrid pp. 15 - 83
Diccionario de la Lengua Española (1970).
 Real Academia Española decimonovena edición, Editorial Espasa-Calpe
- Giroux, H (1992) *Teoría y resistencia en educación*.
 Siglo XXI Editores, pp 26 - 66
- Habermas, J (1992) *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*.
 Ediciones Taurus Humanidades, España
- Le Goff, J (1996) *Los Intelectuales en la Edad Media*.
 Editorial Gedisa, Barcelona
- Nervi, M L, Nervi H (2007) *¿Existe la pedagogía? Hacia la construcción del saber pedagógico*.
 Editorial Universitaria pp 17 - 51
- Rodrigo, M.J (1993) "Teorías sobre la construcción del conocimiento", en *Teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*.
 Editorial Visor Cap. 1 pp33 - 66
- Tardiff, M (2004) *Los docentes ante el saber y su desarrollo profesional*.
 Narcea Ediciones, Madrid, España pp. 29 - 44
 Zeichner, K "El maestro como profesional reflexivo" en *Cuadernos de Pedagogía* N° 220 pp. 43 -81

