

# Pedagogía, epistemología y formación. Actualidad de la pregunta pedagógica

Oscar Espinel Bernal <sup>1</sup>

Oscar Pulido Cortés <sup>2</sup>

## Resumen

Preguntarse por la práctica docente, sus formas y posibilidades implica preguntarse por los sentidos de la pedagogía y las maneras de asumirse en la cotidianidad escolar. Lejos de procurar definiciones cerradas, este artículo aporta algunos elementos de discusión como invitación a situar los terrenos de la pregunta contemporánea por la pedagogía y su necesaria actualización. Para ello, inicia tratando las relaciones entre educación, pedagogía y didáctica para luego abordar la pregunta epistemológica frente a la pedagogía, su vínculo con la filosofía y el lugar del maestro. Finalmente, se reconoce la pedagogía como campo en y de constitución.

**Palabras clave:** pedagogía, educación, maestro, formación.

<sup>1</sup>Universidad Pedagógica Nacional  
oscar.espinel@yahoo.com

<sup>2</sup>Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia

**Como citar:** Espinel, O., & Pulido, O. (2022). Pedagogía, epistemología y formación. Actualidad de la pregunta pedagógica. Educación y Ciencia, 26. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e14737>



Recibido: 22/08/2022 | Revisado: 28/08/2022  
Aprobado: 28/10/2022 | Publicado: 31/10/2022

## Pedagogy, epistemology, and training. Actuality of the pedagogical question

### *Abstract*

To ask ourselves about teachers' practices, their forms, and possibilities implies wondering about the senses of pedagogy and the ways of assuming them in the schools' daily life. Far from giving closed definitions, this article contributes with some elements to the discussion to situate the grounds of the contemporary question about pedagogy and its necessary updating. For this purpose, the paper begins by dealing with the relations between education, pedagogy, and didactics. In a second moment, it addresses the epistemological questions regarding pedagogy, its link with philosophy, and the place of the teacher. Finally, pedagogy is recognized as a field in/of constitution.

**Keywords:** pedagogy, education, teacher, training

### Introducción

El terreno de la pedagogía es un campo abierto, siempre en disputa y cuyas fronteras no terminan de precisarse. El nexos con otras disciplinas o con otros saberes (dependiendo del lugar desde el que se observe) ha respondido históricamente a los ajustes y desplazamientos de la educación frente a las demandas y singularidades de cada tiempo y geografía. El vínculo estrecho entre educación y pedagogía no solo ha propiciado sísmicos movimientos al interior de la pedagogía, sino que, incluso, ha llevado a fundir la pedagogía con la educación, al punto de emplearlas como sinónimos. La didáctica, otra pieza más de la compleja discusión, ha terminado en las redes de este «rompecabezas» cargado de confusiones y yuxtaposiciones. Y decimos «rompecabezas» pues, aunque superpuestas unas piezas sobre otras, absorbidas unas figuras y puestas en primer plano otras, en una suerte de confusión entre siluetas y matices, cada elemento de este ensamble requiere del otro para hallar su lugar, su función y sus límites dentro del paisaje abierto de la práctica docente.

Lejos de pensar en un orden único y prefabricado, dogmático y rígido, la conjunción y la tensión entre pedagogía, educación y didáctica alimentan el quehacer de quien se forma y ejerce como profesor. Es importante recordar que los discursos, concepciones, saberes, perspectivas, entramados teóricos y decisiones epistemológicas, ontológicas, éticas, filosóficas, antropológicas y hasta pragmáticas definen no solo los propósitos de nuestro actuar, sino el actuar mismo y, por tanto, delimitan quiénes somos, qué queremos ser y hacia dónde nos dirigimos. De modo que, pensar en la pedagogía como el eje de lo que nos constituye como profesores, nos obliga a aclararnos qué es eso que nos hace ser lo que somos y qué distingue nuestro hacer de otras actividades.

En este punto toma relevancia la pregunta por la pedagogía, su desarrollo histórico, el tipo de objetos y problemas que la componen y los sujetos que la habitan. ¿Se trata

de una disciplina, un saber, una práctica o un mecánico e instintivo hacer?, ¿qué implica que se le conciba como disciplina, saber o práctica?, ¿qué tipo de relaciones plantea con el conocimiento, con el hacer cotidiano y con especialistas de otros campos?, ¿qué es la pedagogía y cómo se relaciona con la educación y la didáctica? Este último, entre todos los posibles, parece ser el interrogante nodal que nos reúne en esta exploración.

### *Sobre la pedagogía*

¿Qué es la pedagogía? Es la pregunta que surge e intentamos abordar quienes, de una u otra manera, hacemos parte del ámbito educativo. La pedagogía se convierte en un concepto bastante polivalente, complejo, extraño, contradictorio e incluso ambiguo, mucho más en sociedades en las que la educación parece atravesar todas las esferas sociales y existenciales. De ello da cuenta la creciente tendencia a nombrar y reclamar pedagogía en distintos ámbitos y escenarios: pedagogía para la paz, pedagogía de la memoria, pedagogía ciudadana, pedagogía del amor y la ternura, pedagogía sexual, pedagogía red en tiempos de internet, pedagogía financiera; a lo cual puede sumarse, entre otras, la educación del consumidor, educación económica y financiera, educación vial, educación alimentaria y nutricional, educación en derechos humanos, etcétera. Esto solo a manera de ilustración.

Lo que sí es claro es que la pedagogía y la educación parecen expandirse por todos los rincones y superficies, con lo cual, no solo se evidencia su lugar central y constitutivo en las sociedades humanas, sino que, producto de esta vertiginosa expansión, corren el riesgo de perder sus límites y, en consecuencia, desdibujarse, confundirse, perderse. Este señalamiento no significa un llamado a resguardar cierta esencia o núcleo inmodificable de creencias a mantener con fidelidad, por el contrario, bajo la comprensión de su complejidad, movilidad e historicidad, estas tendencias *pedagogizantes* y educativas actualizan la urgencia de preguntarnos por sus fronteras, territorialidades, horizontes, sujetos y objetos. Se trata pues, de una pregunta viva, siempre vigente, presente, que refleja la potencia de la misma pregunta: la pregunta por la pedagogía.

Pensar la pedagogía en el mundo contemporáneo remite, necesariamente, a su horizonte conceptual e histórico, pues solo desde allí se pueden ubicar sus condiciones en el presente; igualmente, dentro de esta misma labor, también se requiere pensar sus límites y relaciones con otras territorialidades como la educación y la didáctica. Relaciones no siempre explícitas y tranquilas, pues las idas y venidas y los intentos de acercamiento y esclarecimiento han entretejido complejas redes de interacción y constitución. Tampoco se trata de establecer un canon o definición absoluta respecto de los límites exactos entre unas y otras, porque ello se hace imposible y, de vez en cuando, inútil ante la ambición de hallar exactitud en medio de territorios vivos, móviles y, sobre todo, en permanente comunión como los de la educación, la pedagogía y la didáctica.

Sin embargo, la dificultad intrínseca de establecer límites absolutos en medio de estas imbricadas geografías, no impide ni resta valor a la pregunta por la «naturaleza», alcances y objetos de cada uno de estos campos. Solo así será posible entender que se trata de tres esferas que, sin ser opuestas ni independientes, son diferentes. Tres regiones que colindan, porque son provincias con territorios propios, con objetos que la pueblan y, por tanto, con formas específicas de habitar y recorrer sus suelos.

### *La territorialidad de las preguntas pedagógicas*

A lo largo del siglo XXI y, en especial, después de la segunda mitad del siglo XX, la pedagogía ha concentrado sus esfuerzos en desligarse de la tutela que ejercía sobre ella la filosofía, ha intentado hallar y cimentar su propio terreno teórico y metodológico. Por ello se ha acercado a territorios de otras ciencias y saberes con el ánimo de encontrar herramientas y abordajes que le permitieran avanzar en su tarea de autonomización (Frabboni y Pinto, 2006). El primer acercamiento se dirigió al método de las ciencias, denominadas por algunos sectores como «exactas» en desdén de otras formas de saber y como signo de la arrogancia desplegada por el llamado «cientificismo».

Así, a partir de perspectivas neopositivistas y pragmatistas, la pedagogía intentó, en una primera instancia, dar respuesta a sus problemas e, incluso, elaborar sus propios objetos y problemáticas. De esta manera, descubrió la necesidad de encontrar el tipo de problemas e interrogantes que le son propios y le distinguen de otras ramas del saber: ya no solo de la filosofía sino de otros saberes y discursos como los científicos.

En este recorrido, empiezan a tomar fuerza y forma interrogantes como: ¿cuáles son las preguntas propiamente pedagógicas?, ¿cuáles son los problemas y objetos que se encarga de abordar la pedagogía?, ¿cuál es la forma de preguntar de carácter específicamente pedagógico? Esta serie de interrogantes conducen a la pedagogía a adelantar un proceso de «autonomización» y construcción de su identidad como saber frente a otras ciencias, saberes y discursos. Pues bien, esta búsqueda de identidad y los procesos de configuración que allí emergen corresponden al tipo de interrogantes relacionados con la epistemología de la pedagogía.

La compleja inquietud respecto al carácter epistemológico de la pedagogía ha conducido a preguntarse con presteza, por ejemplo, si la pedagogía es una ciencia, un saber, un discurso o una práctica y por las implicaciones epistemológicas de tales posicionamientos. Las exigencias, limitaciones y naturaleza de una pedagogía entendida como disciplina se distancian de aquellas impuestas a la pedagogía entendida como saber o como práctica. De fondo se encuentran profundas discusiones y posturas epistemológicas que sitúan a la pedagogía en extensos debates, lo cual evidencia que cada vez es más palpable la necesidad de estas discusiones y el esclarecimiento epistemológico, pues de ello se derivan encuadramientos teóricos, metodológicos e investigativos específicos. Por ello, las indagaciones respecto al

estatuto epistemológico, teórico y práctico de la pedagogía no son una tarea menor, pues ello demarca la manera como será asumida y proyectada.

La investigación en pedagogía y en educación tendría que partir de este tipo de interrogantes, pues de ello depende el reconocimiento del lugar desde el que se pregunta, el tipo de indagaciones que pueden realizarse y los límites del horizonte de comprensión que ello implica. Esto sin hablar de la incidencia en los diseños metodológicos y los objetivos de la investigación. Reconocer y aclarar la «naturaleza» del objeto al que se dirige la investigación y el terreno en el que se moviliza define el tipo de investigación a realizar.

Pero esto que hallamos en el campo de la investigación también es plenamente válido en el ejercicio pedagógico. Explorar y reconocer el lugar desde el que se entiende y asume la pedagogía también significa e incide en la manera como se transita en ella, las formas como se habita y los mecanismos mediante los cuales se invita a otros a participar de ella en un escenario como el escolar, por ejemplo. La pregunta por la pedagogía delimita, de una u otra manera, las apuestas didácticas, educativas, ontológicas, políticas y éticas que se ponen en juego a la hora de abordar el acto educativo y, sobre todo, de construirlo. Por esta razón, la pregunta por la pedagogía no solo es necesaria, sino que es connatural al ejercicio docente.

El hacer del maestro en el aula moviliza, reproduce o reconfigura formas de entender la pedagogía, la educación e, incluso, de relacionarnos con la disciplina o saber objeto de la enseñanza. De hecho, es importante anotar lo, la relación de la pedagogía con el objeto de enseñanza no solo modula las maneras de entender la pedagogía, sino que, como se ha mostrado en otros trabajos (Espinel, 2020, 2014), también involucra y modela las formas de entender los objetos de enseñanza y su configuración como saber.

Abandonar la pregunta por la pedagogía no solo conduce a despojar de todo sentido la labor del docente, al condenarla a la reproducción mecánica y monótona, sino que también ubica al docente en un lugar de subordinación frente a otros autodenominados especialistas. Desentenderse de la reflexión pedagógica, que inicia con la pregunta por la pedagogía, significa condenar(se) al(como) profesor a la función de operario de los saberes especializados construidos en otros lugares y por otros sujetos, pero también implica condenar a la escuela y a los sujetos que la habitan al simple lugar de reproducción.

La pedagogía goza de una particularidad alrededor de la cual se configura. Esta particularidad es producto del cruce de varios factores, por ejemplo, el hecho de que la educación se realiza y dirige hacia personas en contextos específicos, lo cual le impide estancarse en la quietud. Lo humano está dotado de historicidad y su propia condición de cambio configura las formas presentes que asume, por lo cual, tanto la educación como la pedagogía deben apropiarse y enfrentar dicha dinamicidad histórica a partir de la adecuación y actualización de los abordajes que pretenden adelantar.

Igualmente, solo por nombrar otro de los elementos constitutivos de la pedagogía, la educación se encarga de movilizar códigos y acumulados culturales que no solo se encuentran atravesados por la historicidad, sino por cargas simbólicas, geográficas, idiosincráticas, ético-políticas e incluso ideológicas que definen el acto de educar, a quien educa, aquellos a educar y aquello en lo cual educar. A todo lo anterior también pueden sumarse las variaciones y características que van asumiendo, de acuerdo con las condiciones materiales e históricas, los lugares en los que tal educación se lleva a cabo. Por todo esto, el educar, lo que se educa y los sujetos de la educación no son invariables históricas ni monumentos inmóviles.

Todos los elementos constitutivos del acto de educar trasladan a la pedagogía características específicas que la distancian de las certezas anheladas en otros campos, de las pretensiones de universalidad y, por tanto, de la posibilidad de crear modelos replicables, medibles y homogéneos. La singularidad de la educación y la pedagogía conducen a esta última a una actitud permanente de vigilia, atenta a la singularidad y, por tanto, crítica con ella misma. Autocrítica que la impulsa a la preparación para el cambio, la renovación continua, la actualización de sus planteamientos, concepciones y fundamentos y, por supuesto, a la revisión constante, sin la cual nada de lo anterior sería posible. En suma, la incertidumbre, provisionalidad e inestabilidad de los objetos, sujetos y espacialidades constituyen a la educación y, por tanto, guían a la pedagogía a una labor de deconstrucción y reconstrucción sin descanso.

Esta tensión, que Franco Frabboni y Franca Pinto (2006) definen como tensión autocrítica, lleva consigo dos dimensiones propias de la investigación pedagógica: la dimensión teórica y la dimensión práctica. Esto da a entender que la pedagogía no es un saber netamente teórico, pero tampoco restringido exclusivamente a la práctica. La pedagogía se encuentra en un lugar intermedio, un lugar de frontera y, si se prefiere, un lugar de «profanación» de tales fronteras que, por demás, no dejan de parecer hipotéticas y un tanto esotéricas, al menos para el campo de la pedagogía.

La pedagogía, como quizás toda acción humana, relaciona componentes reflexivos (teóricos) y experienciales (práctica). No puede abandonar ninguno de los dos, pues estos constituyen la práctica misma, el hacer mismo. Por esta razón, la pedagogía se aleja de las pretensiones científicas y disciplinarias y se ubica más cercana al ámbito del saber, del discurso y de las prácticas. Un punto intermedio que Frabboni y Pinto (2006) cifran bajo la serie teoría-praxis-teoría. Una serie molecular de la que no se sabe muy bien cuál es su inicio y cuál es su fin, pues en su perpetuo encadenamiento borra toda linealidad y causalidad, las cuales no son más que objeto de la ansiedad del cientificismo, tal como lo caracterizara el Wittgenstein de las *Investigaciones Filosóficas*.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Para ser más precisos, Wittgenstein se refiere a esta búsqueda incesante de la causalidad, exactitud y la universalidad como «ansia de generalidad».

### *¿Arte o ciencia de la formación?*

En medio de la complejidad que comporta a la pedagogía, Franco Frabboni y Franca Pinto (2006) reconstruyen un alfabeto en la labor de mapear y exponer las propiedades de la pedagogía como saber y discurso. Este alfabeto pedagógico, de acuerdo con el carácter de la pedagogía, se divide en dos partes: un alfabeto teórico y un alfabeto práctico. Según los autores, la pedagogía se compone de una dimensión formal, conceptual y teórica a partir de la cual se funda y proyecta; y, junto a ella, una segunda dimensión de carácter más pragmático que tiene que ver con el hacer, con la práctica.

Dicho de otra manera, la educación es, fundamentalmente, una acción sobre otros y sobre sí mismo, así que, de la misma manera que requiere de un ámbito teórico que orienta el hacer, también se compone de una dimensión empírica proyectada sobre los sujetos, los tiempos y espacios que se disponen para la formación. Por tanto, si la pedagogía es, siguiendo a Frabboni y Pinto (2006), la *ciencia de la formación*, entonces debe estar acompañada de un alfabeto teórico-formal y uno práctico-operativo.

Así las cosas, el campo de la pedagogía se configura sobre la formación como objeto estructural. En consecuencia, la formación se presenta como el eje central que da lugar a las reflexiones pedagógicas y alrededor de la cual se desarrolla todo su quehacer en cuanto discurso y saber. Desde esta perspectiva, la formación comprende tanto la enseñanza como el aprendizaje, en cuanto campo más amplio de indagación y acción. Justamente, la formación hace referencia a procesos más complejos, profundos y múltiples que la transmisión de contenidos, información y conocimientos. La formación implica la totalidad de la persona, su cultura e historicidad, por lo cual va más allá del aprendizaje y las metodologías para garantizar el dominio de determinadas habilidades y sistemas teóricos.

Visto desde esta óptica, la formación compone elementos cognitivos, intelectuales éticos, políticos, históricos y culturales por lo que, además de los sistemas teóricos y explicativos propios de cada disciplina, también moviliza los acumulados culturales, los sistemas de creencias y valores históricamente construidos, las concepciones antropológicas en circulación, los modelos sociales adquiridos y las posibilidades (deseos) de cambio, renovación y actualización. La formación, la enseñanza y el aprendizaje implican la modificación tanto de la conducta como de las estructuras mentales y valorativas.

Dentro de la formación, entendida como «objeto» de la pedagogía, se encuentran involucrados los sujetos de la formación, la multiplicidad de los tiempos de formación y la pluralidad de los lugares de la formación. De ello se deriva el carácter situado, singular y en permanente revisión del hacer pedagógico. Es un saber que parte desde la diferencia y para la diferencia, aunque usualmente se le piense desde la homogeneización, sobre todo, por parte de aquellos que observan la educación como máquina de masificación desde criterios de eficiencia, efectividad y utilidad.



La educación, insistimos, es mucho más que un mecanismo de alfabetización, socialización y transmisión de información o conocimiento. La educación comporta la posibilidad de construirnos como proyecto y crear sociedades humanas. En ello radica su carácter constructivo y creador como lo citaremos unas líneas más adelante. En este circuito se inscribe su tendencia más característica hacia la revisión, la crítica y la de-formación como posibilidad de otro modo de ser, y, por tanto, la transformación y la auto-formación (prácticas de sí sobre sí).

«El doble plano de la reflexión de la pedagogía, orientado por una parte a la dimensión teórica (crítico-proyectual) y, por la otra, a la pragmática del hacer comporta el recurso de una multiplicidad de lenguajes» (Frabboni y Pinto, 2006, p. 44). En consecuencia, el lenguaje de la pedagogía es, por antonomasia, plural. En él se juegan, fusionan y re territorializan «los lenguajes de la filosofía y de las ciencias aplicadas, de la historia, del sentido común y de la cotidianidad» (Frabboni y Pinto, 2006, p. 44). Lenguajes, gramáticas y códigos que deben ser apropiados por la pedagogía y usados en función de los objetos, preocupaciones e intencionalidades propias de su campo de acción. En estricto sentido, se trata de una traducción más que de una transliteración, en la que los códigos son reinterpretados en función de los nuevos horizontes de sentido sin que ello signifique que pierda del todo las improntas de su procedencia. Un lenguaje intermedio entre dos lenguas (o más) y sus territorialidades (Espinel y Díaz, 2019).

Otro rasgo destacado por Franco Frabboni y Franca Pinto (2006) es que la pedagogía opera a partir de una «lógica hermenéutica» en la conjunción entre la reflexión y la acción. A partir de ello describe e interpreta los objetos que la ocupan, crea los lenguajes con los que nombra los asuntos que aborda y las problemáticas en las que se detiene. «Se formaliza en la dialéctica teoría-praxis-teoría y se distancia así, de modelos de naturaleza tanto panteórica como panempírica» (Frabboni y Pinto, 2006, p. 45). Es esta exigencia impuesta por la pluralidad de las problemáticas de las que se ocupa, a través del prisma de la formación, la que le lleva a interactuar con otras formas de saber en el intento de hacerse de herramientas y perspectivas que puedan enriquecer su mirada, el tipo de abordajes que realiza y las formas del preguntar.

Todo ello, a decir de Frabboni y Pinto (2006), desde la «triple exigencia de *fundación teórica* (sistema de hipótesis), de *traducción* (y de verificación) *empírica*, de *reformulación teórica*» (p. 45) No obstante, hay que señalar la diferencia que encontramos con los planteamientos de Frabboni y Pinto en cuanto a la concepción de *praxis* y su relación con la teoría, puesto que parecen entender la *praxis* como el lugar de verificación y contrastación de la teoría, lo cual ubica a la práctica en segundo plano, a merced de la teoría. Plantear de esta manera el esquema que proponen los autores termina por reafirmar y radicalizar la visión dicotómica en la que teoría y práctica aparecen separadas y, aún más, conduce a subordinar la segunda a la primera



como campo de intervención y afirmación de los aparatos teóricos. Ello desconoce, entre otras, el carácter práctico (praxis) de la teoría en cuanto efecto de toda una serie de factores, contextos, sujetos y acciones.

Los sistemas teóricos y regímenes de verdad, esta vez más próximos a Foucault y Bourdieu, son un campo de lucha, por lo que no pueden ser vistos como un estadio anterior o que valide la práctica, puesto que la teoría misma, en cuanto enunciación y régimen de veridicción, es práctica, acción, producto de la interacción, tensión y equilibrio de fuerzas.

Sería más acertado entender la práctica y la teoría como mutuamente constitutivos e interdependientes y, a partir de allí, entender del mismo modo la pedagogía. Aunque estructurada por dos momentos sincrónicos (no necesariamente cronológicos), en apariencia analítica distintos, se configura en la convergencia de ambos. Por ello, la pedagogía no puede ser estrictamente teórica por cuanto terminaría por desconocer la singularidad de los sujetos que en ella coinciden y el carácter situado de sus escenarios de acción, pero tampoco puede ser netamente restringida a la práctica porque resultaría en activismo fraccionado sin sentido ni orientación.

Hemos reconocido, con Frabboni y Pinto (2006), la multiplicidad y complejidad del «objeto» de la pedagogía, lo cual también implica la actualización, renovación y ampliación de sus horizontes de sentido y un variado conjunto de herramientas y métodos de investigación. La investigación no solo es la manera como el campo de saber amplía sus fronteras, sino el mecanismo para reconocer su territorialidad, explorar la región sobre la que se expande, examinar el subsuelo y las bases sobre las que se sostiene. Pero ¡atención!, frontera es algo distinto a muralla.

Las murallas son construidas como mecanismo de protección frente a peligros que provienen de afuera, por esta razón, se levantan y fortifican para encerrar, aislar y encapsular bajo la necesidad de protección y el miedo a lo desconocido, externo y diferente. Las fronteras, por su parte, posibilitan la relación, la migración, el desplazamiento, la exploración y, por qué no, el riesgo. Las fronteras abren a la exterioridad, favorecen las relaciones dentro-fuera y permiten entablar diálogos a partir del reconocimiento de la singularidad y la apertura a la diferencia, la pluralidad y la convergencia.

Así las cosas, la revisión crítica, la reflexión rigurosa y la inquieta investigación son mecanismos mediante los cuales la pedagogía, proyectada como saber (un saber, por demás, muy particular ligado al saber-hacer), encuentra nuevas posibilidades, horizontes de acción y nuevas formas a sus objetos. En otras palabras, la investigación no solo permite expandir las fronteras del campo de saber de la pedagogía hacia fuera de ella, sino que también, como contragolpe, lo hace hacia el interior de ella misma, con lo cual resulta fortalecida, re-compuesta y re-inventada.

La pedagogía, como campo de saber no es solo la materialidad del territorio proyectado en un plano, sino que se compone de las relaciones, funcionamientos y proyecciones. Es mucho más que un mapa bidimensional, es la forma de recorrerlo y de transitar la espacialidad abierta por la educación. Por ello, la pedagogía es un saber-hacer, un saber práctico, un arte complejo y no solo el cúmulo coherente de teorías y protocolos. Por ello, la pedagogía no solo es un concepto sino un escenario de constitución, una territorialidad. De allí que la pregunta que la aborda no sea solo de carácter epistemológico, sino ontológico y ético-político.

De otra parte, la complejidad que nutre y de la que trata la pedagogía, en tanto ocupada de la formación, implica superar los dogmatismos y las pretensiones de universalidad, exactitud y objetividad absoluta, pero también las posturas dicotómicas. La pedagogía comprende su accionar como una permanente apertura en el propósito de ampliar los horizontes de sentido a partir del reconocimiento de la finitud de toda mirada. Toda investigación, como todo acto de mirar, se proyecta sobre el horizonte de posibilidades desde un punto concreto, lo cual le permite observar con mayor o menor precisión determinadas cosas, pero, como es obvio, no todas ni de todas las maneras posibles; permite apreciar matices particulares, ángulos distintos y perspectivas diversas. Todo mirar, en tanto singular y situado, es una de las formas posibles de mirada. No es posible un «punto cero» para el observador ni una mirada que junte todas las miradas posibles. Este sería el lugar de un observador sin tiempo ni lugar, un observador descarnado, universal del cual estamos bastante distantes como investigadores, educadores y pedagogos. Afortunadamente distantes, puesto que si estuviésemos en el lugar de dicho observador universal y absoluto no habría nada que investigar, nada por inventar, nada por pensar y, por tanto, nada por educar, pues todo quedaría confinado a la repetición y reproducción. En un universo así, tanto la pedagogía como el acto de pensar serían proscritos, expulsados.

### *Pedagogía, educación y filosofía*

La educación, como proceso social de transmisión y apropiación de saberes, costumbres, técnicas y entramados simbólicos, aparece a lo largo de la historia de la humanidad. Diversas sociedades construyeron múltiples formas de transmisión y mantenimiento de los acumulados culturales; algunas otras configuraron andamiajes conceptuales y estratégicos para que las nuevas generaciones asimilaran sus prácticas, valores y principios.

En la antigüedad griega, por ejemplo, la educación ocupaba un puesto central en la formación de los ciudadanos. Las *polis* griegas configuraron paulatinamente expresiones formales y sistemáticas de educación de las que son excluidas vastas masas poblacionales como los artesanos, los extranjeros, los esclavos y, recurrentemente, las mujeres (Jaeger, 2010). Es importante señalar este esfuerzo por la formalización, materialización y sistematización de las formas educativas ya presentes en sociedades como la griega, entendiendo que son múltiples las formas, escenarios, objetivos y

sujetos de la educación dentro de los cuales, la formación pensada desde la ciudad y para la ciudad —en este caso la *polis* griega—, es una de ellas (Marrou, 2004).

La educación, podemos decirlo sin riesgo a caer en esencialismos o naturalismos, es connatural a las sociedades humanas, a todo grupo humano que logre mantenerse, afianzarse y postergarse en el tiempo. La educación es el flujo, la materia, la actividad que permite la consolidación, actualización y conservación de los lazos y constructos sociales y, por tanto, humanos. Por ello —también podemos afirmarlo— tiene que ver con el carácter comunicacional, social, político y trascendente del ser humano. Esta proximidad, por ejemplo, ayuda a entender la frecuencia con la que se confunde la educación con la comunicación o con el acto de informar. Venimos insistiendo en el carácter sistemático, reflexivo y estructurado del acto educativo en función de propósitos específicos. A ello se suman el acondicionamiento de los espacios y la preparación o disposición de los sujetos. Un buen ejemplo es la preocupación en las *polis* griegas —cada una a su manera— de la educación de quienes habitarían la ciudad, actuarían como ciudadanos y, eventualmente, la gobernarían.

Desde entonces, la educación se convierte en un asunto principal para los filósofos que, desde las preocupaciones alrededor de la *paidea* y la psicagogía hasta las más modernas invenciones como la didáctica y la pedagogía, fueron conjuntando, produciendo y refinando conceptos relativos al proceso de formación de los sujetos, la transmisión de los acumulados culturales y el engrandecimiento de los entramados sociales. Por esto y durante largo tiempo, la historia de la filosofía y el hacer de los filósofos ha estado, directa o indirectamente, explícita e implícitamente vinculada e impregnada por las preocupaciones educacionales de las sociedades humanas.<sup>2</sup>

Lo anterior muestra, una vez más, la entrañable cercanía entre la filosofía y la pedagogía. Una filosofía que nace bajo la preocupación de la formación, el cuidado y el cultivo del pensamiento y el espíritu, las pasiones, los deseos y las conductas. Allí reside su carácter psicagógico.

La filosofía nace en el seno de la *paideia* griega y con la obsesión de instalar en la ciudad las condiciones necesarias y las formas posibles de participación en los asuntos públicos, la construcción y conservación de lo común y la administración de la ciudad (Jaeger, 2010). En otras palabras, era una preparación para la atención de los asuntos de la ciudad (ciudadanía) y de las *polis* (política). Una atmósfera *paidética* dispuesta en torno al cuidado de sí como condición necesaria para la formación como ciudadano, la acción en la cuestión pública y el uso de la palabra en el *ágora*, seno de lo que hoy imaginamos como democracia.

---

<sup>2</sup>Sobre todo, las occidentales si seguimos la ruta de la filosofía occidental pero que, seguramente, también se halla en las demás culturas humanas en tanto inmersas en los procesos histórico-políticos, socioculturales y éticos de construcción y postergación de los vínculos sociales.

Y, por su parte, encontramos también una pedagogía que, aunque con rasgos más modernos en tanto campo de reflexión específico acerca de la cuestión educativa, se halla vinculada estrechamente con la filosofía. La pedagogía exige y encarna una labor permanente de revisión y reformulación. Un carácter crítico que, en un gesto de permanente actualización, conduce a pensar alternativas y formas de vinculación distintas entre la sociedad vigente, las prácticas educativas y los propósitos de las mismas. Actualización y revisión constante de las relaciones entre educación y sociedad, medios y fines, espacialidades y subjetividades. Todo ello parece acercar los senderos de la pedagogía y la filosofía.

Tal como se ha señalado, las discusiones y problemáticas que se han venido decantando con el paso de los tiempos han despertado el interés de consolidar un campo propio para la pedagogía, desanudada de los dominios de la filosofía, para pensar sus objetos e interrogantes a partir de ella misma y la naturaleza de sus intencionalidades epistemológicas, políticas, éticas y, por supuesto, formativas. Solo así se vislumbra como posible un auténtico diálogo con otras disciplinas, ámbitos y saberes como el de la filosofía, la psicología, la sociología que, dicho sea de paso, durante largo tiempo la han conquistado y, de vez en cuando, sometido, atomizado e instrumentalizado, tal como lo muestran los trabajos del *Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica* liderado por la profesora Olga Lucía Zuluaga (Zuluaga y otros, 2013).

### *El sujeto-maestro y la pregunta en el ahora*

La pregunta de si la pedagogía es saber, disciplina o ciencia, se proyecta en un horizonte que podemos denominar «moderno». Es decir, un horizonte de especialización y de fragmentación. No obstante, visto desde otro ángulo, las condiciones contemporáneas en las cuales el conocimiento circula remite a preguntas de otro carácter. En este sentido, no se ha de preguntar por la esencia o el fundamento, pues parece más fructífero ubicar la pregunta en las condiciones e interrelaciones que hacen posible la pedagogía en el presente.

Foucault (2009), en el curso *El gobierno de sí y de los otros*, al comentar el texto de Kant *¿Qué es la Ilustración?*, resalta que el filósofo de Königsberg sitúa la pregunta por el presente como el problema nuclear de la filosofía: «¿Qué pasa ahora? ¿Qué es ese 'ahora' dentro del cual estamos unos y otros, y que es lugar, el punto desde el cual escribo?» (p. 29). Haciendo eco a esta perspectiva, podemos ubicar la pregunta por la pedagogía en un sentido particular —algo distinto al ya recorrido—, aquel que más allá de su estatuto epistemológico se interroga por su actualidad. Pensar ese «ahora» de la pedagogía permite desplazar el foco de interrogación hacia el presente de sus discursos, las condiciones de su decir y sus efectos en la actualidad. Pensar la pedagogía en este horizonte de interpelación significa preguntarse por la actualidad que nutre su accionar y su relación con ella.

De este modo, podemos preguntar, en un primer momento, ¿cuál es la actualidad de la pedagogía?, ¿cuáles son los nichos teóricos que la alimentan? y ¿cuáles son las preocupaciones que la orientan? Esta es una cuestión que conduce de inmediato a preguntar por la delimitación del campo conceptual de la pedagogía y su relación con otras formas de saber. Un segundo cuerpo de interrogantes lleva a preguntar ¿qué pasa hoy con la pedagogía?, ¿cómo ha venido siendo lo que es?, ¿cómo se desarrolla?, ¿quiénes son los sujetos de la pedagogía hoy?, ¿cómo funciona y bajo qué registros? Al mismo tiempo, cabe preguntar por las formas que asume la investigación en el ámbito pedagógico ¿cuáles son sus objetos de indagación y las herramientas que emplea?, ¿qué tipo de efectos produce en instituciones, maestros y políticas? Un tercer aspecto de esta forma de preguntar *por la y desde la* pedagogía apunta a indagar por ese ahora, ese hoy, es decir, por examinar el lugar y funcionamiento de la pedagogía en medio de las lógicas contemporáneas del saber.

Las transformaciones más recientes han traído consigo modos distintos de concebir el conocimiento, lo cual implica diferentes formas de relación con él. Hoy, la pedagogía dialoga con nuevas formas y estatutos de saber que movilizan prácticas y discursos, como los de competencias, calidad, formación de capital humano y planes de mejoramiento, en articulación con las fases avanzadas del capitalismo. La pedagogía es hija y heredera de su tiempo, al igual que la educación, por lo que la expansión de las lógicas economicistas no solo terminan por afectarla, sino que implica un posicionamiento frente a estas perspectivas. Este «hoy» es el suelo que sostiene el andar de quienes investigan, estudian y producen la pedagogía, tanto aquellos que proclaman y se especializan en estas «innovadoras» y «útiles» perspectivas, como quienes debaten frente a ellas.

Visto así, la pedagogía se presenta y se hace presente como un campo de constitución de sujetos, saberes e instituciones; más que un asunto teórico, se muestra y configura como escenario de subjetivación en el que los sujetos inmersos son atravesados por ella en relación con la experiencia de la educación. Dicho de manera sucinta, la pedagogía es la esfera en la que los maestros se hacen maestros y maestras. Son los sujetos que habitan y son habitados por la pedagogía los que dinamizan sus espacialidades (los de la pedagogía) y, a partir ella, constituyen las territorialidades que pueblan, llámese escuela, salón de clase, estudio, investigación o campo disciplinar.

Es pertinente señalar un último elemento. Aquel que tiene que ver con el lugar, el espacio, lo geográfico, la ubicación y el desplazamiento. Michel Serres, en su texto *Atlas*, señala que el enseñar y el aprender se relaciona profundamente con el verbo viajar, el cual, en sus orígenes griegos resuena con el término pedagogía. El *paidagogos* era justamente quien acompañaba al niño hacia los lugares de su educación. Era un guía que formaba mientras conducía a los lugares de la otra educación, la del gimnasio, los ejercicios de retórica y demás artes necesarias para la vida adulta en la *polis*. «Un guía que acompaña al niño y guía su aventura» (Serres, 1995, p. 167).

Así es que la pregunta de la pedagogía es, en gran medida, geográfica pues refiere a la pregunta por el dónde, el lugar, el territorio —¿qué espacio?— y los modos de habitarlo y transitarlo —¿cómo desplazarse en él?— (Serres, 1995).

En resumen, la pedagogía, la educación y, junto a ello, el hacer del maestro es, fundamentalmente, una práctica de sí sobre sí; es una práctica que tiene que ver con uno mismo; es un acto de moldeamiento y configuración de sí. Por tanto, la pregunta por el «hoy» de la pedagogía y esa pedagogía «hoy», es la pregunta por el acontecimiento pedagógico y por el pedagogo que habla de él. Es la pregunta por el maestro que hace de sí mismo experiencia y se constituye como sujeto. De modo que la pedagogía se convierte, en términos foucaultianos, en una práctica. Una práctica que se construye en la interacción de los saberes y las experiencias en las cuales el sujeto se sumerge y se hace presente. Para enfatizarlo en otras palabras, en tanto práctica constitutiva, la pedagogía pertenece a ese ahora que determina su acción.

Desde esta óptica, pierde protagonismo la preocupación por pertenecer a una tradición o modelo pedagógico, enmarcarse en una tendencia o vestir etiquetas provenientes de andamiajes teóricos desde los cuales determinar las actividades y acciones. Estas preocupaciones pierden centralidad —que es distinto a desaparecer— ante la configuración de la pedagogía como campo de constitución. La pregunta por la pedagogía que se hace el maestro o pedagogo es la pregunta por él mismo. En otras palabras, el maestro-pedagogo, en el acontecimiento que significa pertenecer al ahora, al presente, se hace a sí mismo en la relación que establece con un amplio conjunto de situaciones, formas de vida y maneras de hacer, prácticas de institucionalización, modos de sentir y habitar la pedagogía o pedagogías.

El maestro-pedagogo se convierte en el objeto de su reflexión, lo que significa situar la formación en las entrañas del presente. Ni el pedagogo ni el maestro pueden desentenderse de su entorno, ni dejar de preguntarse por su lugar y acción (espacio y desplazamiento), pues, es en medio de ese «nosotros», de ese *atlas* que figura el conjunto de relaciones que constituyen la *actualidad* de la que ya nos advertía Kant y que nos recuerda Foucault. Un tránsito desde la pregunta de carácter teórico y epistemológico, a la pregunta ética, ontológica y política. Nuevamente, desplazamiento o, si se prefiere, actualización de un movimiento.

## Referencias

- Espinel, O. (2014). Filosofía, prácticas de sí y arte de vivir. *Revista Fermentario* (8, 2), 1-16.
- Espinel, O. (2020). Ensino a filosofia um olhar a partir da perspectiva do aprender. *Childhood & Philosophy*. (16), 01 – 22. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.52641>
- Espinel, O. y Díaz, J. (2019). Fragmentos sobre la filosofía y su enseñanza. En: Díaz, J. y Espinel, O. (Comps.). *Fragmentos: leer, traducir, dialogar*. Uniminut, 17-28.
- Frabboni, F., y Pinto, F. (2013). *Una introducción a la pedagogía general*. Siglo XXI.

- Frabboni, Franco y Pinto, Franca (2006). Una introducción a la pedagogía general. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de cultura Económica.
- Jaeger, W. (2010). *Paideia*. Bogotá. Fondo de Cultura Económica.
- Marrou, H-I. (2004). Historia de la educación en la antigüedad. México: Fondo de Cultura Económica.
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Cátedra.
- Zuluaga, O.L., Echeverri, A., Martínez-Boom, A., Restrepo, S., y Quiceno, H. (2013). Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. *Revista Educación y Cultura*, (100), 94-99.