

## Capítulo 1

# Una cartografía sobre los saberes escolares

DORA LILIA MARÍN DÍAZ.

Investigadora del estudio “Construcción de saberes en la escuela”.

### Introducción

Como parte del proceso de fundamentación y desarrollo del componente Escuela, currículo y pedagogía, del IDEP, durante el año 2013 se inició el proyecto “Saberes y mediaciones escolares”, el cual, a través de tres estudios diferentes<sup>1</sup>, comenzó un proceso de indagación sobre la forma como emergen y circulan los saberes escolares o los saberes *en o de* la escuela.

Cada estudio está relacionado con una temática que, aunque puede pensarse como vinculada con alguna de las asignaturas del plan de estudios, no se corresponde directamente con ninguna de ellas. En ese sentido, la propuesta consistió en indagar por la producción y circulación de los saberes escolares en tres temáticas: Lenguajes y comunicación, Arte y corporeidad, y Saberes tecnomediados, a través del acompañamiento de proyectos y experiencias propuestos por maestros y maestras de colegios del sector oficial en el Distrito Capital.

---

<sup>1</sup> Los estudios que se desarrollaron fueron contratados con diferentes instituciones y equipos, los cuales se encargaron, tanto de acompañar el desarrollo de los proyectos y experiencias propuestos por los maestros y maestras, como de recuperar, a través de ese acompañamiento, la información que les permitiera reflexionar sobre la forma como se producen y circulan los saberes escolares.

Pensar en los saberes escolares significó indagar por las formas como ellos emergen y circulan en la escuela, a través de ese “archivo vivo y cambiante”<sup>2</sup> que son las experiencias y proyectos formulados por los maestros y las maestras desde sus intereses y necesidades profesionales. Esto supuso preguntarse por la noción que orienta el estudio: los saberes escolares; y en esa tarea algunos cuestionamientos emergieron acerca del sentido que las preposiciones “en” y “de” le dan a la relación saber-escuela, dado que ellas son las más usadas cuando se trata de referir algo cercano a lo que se entiende por saberes escolares.

Así, más allá de un capricho lexicológico, la aproximación al sentido que estas preposiciones le ofrecen a dicha relación permitió aclarar el campo de estudio y las maneras de entender cómo se producen, se utilizan y circulan los saberes en la escuela, definiendo unos límites para los elementos que se abordarían.

Para iniciar, es necesario señalar que la preposición “de” expresa: a) La posesión o pertenencia; b) La composición o contenido; c) El asunto o la materia de que trata algo; d) La procedencia u origen; y e) La condición o cualidad de ese algo. En ese sentido, cuando se habla de saberes de la escuela, la referencia sería a aquellos que le son propios, saberes que se originan y se organizan de acuerdo con las condiciones escolares y por lo cual portarían una serie de marcas (o cualidades) específicas: como la estructura secuencial, la vinculación estrecha con los fines del sistema educativo, entre otras.

Por su parte, la preposición “en”, denota: a) El lugar, el tiempo o el modo de algo; b) De lo que ese algo se ocupa, sobre lo que trata; y c) La situación de ese algo estudiado. Así, cuando se habla de saberes en la escuela, esta expresión agruparía aquellos saberes que forman parte de la vida de la institución escolar, que circulan en sus espacios y que, a su vez, pueden producirse en la escuela o apropiarse en la interacción de los sujetos que la habitan, con otras instituciones y estamentos sociales.

Según los trabajos revisados en el balance documental que sustenta el estudio sobre saberes y mediaciones, desarrollado por el IDEP, puede decirse que los saberes considerados “escolares” son aquellos caracterizados por haberse producido en la escuela o que circulan en ella, aún sin haber sido ese su lugar de producción, pero que en todo caso la definen y la constituyen. Dos serían las modalidades que se configuran en la definición, producción y circulación de estos saberes, según

---

2 En campos como la arquitectura y las artes visuales se han empleado las nociones “archivo vivo” o “documento vivo”, para describir cómo los blog o las construcciones arquitectónicas han servido como registro y soporte de la memoria de distintos procesos sociales y culturales, o como registro que se modifica o enriquece por la acción de las personas. En el caso que atañe a este documento, los proyectos de los maestros se convierten en “archivo vivo y cambiante”, en tanto son producto de reflexiones que continuamente son alimentadas por el quehacer de los maestros en las instituciones, así como por las acciones de otros actores de la comunidad educativa.

se percibe en el balance documental realizado como parte de la fundamentación conceptual del estudio: los saberes enseñables y los saberes sobre la enseñanza (Marín, 2013).

La primera línea de estudios interroga los saberes enseñados o enseñables, y se ha desarrollado por lo menos en dos perspectivas: La primera, y quizá la más explorada, es una línea de análisis sustentada en teorías culturalistas, postcoloniales, críticas, entre otras; ella agrupa estudios que interrogan los saberes llevados a la escuela, a partir de criterios arbitrarios que definen la selección de contenidos y objetos de saber, la mayoría de los cuales procederían del “conocimiento disciplinado” -producido por las comunidades de especialistas- que, por lo general, están distantes de los saberes propios, locales, comunes, de la gente, aquellos que habitan la experiencia de vida de niños, niñas, maestros y sus comunidades.

La segunda, y quizá la de mayor tradición, es una línea histórica que indaga por la forma de producción y los modos de circulación de los saberes en la escuela, sustentada en los desarrollos que en la década de los años 70 tuvo la sociología crítica de la educación y la corriente de historia cultural. En esta perspectiva, la escuela es señalada como un escenario fundamental para la producción de saberes, no solo de aquellos que le serían propios sino, y no en pocas ocasiones, de los que se tornaron objetos de comunidades de especialistas, volviéndose objetos de conocimiento.

La segunda línea de estudios interroga los saberes derivados del ejercicio de enseñanza. Indaga por los saberes producidos en la práctica profesional del profesor, aquellos que podrían considerarse como pedagógicos y que encuentran dos formas de desarrollo: La primera, como una derivación de las reflexiones sobre los saberes enseñados o enseñables descritos antes; en ese sentido, saberes que aparecen como tema colateral de esos debates y están vinculados a la pregunta por el lugar político del maestro y de la escuela como productores o reproductores de un saber, por su posición ética en los procesos de selección y organización de contenidos, entre otros.

La segunda, como un saber escolar procedente de la práctica profesional del maestro y, por ende, como una forma de saber pedagógico que localiza al maestro como un productor de saber, un sujeto clave en sus procesos de elaboración y circulación. En esta segunda forma, el saber, derivado de la práctica pedagógica del profesor, aparece como la temática central de un conjunto de estudios que se denomina “pensamiento del profesor”, que ofrece desarrollos interesantes cuando se piensa en el lugar del maestro como intelectual.

Las modalidades que se configuran al revisar la forma como se usa la noción saberes escolares en las reflexiones del campo educativo, señalan su emergencia en enfoques provenientes de las tradiciones propias de los estudios del currículo (Goodson, 1991), las disciplinas escolares (Chevel, 1991 Viñao, 2008), las di-

dácticas (Grupo Fedicaria, 2005 y Cuesta, 1997, 1999, 2001, 2006, entre otros), el pensamiento del profesor (Clark y Peterson, 1986; Pérez y Gimeno, 1988) y el llamado “saber pedagógico” del maestro (Vasco, 1999) pues, como se percibe, aún no existe un campo de estudio propio de los saberes escolares, aunque, como se verá más adelante, ya se pueden reconocer algunas tentativas importantes.

## **Sobre los saberes enseñados o enseñables**

La primera perspectiva de desarrollo de los saberes escolares, que reúne estudios en los cuales se pregunta por los saberes enseñados o enseñables, enfoca su atención, no tanto en los modos como esos saberes son producidos, sino en los criterios y modos de selección que operan sobre ellos, a partir de las herramientas proporcionadas por los estudios culturales y poscoloniales, la pedagogía crítica norteamericana, entre otros; todos ellos ofrecen una mirada del saber escolar marcada por lo que se reconoce y acepta como enseñable o no en la escuela.

Esta perspectiva se dibuja en el cruce de dos ejes de tensión: el primero, referido a los niveles de formalización del saber, que tiene como puntos extremos el conocimiento científico y el conocimiento local; y el segundo, concerniente al reconocimiento de los modos particulares del ser, que propone como tensores la singularidad y la estandarización en los mecanismos de producción de formas subjetivas particulares.

Respecto al primer eje, trabajos como los de Finocchio (2010), Santos (2009) y Tonucci (2008), identifican al saber como aquel que resulta de las experiencias de vida de los niños, niñas y jóvenes, el cual puede o no entablar un diálogo con los contenidos escolares seleccionados previamente. En esta línea se muestra a la escuela como una especie de mundo artificial, en el que los maestros y sus saberes estarían prácticamente escindidos del mundo de la vida y de la sociedad. Frente a ese escenario, estos autores proponen una mayor atención al sujeto que aprende y a su saber, reconociendo que éste -aunque producido en el ámbito extraescolar- le permite enfrentarse al mundo de la escuela.

De un modo similar, en el eje de tensión entre conocimiento científico y conocimiento local, el trabajo de Vasco (1999) señala dos modalidades que adoptaría el saber producido por los maestros y maestras a través de sus prácticas de enseñanza: por un lado, la reflexión que el maestro hace de su ejercicio de enseñanza, en la definición de sus objetos; y por el otro lado, la reflexión crítica del problema ético que comporta la práctica de la enseñanza y las decisiones que de allí se derivan.

El trabajo de Baquero (2007) complementa esta mirada, pues señala que el saber está definido por las relaciones entre mundo social y mundo escolar -apoyando así la idea de separación de la escuela respecto de las realidades sociales y cul-

turales-, antes que por las experiencias de maestros y estudiantes. Lo anterior se verifica, según este autor, en los procesos de institucionalización de la escuela, en las políticas educativas, en la expansión y posterior crisis de la escolarización, y en un sucesivo desconocimiento del mundo escolar para el público en general.

En cuanto al segundo eje, pueden ubicarse al menos tres miradas. La primera de ellas, representada por Apple (1986), plantea que el currículum debe ser cuestionado, tanto en relación con el tipo de conocimiento que pone a circular, como por los intereses que guían la selección de dicho conocimiento y lo asumen como verdadero. La segunda mirada, propone que el currículo es una herramienta para la emancipación o para la liberación, configurada por tres elementos: la esfera pública, el intelectual transformador y la voz de los maestros (Giroux, 1992). La tercera y última, a partir del reciente fortalecimiento de las competencias y la evaluación en la definición del currículo escolar, evidencia una reubicación del papel de la escuela que la vincula con otros circuitos del conocimiento (Martínez, 2004).

La segunda perspectiva de desarrollo de los saberes escolares, agrupa estudios en los cuales se interrogan los saberes enseñados o enseñables, no por los modos como ellos son seleccionados, sino por las maneras como son producidos en la escuela. En esta línea se configuró un campo de estudios sobre la historia del currículo -en el caso anglosajón-; de las disciplinas escolares -en el caso francófono-, y del análisis de los manuales escolares -en el caso español.

En todos ellos, los saberes escolares se entienden como una producción propia de la escuela y no una mera reproducción o vulgarización del conocimiento científico. Dichos saberes se habrían configurado históricamente y en relación estrecha con unos fines educativos y pedagógicos particulares; en cierta medida, estos análisis estarían relacionados tanto con los estudios sobre el currículo, como con aquellos sobre la cultura escolar.

En la perspectiva anglosajona, los conceptos de currículo y de disciplina escolar son nodos de un enfoque de estudio de los saberes escolares, que se concentran particularmente en las materias escolares, en las formas en que se configuraron esas asignaturas y lo que dicho proceso significa para la organización del currículo en la actualidad. Según Goodson (1991, 2003) y Goodson y Dowbiggin (2003), tanto para primaria como para secundaria, habría tres tradiciones que se disputan los contenidos de enseñanza: una académica, otra utilitaria y otra pedagógica. Además, en esta perspectiva también se enfatiza la importancia de estudiar las comunidades de profesores, pues ellas serían definitivas en la constitución de los modos de ser de las disciplinas escolares.

Mientras que la mirada anglosajona se sustenta -por lo menos en sus inicios- en muchos de los desarrollos de la sociología de la educación de la década de 1970, la perspectiva francófona tiene una fuerte procedencia histórica fundada espe-

cialmente en los desarrollos de la Escuela de los Annales, que desplazaron la atención de la historia política tradicional a otros ámbitos como el económico y el cultural.

De esta forma, los análisis apuntan a asuntos como las prácticas de enseñanza, la relación entre el currículo prescrito, el efectivamente enseñado (currículo real) y el que apropian los estudiantes, los modos de selección del profesorado, y la relación con las disciplinas científicas, entre otros. Frente a este último aspecto, tanto Chervel (1991) como Julia (1995) hacen énfasis en que los saberes propios de las disciplinas escolares son una construcción de la institución escolar, no una mera vulgarización de las disciplinas científicas.

Respecto al enfoque español, Viñao (2008) indica cómo este se sustenta en los desarrollos del enfoque anglosajón y del francófono, aunque con una serie de particularidades, fruto del estudio de los manuales escolares, del código disciplinar, del *habitus* y del campo profesional, todos ellos conceptos y elementos que se vuelven centrales en esta perspectiva. Esto se da particularmente con el estudio de los manuales escolares, y sus efectos en la configuración de unos corpus para las disciplinas escolares, así como para la didáctica -como en el caso de los trabajos sobre didáctica de las ciencias sociales, desarrollados por el grupo Fedicaria-, que ponen un sello distintivo a esta otra perspectiva de corte histórico.

## **Sobre los saberes derivados del ejercicio de enseñanza**

La segunda línea de estudios sobre los saberes escolares, que los entendería como saberes “de” la escuela o producidos, y que circulan “en” la escuela, corresponde a los estudios que se proponen como aquellos que resultan de la actividad pedagógica del profesor, es decir, saberes que se desarrollan en la perspectiva del conocimiento profesional.

Como se señaló antes, tales saberes del profesor, del maestro - calificados como “pedagógicos”- aparecen como temas de reflexiones colaterales de los estudios sobre los saberes enseñados o enseñables, que fueron destacados en la sección anterior y que no pocas veces emergen como un tema asociado a estas reflexiones. Así, por ejemplo, en el caso de la primera perspectiva tratada, sobre los saberes enseñados o enseñables, es posible encontrar análisis como los de Vasco (1999), quien señala la producción de los maestros y maestras sobre sus prácticas -tanto en la reflexión sobre su ejercicio de enseñanza y la definición de sus objetos, como en la reflexión crítica del problema ético que ella comporta y las decisiones que de allí se derivan- como una de las modalidades que adoptaría el saber escolar.

En el caso de la segunda perspectiva, se encuentran las reflexiones sobre las didácticas específicas. En este sentido, por ejemplo Goodson (1991), manifiesta la importancia de estudiar las comunidades de docentes para percibir la producción

de una forma de saber específico; del mismo modo, Chervel (1991) advierte acerca de la “semilibertad” pedagógica de los maestros, cuya acción está determinada por: “el lugar que ocupan con respecto a sus colegas dentro del mismo sistema y también [por] las progresiones curriculares” (p. 80) dentro de las estructuras pedagógicas de las instituciones y que, aún así, tendrían la posibilidad de innovar en el ejercicio mismo de su práctica de enseñanza.

Un ejemplo que resulta cercano a esta perspectiva, aunque no necesariamente se refiere a los saberes asociados a las disciplinas escolares, se encuentra en los trabajos de Allen (1986) y Steedman (1986), a propósito de la configuración de un saber sobre la infancia y una pedagogía para la escuela primaria -siguiendo los planteamientos de Fröebel-, en el marco de la conformación de los jardines infantiles en Europa a finales del siglo XIX.

Para el caso colombiano, se encuentran trabajos como los de Quintana (2010) -quien muestra cómo entre 1923 y 1964, a través de la escritura de manuales por parte de los maestros, se verifica la constitución de un saber sobre la enseñanza de la lectura-, y los análisis de Álvarez (2010) y Rodríguez (2010), que indican una construcción de este mismo tipo por parte de los maestros para las ciencias sociales y las matemáticas, respectivamente.

En este punto es necesario reconocer una tentativa importante de construir un campo de estudios sobre los saberes escolares, fundado en la noción de “saber pedagógico” propuesta por Olga Lucia Zuluaga y desarrollada por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Se trata de una perspectiva que no se pregunta por lo que se enseña o lo que se sabe frente a la enseñanza, sino por la manera como se configura un saber delimitado por la práctica pedagógica propia de la escuela moderna. Se trata de ver la historicidad del saber escolar como una forma del saber pedagógico, a través del estudio arqueológico de la práctica pedagógica (Álvarez, 2012).

Por otra parte están los estudios de una perspectiva conocida como “pensamiento del profesor”. Se trata de una línea de reflexión que se sustenta en las discusiones que, desde la década de 1970, tienden a mostrar que el profesor se enfrenta a una situación compleja cuando trata de generar un esquema racional práctico para los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula; en este sentido, una forma del saber escolar -del saber de la escuela o producido y que circula en la escuela- sería el saber pedagógico que surge de la actividad práctica de la enseñanza.

Esta línea se desarrolla en dos grandes enfoques: uno de corte cognitivo, asociado al estudio de las variables que determinan las acciones de quien enseña y los resultados de dicha enseñanza, y otro alternativo, en el cual el comportamiento del profesor en el aula se define en la interacción entre sus pensamientos, juicios y decisiones en el proceso de enseñanza; así, paulatinamente, se configuraría un modo particular de ser docente y un saber propio de la actividad profesional.



El primer enfoque, el de tipo cognitivo, se sustenta principalmente en los desarrollos de la psicología conductista. Desde esta perspectiva, se afirma que el profesor, al enfrentarse a una serie de situaciones complejas en la práctica de enseñanza, genera un modelo de acción y es en torno a éste que define su modo de actuar. Clark y Peterson (1986) señalan tres esferas en medio de las cuales se generan los modelos de actuación de los profesores: los procesos de planificación, los procesos de pensamiento durante la interacción en el aula, y las teorías y las creencias del profesor. El objetivo central de este enfoque es develar las diferentes variables que determinan la actuación del docente, así como los resultados de su enseñanza.

El segundo enfoque, el de tipo alternativo, se basa en planteamientos provenientes de la psicología del procesamiento de la información y la psicología cognitiva. En esta perspectiva, se afirma que el comportamiento que asume un profesor en la escuela corresponde a sus pensamientos, juicios y decisiones. Un punto fundamental que separa a este enfoque del cognitivo, consiste en la afirmación sobre la imposibilidad de preestablecer las destrezas y capacidades cognitivas necesarias para actuar en el aula de clases, pues ellas no son unívocas, ni mecánicas.

Según Pérez y Gimeno (1988), tres asuntos deben ser estudiados para desentrañar el pensamiento del profesor: primero, las diferentes bases conceptuales que acompañan las reflexiones sobre procesos de enseñanza-aprendizaje, el papel y función del profesor, y la relación teoría-práctica; segundo, las discusiones sobre el pensamiento práctico y la generación de un saber a partir de la práctica de la enseñanza; y tercero, las reflexiones sobre la socialización del profesor, que abarca, tanto aspectos profesionales, como la acción y el lugar mismo del profesor en la estructura escolar.

En cierta medida, estas perspectivas concentran sus reflexiones sobre los saberes escolares, a propósito de un asunto relativo a los objetos de enseñanza y a la acción de enseñar. En ellas, la pregunta aparece vinculada a los contenidos que deben ser enseñados y a las maneras en que el profesor debe practicar la enseñanza. Así, se puede afirmar que los análisis que parten de estos enfoques se sustentan en una reflexión de orden epistemológico acerca de los saberes que pueden o no ser enseñados y aprendidos, su procedencia y pertinencia.

En este caso, es importante destacar que la relación propuesta entre saber y conocimiento depende de la pregunta por las formas en que diferentes saberes -producidos dentro y fuera del espacio escolar- se configuran, se organizan, adquieren cierto grado de sistematicidad y se convierten en un conocimiento, bien sea para enseñar, o sea a propósito de la enseñanza, bien sea para aprender, o sea a propósito del aprendizaje.

Atendiendo este mapa sobre el modo en que se ha configurado un campo de estudios sobre los saberes escolares, el texto traza, desde diferentes perspectivas, un esbozo de la mirada diferente que emerge en el estudio del IDEP, toda vez que en ella se ha partido de reconocer cómo emergen y circulan los saberes en



y de la escuela, en ese archivo “vivo y cambiante” que son las experiencias o proyectos propuestos por los maestros y maestras en las diferentes temáticas estudiadas.

En este camino, se reconoce un cambio de la mirada, cuando se percibe que la pregunta sobre la cual se fundan los proyectos o experiencias propuestos por los maestros y maestras, no se refiere tanto a la enseñanza o aprendizaje de determinados contenidos de una disciplina o a sus usos, sino a la formación o conducción de unos modos de vida éticos, políticos o estéticos de los estudiantes.

Ese foco señala dos desplazamientos importantes: por un lado, en las nociones sobre las que se fundan las reflexiones y preocupaciones de los maestros y maestras: de la enseñanza y el aprendizaje hacia la formación; y por otro lado, de la procedencia y los umbrales que configuran los saberes que emergen y circulan en la escuela: de estudiar los saberes solo cuando atraviesan o traspasan umbrales epistemológicos (saberes del conocimiento), a estudiarlos cuando también pasan umbrales éticos, políticos y estéticos y, por lo tanto, definen los modos de practicar la vida.

### **Saberes Escolares: configuración de un campo de estudio**

De acuerdo con los planteamientos de Solère-Queval (2003), en los últimos cuatro siglos ha operado un desplazamiento en la perspectiva filosófica acerca de la forma de pensar y discutir los asuntos relativos al saber. Tal desplazamiento puede reconocerse, tanto en la producción y circulación de dichos saberes, como en la comprensión misma de lo que se delimita como saber o no. Mientras que antaño la definición del saber estuvo marcada por su relación con la “creencia” y la “opinión”, en la Modernidad ella fue determinada por su relación con el “conocimiento”.

De esta forma, si otrora la distinción entre saber y creencia funcionaba en el marco de la milenaria relación entre la inquietud filosófica de acceso a la verdad y las prácticas espirituales<sup>3</sup>; con la definición del método -entendido como un conjunto de reglas y procedimientos previamente establecidos- como forma privilegiada de acceso a la verdad, no solo se quebró esa antiquísima relación, también se configuró el conocimiento como el referente frente al cual se definía el saber.

Este cambio de objeto en la relación que determinaba qué era considerado saber, fue descrito por Foucault (2002) como una característica central del modo de ser del pensamiento moderno. El desplazamiento del énfasis de un saber que se

---

3 En concreto, esta relación se traduce en que solo es posible el acceso a la verdad mediante la transformación del sujeto que quiere acceder a ella y que, por lo tanto, decide dejar de ser para constituirse en otro diferente. El saber se ubicaría entonces en esta línea, mientras que la creencia no exigiría tal transformación, en gran medida porque esta última no sería producto de un largo trabajo sobre sí mismo, sino un asunto de fe.

puede calificar como *espiritual* o *ascético*, hacia un saber *metódico* o del *conocimiento*, configuró una nueva forma de la relación entre el sujeto y la verdad, que marcó la manera como individuos y sociedades se constituyeron en modernas.

Ese cambio estuvo determinado por los nuevos modos que se proponían para el acceso a la verdad o, mejor aún, a lo *verdadero*: si en el registro del saber espiritual, el acceso a la verdad ocurría a través y gracias al trabajo que el sujeto realizaba sobre sí, en el registro del saber del conocimiento ese acceso se garantizaba por la aplicación adecuada y correcta de un método -un conjunto de pasos- que no implicaba saber de sí o cuidar de sí, características propias del saber espiritual.

De ese modo, del énfasis en un saber vinculado a una ascética y a un ejercicio práctico sobre sí, que implicaba una relación de interioridad entre el sujeto y la verdad y, por lo tanto, la transformación de modos de vida para acceder a ella; se pasó a privilegiar una relación de exterioridad con la verdad, cuyo encuentro estaba garantizado por la aplicación del método que permitía escudriñar la naturaleza y el mundo para encontrarla. En este último camino, la relación del sujeto con la verdad se definía por la habilidad en el uso del método, sin que eso implicara una transformación de sí mismo, como aconteciera antes.

Esa nueva forma de relación con la verdad, definida como “saber del conocimiento” (Foucault 2002), propone un saber formal y objetivo que cumple con las reglas propias del método y se soporta en conceptos derivados de reflexiones lógicas, que se muestran más serias, confiables y universales, comparadas con los otros saberes de la vida práctica; estos últimos, por no pasar el tamiz del método, no cuentan con tal reconocimiento, aunque sí continúen definiendo los modos de vida de las personas y las comunidades, marcando las: “ficciones, reflexiones, relatos, reglamentos institucionales, decisiones políticas”, entre otras cosas (Foucault, 1987, p. 308).

El saber del conocimiento, situado ahora en el lugar de lo “verdadero”, desplazó en confiabilidad a los saberes comunes y los saberes de la gente, sin embargo, y este es un punto importante para la reflexión sobre los saberes escolares, el conocimiento continúa siendo una forma del saber, una cara epistemologizada, sistematizada, cristalizada en estructuras formales y métodos rigurosos<sup>4</sup>. Esos mismos saberes y aquellos que no son considerados como conocimiento -por no haber alcanzado esos niveles de organización, sistematización y método que, en térmi-

---

4 Son saberes que han pasado o configurado positivamente: “grupos de objetos, conjuntos de enunciaciones, juegos de conceptos, series de elecciones teóricas”, saberes “a partir de lo cual se construyen proposiciones coherentes (o no), se desarrollan descripciones más o menos exactas, se efectúan verificaciones, se despliegan teorías”. Formando “lo previo de lo que se revelará y funcionará como un conocimiento o una ilusión, una verdad admitida o un error denunciado, un saber definido o un obstáculo superado” (Foucault, 1987, p. 305).

nos del filósofo, corresponden a un umbral de epistemologización, formalización o científicidad-, pero que no por eso dejan de ser válidos o útiles, pues habrían atravesado otros umbrales -éticos, estéticos y o políticos-, definen los modos de vida prácticos de los individuos y las colectividades.

En esta perspectiva, es posible pensar que en el campo de los saberes, configurado por las diferentes formas como los humanos practicamos la vida, algunos de ellos se organizan en series conceptuales que alcanzan niveles de epistemologización, científicidad y formalización, tales que son aceptados como conocimientos o disciplinas científicas. Este proceso de configuración histórica estaría acompañado por la organización de comunidades de especialistas que, además de posibilitar la formalización de estos saberes, habrían contribuido simultáneamente al ocultamiento, exilio y olvido de otros que no alcanzaron tales umbrales.

Siguiendo esta línea de reflexión, es clave entender que determinados elementos de una formación discursiva pueden traspasar su umbral epistemológico, lo que significa que pueden llegar a adquirir un nivel de organización, coherencia, desarrollo y definición tal, que su dispersión sería menor, adquiriendo el carácter de disciplina o ciencia. Entonces, es posible describir una serie de saberes, de prácticas discursivas, que no traspasaron ninguno de estos umbrales, serían saberes que, o bien quedaron sometidos y enmascarados “dentro de conjuntos funcionales o sistemáticos” de esos saberes formalizados, o fueron “descalificados como saberes no conceptuales, saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la científicidad exigidos” (Foucault, 2006a, p. 21).

Así, puede afirmarse que en el terreno de los saberes (las prácticas discursivas y no discursivas) producidos por los seres humanos, un grupo reducido alcanzó y traspasó los umbrales de epistemologización, científicidad o formalización<sup>5</sup>, configurándose como “conocimientos” especializados o científicos, alrededor de los cuales también se constituyeron comunidades de expertos y especialistas.

---

5 En una formación discursiva pueden acontecer emergencias diferentes según el momento en que una práctica discursiva se individualiza y adquiere autonomía. Una forma es cuando en esa práctica actúa un único sistema de formación de los enunciados o ese sistema se transforma, ahí, la práctica alcanza su *umbral de positividad*. Otra forma es cuando “un conjunto de enunciados se recorta, pretende hacer valer (incluso sin lograrlo) unas normas de verificación y de coherencia y ejerce, con respecto del saber, una función dominante (de modelo, de crítica o de verificación); se diría que la formación discursiva franquea un *umbral de epistemologización*”. Una tercera forma ocurre “cuando la figura epistemológica así dibujada, obedece a cierto número de criterios formales, cuando sus enunciados no responden solamente a reglas arqueológicas de formación, sino además a ciertas leyes de construcción de las proposiciones, se diría que ha franqueado su *umbral de científicidad*. Finalmente, cuando el “discurso científico, a su vez puede definir los axiomas que le son necesarios, los elementos que utiliza, las estructuras proposicionales que son para él legítimas, y las transformaciones que acepta, cuando puede así desplegar, a partir de sí mismo, el edificio formal que constituye, se diría que ha franqueado el *umbral de la formalización*” (Foucault, 1987, p. 315).

El otro grupo de saberes -generalmente descalificados por no ser tan conceptuales, por su falta de elaboración y de un nivel de formalización y cientificidad acorde con los criterios de las comunidades de especialistas-, configuraría un amplio y fructífero terreno de prácticas, en el cual es posible explorar la procedencia de formas de comportamiento y conducción que los individuos hacen de sí mismos y de los otros, y que no necesariamente están destinados o deben producir conceptos u ofrecer elementos para producir conocimiento científico.

En este sentido, es importante señalar que los saberes pueden o no alcanzar uno o más umbrales, y que el suelo sobre el cual reposan se configura por unos pocos enunciados que tienen su expresión en prácticas discursivas o no, las cuales se registran en las diferentes formas y posibilidades del saber: sea como conocimientos, sea como preceptos políticos, éticos o estéticos. Ese modo polimorfo del saber define los modos de conducción de sí mismos y de los otros, sus sistemas de prohibiciones y valoraciones, todos ellos expresiones del saber en medio de las cuales los humanos vivimos.

Los saberes pueden tener o traspasar uno o más umbrales -éticos, estéticos, políticos o epistemológicos-, y es por esto que los saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre lo que se enseña o es enseñable, sobre la práctica de enseñanza, sobre disciplinas escolares, sobre el currículo, alcanzan otra dimensión cuando son estudiados a la luz de una noción como la de formación. Se trata de un concepto que formula una relación estrecha con los modos de conducción de sí mismo y de los otros, al tiempo que reconoce las posibilidades de los saberes disciplinares o del conocimiento, como saberes de la vida y para la vida.

En otras palabras, los saberes en su mayoría son independientes de la ciencia: “no son ni su esbozo histórico, ni su reverso vivido” (Foucault, 1987, p. 307); ellos proceden de los modos de vivir de individuos y colectividades, y no todos deben alcanzar umbrales de epistemologización y cientificidad que los lleven a formalizarse como saberes de conocimiento.

Sin embargo, algunos de ellos sí alcanzarían niveles de organización que los llevarían a orientar las actitudes, comportamientos y modos de ser sujetos y grupos, definiendo los preceptos éticos, políticos y estéticos aceptados y aceptables para una comunidad en un momento histórico determinado. En este sentido, los saberes pasarían umbrales de formalización que no están vinculados con su epistemologización o su cientificidad, pero sí con las formas de valoración y los modos de relacionarse consigo mismo (umbral ético), con los otros (umbral político) y con el mundo (umbral estético).

La forma en que se constituyen esos otros umbrales, que serían bordeados o atravesados por los saberes configurados por los colectivos humanos, es independiente de las voluntades y los deseos individuales. En este sentido, Foucault

(1987) señala que, si bien en las sociedades occidentales hay un interés marcado por análisis orientados a lo epistemológico, es importante prestar atención a las otras formas del saber y a sus implicaciones en la conducción de la vida individual y colectiva.

Así, por ejemplo, cuando se analiza una “cierta manera de hablar”, sus entredichos, límites, valoraciones y exclusiones, es posible percibir determinado saber actuando, el sistema de prohibiciones y valoraciones en el cual opera y que define los preceptos y principios que, para un momento histórico dado, se aceptan como éticos para un individuo y un grupo social. Es la vinculación a ese sistema y su articulación con los preceptos validados, lo que definiría la proximidad o el atravesamiento del *umbral ético* por parte de un saber que, configurado en la vida práctica, define lo que es aceptable en términos de la conducción (gobierno) de sí mismo.

Ocurre algo semejante con el comportamiento y la acción política de una sociedad o de un grupo. Así, la configuración de un saber político estaría determinada por los comportamientos, las luchas, los conflictos, las decisiones y las tácticas que se organizan y operan bajo un consenso social que reconocen y aceptan como válido y pertinente para un colectivo y en una determinada época; en este punto se dibujaría el *umbral político* para un grupo de saberes que se configuran en la vida práctica y definen lo que es aceptable en términos de la conducción (gobierno) que unos hacen de otros.

Finalmente, y de manera similar a las anteriores, la visión del mundo, la sensibilidad estética y la valoración de lo bello, lo armónico, lo sutil, entre otras estimaciones, estarían determinadas por las formas de percepción que marcan el sentido estético. Aunque por lo general la obra artística se toma como ejemplo para ilustrar esta otra posibilidad de análisis, en concreto se trataría de ver cómo hay un saber “que toma cuerpo en unas técnicas y en unos efectos” (Foucault, 1987, p. 327), configurando sensibilidades particulares que se armonizan con conceptos y formas aceptables, que determinan las maneras de relación con el mundo y definen los bordes del *umbral estético* para que un conjunto de saberes sea aceptado y validado.

De este modo, en el campo de análisis abierto por la noción saberes, desde la perspectiva filosófica usada, se dibujó un importante camino para direccionar la reflexión sobre los saberes escolares; toda vez que se identificaron nuevas rutas de análisis, derroteros que vinculan las reflexiones sobre los saberes de y en la escuela, no solo con los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, con los *saberes del conocimiento* -aquellos que atravesaron los umbrales de epistemologización-, sino también con las prácticas de formación de sí mismo y de los otros y, a través de ellas, con los saberes que atraviesan o se aproximan a los umbrales éticos, estéticos y políticos.

En este sentido, dos elementos claves contribuyen en la definición de nuevos terrenos para este campo de estudios. En primer lugar, el desplazamiento en la mirada usual que se hace sobre los saberes escolares, pues las indagaciones sobre ellos y sus resultados se han enfocado en la descripción y reflexión acerca de los contenidos enseñados o enseñables, y en el saber derivado de su práctica de enseñanza.

Este hecho evidencia un supuesto: que los saberes escolares son solo aquellos que hacen parte del corpus formal de las disciplinas escolares, y que adquieren tal estatus en tanto se vinculan con dos conceptos centrales en los discursos educativos: enseñanza y aprendizaje. Este vínculo también muestra que muchos de los análisis que tradicionalmente se realizan sobre saberes escolares, mantienen una fuerte adscripción con esa mirada más epistemológica, en la que la preocupación está concentrada en las formas en que se constituyen, se sistematizan y se especializan esos saberes.

Sin dejar de lado los aportes que muchos de esos estudios han permitido para una reflexión sobre el campo de los saberes escolares, el trabajo que se orienta desde el IDEP marca un rumbo diferente: el reconocimiento de las formas en que emergen y circulan saberes éticos, políticos y estéticos, en el marco de las prácticas escolares y de escolarización; saberes a partir de los cuales los individuos actúan y piensan dentro y fuera de los escenarios escolares. Se trata de saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre lo que se enseña o es enseñable, sobre la práctica de la enseñanza, las disciplinas escolares y el currículo, pero enfocados o guiados por una pregunta sobre la formación, sobre la conducción propia y la de los otros.

En segundo lugar, al abrir una línea de estudios sobre saberes escolares que atienda aspectos como los señalados anteriormente, sobre la formulación de unos esquemas prácticos para vivir en el mundo, se marca un énfasis distinto en el tipo de preocupaciones de tales estudios.

Por un lado, se observa un desplazamiento en las nociones que soportan los análisis y las preguntas que emergen con relación a las prácticas educativas: de pensar el saber con relación a la dupla enseñanza y aprendizaje de contenidos escolares, se pasa a hacerlo con relación al concepto de formación, en el sentido planteado por la tradición germana (*Bildung*), un aspecto que ha sido poco estudiado -por lo menos en el contexto latinoamericano- y sobre el cual se hará una referencia más amplia en el siguiente apartado.

Por otra parte, esta perspectiva sobre los saberes escolares también se enmarcaría en la línea de esas otras “arqueologías posibles”, indicadas por Foucault (1987), en los dominios de unos umbrales de orden ético, político y estético.

## Dos perspectivas sobre los saberes escolares

Como se enunció anteriormente, el análisis de los estudios sobre saberes y mediaciones escolares que se viene adelantando desde el IDEP (2013-2014), se localiza en un lugar distinto a las perspectivas que abordan el tema a partir de los saberes enseñados, o de los saberes derivados del ejercicio mismo de enseñar contenidos o disciplinas escolares. Por supuesto, no se trata de dejar de lado totalmente los planteamientos hechos, sin embargo, sí se toma distancia frente a las formas más frecuentemente usadas para abordar el problema de los saberes escolares.

En concreto, se trata de una mirada desde la pregunta por la formación ética, política y estética, que aparece como eje central en los proyectos y experiencias propuestas por los maestros y maestras de los colegios distritales, en particular cuando se trata de atender o intentar resolver problemáticas relacionadas con la vida escolar o extraescolar.

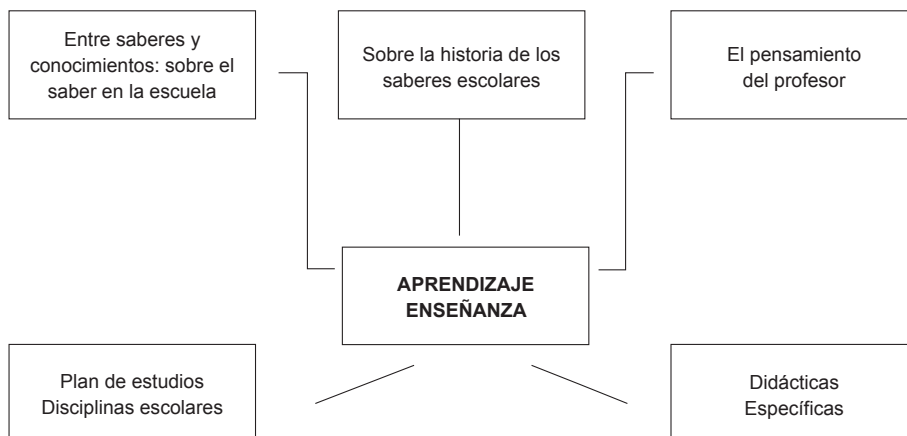
Para entender un poco más el significado y las posibilidades que se abren en el camino explorado por el IDEP en el Estudio, y simplificando un poco toscamente un asunto tan complejo como el de la definición de los saberes escolares, es pertinente describir, aunque sea de forma esquemática los soportes conceptuales que se encuentran en la base de la noción saber, en cada una de las dos rutas identificadas.

La primera de ellas, descrita en el balance documental, y resumida en la presentación de este texto, permite reconocer la emergencia de un conjunto de saberes escolares como efecto de la pregunta por la enseñanza y aprendizaje de determinados contenidos. En este caso, la mirada se orienta, sobre todo, hacia un conjunto de saberes seleccionados o producidos en las prácticas escolares de enseñanza, los cuales bordearían umbrales de epistemologización, formalización y cientificidad.

Así, ellos son definidos en las prácticas de selección de contenidos de las disciplinas escolares y el plan de estudios y, por lo general, se vinculan a reflexiones sobre las didácticas específicas. Como se señaló antes, tres son las líneas de análisis abiertas por los estudios e investigaciones que siguen esta concepción de los saberes escolares, cuando son tomados como objeto de análisis o reflexión: a) Los análisis críticos contemporáneos sobre la selección de contenidos escolares; b) Los estudios históricos sobre la emergencia de los saberes escolares, y c) Las reflexiones sobre el saber *pedagógico* producido en la práctica de enseñanza por los profesores, en particular los estudios sobre el pensamiento del profesor y los de las didácticas específicas. La *Figura 1* presenta los elementos descritos para esta primera forma de estudiar y entender los saberes escolares.



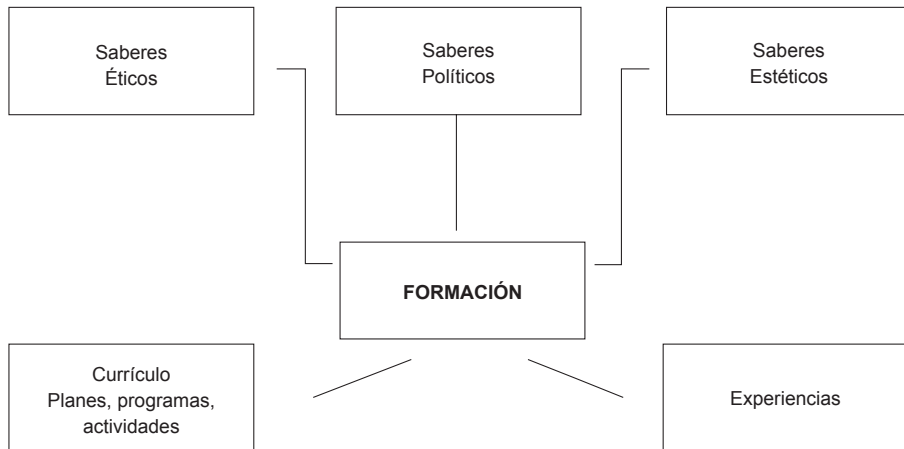
**Figura 1.** Los saberes escolares en la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje



La segunda ruta identificada, o mejor aún, trazada a partir de la experiencia producida en el Estudio IDEP, cuyo sustento conceptual aparece en la introducción a la primera parte del presente texto, permite reconocer la emergencia de un cúmulo de saberes escolares, como efecto de la pregunta por la formación frente a asuntos y situaciones que afectan las relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo.

En este caso, la mirada se orienta hacia un conjunto de saberes producidos como preceptos éticos y políticos de comportamiento, que emergen, principalmente, a través de la participación en experiencias y proyectos novedosos y diferenciados de las disciplinas escolares. Estos serían saberes que bordean umbrales de formalización ética, política y estética. Así, son saberes definidos por las situaciones y problemáticas que rodean la vida escolar, y que se constituyen en preocupaciones de los maestros, cuestionados por la imposibilidad de resolverlas a través de las acciones académicas o disciplinarias. Se trata de saberes que no cuentan con muchos desarrollos y reflexiones conceptuales y, sin embargo, aparecen como urgentes, por lo cual necesitan ser explorados y practicados.

Como se ha señalado antes, esta línea de análisis no se registra claramente en el balance documental realizado; quizá, porque este tipo de preocupaciones no se reflexionan bajo el signo del saber y, cuando aparecen en las discusiones, se analizan como temas a ser abordados en las asignaturas como contenidos centrales o transversales, como nuevas asignaturas de los planes de estudios o como proyectos obligatorios del currículo (orientados a la formación ética y de valores, la formación ciudadana, el manejo del tiempo libre, entre otras). La *Figura 2*, presenta los elementos descritos para esta segunda forma de estudiar y entender los saberes escolares, la cual se está explorando con los estudios del IDEP.

**Figura 2.** Los saberes escolares en la perspectiva de la formación

Como puede observarse, el camino abierto para pensar el tema de los saberes escolares es bastante sugerente. Se trata de la relectura del mapa trazado por los estudios<sup>6</sup> que lo precedieron, y se orienta a identificar, reconocer y describir cómo emergen y circulan los saberes escolares (en temáticas como el arte, la corporeidad, los lenguajes, la comunicación y las tecnologías) en más de 40 colegios del Distrito Capital.

En general, se puede afirmar que el tema de los saberes escolares puede abordarse por dos vías diferentes, pero no necesariamente excluyentes: de una parte se encuentra una mirada que enfatiza en la relación entre enseñanza y aprendizaje, la cual puede rastrearse de ampliamente en los discursos pedagógicos a propósito de las formas en que resulta más adecuado enseñar y aprender un saber disciplinar (contenidos), lo que conduce a un problema del currículo -en el nivel de los planes de estudio principalmente- y de la didáctica.

Por otra parte se encuentra una mirada con énfasis en la pregunta por la formación, un concepto vinculado con la tradición pedagógica germana que, sin dejar de lado la preocupación por los saberes del plan de estudios, se orienta más hacia asuntos como la conformación del carácter, la determinación ética y el sentido estético, entre otros.

<sup>6</sup> Respecto al trabajo sobre saberes escolares, un precedente que es importante tener en cuenta, aparece registrado en los números 22 y 23 de la revista *Educación y Ciudad*. En ambos números se presentan trabajos de distinta procedencia a propósito de la discusión sobre saberes, o sobre la relación entre saberes y conocimiento. Debe anotarse que muchos de estos trabajos se inscriben en la perspectiva de los saberes analizados desde la relación entre enseñanza y aprendizaje, aunque en algunos casos aparecen otras ideas sobre saber más cercanas al tema de la formación y de los saberes éticos, estéticos y políticos. En particular, el artículo de Vasco (2012) hace unos planteamientos que resultan interesantes a la luz de esta nueva línea de trabajo.

Aunque cada vía indicada anteriormente suponga un enfoque y unas prácticas distintas, los conceptos que sirven como referente para ambas tienen una procedencia muy cercana. De hecho, las ideas de enseñanza, aprendizaje, formación, inclusive la idea misma de educación, en el sentido en que se entienden hoy, están determinadas por los procesos de constitución de la pedagogía moderna, lo que demuestra la complejidad de este abordaje.

Una revisión sobre la forma en que estos conceptos se configuraron, constituye un paso ineludible para entender las posibilidades que cada una de las vías ofrece para continuar y ampliar una cartografía sobre la forma como se producen y circulan los saberes en la escuela, y de este asunto es que trata la siguiente sección.

### **Saberes escolares y formación: otros umbrales para pensar la noción**

Para empezar este breve recorrido sobre los diferentes umbrales que permiten pensar la emergencia y circulación de los saberes en la escuela, es necesario indicar que conceptos como educación, formación, aprendizaje y enseñanza son marcados, en la historiografía de la educación, con un origen que incluso los relaciona directamente con prácticas de griegos y romanos.

Sin embargo, aunque sea posible trazar un hilo conductor entre muchas de las reflexiones y prácticas que, desde la época antigua, se realizaron en torno a la forma de vivir y de integrar a la vida en común a otras personas -en palabras de Hannah Arendt “a los nuevos”, a los que nacen, a los que llegan a una sociedad-; debe anotarse que esos vocablos y sus respectivos usos son de aparición relativamente reciente.

Su emergencia ocurrió enmarcada en lo que Foucault (2006a, 2006b) llamó “el estallido del problema del gobierno en el siglo XVI”, es decir, la aparición de una preocupación general, tanto en un nivel de la reflexión política, como de las prácticas sociales concretas, por la dirección de la conducta de uno mismo y de los otros, del colectivo. Por supuesto, esta preocupación no puede desligarse de procesos y eventos históricos como el cisma religioso entre católicos y protestantes, el descubrimiento y conquista de América, la constitución de los estados monárquicos administrativos o la aparición de la infancia como un nuevo sujeto social, entre otros (Noguera, 2012).

En esta época, la producción discursiva frente al gobierno de la naciente población estudiantil, preocupación central de las artes de educar, puede agruparse en dos tendencias: la primera de ellas, con un mayor énfasis en el desarrollo de capacidades, facultades y destrezas que posteriormente servirían para cualquier ocupación, correspondía a la *institutio*, entre cuyos representantes se encuentra Erasmo de Rotterdam (1466-1536), Juan Luis Vives (1492-1540) y Michel de Montaigne (1533-1592).

La segunda tendencia es la *eruditio*, inclinada a una mayor preparación para la vida práctica por la vía de procesos de instrucción en conocimientos sobre la naturaleza y la sociedad; en esta tendencia se inscriben los planteamientos de Juan Amós Comenio (1592-1670), que consintieron la constitución de la didáctica como disciplina que sometía los saberes al método de enseñanza, así como las técnicas disciplinares conseguían el control y sometimiento de los cuerpos de los individuos (Noguera, 2012).

En relación con la primera tendencia, es posible identificar dos grandes desplazamientos. En primer lugar, durante el siglo XVII, con los planteamientos de John Locke (1632-1704) acerca del papel del hombre como agente de su propia conducta, el énfasis en la reflexión pedagógica se desplazó, de la voluntad como facultad, al entendimiento como potencia que abría las puertas al hombre para alcanzar la virtud, la sabiduría. En esta dirección, la experiencia cumple un papel fundamental, pues a través de ella se hacía posible brindar al entendimiento ideas -de orden sensitivo y también reflexivo- que le permitiesen al hombre la conducción del entendimiento, y por ende, de sí mismo.

El segundo desplazamiento ocurre con Rousseau (1712-1778), quien instaura dos rasgos fundamentales de lo que sería la noción de educación, como una suerte de actualización de la *institutio*: en primer lugar, la idea de naturaleza como fundamento de cualquier acción educativa, de tal forma que solo atendiendo a las características propias del sujeto se hacía posible educarle; en segundo lugar, la noción de libertad como fin de la educación, al alcanzar el gobierno de sí por la vía de la razón.

Frente a la segunda tendencia, debe aclararse que la idea de *Bildung*, o formación, central en las reflexiones pedagógicas de tradición germana, en cierta medida corresponde a una actualización de la *eruditio*. Sobre la aparición de la idea de *Bildung*, en el marco del proceso de constitución de las ciencias del Estado en Alemania (*Staatwissenschaften*) y del movimiento neo-humanista de finales del siglo XVIII, el economista, sociólogo y especialista en ciencias del Estado, Lorenz von Stein, fue el primero en formular una teoría de la *Bildung* como parte del problema del gobierno político y económico del Estado.

En esta línea, la *Bildung* corresponde primero a un asunto individual, y luego se convierte en un elemento de la vida social que contaría con tres dominios: el elemental, asociado a la escuela primaria; el profesional, relativo al ambiente culto, la economía y las artes; y el general, que atiende a los distintos ramos profesionales y se desenvuelve a través de la imprenta, las bibliotecas, los teatros, entre otros escenarios. En la perspectiva del movimiento neo-humanista alemán, este concepto designaría, tanto una acción -formar-, como un estado: el resultado de dicha acción.

De acuerdo con Noguera (2012), ambos conceptos -educación y formación<sup>7</sup>- constituyeron la matriz de lo que serían más adelante las tradiciones pedagógicas anglosajona, francófona y germana, vinculadas con procesos históricos como la configuración de estados educadores y de sistemas de instrucción pública.

Para comprender la forma en que dichos conceptos operaron en conjunto para alcanzar estos fines, es necesario retomar algunos planteamientos de Immanuel Kant (1724-1804) y de Friedrich Herbart (1776-1841), quienes, instalados en la tradición germana, permitieron con sus análisis vincular ambas tradiciones y desarrollar ampliamente el problema de la formación.

Siguiendo las lecciones que Kant ofreció en la Universidad de Königsberg, se puede apreciar que retoma algunos elementos de la obra de Rousseau, aunque los adapta de la siguiente forma: en primer lugar, determina como concepto más general la educación (*Erziehung*), de la que se desprenden el cuidado (*Wartung*) y la formación (*Bildung*); a su vez, la formación puede ocurrir en un modo positivo a través de la instrucción (*Unterweisung*), que se identifica con la cultura en sentido amplio, o en un sentido negativo a través de la disciplina (*Disciplin*).

Además, respecto a la idea de Rousseau de una educación natural, en la que no se atiende directamente a la disciplina y la formación de hábitos, Kant plantea que justamente la disciplina, como una forma negativa de la *Bildung*, es condición fundamental para borrar la animalidad del hombre. Esta preocupación se vincula directamente con el problema de la libertad, ya no como un medio y un fin del mecanismo de gobierno, sino como un fin que solo se puede alcanzar mediante el disciplinamiento y el ejercicio de la razón (Noguera, 2012).

Por su parte, la fórmula de Herbart “educación a través de la enseñanza”, con el contexto ofrecido por los planteamientos de Kant, permitió vincular las dos tradiciones humanistas, la *institutio* y la *eruditio*. En este contexto, la enseñanza adquiere un carácter central en la pedagogía de Herbart, en tanto pieza clave de la formación del carácter y en la definición de los contenidos mentales.

Aunque el trabajo de este filósofo y pedagogo alemán constituyó una influencia para otros autores, por ejemplo John Dewey y Ovide Decroly, el sustento de muchas de sus teorías obedecía a una reflexión filosófica y a una especie de psicología racional que, a la luz de los desarrollos de la biología, la medicina y la psicología experimental, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, resultarían insuficientes para marcar otros derroteros para las discusiones pedagógicas.

---

7 En estas ideas sobre las tradiciones pedagógicas, es importante señalar que, mientras la educación estaría más relacionada con ideas como naturaleza y civilización, la formación tendría un referente más claro en las ideas de cultura y mundo -entendidas en un sentido amplio, que abarca aspectos de orden social e histórico-, lo que indica un matiz especial, si se tienen en cuenta los análisis de Norbert Elias (1987) sobre estos conceptos.

Casi hasta finales del siglo XIX, la noción de enseñanza mantuvo un lugar preponderante en las reflexiones pedagógicas. Sin embargo, en esa misma época, otras nociones como desarrollo, crecimiento, experiencia, interés y aprendizaje, emergieron en el campo pedagógico a la luz de los estudios y nuevas perspectivas alcanzados por las ciencias experimentales ya mencionadas.

En particular, sobre el aprendizaje, debe anotarse que la acción misma de aprender ya había sido abordada en las reflexiones de pedagogos de épocas anteriores. No obstante, en el clima científico de principios del siglo XX se fortaleció la idea de una cierta naturaleza infantil, fundada en principios psicológicos y biológicos, que determinaría una nueva forma de pensar y entender la relación de los sujetos con el saber y, por supuesto, modificaría el lugar que ocupan los actores educativos.

En este proceso, las discusiones propuestas sobre el concepto de interés marcaron una pauta importante. Particularmente en los trabajos de Ovide Decroly (1871-1932) y Édouard Claparède (1873-1940) se observa un mayor énfasis en este concepto, aunque analizado de distintas maneras. Lo importante es que tanto para Decroly, como para Claparède, la educación se debe orientar al reconocimiento y respeto por el “desarrollo natural de la infancia” y por los intereses<sup>8</sup> que ella comporta.

Así mismo, ambos pedagogos sostienen, en clave biologicista y evolucionista, que la educación solo ocurre por una suerte de perfeccionamiento interno del sujeto a partir de la experiencia, de lo que ve y siente, lo cual le permite elaborar sus propios juicios, según sus ritmos particulares de desarrollo y crecimiento.

Esta relación entre aprendizaje y experiencia también constituyó un punto fundamental para el movimiento de la Escuela Nueva de principios del siglo XX, por lo menos en dos formas: por un lado, el aprendizaje en tanto acción, y resultado de esa acción, constituye una experiencia que como parte de un ejercicio de adaptación, permite la modificación de las conductas en el sujeto -una línea de pensamiento representada por Decroly y Claparède-; por otro lado, el aprendizaje se encargaría de modificar las experiencias del sujeto, así como el conocimiento que se obtiene de ellas, una vía reflejada en los planteamientos de Dewey.

En suma, lo que se observa es la emergencia, en el pensamiento pedagógico francófono y anglosajón constituido entre los siglos XIX y XX, de la tríada experiencia-aprendizaje-educación, así como de todo un conjunto de nociones sustentadas en

---

8 Tanto Decroly como Claparède mantuvieron una sintonía en la comprensión de una educación que debe reconocer y respetar el “desarrollo natural de la infancia”; eso, entre otras cosas, significa: 1) Comprender cierta “evolución de sus intereses” -el orden en que ellos aparecen, y no el momento en que eso ocurre-; 2) Considerar que la aparición de un nuevo interés no significa la desaparición del precedente; y 3) Atender al hecho de que los intereses no desaparecen tanto como se multiplican, y esa es la razón para que sea imposible reducirlos a intereses culminantes. En fin, una comprensión de la naturaleza infantil que articula el interés (como motor de aprendizaje) y las necesidades (biológicas y psicológicas) como elementos centrales para pensar y organizar las prácticas educativas.

planteamientos de procedencia biológica y psicológica. En este marco, la relación entre enseñanza y aprendizaje se tornó piedra angular de muchos de los discursos pedagógicos producidos hasta hoy, con un mayor énfasis en el segundo concepto.

Prueba de ello está en muchas de las preocupaciones actuales acerca de las competencias, de las pruebas estandarizadas, de la calidad de la educación, entre otros. No está de más recordar que los dominios que corresponden a cada uno de estos conceptos, estén histórica y pedagógicamente diferenciados, sin que necesariamente haya una subordinación del uno al otro.

Para efectos del estudio desarrollado desde el IDEP acerca de los saberes escolares, este recorrido ayuda a entender que la preeminencia e importancia ofrecida en la actualidad a los discursos sobre el aprendizaje, parece orientar las reflexiones educativas, y en particular sobre los saberes escolares, hacia la selección de los contenidos a ser enseñados y aprendidos y, por supuesto, al saber que el profesor genera -o que reproduce, según sea la perspectiva adoptada- a propósito de la enseñanza, sobre cuáles son los métodos más adecuados para alcanzar el aprendizaje, y para que los aprendizajes alcanzados se mantengan, entre otros asuntos.

Como se intentó argumentar durante el capítulo, este tipo de reflexiones han alcanzado un grado importante de organización en distintas tendencias, en las cuales el papel del saber escolar queda definido por la determinación de lo que debe o no ingresar a la escuela, por lo que se considera valioso y por lo que debe descalificarse, sea desde la perspectiva del profesor o de los estudiantes.

Para finalizar, es importante hacer una salvedad. Aunque las reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos y disciplinas escolares, hayan ocupado un lugar preponderante durante las últimas décadas, las reflexiones sobre la formación han estado presentes en los discursos y las prácticas pedagógicas. En cierta medida, esas preguntas por la formación han quedado en los bordes y continúan emergiendo en las situaciones prácticas de la escuela y en las acciones cotidianas de los maestros.

En muchos casos esos cuestionamientos se encuentran estrechamente vinculados con preguntas sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre lo que se enseña o lo que es enseñable, sobre las prácticas de enseñanza, sobre las disciplinas escolares, entre otras que se formulan los maestros y maestras diariamente. En ese sentido, se entiende su aparición en los proyectos y experiencias que ellos proponen cuando se ven cuestionados por situaciones o problemáticas que se evidencian en la escuela, y cuyo análisis no es fácil, sea porque no resultan tan visibles, sea porque no son tan fáciles de enunciar e intentar resolver.

En el caso del estudio del IDEP sobre Saberes y mediaciones escolares (2013-2014), lo que se observa es que muchas de las preocupaciones de los maestros, que orientan las experiencias y proyectos, aunque en algunos casos se preguntan



sobre cómo enseñar o cómo hacer que se aprenda mejor un contenido, terminan enfocándose en asuntos relativos a la configuración y circulación de formas de ser y de estar en la escuela; en modos de apropiarse de una cultura en el marco de una relación con la colectividad; en maneras de generar subjetividades particulares, pero, y especialmente, en maneras de atender las “dimensiones humanas”.

Todo ello se da fundamentalmente en tres ámbitos: el primero de ellos, de orden ético, a propósito de la construcción de unas formas de valoración y de unos preceptos o principios fundamentales en la conducción de sí mismo; el segundo, de orden político, conectado a las reflexiones sobre la relación entre lo individual y lo colectivo, a la generación de eso que se enuncia como “postura política”; y el tercero, de orden estético, que recoge planteamientos sobre la relación con el mundo, en diferentes entornos sociales (la vida en la comunidad, en la ciudad), naturales (en el sentido de los estudios sobre ecología y medio ambiente) y virtuales (a propósito de los usos de los medios de información y comunicación, y las experiencias allí generadas).

## Referencias

- Allen, A. T. (1986, septiembre-diciembre). Jardines de niños. Jardines de Dios: Kindertgartens y guarderías en Alemania en el siglo XIX. *Revista de Educación*, 281, pp. 125-144.
- Álvarez, A. (2010). *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre, GHPP.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Baquero, R. (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En Baquero, Ricardo *et al.* *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante, pp. 79-98.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Cuesta, R. (1997). Acerca de las disciplinarietàad/interdisciplinarietàad en la E. S. O. *Investigación en la Escuela*, nº 32, pp. 97-102.
- Cuesta, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con- Ciencia Social*, nº 3, pp. 70-97.
- Cuesta, R. (2001). Voces y ecos de la enseñanza de la historia en España (1875-1936). *Aula. Revista de Enseñanza y de Investigación Educativa*, vol. 13, pp. 79-93.
- Cuesta, R. (2006). Didáctica crítica y usos públicos de la historia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 362, pp. 60-65.
- Chervel, A. (1991, mayo-agosto). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 59-111.

- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teacher's thought processes. En Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3a. ed.). New York: Macmillan, pp. 255-296.
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fedecaria Sevilla. (2005). [A. Carmona, A. Vicente, F.F. García, F. J. Merchán, J. Moreno, M. Soler, M<sup>a</sup>. L. Rodríguez, N. De Alba y L. García] (2005). La escuela como espacio público: la difícil construcción de una alternativa. En Grupo Gea-Clío (Comp.). *Espacio público educativo y enseñanza de las ciencias sociales*. X Encuentro de profesores de Fedecaria. Valencia: Nau Llibres, pp. 95-99.
- Finocchio, S. (2010). Una cartografía de saberes escolares en movimiento para América Latina. *Revista Propuesta educativa*, 34. Buenos Aires: FLACSO.
- Foucault, M. (1987). *La arqueología del saber*. (12<sup>a</sup>. ed.). México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006a). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006b). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI editores.
- Goodson, I. (1991, mayo-agosto). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, 295. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 59-111.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goodson, I. & Dowbiggin, I. (2003). La historia del currículum, la profesionalización y la organización social del conocimiento. En *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 83-104.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives. *Paedagogica Historica* (supplementary series), Vol. I., p. 353-382.
- Klafki, W. (1997). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Educación (Tübingen)*, 36, pp. 40-60.
- Lotman, I. (1996). *La semiósfera. La semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- Marín Díaz, D. L. (2013). *Balance de revisión documental finalizado*. Bogotá: IDEP [Informe de investigación-Documento de Trabajo].

- Martín-Barbero, J. (1999, octubre). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, 13, pp. 13-21. Andalucía: Grupo Comunicar. Colectivo andaluz para la educación en medios de comunicación.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Madrid: Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Mc Luhan, M. (1991). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Noguera Ramírez, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Pérez, Á. & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, pp. 37-63.
- Quintana Marín, L. M. (2010). *Maestros escritores de la enseñanza de la lectura en Colombia (1924-1963)*. (Tesis de magister en educación). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rodríguez Rave, L. M. (2010). *La apropiación de la Escuela Nueva y su incidencia en la enseñanza de las matemáticas*. (Tesis de magister en educación). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rubio, D. (2013). *Informe de actividades*. Bogotá: IDEP.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores, CLACSO.
- Solère-Queval, S. (2003). Saber. En Houssaye, J. (Comp.). *Cuestiones pedagógicas. Enciclopedia histórica*. México: Siglo XXI editores, pp. 403-410.
- Steedman, C. (1986, septiembre-diciembre). “La madre concienciada”: el desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria. *Revista de Educación*, 281, pp. 193-212.
- Tenti Fanfani, E. (2000). Saberes sociales y saberes escolares. *Revista Cero en Conducta*, 15, pp. 41-52.
- Tonucci, F. (2008). *La misión principal de la escuela ya no es enseñar cosas*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1085047-la-mision-principal-de-la-escuela-ya-no-es-ensenar-cosas>
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2013). *Documento conceptual y ruta metodológica del estudio sobre experiencias tecnomediadas en colegios oficiales del Distrito Capital que hagan parte del análisis para el estudio*. Bogotá: autor/IDEP [Documento de Trabajo].

- Vasco Uribe, C. E. (2012, enero-Junio). Distintas formas de producir conocimiento en la Educación Popular. *Revista Educación y Ciudad*, 22.
- Vasco, E. (1999). El Saber Pedagógico: razón de ser de la Pedagogía. En Díaz, M. (Comp.). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.
- Viñao, A. (2008, septiembre-diciembre). A história das disciplinas escolares. *Revista brasileira de história da educação*, 18. Traducción de Marina Fernandes Braga, pp. 173-215.