



Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (Colombia)

ISSN: 1900-9895

revistascientificas@ucaldas.edu.co

Universidad de Caldas
Colombia

Runge Peña, Andrés Klaus; Muñoz Gaviria, Diego Alejandro
PEDAGOGÍA Y PRAXIS (PRÁCTICA) EDUCATIVA O EDUCACIÓN. DE NUEVO: UNA DIFERENCIA
NECESARIA.

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2012, pp.
75-96

Universidad de Caldas
Manizales, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

PEDAGOGÍA Y PRAXIS (PRÁCTICA) EDUCATIVA O EDUCACIÓN. DE NUEVO: UNA DIFERENCIA NECESARIA.*

Andrés Klaus Runge Peña**
Diego Alejandro Muñoz Gaviria***

Runge Peña, Andrés Klaus y Muñoz Gaviria, Diego Alejandro. (2012). "Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 8, pp. 75-96. Manizales: Universidad de Caldas.

RESUMEN

En este escrito se propone volver sobre la diferencia entre pedagogía y educación. Para ello se retoman los planteamientos de Benner en los que se sustenta una concepción de la educación como praxis. Seguidamente se propone una concepción de pedagogía como reflexión sobre esa praxis que tiene su origen a partir del surgimiento de las sociedades abiertas en las que se rompe el círculo práctico entre acción y costumbre.

PALABRAS CLAVE: pedagogía, educación, praxis educativa, práctica educativa, sociedades abiertas.

* Este escrito hace parte de los resultados del proyecto interuniversitario: "Paradigmas y Conceptos en Educación y Pedagogía", financiado por COLCIENCIAS (PRE00439015542), en el que participó el Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica –FormaF– de la Universidad de Antioquia.

** Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia. Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín. Estudiante del Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO). Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica y Tradiciones y Paradigmas de la Pedagogía de la Universidad de Antioquia. Docente y Asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la U. de A. Profesor invitado del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud CINDE - Universidad de Manizales. Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica –FormaF–. E-mail: aklaus@ayura.udea.edu.co

*** Sociólogo. Especialista en Contextualización Psicosocial del Crimen. Magister en Psicología de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE. Profesor de la Universidad de San Buenaventura. Director del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos de la Universidad de San Buenaventura. También es miembro del Grupo sobre Formación y Antropología Pedagógica –FormaF– de la Universidad de Antioquia. E-mail: diegomudante@hotmail.com

Recibido 30 de enero de 2012, aprobado 5 de abril de 2012

PEDAGOGY AND EDUCATIONAL PRAXIS (PRACTICE) OR EDUCATION: ONCE AGAIN, A NECESSARY DIFFERENCE

ABSTRACT

Going over the difference between pedagogy and education is proposed in this text. Benner's proposal about education as praxis is taken for this purpose. Then, a conception of pedagogy as reflection of this praxis that has its origin in the emergence of open societies in which the practical circle of action and custom is broken, is proposed.

KEY WORDS: pedagogy, education, educational praxis, educational practice, open societies.

“La decisión de la pregunta acerca de si una acción observada ‘es’ educación o no, no está fundamentada, según esto, en el objeto de la observación, sino en el saber (previo), en el pensar y en el juicio del observador [...]” (Helmut Heid, 1995: 51)

“Hay pueblos que no han tenido un pedagogía propiamente dicha; ésta, incluso, no hace su aparición hasta una época relativamente moderna. En Grecia, no hace acto de presencia hasta después de la época de Pericles, con Platón, Jenofonte y Aristóteles. En Roma, apenas sí ha existido. En las sociedades cristianas, es tan sólo en el curso del siglo XVI que produce obras de importancia; el auge que cobró por aquel entonces menguó durante el siglo siguiente, para resurgir con toda pujanza durante el siglo XVIII. Y es que el hombre no reflexiona siempre, sino tan sólo cuando esa necesidad se hace sentir, y las condiciones para la reflexión no son siempre y en todas partes propicias” (Emile Durkheim, 2000: 74)

INTRODUCCIÓN

Hace ya más de 20 años que Olga Lucía Zuluaga publicó –junto con otros miembros del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia– un artículo que lleva por título: “Educación y pedagogía: una diferencia necesaria” (1988) en el número 14 de la revista *Educación y Cultura*. Un artículo con un título que, desprevénidamente y a la luz, por ejemplo, de una mirada continental, se podría destacar por su obviedad, trivialidad y banalidad, particularmente si con ello nos estamos remitiendo a “estilos y colectivos de pensamiento” (Fleck, 1986) pedagógico como el alemán, escandinavo y/o francés –dado por sentado, además, para este último colectivo una lectura previa

de lo expuesto por Emile Durkheim a comienzos del siglo XX en su trabajo publicado póstumamente en 1922 y traducido al español, al igual que en su versión francesa original, como *Educación y sociología*¹-. Así que si se pudiera hablar de una suerte de sensación inicial con respecto a dicho asunto, esta podría ser expresada así: ¡A quién se le ocurre, después de más de dos siglos de pensamiento pedagógico moderno (de afianzamiento de la pedagogía moderna), considerar que es necesario establecer una diferencia entre educación y pedagogía!

Pues bien, curiosamente en nuestro contexto y pasadas ya más de dos décadas del mencionado escrito de Zuluaga seguimos constatando que lo que nos parecía tan obvio y sobreentendido del título del trabajo de esta autora no lo era tanto y que después de todo este tiempo, de nuevo, lo que veíamos como innecesario por su obviedad es importante retomarlos nuevamente, de manera que, por fin, esa “diferencia necesaria” deje de ser una necesidad y se tenga como algo ya despejado dentro de la pedagogía. El propósito de este escrito es volver sobre ese asunto aparentemente tan “trillado” de la diferenciación entre educación y pedagogía, pero curiosa y desconcertantemente todavía tan poco claro para muchos de los pedagogos, educadores y enseñantes de nuestro país.

Siguiendo a Dietrich Benner (1995, 1996) proponemos entonces considerar la educación como una praxis o práctica que está en la base de cualquier dinámica humana compleja (sociedad). Sostenemos en ese sentido –siguiendo a Schleiermacher (2000)– que la educación ha existido mucho antes de que hubiese surgido la pedagogía, es decir, que son dos cuestiones que se pueden diferenciar, que no remiten a algo idéntico. Y en ese orden de ideas planteamos que la pedagogía se constituye como un campo de saber (como disciplina científica) en

¹ Durkheim escribe: “La palabra educación ha sido a veces utilizada un sentido muy amplio para designar el conjunto de las influencias que la naturaleza, o los demás hombres, pueden ejercer bien sea sobre nuestra inteligencia, bien sea sobre nuestra voluntad [...] En su acepción más amplia, abarca incluso los efectos indirectos producidos sobre el carácter y las facultades del hombre por cosas cuya meta es completamente diferente: por las leyes, por las formas de gobierno, las artes industriales” (Durkheim, 2000: 43). “Llegamos, por lo tanto, a la fórmula siguiente: *La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social*” (Durkheim, 2000: 53). “A menudo se han confundido los términos educación y pedagogía que, sin embargo, deben ser cuidadosamente diferenciados. La educación es la acción ejercida sobre los niños por los padres y por los educadores [...] Otra cosa muy distinta sucede con la pedagogía. Esta consiste, no en actos, sino en teorías. Esas teorías son formas de concebir la educación, en ningún caso maneras de llevarlas a cabo [...] De donde se desprende que la educación no es más que la materia de la pedagogía. Esta última estriba en una determinada forma de pensar respecto a los elementos de la educación” (Durkheim, 2000: 73). Recordemos igualmente, pero sin entrar en detalles, que en este mismo trabajo Durkheim también establece una diferencia entre pedagogía y ciencia de la educación (Cf.: Durkheim, 2000: 81 y ss.).

tiempos recientes y que tiene como marco para ello –como condición de posibilidad si se quiere– la existencia de lo que con Popper se puede denominar “sociedades abiertas”. *La pedagogía moderna surge entonces cuando se rompe con el círculo práctico entre acción –educativa– y costumbre y cuando con ello se pone en discusión la pregunta acerca de la legitimidad y validez de la praxis educativa misma.*

LA PRAXIS SOCIAL CONJUNTA Y LA PRAXIS O PRÁCTICA EDUCATIVA (EDUCACIÓN)

El concepto de praxis y la educación como praxis

Cuando hablamos de educación hablamos de una práctica, de una praxis; pero ¿qué se entiende por praxis y, específicamente, por praxis o práctica educativa? Este primer interrogante nos remite a la diferenciación clásica dada por Aristóteles. Praxis, del griego antiguo “πρᾶξις”, significa acción, actuar, y es equivalente a la expresión “práctica”. Podemos comenzar diciendo que toda praxis es un hacer, pero que no todo hacer es necesariamente una praxis. Los griegos denominaban praxis, en un sentido amplio, a la acción de llevar a cabo algo que tiene por finalidad al agente mismo o que se encamina a una meta que trasciende al agente mismo. Vale destacar acá a Aristóteles (1985) quien retoma el concepto de praxis, lo saca de su uso cotidiano y lo eleva a un concepto especializado: para Aristóteles, la acción práctica lleva el sentido y valor en sí misma. Lo importante, por tanto, no es el producto final como en el acto poético, sino la finalidad (Aristóteles, 1985). No es importante si la acción se logra o si se realiza con éxito. La finalidad se encuentra en la acción misma (por ejemplo, el dar limosna: lo importante es la finalidad de la misma acción, aun cuando la limosna no le llegue a los necesitados).

Praxis describe en un sentido amplio un hacer, una actividad que solo se puede realizar por “seres humanos libres”. Aristóteles subraya precisamente que la vida es praxis, es acción humana. La praxis (la vida humana) no es entonces un fenómeno biológico, sino antropológico. La praxis es un hacer humano a partir del cual se ve transformado lo humano mismo. Solo los seres humanos son seres de la praxis ya que en ella y con ella se puede y tiene que decidir o tomar decisiones. La decisión necesaria o por tomar remite o surge entonces de la reflexión (la praxis es un hacer libre, con finalidad en sí mismo y reflexionado). Solo cuando el ser humano es libre y reflexiona hay praxis según Aristóteles. La praxis se refiere a la acción orientada

por ideas, autodeterminada y responsable del ser humano. Por ejemplo, cuando se hace referencia a la praxis política o a la praxis educativa (al educar). Aristóteles también enfatiza en la distinción entre un hacer productivo (poiesis) y un actuar responsable (praxis). Como dice Benner: "Praxis significa siempre dos cuestiones: de un lado el hecho (*Tat*) o la acción (*Handlung*) que de modo voluntario produce algo; pero también, de otro lado, lo necesario (*Notwendigkeit*) en el sentido de la necesidad (*Not*) a la que se dirige la praxis y a la que responde la praxis" (Benner, 1995: 14). Es decir, un actuar responsivo humano que responde a una necesidad humana.

Al ámbito de la praxis no pertenece entonces el saber contemplativo, sino a lo que se refiere a lo bueno. No se trata de conocimiento, sino de prudencia (frónesis), de adecuación con respecto a la situación (en toda parte donde se evidencia una acción política, ética o pedagógica se trata, según Aristóteles, con un asunto de sabiduría, de juicio reflexionante). De allí que la praxis se distinga de la praxis poiética y de la praxis teórica (a estas no les subyace un saber responsable).

La praxis no se puede normatizar en el sentido de supeditar a una cuestión general válida para siempre:

- Tiene entonces un carácter situacional.
- Allí siempre está presente el momento de lo casual, la contingencia.
- En el ámbito de la praxis no hay un saber seguro (certezas absolutas), ya que la acción humana siempre se ha de considerar como libre y contingente si se trata de tomar decisiones (libre y responsable).
- Obedece a reglas, valores.
- Es contextualizada e histórica.
- Se le dota de sentido.
- Es contingente.
- Implica libertad.

Siguiendo nuevamente a Benner:

De 'praxis' hablamos sólo con respecto a los seres humanos y no en relación con la naturaleza infrahumana o supra humana. Ni el comportamiento de las plantas y animales, ni la 'actividad' o 'hechos' divinos los designamos como praxis [...] Una actividad puede ser

designada como praxis, primero, si tiene su origen, su necesidad, en el carácter imperfecto del ser humano; si se dirige hacia esa necesidad, pero no supera el carácter imperfecto del ser humano. Y segundo, si determina al ser humano de tal modo que dicha determinación sea producida solo de tal actividad y que no resulte del carácter imperfecto del ser humano. Praxis en ese sentido es el trabajo [...] Otras praxis en ese sentido son, por ejemplo, la religión como praxis de los vivos en relación con los muertos, la política y la educación. (Benner, 1980: 486-487)

La educación como praxis resulta entonces del hecho de que el ser humano, en tanto ser imperfecto, es la única criatura necesitada y capaz de educación. Ni los animales ni las plantas necesitan de la educación para ser o devenir tales, pero, además, ellos mismos no se educan. A diferencia, el ser humano es o deviene en humano a partir de lo que hace (praxis) de sí. No obstante, con ese hacer no se supera la imperfección, por lo que lo humano se presenta siempre como tarea, como proyecto, como historia, como sujeto de su propia praxis. La educación, en ese sentido, es la praxis de los humanos adultos para con los que están en crecimiento –o para los que necesitan de educación–. La praxis educativa, además, resulta ser decisiva para la historia y mantenimiento de la humanidad. Miremos esto con más detenimiento.

El planteamiento histórico-praxeológico de Dietrich Benner

A partir de lo anterior cobra importancia un planteamiento desarrollado por Dietrich Benner que se puede entender como histórico-praxeológico y que permite, a nuestro modo de ver, una mejor y más clara comprensión de la praxis educativa como un aspecto básico dentro del contexto de la praxis humana y social conjunta. Benner –así como Derbolav– describe con el concepto de praxeología un nivel de reflexión que se vuelve útil para la pedagogía en tanto permite cuestionar, criticar y trabajar sobre la praxis –educativa–. Por praxeología se entiende entonces la ciencia o doctrina de la praxis. En un sentido amplio se puede considerar también como la “ciencia del actuar o de la acción” –aunque no se restringe a una teoría de la acción–. Derbolav, por ejemplo, habla de una diferencia entre “ciencias del conocimiento” (física, psicología, química, sociología, etc.) y “ciencias prácticas” (técnica, economía, medicina, ciencia del derecho, pedagogía, ciencia del arte, etc.). Estas últimas representan formas de reflexión científica que se constituyen

como solución a determinadas necesidades sociales y como respuesta a ciertos asuntos sociales acuciantes.

Por su parte, Benner evidencia de un modo crítico la transformación de la pedagogía como ciencia de la praxis en una tecnología, en una disciplina técnica. Por eso propone ampliar el concepto de praxis y de ciencia de la praxis. Benner entiende por praxeología la relación, orientada de un modo práctico, entre teoría, investigación y praxis. Una pedagogía orientada praxeológicamente tiene que estar en condiciones de pensar y de dar orientaciones prácticas con respecto a la praxis educativa y, además, poder probar y fundamentar dichos asuntos –lo que dice–. Una pedagogía praxeológica adquiere entonces el estatuto de marco general (pedagogía general) para los ejercicios de fundamentación del pensamiento, reflexión y accionar pedagógicos.

Así, frente a la exigencia de que, a nivel general, se le debe ofrecer orientación y reflexión a la praxis educativa para poder realizarla, entonces se tiene que desarrollar o proponer una pedagogía general que no se entienda como una simple disciplina que da indicaciones para la acción concreta (un recetario, una tecnología, un diseño instruccional), sino que se dirija en concordancia con un modo de pensar básico, fundamentado, que ya se encuentra en la acción (praxis) humana misma. Como praxeología histórica reflexiona entonces sobre la praxis humana en su conjunto y se da a la tarea de diferenciar las variadas formas de praxis, su transcurso histórico y sus procesos de diferenciación. En palabras de Benner:

El concepto de 'praxeología' no es fundamentalmente nuevo, sino que hace referencia a la pregunta que remite a los comienzos de la filosofía práctica acerca del orden de la praxis humana conjunta y su especialización en las esferas de lo económico, lo político-moral, lo estético y lo religioso. La praxis humana misma es mucho más antigua que la diferenciación que nos es conocida en campos sociales de acción específicos. (Benner, 1996: 20)

Lo anterior tiene que ver entonces con que, desde un punto de vista antropológico-pedagógico, ligado a la concepción histórico-praxeológico (reflexión sobre las distintas formas de praxis social en su historicidad), en toda sociedad "compleja" los seres humanos que la componen se ven abocados a tratar con una serie de inconvenientes o dificultades que resultan, como mínimo, de tres situaciones

problemáticas fundamentales a las que se ven enfrentados y confrontados y que los llevan a hacer (praxis) algo:

- 1) La situación básica de relación y confrontación de los seres humanos con la naturaleza, es decir, con el mundo (ser humano - mundo). De esa situación problemática básica resulta el problema capital de cómo hacer para auto conservarse (*Selbsterhaltung*), para mantenerse con vida, para protegerse del mundo, para afrontar y enfrentar a la naturaleza, para no sucumbir ante sus inclemencias y “dominarla”. La respuesta en términos prácticos, es decir, en términos de qué hacer se convierte acá, por ejemplo, en trabajo, en ciencia, en técnica, en agricultura.
- 2) Una situación problemática básica que se da a partir de la condición de estar juntos, de tener que vivir con otros de su misma especie; es decir, de la confrontación de los seres humanos entre sí (ser humano - ser humano). En este caso los seres humanos se ven con la necesidad de responder a las preguntas acuciantes de cómo hacer para estar juntos y no matarse, cómo repartirse en un espacio determinado, cómo organizarse, cómo distribuirse, cómo regularse, cómo dirigirse entre sí, etc. La praxis se configura acá como praxis política, económica, político-moral.
- 3) La situación problemática fundamental que se da a partir de la confrontación de los seres humanos con su propia condición humana de finitud y que viene expresada en términos de:
 - a. *formabilidad* (plasticidad, maleabilidad) e *imperfección* en tanto seres socio-culturales (como seres necesitados de una actualización cultural) que los pone en una condición *menesterosa* y *necesitada de educación*,
 - b. “*desvalimiento*” (Pestalozzi) y *orfandad* que los dimensiona como seres necesitados de protección, de amparo, de custodia y de cuidado,
 - c. “*fragilidad*” –enfermedad, impotencia– con la que se desmoronan todas las ilusiones de omnipotencia
 - d. y mortalidad –caducidad, perecimiento–.

Confrontación que los lleva a preocuparse y a tomar medidas con respecto a su incapacidad originaria para valerse por sí mismos (imperfección) y responder de un modo espontáneo, individual y autónomo (autodeterminación) a las demandas

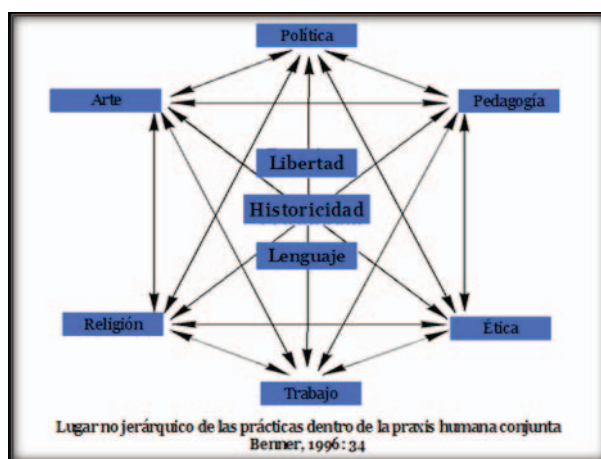
del mundo y del entorno –sociocultural y fáctico– en el que nacen, con respecto a su condición, a su debilidad y flaqueza, y con respecto a su situación precedera.

Como respuesta entonces a los aspectos de la tercera situación problemática básica, los seres humanos desarrollan:

- una praxis curativa o médica (medicina),
- una praxis religiosa (culto a la muerte, religiones, creencias) y
- una praxis educativa ligada a unos procesos formativos (educación funcional, educación intencional, enseñanza, instrucción).

Así, Benner, en su *Pedagogía general* (1996), parte de seis praxis básicas que son constitutivas de y para la vida humana conjunta. Son las praxis del arte, política, pedagogía, economía, religión, trabajo y ética.

Esquema 1



Así pues, como:

[...] fenómenos fundamentales de la coexistencia humana las formas de praxis humana retroceden más allá de su diferenciación social. Hasta donde alcanzan nuestros conocimientos de la historia de la humanidad, la vida humana conjunta, la 'coexistencia' humana, se encuentra determinada por seis fenómenos fundamentales.

El hombre tiene que conseguir y mantener (economía) mediante su trabajo, mediante la explotación y cuidado de la naturaleza, la base de su subsistencia; tiene que problematizar, desarrollar y reconocer las normas y reglas del entendimiento humano (ética); tiene que proyectar y darle forma a su futuro social (política); tiene que trascender su presente en representaciones estéticas (arte) y se encuentra confrontado con el problema de la finitud de su prójimo y su propia muerte (religión). Del trabajo, la ética, la política, el arte y la religión hace parte, como sexto fenómeno fundamental, la educación (Benner, 1996: 20)

Ya que según Benner esas seis praxis son fundamentales para la existencia humana –y además no están en ningún orden jerárquico o armonía específicos–, es necesario desarrollar una teoría que no trate de organizar las realizaciones de la acción humana en las praxis individuales, sino que se pregunte, más bien, por la relación de esas praxis particulares y por la acción humana que resulta de esa praxis conjunta (Benner, 1991: 22 y ss.).

Benner sostiene que las praxis individuales como derivaciones de la praxis humana conjunta se encuentran en una relación entre sí que no es teleológica ni jerárquica (solo lo uno puede existir en relación con lo otro). Esas formas de praxis tampoco se encuentran en una relación de armonía; por lo tanto, afrontan y enfrentan constantemente dos peligros (de allí la idea de una reflexión amplia y permanente, de una praxeología):

- el de la diferenciación de las praxis y la consecuente posibilidad de una reorganización jerarquizada², por ejemplo, cuando praxis como la económica y la política se vuelven hegemónicas y con ello una praxis como la educativa termina reducida a un medio para la consecución de los fines de aquellas, y

² “La idea de relaciones no jerárquicas de las praxis individuales fundamentales dentro de un orden de la praxis humana conjunta no es algo constitutivo para la vida conjunta de los seres humanos, sino una idea regulativa que podemos reconocer o no reconocer” (Benner, 1996: 36). Si se reconoce entonces entra en juego la dinámica de no linealidad en el transcurrir de las diferentes praxis y su necesaria interacción. Con ello queda abierta también la posibilidad del ejercicio de la discusión, de la libertad y el reconocimiento de la historicidad de lo humano como praxis. Si, por el contrario, no se reconoce o se niega, entonces con ello se corre el peligro del totalitarismo, unidimensionalización y negación de la libertad, de la posibilidad del diálogo constructivo y de la historicidad de lo humano.

- el de las exigencias de un tipo de praxis que no solo se pone por encima de las otras, sino que también impone una visión unidimensional de sí. Por ejemplo:

- cuando en la praxis económica se absolutiza un modelo económico como el actual neoliberal,
- cuando en la praxis política se privilegia la postura política de una clase o de un grupo o
- cuando la praxis religiosa se unidimensionaliza en una sola forma de creencia o en un orden teocrático totalitarista.

La educación como un asunto antropológico fundamental

Llegados a este punto podemos plantear entonces que, dentro de la complejidad de la praxis social conjunta, la praxis educativa o educación aparece, por un lado, como una *forma de autoconservación humana, de humanización*, con la que se busca la superación del “desvalimiento” (Pestalozzi, 1993) y el estado de no formación de las nuevas generaciones –“el ser humano sólo puede devenir humano mediante la educación” (Kant, 1983)– y, por el otro y desde el punto de vista de la dinámica social misma, como una *estrategia social con la que se busca la autorreproducción y persistencia de la sociedad misma a partir de dinámicas de mediación entre los individuos*. Es decir, que mediante la educación o praxis educativa se le ayuda a las nuevas generaciones a su supervivencia (socializándolas, culturizándolas, educándolas, instruyéndolas) en sociedad y se regula, en términos micro y macrosociales, no solo el proceso de cambio y relevo generacional, sino también los procesos de reactualización cultural de los individuos, manteniéndose con ello la existencia misma de la sociedad³.

En la medida entonces en que los miembros de una sociedad son seres vivos y por tanto finitos e imperfectos, la sociedad solo se puede mantener como “un sujeto idéntico” o como un “todo” mediante el reemplazo de los muertos con aquellos nuevos vivos que vienen al mundo. Solo así se puede mantener la sociedad en el tiempo; es decir, por sobre la muerte de sus individuos particulares. Esto quiere decir que la satisfacción o resolución de esa necesidad la sociedad (los miembros)

³ No sobra decir acá que las praxis que son relevantes dentro de una sociedad llevan a la necesidad de crear instancias institucionalizadas que garanticen su permanencia y optimización. Las diferentes profesiones, por ejemplo, requieren de instituciones formativas que garanticen la legitimidad, continuidad y optimización de dichas profesiones.

no se la puede dejar a la casualidad. Por ello la ruptura con la casualidad (con su desarrollo casual) solo puede tener lugar cuando la sociedad se asocia –se pone en relación, se preocupa– con el crecimiento de sus miembros. El mantenimiento de la sociedad en el tiempo tiene lugar mediante la asociación y vinculación de sus nuevos miembros. La actividad social de asociación de los nuevos miembros se denomina acá *praxis educativa*.

Lo anterior se corresponde con dos concepciones básicas de lo humano (presupuestos antropológicos):

- Una en donde el ser humano aparece como un ser carente o no determinado –desde el punto de vista instintivo– y, en ese sentido, la cultura, sobre todo como formación (*Bildung*) o cultura interiorizada por el lado del sujeto (Adorno), se presenta como compensación de sus debilidades como animal.
- Y otra en donde el ser humano aparece como un ser dotado de espíritu –razón– y, en ese sentido, la cultura se presenta como *expresión* de esa riqueza.

Independientemente de la perspectiva en que se lo mire, lo que aparece como carencia (en términos de formabilidad, ductilidad, plasticidad, perfectibilidad) es, a su vez, su riqueza.

De todas maneras, lo que nos interesa resaltar acá es que el ser humano se presenta como un ser formable (formabilidad) con una inmensa capacidad de aprender y en la necesidad de ser educado. Se trata de un ser que no nace hecho, sino que se hace y para ello pasa por una serie de prácticas educativas que le permiten la superación de su “animalidad” y su paso a la “humanidad” –a lo que por esta última se entienda en un momento histórico y cultural específico–. Vale resaltar que trabajos recientes como los de Michael Tomasello (1999) muestran precisamente la importancia de las prácticas educativas como aspectos diferenciadores con respecto

a los demás primates avanzados⁴. Los humanos no solo producen acumulación y transformación cultural de artefactos y herramientas (“efecto trinquete”), sino que se preocupan por la educación de sus cachorros humanos.

Así pues, el ser humano tiene que hacer algo de sus disposiciones, por eso, en lugar del concepto de determinación hereditaria, aparece el argumento antropológico-pedagógico basado en el concepto de *formabilidad*: el ser humano debe darse forma a sí mismo –y al entorno–. Y en lugar de la determinación del entorno aparece el concepto pedagógico de “*incitación o exhortación a la autoactividad*” (Benner, 1996: 47 y ss.).

De otro lado y finalmente, los conceptos introducidos en el centro del esquema presentado anteriormente remiten a que, según Benner, en el sentido de una razón práctica productiva y consciente de la finitud de nuestra existencia y coexistencia:

- A) la libertad, como necesidad de actuar a partir de la insuficiencia dada por nuestra propia imperfección, no se puede comprender ni como libertad arbitraria ni como simple libertad de elección, ya que parte precisamente de nuestra necesidad. Esto quiere decir que arbitrariedad y libre elección o libertad absoluta resultan inadecuadas para pensar en la libertad humana en tanto humana; en una libertad que se tiene que concebir en términos históricos, sociales, no trascendentales, y limitada, etc. Esto tiene que ver, además, con la historicidad de nuestra existencia.

4 Tomasello escribe: “If we imagine a forbidden experiment in which a human child grows up on a desert island, miraculously supplied with nutritional and emotional sustenance but in the total absence of contact with other human beings, this child would not invent a language or a complex technology or a complex social institution. Even if there were a group of such abandoned children, it is unlikely that together, in their own lifetime, they could invent anything resembling the range of material and symbolic artifacts that characterizes even the least artifactually complex human society [...] Indeed, the most distinctive characteristic of human cultural evolution as a process is the way that modifications to an artifact or a social practice made by one individual or group of individuals often spread within the group, and then stay in place until some future individual or individuals make further modifications [...] this process of cumulative cultural evolution works because a kind of ‘ratchet effect’: Individual and group inventions are mastered relatively faithfully by conspecifics, including youngsters, which enables them to remain in their new and improved form within the group until something better comes along. The major part of the ratchet in the cumulative cultural evolution of human societies takes place during childhood. That is, each new generation of children develops in the ‘ontogenetic niche’ characteristic of its culture (including in some cases explicitly pedagogical niches), mastering the artifacts and social practices that exist at that time” (Tomasello, 1999: 512). Continúa el autor: “The other main process involved in cultural transmission as traditionally defined is teaching [...] although there is much variability across different human societies, adult humans in all cultures actively instruct their young on a regular basis in one way or another” (Tomasello, 1999: 523).

- B) la historia no se puede comprender ni como historia de la dominación ni como destino –pues la libertad de la praxis humana solo es pensable como libertad histórica; es decir, que a partir de su carácter imperfecto, el ser humano se ve obligado a buscar su determinación mediante la transformación de (su) historia, por lo que toda historia como dominación o como destino va en contra de la libertad misma como praxis y de la praxis como libertad– y
- C) el lenguaje no se puede comprender ni como la simple copia del mundo ni como la definición nominalista de los contenidos del mundo (lenguaje referencial), sino como mediación de la historicidad (historia efectiva) y la libertad productivas (construcción de mundo lingüísticamente mediada).

Es precisamente en ese marco antropológico-pedagógico que la praxis educativa adquiere su significación y relevancia. Y es a partir de acá que la pedagogía (moderna) gana su fundamentación. Así pues, al igual que la práctica curativa o médica dio lugar al surgimiento y consolidación de un saber como la medicina, así vemos también a la praxis educativa o educación en relación con la consolidación de la pedagogía como campo disciplinar y profesional⁵. Es decir, que la educación ha existido desde mucho antes que hubiera reflexión –seria, rigurosa, sistemática, ordenada– sobre ella. Por lo tanto, la educación como una forma de praxis social ni surge con la reflexión pedagógica, ni el saber que en ella [la praxis] se produce –saber hacer, frónesis– es un saber exclusivo de esta última. Como lo dice Trembl:

Una teoría pedagógica, entendiendo por la misma un sistema de *consejos educativos* sólo se da desde hace aproximadamente 4000 años; y como un sistema de *reflexiones* sobre el campo objetivo de la educación debidas a pensadores (profesionalizados) sólo existe desde hace poco más o menos 300 años. Pero, desde que esa forma de praxis se matizó más, no sólo se ha mantenido sino que de continuo se ha ido diferenciando y estabilizando. De lo cual puede desprenderse la sospecha de que, si esa forma de praxis/actuación no hubiera cumplido función alguna ni hubiera solucionado ningún problema, hace tiempo que filogenéticamente habría desaparecido. (Trembl, 1990: 21)

Pero, ¿a qué nos referimos entonces como pedagogía?

⁵ Cf.: Runge et al. (2010).

Educación funcional y surgimiento de la pedagogía

Históricamente hasta el Medioevo la educación tenía lugar de un modo preponderantemente funcional, ya que esta no era reflexionada en un sentido estricto y de un modo constante. Por educación funcional se conciben todos los efectos educativos no intencionales y aspectos de otro modo denominados como asimilación, imitación, iniciación, acostumbamiento, mantenimiento de la tradición, socialización, entre otros. En el caso de los infantes, esta tiene que ver con la introducción de los mismos al mundo (a la cultura de los adultos), la mayoría de las veces de un modo inconsciente. Alfred Trembl dice que: “Por ello la educación funcional en sociedades segmentarias podría haber sido sobre todo una educación para el ‘tabú’, es decir, para el mantenimiento de las fronteras” (Trembl, 1990: 99).

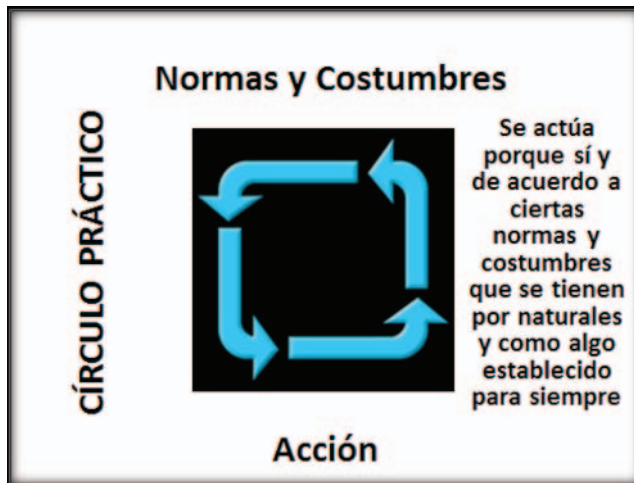
Este autor da como ejemplo de educación funcional el siguiente: una madre recoge semillas y pequeños animales para la alimentación, mientras lleva consigo permanentemente a su cría. Gracias a ello el infante aprende a distinguir las cosas comestibles y las formas de caza sin que ello pase necesariamente por la intención educativa de la madre. En este caso la educación es entendida como la consecuencia latente de una acción manifiesta. Esto quiere decir que llevar al infante no es educarlo en sentido estricto, pero tiene efectos educativos.

En este contexto los adultos simplemente le “presentan” a los infantes su “forma de vida adulta” de un modo no sistemático y no reflexionado. Klaus Mollenhauer llama a esa forma de educación “presentación” (Mollenhauer, 1994). Los infantes aprenden así un amplio abanico de comportamientos adultos por el hecho de vivir con y entre ellos. Las estructuras esenciales del comportamiento adulto están allí para ser vistas (imitadas) por los infantes mientras estos crecen y son, a su vez, iniciados en ellas. En ese sentido la educación funge como:

[...] una estabilización intergeneracional de un proyecto cultural que se ha demostrado válido y acreditado [...] De ahí que el acento recayera sobre la adaptación de lo recibido y no sobre la innovación, sobre la acomodación y no sobre la oposición, sobre el recuerdo y la repetición más que sobre la crítica. De ahí también que el respeto como base de la vida social lo reconociera como gratificación sobre todo quien más cerca vivía ese legado (la ‘leyenda de los ancianos’). (Trembl, 1990: 105)

Si bien se pueden ver acá unas formas de reflexión como ejercicio de organización –como producción de orden social a partir de esa gran “leyenda de los ancianos” o tradición mediante rituales, ritos, ceremonias y tabúes–, lo cierto es que es un tipo de pensamiento circular, un pensamiento todavía atrapado en el círculo práctico de la tradición, aferrado al legado *incuestionable* “de los ancianos”. Por eso, acá la principal tarea de los infantes es reproducir (imitar) esas imágenes y la de los adultos, cerciorarse de que así sea, ¡y de un modo incuestionado!

Esquema 2



Levemente modificado de Benner (1991).

Esa manera de educar y de formar es implícita y habitual, sobre la que, generalmente, no se tiene un control consciente o sobre la que no se reflexiona. Esta es la manera en que las sociedades humanas se han reproducido, evolucionado y renovado por sí mismas durante miles de años. Hasta la modernidad temprana la educación tenía lugar mediante ese método no intencionado, ya que la realidad educativa no era un asunto sobre el que se reflexionaba (pensaba), al menos no de un modo sistemático⁵. Precisamente cuando esto cambia, es cuando surge entonces la pedagogía como reflexión sobre la educación, pues los seres humanos se ven enfrentados a cuestiones como: ¿Cuál es la forma de vida que se le va a presentar de un modo sistemático a las nuevas generaciones, qué se les va a presentar, cómo se les va a educar, para qué se les va a educar? En el sentido de Popper (2010), esto tiene que ver con el paso de sociedades cerradas a sociedades abiertas –y con el progresivo desencantamiento del mundo–.

Recordemos que Popper caracteriza a las sociedades abiertas como aquellas en las que los individuos se ven en la necesidad de tomar decisiones personales, lo que lleva a que, a partir de ello, surja la diferencia con respecto a las sociedades tribales o sociedades en las que domina el pensamiento colectivista o mágico. Según Popper (2010), las sociedades tribales y colectivistas, es decir, cerradas, no distinguen entre las leyes naturales y las costumbres, por lo que no es probable que sus miembros cuestionen o desafíen tales costumbres, ya que consideran que tienen una base sagrada o natural (son simplemente así). Los sujetos se encuentran atrapados, como se dijo, en el círculo práctico o de la costumbre.

El cambio de una sociedad cerrada a una sociedad abierta comienza a darse cuando se marca una distinción entre las leyes naturales y las leyes hechas por el ser humano. Esto tiene, como consecuencia, el incremento de la responsabilidad personal (social) y la necesidad de responder moralmente (responsabilidad) por las decisiones que se toman.

Con respecto a la educación, esto tiene que ver cuando surge la pregunta acerca de la legitimidad o no de la misma educación y de sus finalidades. Es decir, cuando la educación, cuando la praxis o hacer educativo se sale de su círculo de la costumbre y se abre a una reflexión (la pedagogía) sobre sí misma. Para ello una cita de Durkheim bastante esclarecedora:

En muchos aspectos nuestro sistema tradicional de educación está desfasado con respecto a nuestras ideas y nuestras necesidades. No hay, pues, otra alternativa que la de escoger entre los dos caminos siguientes: o bien, tratamos de mantener, a pesar de todo, las prácticas que nos ha legado el pasado, aun cuando no respondan ya a las exigencias del presente, o bien emprendemos resueltamente la tarea de restablecer la armonía rota indagando cuáles son las modificaciones que se deben aportar. De esos dos caminos, el primero es impracticable y no puede conducir al éxito [...] Por tanto, no nos queda más remedio que el de poner manos a la obra sin desmayo, más que el de investigar los cambios que se imponen y llevarlos a cabo. Ahora bien, ¿cómo llegar a descubrirlos si no es a través de la reflexión? Únicamente la conciencia bien reflexionada puede compensar las lagunas de la tradición cuando ésta brilla por su ausencia. Luego, ¿qué es la pedagogía sino la reflexión aplicada, lo más metódicamente posible, a las cosas de la educación con miras

a regular su desarrollo? [...] La reflexión es, por excelencia, la fuerza antagonista de la rutina, y la rutina es un obstáculo para los progresos necesarios. (Durkheim, 2000: 85-86, 88)

Nos las vemos con el surgimiento de una “conciencia social” acerca del hecho de que solo de la experiencia (solo de la costumbre) *no* se pueden sacar reglas para fundamentar la forma “correcta” de la praxis educativa. De allí que el intento de conseguir reglas para la acción –educativa– práctica solo mediante la observación de lo practicado –de lo hecho– se vuelva un asunto cuestionable dentro del pensamiento sobre la educación. Con ello se presenta el problema de la fundamentación y legitimación. Como lo dice Benner:

[...] el paso de la legitimación de la educación mediante normas y costumbres reconocidas en la sociedad a una legitimación procurada por un direccionamiento científico y una orientación con sentido se efectuó paso a paso en la modernidad y tiene que ver con el cuestionamiento a las representaciones de orden de la vida humana conjunta dadas en las costumbres, lo cual lleva a que se rompa con el círculo práctico de costumbre (*Sitte*) y acción (*Handeln*). (Benner, 1991: 15)

Es decir, que esto tiene que ver con una *decepción cultural, social, histórica y educativa* –desencantamiento– que provoca o lleva a la pregunta por el cómo y por el para qué de la educación y hace que surja la necesidad de un pensamiento pedagógico coherente con ello –es decir, reflexionado, fundamentado–.

Se rompe así con la actitud “pre-crítica” o “acrítica” según la cual la –“supuesta”– autenticidad de la experiencia y vivencia propias se puede tener como base experiencial –como criterio o razón– suficiente para el actuar –praxis– educativo. El hecho de que cierta forma de la experiencia –la del maestro *in situ*– se tenga por más cercana a la praxis y por ello se le presuponga –se le caracterice como de– mayor relevancia, es un asunto que se vuelve cuestionable. La praxis educativa se ve sometida o en la necesidad de someterse a una reflexión crítica. Por tanto, ahora la “autenticidad” de la experiencia ya no socaba ni banaliza –y ya no impide– la necesidad de la reflexión; aquella pierde su fuerza. Se exige entonces que los presupuestos implícitos sean explicitados y/o reconocidos y, en esa lógica, discutidos y fundamentados. La “toma de conciencia” (problematización) de la educación hace que lo que se entiende o vaya a entender por esta última se vuelva un asunto de interpretación (fundamentación y legitimación).

Por eso y siguiendo a Benner, en su proceso de surgimiento y configuración histórica, la pedagogía no se diferencia en psicología pedagógica, sociología pedagógica. Tampoco en pedagogía social, pedagogía escolar, pedagogía preescolar, pedagogía especial, pedagogía medial, pedagogía laboral o pedagogía del tiempo libre (Benner, 1991: 14) como hoy en día. Más bien, la pedagogía se configura históricamente a partir de tres círculos temáticos o tres cuestiones problemáticas básicas, a saber:

Un primer ámbito temático que se puede concebir bajo la rúbrica de “doctrinas educativas”. Este abarca todas aquellas reflexiones que se ocupan de determinar las formas y maneras más adecuadas de tratar con los individuos en crecimiento. También tiene que ver con todas aquellas reflexiones que se ocupan de dar indicaciones acerca de la configuración de las situaciones educativas. Se trata de cuestiones que abren el horizonte de las Teorías de la Educación y que tienen como base la pregunta: ¿Cómo, bajo qué condiciones, en dónde, cuándo, con qué y sobre qué educar?

Un segundo ámbito temático de la pedagogía tradicional que se ocupa de aclarar las tareas de las medidas educativas y de determinar las metas y finalidades de la educación. Se trata de cuestiones que abren el horizonte de las Teorías de la Formación (*Bildung*) y que tienen como punto de partida el cuestionamiento siguiente: ¿Para qué, con qué propósito y con qué finalidad educar?

Un tercer ámbito temático en el que se tiene como tarea la de aclarar las condiciones de posibilidad –las condiciones en que son posibles– de los enunciados –afirmaciones– pedagógicos mismos tanto en el ámbito de las Teorías de la Educación como en el de las Teorías de la Formación. Se trata acá de cuestiones que abren el horizonte de las Teorías de la Pedagogía y que tienen que ver con cuestiones referidas a su autofundamentación, su autoconcepción, su autodelimitación (pedagogía general, filosofía de la educación, fundamentos de la pedagogía, epistemología de la pedagogía, corrientes pedagógicas, entre otras).

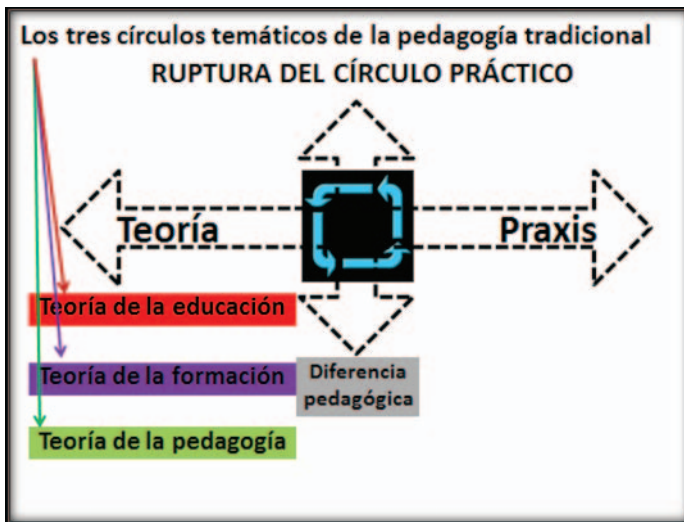
En su conjunto las teorías de la educación, las teorías de la formación y las teorías de la pedagogía se las ven con preguntas:

- A) acerca de la fundamentación de una teoría de la acción educativa (pedagógica) y

- B) con una *crítica pedagógica* a las restricciones institucionales y a las condiciones en las que se enmarca la praxis educativa, una vez que se pone en evidencia que estas dificultan o hacen imposible una acción –educativa– orientada por una teoría de la formación y direccionada por una teoría de la educación; es decir, cuando entran en contradicción con los presupuestos antropológico-pedagógicos mismos de los que parten.

Este tipo de temáticas y, sobre todo, de cuestionamientos no es un resultado histórico casual: se corresponde con una necesidad al mismo tiempo teórica y práctica que responde –como se vio– al paso de las sociedades cerradas a las sociedades abiertas y que tiene que ver con el progresivo “desencantamiento del mundo” (Weber).

Esquema 3



Levemente modificado de Benner (1991).

Así, en tanto teoría de la educación y de la formación, y como ejercicio de autofundamentación, “[...] la pedagogía tiene su origen en la *misma praxis educativa dada históricamente* que, una vez que ni la experiencia del trato (*Umgangserfahrung*) cotidiano de los individuos ni el saber experiencial con ella adquirida pueden ayudar a asegurar el éxito de los esfuerzos educativos, empieza a exigir una orientación con sentido y un direccionamiento teórico de la acción” (Benner, 1991: 15).

Ante la pregunta de una orientación con sentido y de un direccionamiento reflexionado de la acción educativa –de la educación–, se pone en evidencia que la pedagogía, al igual que la ética y la política cobran existencia de cara a la necesidad de cuestionar y someter a reflexión las convenciones y normas dadas, por lo que su tarea no es superflua y, al igual que la ética y la política, se las ve con la “tarea conjunta de aportar a la formación (*Bildung*) (más elevada) de la humanidad” (Benner, 1991: 15).

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles. (1985). *Ética nicomáquea. Ética eudemia*. Madrid: Editorial Gredos.

Benner, Dietrich. (1980). “Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns”. *Zeitschrift für Pädagogik*, No. 26, Vol. 4, pp. 486-497.

_____. (1991). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

_____. (1995). *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Deutscher Studien Verlag.

_____. (1996). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Durkheim, Emile. (2000). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.

Fleck, Ludwick (1986). *La génesis y el desarrollo de un hecho científico: introducción a la teoría del estilo de pensamiento y del colectivo de pensamiento*. Madrid: Alianza Editorial.

Kant, Immanuel. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

Mollenhauer, Klaus. (1994). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Pestalozzi, Johann Heinrich. (1993). *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Popper, Karl R. (2010). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Madrid: Editorial Paidós.

Runge Peña, Andrés Klaus, Garcés Gómez, Juan Felipe y Muñoz Gaviria, Diego Alejandro. (2010). "La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente". *Revista Educación y Cultura*, No. 88, septiembre. Bogotá: FECODE.

Schleiermacher, Friedrich E.D. (2000). *Texte zur Pädagogik*. 2 vols. Editado por M. Winkler y J. Brachmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Tomasello, Michael. (1999). "The human adaptation for culture". *Annual Review of Anthropology*, Vol. 28, pp. 509-529.

Treml, Alfred K. (1990). *Introducción a la pedagogía general*. Barcelona: Editorial Herder.

Zuluaga, Olga Lucía. (1988). "Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria". *Educación y Cultura*, No. 14. Bogotá: FECODE.