

Diker, Gabriela Leticia

Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía

Revista Colombiana de Educación, núm. 52, enero-junio, 2007, pp. 150-171

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635246009>

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

Resumen

En este artículo se abordan las interrelaciones entre los enunciados pedagógicos con pretensión científica y el saber producido por los maestros en su práctica. Más precisamente el análisis del modo en que la disciplina pedagógica, primero, y las ciencias de la educación, luego, han definido y redefinido sus vinculaciones con el saber de los maestros, saber que no cesa de producirse y no cesa de irrumpir en el ordenamiento disciplinario, poniendo en cuestión una y otra vez el monopolio de la autoridad pedagógica. De allí que la supervivencia de la pedagogía como disciplina y como ciencia ha dependido y sigue dependiendo del modo en que conciba la relación entre uno y otro saber, pero no en términos de la relación teoría-práctica, sino en términos de la relación, el encuentro y el desencuentro entre distintas prácticas de saber. En este artículo se analizan distintos intentos de la pedagogía por regular ese encuentro y por controlar sus efectos sobre el monopolio de autoridad pedagógica: vencer el saber de los maestros, estudiarlo, regularlo, politizarlo y conquistararlo.

Palabras clave

Saber pedagógico, disciplina, pedagogía, autoridad, saber.

Abstract

In this article, interrelations between pedagogical statements trying to be scientific ones and the knowledge born from the teachers in their practice are approached. Specifically the analysis on how the pedagogical discipline, first, and Sciences of Education, then, have defined and redefined their links with the teachers' knowledge, which does not stop producing itself and entering in the discipline classification by questioning time and again the pedagogical authority monopoly. Therefore, survival of pedagogy as a discipline and as a science has depended and it continues depending on how it conceives the relation discipline-science not in terms of theory-practice, but in terms of relation, encounter, non-encounter among different practices of knowledge. Different tries of pedagogy to regulate this encounter and control its effects on the monopoly of pedagogical authority, as defeating the teachers' knowledge, studying it, regulating it, giving it a political sense, and conquering it, are analyzed in this paper.

Key words

Pedagogic knowledge, discipline, pedagogy, authority, field

Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía¹

Gabriela Leticia Diker²

Introducción

La constatación que en las escuelas no sólo se enseña, sino que además se produce un saber acerca de la enseñanza resulta perturbadora para la pedagogía³, tanto más cuando se considera que ese saber producido en las escuelas presenta un nivel de dispersión y heterogeneidad que dificulta –cuando no imposibilita– su visibilización, sistematización y control.

Después de todo, desde su misma conformación como disciplina, el sentido último de la Pedagogía ha sido, por un lado, establecer y prescribir las normas y condiciones capaces de asegurar una transmisión eficaz del conocimiento –al menos del conocimiento codificado curricularmente– en un tiempo pre-determinado al conjunto de la población infantil y juvenil devenida en población escolar y, por otro lado, fijar las coordenadas dentro de las cuales debe pensarse la enseñanza como objeto (y con ella la infancia, la instrucción, la institución escolar, el conocimiento, etcétera)⁴.

Frente a estos propósitos, sospechar siquiera que los maestros producen un saber acerca de la enseñanza por fuera de las reglas y procedimientos de producción de verdad fijados por el orden disciplinario de la pedagogía, primero, y de las

¹ Texto recibido en marzo 27 de 2007 y evaluado en abril 19 de 2007.

² Doctora en Educación, énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía, Universidad del Valle, Cali, Colombia. Investigadora docente de la Universidad Nacional General Sarmiento, Argentina. Vicepresidenta de la Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios, Argentina. E-mail: gdiker@fibertel.com.ar

³ También, para las políticas educativas, pero ese no es tema de este artículo.

⁴ En relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y las limitaciones y consecuencias que los mismos han producido en el campo de la pedagogía, se recomienda la lectura del artículo de Martínez Boom (2005), en el que el lector encontrará no sólo una perspectiva analítica, sino también la exploración de una mirada que, en palabras de este autor, busca *repensar la enseñanza en dirección hacia el pensamiento*.

ciencias de la educación más tarde, y más aún reconocer que ese saber configura en gran medida las prácticas de enseñanza, no puede menos que resultar inquietante, ya que pone en cuestión no la eficacia de la enseñanza, sino la eficacia prescriptiva de la pedagogía y, por tanto, su utilidad para regular la tarea educativa y contribuir a su mejoramiento⁵.

Recordemos que aun las investigaciones educativas que parecen más abstractas, más alejadas de los problemas de las prácticas escolares, deben responder a este imperativo de utilidad, sea directamente a través de la producción de prescripciones sobre la enseñanza y la tarea escolar o indirectamente a través de la producción de los llamados “aportes a la comprensión de tal o cual fenómeno educativo”⁶, giro retórico que permite conservar la ilusión de científicidad y academicismo, a la vez que exime de abordar el complejo tránsito que va de la comprensión a la acción⁷.

Este carácter normativo constituye uno de los elementos centrales de la identidad de la pedagogía como disciplina y es, en gran medida, lo que permite sostener su existencia académica más allá de su baja jerarquía epistemológica respecto de otros campos de saber. Mientras la educación siga ocupando un lugar central en las agendas políticas y mientras la percepción social del funcionamiento de las escuelas siga capturada por el signo del deterioro: *los alumnos cada vez saben menos, los padres cada vez se interesan menos por la educación de sus hijos, la autoridad en la escuela está en crisis, la infraestructura escolar se deteriora, etcétera*⁸, seguirá siendo necesario sostener en funcionamiento un campo de “conocimiento experto” sobre la educación capaz de decir qué hay que hacer frente a la crisis educativa.

De más está decir que esto no significa que las explicaciones, normas y prescripciones producidas en el campo de conocimiento experto, traducidas muchas veces en política educativa –o a la inversa–, resulten efectivamente eficaces en su pretensión de mejorar la enseñanza escolar; significa simplemente que esa pretensión es lo que define su sentido.

¿Para qué sirven la investigación pedagógica, las teorías, las nociones, los conceptos, los procedimientos y prescripciones cada vez más elaboradas sobre la educación y la enseñanza, que se producen en los ámbitos académicos, si finalmente cada día en cada escuela, en cada aula, se producen otros saberes y otras prácticas? ¿Para qué sirven los procedimientos académicos destinados a establecer la verdad o

⁵ Como quedó dicho, esta afirmación vale también para cada una de las disciplinas que constituyen las llamadas ciencias de la educación, las cuales, bajo un “ropaje” aparentemente más “aséptico”, más distanciado de las prácticas escolares, conservan, aunque sobre otras bases, el propósito de producir prescripciones sobre la enseñanza.

⁶ Dependiendo del enfoque epistemológico del investigador en cuestión, estos aportes podrán consistir en la medición, descripción o explicación del fenómeno.

⁷ Resulta muy difícil encontrar un libro de educación y, más difícil aún, un proyecto de investigación educativa que solicita financiamiento que no responda directa o indirectamente, en su introducción o en sus conclusiones, a este imperativo de utilidad.

⁸ Para un análisis más extenso de este asunto, véase Diker, G. (ob. cit., 2005).

falsedad del conocimiento sobre la educación y la enseñanza, o su validez o, por lo menos, su adecuación a los procedimientos de producción aceptados en un momento dado en el campo (“referatos”, concursos académicos, evaluación de proyectos, etcétera) si los maestros en contacto y en diálogo con esos conocimientos, pero sin ningún compromiso de fidelidad, generan saberes y prácticas de enseñanza por fuera de la disciplina o, si se quiere, in-disciplinados?

Estas preguntas no son menores dado que, como ya hemos señalado, ponen en cuestión el sentido mismo del saber sobre la educación producido en ámbitos científicos y académicos. Al mismo tiempo, muestran las tensiones que la pedagogía como disciplina debe enfrentar en su pretensión de controlar y reducir la dispersión de los discursos sobre la educación. Finalmente, visibilizan las relaciones entre los distintas prácticas discursivas que se despliegan en el campo más abierto del saber pedagógico, dado que la delimitación del orden científico y su pretensión de jerarquía sobre el saber producido por los docentes no puede abordarse de manera aislada con independencia de los enunciados que se producen por fuera de ese orden.

Dicho de otro modo, no puede postularse la verdad –ni siquiera la validez– de los enunciados científicos, ni tampoco la mayor relevancia de los fenómenos que pretenden explicar sino en relación con otros enunciados y otros objetos. La unidad del saber pedagógico en una formación histórica sólo puede ser captada en sus dispersiones. Tal como afirma Deleuze (1987), “...el saber es la unidad de estrato que se distribuye en los diferentes umbrales, mientras que el estrato sólo existe como la acumulación de esos umbrales bajo diversas orientaciones y la ciencia sólo es una de ellas” (p. 79).

En este artículo se abordan justamente las interrelaciones entre los enunciados pedagógicos con pretensión científica y el saber producido por los maestros en su práctica. Más precisamente, se provee un análisis del modo en que la disciplina pedagógica, primero, y las ciencias de la educación, luego, han definido y redefinido sus vinculaciones con el saber de los maestros, saber que no cesa de producirse y no cesa de irrumpir en el ordenamiento disciplinario, poniendo en cuestión una y otra vez el monopolio de la autoridad pedagógica. Se propone “...analizar el discurso en su funcionamiento y no en su sentido. No es la pedagogía como ideología sino la pedagogía en su ejercicio como poder y como saber” (Martínez Boom, 1992, p. 8).

Saber y disciplina

Antes de pasar al desarrollo del tema central de este artículo, se exponen con brevedad algunas precisiones acerca de las nociones de saber y disciplina.

Aunque la pedagogía como disciplina se constituye hacia los siglos XVI y XVII sobre el fondo heterogéneo y abierto del saber pedagógico (Zuluaga *et al.*, 2003), interesa destacar que representa un nivel diferenciado dentro de éste. En palabras de Martínez Boom (1992):

Hay que partir entonces de un hecho: el reconocimiento de la pedagogía como una positividad que reflexiona sobre un conjunto de objetos de saber. Entre

estos está la enseñanza, pero también el niño, el conocimiento, la escuela, etcétera. Serían estos objetos del *Saber pedagógico*, entendido como una heterogeneidad de prácticas y de nociones que se dan en una sociedad a propósito de una práctica de saber. Dentro de este campo de saber es posible localizar discursos de muy diferentes niveles; uno de esos niveles o franjas estaría constituido por conceptos, teorías, nociones, modelos y métodos que definirían a la pedagogía como disciplina (p. 3).

Ese estatuto diferencial se sostiene y se desarrolla a fuerza de articular, ordenar y jerarquizar los saberes, los objetos y las prácticas fragmentarias y dispersas acerca de la enseñanza en un momento histórico dado, proceso éste que, obviamente, no se despliega sin conflicto. Por el contrario, es resultado de luchas de poder –cuyo contenido histórico puede establecerse en cada caso– libradas en el territorio del saber: luchas por visibilizar unas prácticas e invisibilizar otras, por habilitar unas posiciones desde las cuales el saber puede pronunciarse e invalidar otras, por establecer unas ciertas jerarquías de los discursos, por monopolizar la autoridad en ese campo de saber, en fin, por delimitar qué queda dentro y qué queda afuera de la pedagogía.

La función de la *disciplina* es controlar, delimitar, reducir la dispersión del discurso a través de la definición de un dominio de objetos, unos métodos, unas proposiciones verdaderas, unas técnicas, unos instrumentos y cierto horizonte teórico, definiciones éstas que permiten discriminar lo verdadero de lo que no lo es (Foucault, 1987). En este punto interesa señalar que, aunque la disciplina constituye para Foucault un procedimiento de sumisión del discurso que opera desde su interior, su ejercicio es posible porque institucional y jurídicamente se establecen el estatuto de los individuos que tienen el derecho (espontáneo o jurídicamente definido) para hablar, los ámbitos institucionales donde el discurso encuentra su origen legítimo y su punto de aplicación, y las posiciones del sujeto que le es posible ocupar en relación con los diferentes dominios o grupos de objetos y con la red de circulación de información (Foucault, 1991).

La constitución de la pedagogía en tanto disciplina y la puesta en circulación de un discurso verdadero acerca de la enseñanza requiere un aparato institucional y jurídico encargado de distribuir las posiciones de autoridad en el campo pedagógico. Este aparato institucional obviamente no es estable. Se complejiza y diferencia históricamente a la par de la consolidación del proyecto político estatal de escolarización y la consiguiente estatificación de la función docente (Narodowski & Andrada, 2000), de la masificación de los sistemas escolares y de las mutaciones en la definición del estatuto epistemológico de la pedagogía, resultado de sus interrelaciones con otras disciplinas y prácticas de saber.

Así, el campo pedagógico resulta en la actualidad un territorio fuertemente jerarquizado. Su estructura y funcionamiento provienen de un complejo sistema de distribución de la autoridad pedagógica y de control de la dispersión de los discur-

sos sobre la educación: multiplicidad de títulos con un valor social meticulosamente diferenciado (maestro, profesor, licenciado, especialista, diplomado, magíster, doctor, posdoctor), diversificación y jerarquización de las instituciones de formación (escuelas normales, institutos superiores del profesorado, universidades, etcétera), jerarquización de los medios y ámbitos de difusión (impresas y medios virtuales), multiplicación de las instancias de evaluación del conocimiento (referatos, concursos, evaluaciones de proyectos y evaluaciones de desempeño), etcétera.

A pesar de toda la sofisticación actual de los procedimientos de distribución de las jerarquías en el campo educativo y los mecanismos de control del discurso, un saber perturbador, difícilmente clasificable, no sujeto a reglas –al menos a las del campo científico –, del que no puede postularse con las normas disponibles su verdad o su falsedad, no cesa de producirse en las escuelas. Así los maestros, destinatarios privilegiados del conocimiento prolíjamente producido bajo las redes de la academia y de la ciencia, en lugar de llevar ese conocimiento a la práctica para que la academia y la ciencia demuestren al fin, su utilidad, toman ese conocimiento y lo transforman, lo fragmentan, lo ponen a dialogar con otros saberes, lo dispersan, lo traducen, lo contratraducen, lo ignoran, lo hacen estallar.

La supervivencia de la pedagogía como disciplina y como ciencia depende y sigue dependiendo del modo en que se conciba la relación entre uno y otro saber, pero no en términos de la relación teoría-práctica sino en términos de la relación, el encuentro y el desencuentro entre distintas prácticas de saber. En lo que sigue, analizaremos distintos intentos de la pedagogía por regular ese encuentro y por controlar sus efectos sobre el monopolio de autoridad pedagógica: vencer el saber de los maestros; estudiarlo; regularlo; politizarlo; conquistararlo.

De más está decir que ninguno de estos intentos tiene en su origen o expresa intencionalidades individuales ni siquiera institucionales. Como señala Martínez Boom:

...los sujetos hablan, pero lo que dicen no lo dicen desde cualquier lugar o como simple resultado de su originalidad, sino que su habla es el resultado de una posición que se le asigna desde el lenguaje y desde el saber: el sujeto como una variable, o, más bien, como un conjunto de variables del enunciado. Diríamos con Deleuze que “lo primero es un se habla, murmullo anónimo en que se disponen emplazamientos para posibles sujetos” (Deleuze, 1987, p. 33, citado en Martínez Boom, 2005, p. 167).

Finalmente interesa aclarar que, aunque las distintas modalidades de interrelación entre la pedagogía como disciplina y el saber de los maestros que expondremos a continuación pueden ubicarse en un período histórico preciso, en la actualidad muchas de ellas conviven, a veces fragmentaria y contradictoriamente. Por tal razón no debe tomárselas como expresivas de una suerte de periodización, sino como modalidades que siguen operando, aunque surgen en relación con ciertos procesos históricos.

El saber del maestro como obstáculo por vencer

Cuando hacia el siglo XIX los estados occidentales modernos delinean y llevan adelante el proyecto político de escolarización masiva surge la necesidad de formar “...un cuerpo de especialistas de la infancia dotados de tecnologías específicas y de ‘elaborados’ códigos teóricos” capaces de garantizar la homogeneidad y eficacia de la educación escolar masiva (Varela & Álvarez Uría, 1991, p. 15). La formación de ese cuerpo de especialistas, además del cultivo de ciertas cualidades personales, debe asegurar el dominio de un saber específico: el método de enseñanza, cuya efectividad para garantizar una educación masiva y homogénea depende de “...que el Estado atienda a la formación de los maestros en número suficiente” (Querrien, 1994, p. 26). Así, con la constitución de los sistemas educativos nacionales en el siglo XIX, la formación de maestros pasa a convertirse en definitiva en una cuestión a la vez pedagógica y de política pública.

Como contracara, la institucionalización de la formación de maestros y la progresiva estatificación de la función docente permiten avanzar en el saber de las corporaciones magisteriales, religiosas o laicas, y contra los llamados maestros “empíricos” que, en la perspectiva oficial, no garantizaban el cumplimiento de la función para la cual habían sido creadas las escuelas elementales. Refiriéndose al caso argentino, Puiggrós (1990) ha señalado que en el periodo de constitución del sistema educativo, era necesario

...luchar contra el maestro espontáneo, contra el que no poseía título ni estudios sistemáticos, contra los curas, contra los educadores influidos por ideas anarquistas, contra los maestros extranjeros. Con “la (simbólica) espada, con la pluma y la palabra”⁹ tenían que imponer la lengua, una forma de relación con la religión, con el Estado y con el aparato productivo (p. 83).

Sería necesario no sólo convertir a los maestros en funcionarios públicos, sino también introducirlos en los códigos de lo que Narodowski ha llamado la “pedagogía de Estado” –producida en el ámbito de las escuelas normales primero y de las universidades luego– bajo el doble propósito de homogeneizar el saber de los educadores y regular su práctica. Así, en el mismo movimiento, el desarrollo de las políticas estatales de formación de docentes “motoriza”, por un lado, el crecimiento cuantitativo de la profesión y, por otro, la generación de dispositivos de control político y pedagógico del saber que le es propio.

Este movimiento no puede interpretarse linealmente, como un avance unidireccional del Estado sobre la corporación docente. En otro trabajo mostramos, que para el caso argentino, en la medida en que la expedición del título de maestro normal funciona como un mecanismo de distribución social de autoridad pedagógica permitirá, al menos hasta la creación de las primeras carreras y áreas de

⁹ La autora parafrasea aquí parte del himno a Sarmiento.

investigación en ciencias de la educación en el ámbito universitario a principios del siglo XX, que los maestros y profesores normales reclamen ser reconocidos como los únicos especialistas en la enseñanza. Desde esta posición de especialistas, sostendrán espacios autónomos de producción y difusión del saber pedagógico (publicaciones periódicas, conferencias pedagógicas), así como dos tipos de reclamos frente al Estado: mayor salario y derecho a ocupar cargos jerárquicos en el gobierno del sistema educativo. Dicho de otro modo, el movimiento de estatificación de la función docente a través de la expansión de las escuelas normales, al mismo tiempo que supone un avance del Estado sobre el control del saber de la corporación, instala unas condiciones institucionales (extensión de las instituciones formadoras, ordenamiento y monopolio estatal de la expedición de títulos, control público de acceso a los cargos, etcétera) que contribuyen a expandir y delimitar más claramente la corporación magisterial, lo cual acrecienta su visibilidad pública y su poder de presión política y gremial¹⁰.

Sin embargo, el reconocimiento público de la autoridad docente tiene la marca de una paradoja de origen. El maestro podrá reivindicar autoridad y legitimidad pública solo como resultado de una doble delegación: delegación de la autoridad de la pedagogía oficial, de base normalista o de base académica, que le ha transmitido el saber elaborado acerca de la enseñanza y, la delegación de la autoridad del Estado, que lo designa como agente de un proyecto político educativo determinado¹¹.

Estado y pedagogía se constituyen en fuentes de la autoridad docente solo cuando actúan conjuntamente. En efecto, el saber acumulado acerca de la enseñanza en el campo pedagógico será fuente de la autoridad docente siempre y cuando conduzca al cumplimiento de los objetivos políticos de la escuela. A su vez, el Estado legitimará, al menos en parte, la formulación de los propósitos del sistema educativo, los contenidos curriculares, las prescripciones sobre la enseñanza, etcétera, sobre la base de los principios que provee el conocimiento pedagógico¹². El origen de la autoridad docente entonces, su *auctor*, reside más precisamente en la intersección entre la pedagogía y el Estado¹³.

¹⁰ Este tema ha sido extensamente desarrollado en Diker, 2005.

¹¹ Vale recordar que el término autoridad proviene del latín, *auctoritas* y significa "el poder de un *auctor*", el poder de un autor, es decir, de aquel que crea, que habla o actúa en el punto de origen, aunque no necesariamente el que ejerce autoridad es el autor. Como señala Douailler, "la autoridad se delega; podemos recibirla de otro o transmitirla a los demás. Pero es hablar u obrar a partir de una potencia de origen, sea nuestra o no (...) Por ejemplo, el mundo de la fe o el mundo de la ciencia tienden a instituirse como mundos ya originados, en los cuales la autoridad (religiosa, erudita) precede a todo lo que al respecto se puede hacer o decir" (Douailler, 2002, p. 87).

¹² Acerca de la relación Estado – pedagogía, véase Narodowski, 1997.

¹³ No se considera la familia como fuente de la autoridad de los maestros dado que se entiende que la delegación de la autoridad familiar sobre la educación de la infancia es un efecto de esta primera delegación. Dicho de otro modo, las familias "entregan" a sus hijos a la escuela porque ésta es depositaria de una delegación anterior: la del saber sobre la enseñanza y la del Estado. También interesa aclarar que, en otros contextos, la Iglesia ha jugado también un papel importante como origen de la autoridad docente, junto con la pedagogía y el Estado.

Desde esta perspectiva, puede decirse que la autoridad del maestro en los sistemas educacionales modernos nace heterónoma y que puede ser reconocida en la medida en que éste cede su autonomía intelectual y ofrece al control público su saber y su práctica. Al respecto, en relación con la historia del maestro en Colombia, se ha señalado:

Lo público se erige (...) sobre el maestro, antes que a manera de territorio propio donde ejercer su práctica, donde poner a funcionar su saber para saberse, más bien como territorio de exilio dentro del cual no solamente se verá normatizada su práctica sino su vida misma, pues quedará desde entonces expuesta a la mirada y censura pública (Martínez Boom, Castro & Noguera, 1995, p. 123).

Bajo los imperativos del proyecto “civilizador”, de homogeneización, de la enseñanza masiva y de eficacia de los sistemas educacionales, el saber de los maestros producido por fuera de las reglas establecidas es combatido entonces en nombre de la política de Estado y de la pedagogía oficial. Finalmente, se impondría el postulado fundante de Comenio (1679/1979):

Todos serán aptos para enseñar, incluso aquellos que carecen de condiciones naturales, porque no ha de necesitar ninguno investigar por su propio esfuerzo lo que debe enseñar y el procedimiento para ello, sino que le será suficiente inculcar a la juventud *la erudición que se le ofrece preparada, mediante procedimientos, que asimismo dispuestos, se ponen al alcance de su mano* (p. 303).

Aunque el origen de esta modalidad de relación de la pedagogía como disciplina con el saber producido por los maestros pueda localizarse en un periodo histórico, es posible encontrar sus rastros aún hoy. Desde la pedagogía clásica magistrocentrista que coloca al maestro en el centro, al precio de ceder su autonomía intelectual al método, a la pedagogía activa que reemplaza su saber en nombre de la ciencia psicológica, hasta las pedagogías tecnocráticas que fantasean con producir materiales “a prueba de maestros”, la ilusión de suprimir el saber de los educadores no ha dejado de sobrevolar el horizonte de la pedagogía, convirtiéndose en el principal sentido de la alianza entre la pedagogía como disciplina y el poder político estatal. Pérez Gómez (1993) ha caracterizado el extremo de esta posición en el marco de los modelos tecnocráticos:

El práctico, el docente, no necesita el conocimiento experto sino transformado en competencias comportamentales, aquellas que se requieren para la ejecución correcta del guión diseñado desde fuera (...) El conocimiento experto no tiene por qué residir en el agente práctico, el docente, sino en el sistema en su conjunto (p. 26).

Sin embargo, el saber que se produce en la práctica de enseñanza, ese saber sedimentado en la memoria de la profesión, materializado en las variables duras de la

escuela, internalizado en el curso de las propias biografías escolares y profesionales, insiste en hacerse presente. Y esta presencia puede operar según la coyuntura, subvirtiendo las posiciones de autoridad en el campo educativo, confrontando saberes, métodos, procedimientos, políticas o, a la inversa, ofreciendo coartadas a la alianza pedagogía-Estado, que justifican la ineficacia de algunas de sus prescripciones argumentando que los maestros no “aplican” los procedimientos de manera adecuada, que “interpretan” de maneras distintas a las esperadas en las prescripciones, que se resisten a la innovación, etcétera, lo que da lugar al despliegue de nuevas estrategias destinadas a vencer el saber que se produce en las escuelas y a conservar las posiciones de autoridad en el campo pedagógico.

El saber del maestro como objeto por investigar

Hacia la década de 1980 se consolida una nueva modalidad de relación entre el saber académico y científico sobre la educación y el saber producido por los maestros en las escuelas. El saber del maestro deja de ser concebido como un “obstáculo a vencer” para ser reconocido y convertido en definitiva en objeto de investigación académica.

Este giro es resultado, entre otras cosas, de la constatación que a pesar de las promesas de las pedagogías normalizadoras y de los modelos de racionalidad técnica, la práctica educativa se revela, cada vez con mayor claridad, resistente a los intentos de regulación externa. Los límites de los modelos pedagógicos que pretenden anticipar y controlar las condiciones y el desarrollo de las prácticas de enseñanza en las escuelas se hacen más evidentes a medida que se expanden y diversifican los sistemas educacionales, se incorporan sectores cada vez más amplios de la población a las escuelas y se complejizan las prescripciones curriculares. Desde el terreno de la investigación educativa y de las políticas se verifica que en las escuelas ocurren fenómenos distintos de los que se habían anticipado y que no siempre las prácticas se desarrollan conforme a las prescripciones políticas y pedagógicas oficiales.

En línea con estas preocupaciones, las investigaciones etnográficas en educación comienzan a mostrar, desde finales de los años setenta, que la heterogeneidad de la llamada “vida cotidiana escolar” no representa un desvío, sino un rasgo constitutivo de la práctica educativa, resultado de los particulares modos en que se combinan, en cada caso, las variables contextuales, la historia institucional y personal de los docentes, las características de la población que atienden, las modalidades organizacionales, las tradiciones pedagógicas, las formas de apropiación del discurso oficial, etcétera (Rockwell, 1995; Ezpeleta, 1989). Al mismo tiempo, desde otra perspectiva, las investigaciones en el campo de la sociología del currículo introducen la cuestión del poder en la conceptualización de las prácticas escolares, dejando contundentemente en evidencia la ingenuidad de los modelos de control tecnocrático de la enseñanza (Young, 1971; Forquin, 1995). Desde el campo de la didáctica, conceptos como el de “transposición didáctica” van a advertir acerca de

la inevitable transformación que sufre un conocimiento desde su producción hasta su enseñanza, mostrando, entre otras cosas, los límites de las hipótesis aplicacionistas para las prescripciones curriculares y didácticas (Chevallard, 1991)¹⁴.

Estos y otros elementos impactan principalmente en el terreno de la formación de docentes y en los desarrollos investigativos asociados a ésta, ya que ponen en cuestión las tradiciones formativas que confiaban en la capacidad del corpus de saberes teóricos e instrumentales que constituye el currículo de la formación para anticipar y normalizar la práctica de enseñanza (Diker & Terigi, 1997). Se pone de relieve la complejidad de esta práctica, entre cuyos rasgos distintos análisis señalan la inmediatez, la indeterminación, la multiplicidad de tareas que rebasa la definición normativa de la docencia como enseñanza, la variedad de contextos en los que la actividad docente puede desarrollarse, la implicación personal y el posicionamiento ético que supone¹⁵.

Se asume que, como consecuencia de esta misma complejidad, la práctica docente no puede ser definida ni regulada de antemano, mucho menos desde ámbitos ajenos a la escuela. Como se ha afirmado en otro lugar:

...la respuesta a la pregunta por la formación ya no puede apelar al saber normalizado ni a la racionalidad técnica, que suponen un cuerpo de saberes suficiente: en un caso, para prefigurar la acción; en otro para deducirla (Diker & Terigi, 1997, p. 103).

Por el contrario, es evidente que una práctica así caracterizada exige a los docentes la producción permanente de un saber situacional (Hargreaves, 1996) que no se identifica punto por punto con las teorías disponibles en el campo educativo, que en ocasiones opera en estado práctico (Gimeno Sacristán, 1991; Bromme, 1988; Perrenoud, 1994) y que conforma, según distintos autores, estilos de actuación docente (Fenrnstermacher, 1989), teorías personales (Feldman, 1995) e incluso configuraciones didácticas (Litwin, 1997).

Este saber producido por los maestros pasa entonces a ser reconocido por el campo académico y se constituye en objeto de estudio, al punto que se desarrolla todo un campo de investigaciones sobre el pensamiento del profesor¹⁶. Se reivindica así un nuevo estatuto del saber pedagógico: el que los maestros producen a través de la *reflexión, análisis o investigación de su propia práctica* y se pone el énfasis en la especificidad de este saber, ya que provee conocimientos y herramientas aplicables y relevantes respecto de los problemas que deben enfrentar los docentes en su práctica cotidiana.

¹⁴ Para un análisis de los límites de las hipótesis aplicacionistas del currículo, véase Terigi, 1999.

¹⁵ Para un análisis más extenso de estas características y de los autores e investigaciones que trabajan este punto, véase Diker & Terigi, 1997.

¹⁶ Sobre las características de este campo de investigaciones, véase Feldman, D., 1995. Como ejemplo de este tipo de investigaciones en Colombia, véase Andrés, G. & Echeverry, P., 1997.

Al mismo tiempo que desde la academia se visibiliza, sistematiza y estudia la naturaleza del saber producido en las escuelas, también se le introduce en una jerarquía, se establecen sus condiciones de producción y validación, y se restringe su ámbito de circulación. Un ejemplo paradigmático de este movimiento puede encontrarse en la clásica obra de Elliott sobre la investigación-acción. Allí el autor denomina “investigación educativa”, la cual diferencia de la investigación *sobre* la educación, a aquella que se relaciona con los problemas cotidianos enfrentados por los profesores y que tiene por objeto “...mejorar las conceptuaciones de sentido común en vez de sustituirlas” (Elliot, 1990, p. 35).

La investigación-acción se acerca a los problemas de la práctica dado que, a diferencia de la investigación sobre la educación, explica “lo que sucede”, interpreta “lo que ocurre”, desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema (profesores, alumnos, directores). En la medida que la llevan a cabo los maestros, asegura mayor “fidelidad” a la realidad del aula, permitiendo superar los problemas de aplicabilidad que el mismo Elliot atribuye a la investigación académica sobre la educación; aunque, por la misma razón, la circulación de los resultados quedan restringidos a la situación problema en cuyo marco fueron producidos. Esto tiene implicaciones importantes dado que las condiciones de producción, validación y aplicabilidad del saber producido por los docentes en el marco de la *investigación acción* son, por definición, situacionales; la autoridad para producir explicaciones, teorizaciones e incluso prescripciones menos “comprometidas” con problemas locales y, por tanto, de mayor alcance, sigue reservada al ámbito de lo que Elliot llama la investigación *sobre* la educación, la cual

...exige el dominio de un conjunto de herramientas metodológicas muchas veces complejas o que requieren una lenta formación y condiciones de trabajo (institucionales e individuales) específicas (Diker & Terigi, 1997, p. 128).

Como puede verse, el gesto de visibilización, e incluso en el caso de Elliot, de valoración del saber docente, conlleva al mismo tiempo un gesto de clasificación y por supuesto de jerarquización.

El saber científico o académico conserva entonces su jerarquía, no ignorando, suprimiendo o intentando reemplazar el saber producido por los docentes en la práctica de enseñanza, sino reconociéndolo.

Aunque este reconocimiento no le da a ese saber derecho de ingreso al universo del saber experto, sino en la forma de un objeto de investigación o de un dato por considerar, surte efectos sobre la producción académica que interesa destacar. En primer lugar, la obliga a mostrarse más sensible a la complejidad de la práctica docente a la hora de producir explicaciones o prescripciones más o menos generales sobre diferentes aspectos de la misma. Esto tiene implicaciones teóricas y políticas en distintos campos: la sociología de la educación abre la “caja negra” de la escuela, la etnografía avanza en su estudio de la vida cotidiana escolar, la didáctica integra

a sus análisis y desarrollos el carácter inevitablemente situacional de la enseñanza, la psicología educacional comienza a producir investigaciones sobre el aprendizaje escolar, para mencionar apenas algunos ejemplos. En segundo lugar, y en parte como resultado de lo anterior, las prescripciones acerca de la enseñanza escolar, en especial las producidas en contextos de reformas político-educativas, se alejan de la pretensión aplicacionista y comienzan a considerar como un dato estratégico el modo en que el saber de los docentes interactúa con tales prescripciones. Finalmente, se introducen los criterios de utilidad, relevancia y pertinencia del saber experto, para comprender e intervenir en los problemas de la práctica de enseñanza en las escuelas, como elementos de validación que se sumarán a los propios del campo científico. Las posiciones más radicales sostendrán incluso que la última palabra acerca de la utilidad y relevancia del saber experto deberían tenerla los docentes. En esta línea, Fernández Pérez (1995) ha afirmado que es necesario que los docentes participen de distintas maneras en el recorrido investigativo y que dispongan de las herramientas necesarias para

...investigar cómo introducir en mi aula, con el profesor que yo soy, con los alumnos que yo tengo, con el centro en que estoy y con la materia que enseño (cruce de variables imprevisible y único si alguno lo es) los brillantes resultados de las brillantes investigaciones realizadas por brillantes especialistas (p. 123).

Aunque posiciones como esta avanzan en la discusión acerca de la autoridad de los docentes para determinar el valor del saber producido acerca de la educación, los “expertos” aún conservan el poder de distribuir las herramientas necesarias para que los maestros y profesores evalúen las investigaciones científicas y produzcan un saber reconocible como tal. Esta distribución se realiza a través de propuestas y estrategias de formación para la “reflexión y análisis de la práctica” o para la “investigación de la práctica”, que se desarrollan en paralelo con las investigaciones sobre el saber docente, a través de distintas vías (literatura académica, cursos de capacitación, currículos de formación, etcétera). Respecto de este punto, Brito refiere a “...la irónica pregunta de Antonio Novoa (1999) acerca de qué pensaban los docentes antes de que los investigadores decidieran que ellos eran *profesionales reflexivos*” (Brito, 2003, p. 5) y, agregamos nosotros, se les comenzara a formar como tales.

La aspiración prescriptiva del campo experto no cae frente a la constatación que produce un saber en la misma práctica docente, sino que se desplaza: no pretende generar prescripciones que “formateen” las prácticas de enseñanza ignorando o sustituyendo el saber de los docentes, sino establecer las formas en las cuales debe producirse ese saber, inevitablemente situacional, que configura en gran medida la enseñanza.

El saber del maestro como arma política

Hacia los años ochenta, y de la mano de las denominadas pedagogías críticas, otra modalidad de vinculación entre el saber experto sobre la educación y el saber de los

docentes comienza a configurarse. El saber docente no sólo va a ser reconocido, sistematizado e investigado, sino que se le adjudica un valor político¹⁷. En parte como respuesta a las pedagogías tecnocráticas y a las llamadas teorías de la reproducción, los autores enmarcados en esta corriente (Apple, Giroux, Zeichner, entre otros) van a destacar el potencial transformador del docente no sólo sobre el trabajo escolar, sino también sobre la sociedad.

Concebidos como intelectuales, Giroux sostiene que:

(...) para llevar a cabo su misión de intelectuales, los profesores han de crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y el reparto del poder (Giroux, 1990, p. 36).

Esta definición se produce en oposición a la llamada racionalidad tecnocrática e instrumental que, en palabras de este autor:

(...) desempeña un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y planificación de los currículos y en el enjuiciamiento y aplicación de la instrucción escolar (Ibidem, p. 36).

En la misma línea, Apple señala que la separación entre la concepción y planificación de la enseñanza y su aplicación, lógica que es propia del primer modelo aquí analizado, desplaza al docente del lugar de productor de saber y lo reduce a la posición de ejecutor de procedimientos diseñados por otros, lo cual lleva a un proceso de creciente proletarización de la profesión, puesto que tal separación produce la pérdida de responsabilidad y autonomía sobre la tarea que desarrolla (Apple & Jungck, 1996).

Esta posición modifica sustancialmente la perspectiva sobre la vinculación entre el llamado saber experto y el saber de los maestros, ya que visibiliza las relaciones de poder que sostienen ciertos modos de distribución de la autoridad para producir saber acerca de la educación y la enseñanza. De allí se entiende que la vigencia de los enfoques tecnocráticos en el campo experto, que ordenan las reformas educativas de los años ochenta en Estados Unidos, no sólo desplaza a los maestros y profesores del lugar de productores de saber, sino que contribuye a reforzar el control sobre el trabajo docente y a limitar su poder de transformación social. Retomando las palabras de Giroux (1990):

Lo que es evidente en este enfoque es que organiza la vida escolar en torno a expertos en currículos, en instrucción y en evaluación, a los cuales se asigna de hecho la tarea de pensar, mientras que los profesores

¹⁷ No podemos dejar de mencionar aquí la deuda que las denominadas pedagogías críticas o radicales tienen con Paulo Freire, en particular en lo que se refiere al reconocimiento del carácter político de la profesión docente y su potencial revolucionario. No obstante, analizamos aquellas más pertinentes a este modelo y no la propuesta freiriana, pues las primeras ofrecen un desarrollo más específico del problema que ocupa a este artículo.

se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos. El efecto es que no sólo se descalifica a los profesores y se les aparta de los procesos de deliberación y reflexión, sino que, además, la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía del aula se convierten en procesos rutinarios (p. 175).

Bajo esta hipótesis de confrontación, el reconocimiento de los docentes como productores de saber adquiere toda su carga política en contra de los enfoques que atribuyen a los “expertos” el monopolio de la autoridad pedagógica, en contra de los efectos de proletarización sobre el trabajo docente, en contra de los efectos de dominación social de una educación concebida como una práctica puramente técnica. La concepción de los profesores como “intelectuales transformadores”¹⁸ (Giroux, 1993) expresa con claridad la potencialidad política reconocida al saber docente, ya que desde esa posición

...los educadores no sólo se preocupan por formas de dar facultades que fomenten el logro individual y las modalidades tradicionales de éxito académico. En su labor docente se preocupan, además, por vincular la adquisición de facultades –la habilidad para pensar y actuar críticamente– con el concepto de la transformación social. Es decir, el hecho de enseñar con miras a la transformación social significa educar a los estudiantes de manera que corran riesgos y luchen dentro de las relaciones de poder existentes, con objeto de que sean capaces de modificar las bases sobre las cuales se desarrolla la vida (Ibíd, p. 146).

En relación con el problema que nos ocupa, la pregunta es ¿cómo impacta este modo de concebir el saber de los docentes sobre la distribución de posiciones de autoridad para producir conocimiento acerca de la educación? De hecho, el reconocimiento de los docentes como intelectuales, el reconocimiento de la necesidad pedagógica y política de que sean los mismos maestros y profesores quienes, como dice Giroux, escriban, investiguen y colaboren entre sí en la elaboración de currículos y en el reparto del poder, debería invertir, o por lo menos conmover, a las jerarquías y las relaciones de saber y poder del campo sostenidas hasta aquí.

Cabe preguntarse si este efecto puede producirse cuando los llamados a la restitución, la validación, la valoración de la palabra de los maestros, se realizan desde una posición de mayor jerarquía en las relaciones de saber y de poder. No olvidemos, por ejemplo, que las producciones citadas en este apartado han circulado e impactado en este campo no sólo por el indudable valor intrínseco de sus planteamientos teóricos y políticos, sino también porque portan, utilizando aquí una categoría de Pierre Bourdieu (1999), un capital científico acumulado de luchas anteriores por

¹⁸ Esta noción retoma la conceptualización gramsciana sobre los intelectuales rescatando de la obra de Gramsci no sólo la consideración de los intelectuales como los elaboradores de la cultura dominante, sino también como “...una fuerza social y política vital para cualquier contienda contrahegemónica” (Giroux, 1993, p. 142).

monopolizar la autoridad en el campo. No debe olvidarse que, más allá de algunas excepciones entre las que podrían contarse las experiencias colombianas del Movimiento Pedagógico y la Expedición Pedagógica, los planteamientos de las pedagogías radicales acerca de la posición de los docentes como productores de un saber valioso, tanto en términos pedagógicos como en términos políticos, han impactado más en los ámbitos académicos que en la organización de movimientos políticos o en la puesta en cuestión de las jerarquías instituidas en el campo educativo.

La pregunta no es menor dado que si las posibilidades de poner a circular, instalar y hacer escuchar los llamados de reposicionamiento de los maestros se acrecientan cuanto mayor es el reconocimiento social de la autoridad de quien habla, reconocimiento que no depende obviamente de condiciones individuales o personales sino principalmente de las posiciones institucionales que se ocupan, también es cierto que, hablar desde posiciones de mayor autoridad, se refuerzan las jerarquías existentes. Acerca de esta paradoja Rancière ha señalado que la emancipación intelectual sólo es posible en una relación entre iguales (Rancière, 2002).

Es posible reconocer en las últimas décadas un esfuerzo creciente de acercamiento de docentes y académicos en un diálogo más igualitario y cooperativo, en el cual todos aportan distintos modos de concebir la producción del saber sobre la educación, distintas experiencias y formaciones. La pregunta en todo caso sigue siendo si estos movimientos modifican las jerarquías propias del campo (materializadas en titulaciones diferenciales, posiciones institucionales, acceso a financiamientos para investigación, posibilidad de participación en decisiones de política educativa, acceso a medios de difusión, etcétera) o si, por el contrario, las sostienen no con la promesa de ofrecer soluciones probadas y eficaces para resolver los problemas de la práctica docente, sino con una promesa de mayor autonomía y de jerarquización social, económica y política.

El saber del maestro como práctica regulada

Las propuestas de profesionalización de la docencia, que se difunden fuertemente en el marco de las reformas político-educativas de los años ochenta y noventa, promueven otro modo de vinculación entre el saber académico o científico y el saber de los docentes. El mismo consiste directamente en introducir a los maestros y su saber en las reglas de producción propias de la academia.

Esto se vincula con la difusión de lo que hemos denominado “propuestas de formación correctivas”, orientadas a modificar los rasgos de la actividad docente que atentan contra el desarrollo de su profesionalidad (Diker & Terigi, 1997). En el marco de estas propuestas se sostiene que una formación inicial “profesionalizante” debe tener una duración mayor y trayectos más complejos de grado y posgrado (Ghilardi, 1993)¹⁹. Para ello se propusieron

¹⁹ En un trabajo anterior hemos intentado mostrar que estas propuestas parten de un concepto de profesionalidad que definen con independencia de las características específicas de la práctica docente. Véase al respecto Diker, G. & Terigi, F., ob. cit.

...en las últimas dos décadas, en casi todos los países occidentales, una modificación en la articulación y la duración de los estudios de los futuros docentes: profundización de aspectos disciplinarios; presencia más equilibrada de las ciencias de la educación; obtención de la licenciatura o el doctorado (ibidem, p. 29).

En general a través de un desplazamiento de la formación del profesorado hacia la universidad²⁰.

La apertura de trayectos de formación académicos como requisito de profesionalización y jerarquización de la docencia, sumado a una creciente exigencia de que las escuelas e instituciones de formación de docentes lleven adelante tareas de investigación en orden a elaborar sus proyectos educativos institucionales, impulsa a los docentes a seguir el *cursus honorum* propio del campo académico. En Argentina, esto se ha expresado en un “estallido” de ofertas de titulación universitaria directamente dirigidas a docentes con títulos no universitarios y también en una proliferación de propuestas de posgrado (sobre todo carreras de especialización y maestrías) que ahora cuentan entre su público a maestros y profesores.

No es este el lugar para analizar la pertinencia de estas propuestas de formación en relación con la complejidad de la tarea docente (véase al respecto Diker, G. & Terigi, F., ob. cit). Lo que nos interesa puntualizar aquí es que la carrera académica exige, como es sabido, introducirse en unas reglas específicas de producción de conocimiento que involucran acuerdos epistemológicos y metodológicos, una cierta estética de la escritura, la aceptación de aquello que el campo en cierto momento considera objetos de investigación “relevantes”, etcétera, y que la observación de estas reglas constituye la principal base de evaluación y otorgamiento de mérito académico.

Con la integración de los docentes a este ámbito, su saber se ofrece en definitiva a los mecanismos de regulación propios de la academia, que podrá, finalmente decidir, en su propio territorio, acerca de la validez, el valor, la pertinencia, la relevancia, incluso la verdad o falsedad de ese saber. Es de esperar que, transitadas las instancias de formación, los docentes estén en las mismas condiciones que otros para superar con éxito las distintas etapas de la trayectoria académica. Rancière (2002) advierte que si el secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre la materia enseñada y el sujeto a instruir, es él mismo “...el que impone y elimina la distancia, el que la desdobra y el que la reabsorbe en el seno de su palabra” (p. 22). En relación con el tema que nos ocupa, la academia misma establece cuál es la distancia entre los maestros y las reglas de producción de que deben apropiarse y cuál es el punto en que esta distancia ha sido recorrida de modo que la jerarquía, lejos de borrarse, se consolida.

²⁰ Aunque en algunos países, como es el caso de Colombia, la formación de docentes en la universidad tiene una larga tradición, esta política se generaliza entre los años ochenta y noventa, extendiéndose en Gran Bretaña, Estados Unidos, Finlandia, Islandia, Suecia, Portugal, España, Suiza y Francia, entre otros (Popkewitz, 1994; Varela y Ortega, 1990; Perrenoud, 1994).

Además, las prácticas de saber que tienen lugar en las escuelas no requieren ser reconocidas aquí. Por el contrario, en la medida en que estas prácticas no se enmarcan en las reglas de producción académicas, son modificadas o simplemente ignoradas. De hecho, los docentes que se integran a la trayectoria académica, realizando por ejemplo, maestrías o doctorados, pueden dejar de producir como docentes, abandonar las prácticas de saber propiamente escolares para integrarse en otra lógica, en otras prácticas de producción.

Así mismo, muchas ofertas de formación académica por las que transitan los docentes ofrecen herramientas teóricas y metodológicas que pueden ser muy potentes para abordar los problemas de la educación y la enseñanza desde la misma práctica. También los docentes pueden introducirse en estas ofertas como una opción táctica para poner en jaque, desde adentro, las jerarquías en las posiciones de producción del saber acerca de la educación y la enseñanza. Lo que nos interesa enfatizar en cualquier caso es que, en la medida en que el saber docente adopta formatos más académicos, en la medida en que su producción se encuadra más claramente en las reglas de la investigación científica, en la medida en que este saber se separa más de la práctica de enseñanza, se torna más visible y más accesible a los mecanismos de regulación del campo experto, a la vez que se aleja de las prácticas del saber que tienen lugar en las escuelas.

El saber del maestro como un mercado para conquistar

Caídas las llamadas metanarrativas pedagógicas (Silva, 1999) y también la posibilidad de los Estados para imponer en nombre propio y con legitimidad un proyecto educativo y cultural, a la vez hegemónico y homogéneo, en nombre de la diversidad cultural, de alumnos y de profesores, y de la autonomía de docentes y escuelas, asistimos a una época de lo que Narodowski (1999) ha llamado “pedagogías a la carta”:

A la carta elegimos los métodos didácticos que más convienen a nuestra actividad educadora: la coherencia ideológica y el encadenamiento totalizador con finalidades políticas naufraga frente a la búsqueda desesperada de efectividad (p. 31).

En un panorama como este, la vinculación del campo experto con el saber docente y las posibilidades de corrientes teóricas, de instituciones, de medios de difusión, incluso de las propuestas político-educativas de conservar una posición de jerarquía en el campo de producción de saber pedagógico, parece operar más a través de la persuasión que a través de la autoridad, ya que, frente a la “...vacancia creciente de las postulaciones utópicas que tiendan a dar respuestas totalizadoras en el campo educativo” (Ibidem, p.26), la capacidad de orientación del rumbo de la educación escolar se fragmenta y dispersa.

Casi sin darnos cuenta hemos pasado del reinado cumpulsivo de cada una de las modas pedagógicas a la pedagogía *fashion*. La nueva configuración de la

moda pedagógica implica fragmentación constante y polimorfa que plantea reglamentaciones mucho más flexibles, una suerte de “*self service* generalizado” (Lipovetsky) que da paso a una lógica de carácter opcional y lúdica, donde se escoge sin buscar respuestas acerca de si cada una de las metodologías didácticas empleadas posee principios ideológicos compatibles o incompatibles entre sí. Y si son incompatibles, ¿a quién le importa? A los pedagogos ya no (Ibídем, p. 31).

En este marco de libre elección de modelos pedagógicos, métodos, enfoques psicológicos, etcétera, la relación entre el campo experto y los docentes se ve atravesada por una suerte de lógica *marketinera*: distintas propuestas pedagógicas deben competir entre sí por conquistar su público dilecto, para obtener ciertos financiamientos para la investigación²¹, para asegurar el acceso al mercado editorial o para mantener las muchas propuestas de capacitación y formación para docentes. Y para ello no es suficiente la validación que ofrece internamente el campo científico, sino que es necesario demostrar que es una propuesta y no otra la que produjo tales o cuales resultados. Reténgase el furor que en la última década han adquirido mecanismos como el llamado “seguimiento de proyectos” o la siempre imprecisa “medición de impacto”.

Claro que, aun en esta situación, no se puede afirmar por ahora que las líneas de jerarquización vigentes en el campo educacional vayan a modificarse a corto plazo. Sin embargo, la fragmentación y dispersión de la autoridad pedagógica obliga crecientemente al campo experto a considerar y a entrar en diálogo con el saber del docente, aunque sólo sea para asegurar su supervivencia.

A modo de cierre

Como toda modelización, la que aquí se presenta es resultado de una operación de abstracción que, a la vez que hace posible mostrar con cierta claridad y en su contraste diferentes expresiones de la vinculación entre la pedagogía como disciplina y el saber pedagógico producido por los maestros en su práctica, no permite dar cuenta de los modos en que esta vinculación se expresa en situaciones particulares. De allí que, como se advierte al inicio, no debe asumirse que los modelos presentados

²¹ En Argentina, por ejemplo, cada vez son más los concursos de financiamiento público de proyectos de investigación educativa que exigen como requisito la incorporación a los equipos de escuelas o instituciones de formación de docentes, o la presentación de un compromiso firmado con un grupo de escuelas o con una dependencia estatal que asegure que los resultados del proyecto serán transferidos y medidos en su impacto. Desde ya, estos niveles de articulación de la investigación educativa con las escuelas desde la concepción misma de los proyectos puede provocar efectos muy interesantes en el tipo de producción que se obtenga. Lo que nos interesa puntualizar en relación con el tema de este artículo es que estos ejemplos expresan un cambio sustantivo en la relación entre el saber académico o científico y los docentes, dado que estos últimos, poniendo en juego su propio saber, deciden si les resulta relevante participar o apoyar un proyecto de investigación académica.

apuntan a una periodización, ni que agotan todas las formas de relación posibles entre ambas prácticas de saber. Por el contrario, es más probable reconocer en cada situación, y operando al mismo tiempo de manera fragmentaria y a veces contradictoria, aspectos parciales de los distintos modelos presentados.

No obstante, estos modelos ofrecen herramientas potentes para visibilizar con mayor claridad los efectos sobre la distribución de posiciones de autoridad en el campo, que producen formas particulares de interrelación entre los enunciados pedagógicos con pretensión científica y el saber producido por los maestros en su práctica; también permiten mostrar que la delimitación del orden científico y su pretensión de jerarquía sobre el saber producido por los docentes no puede abordarse de manera aislada, con independencia de los enunciados que se producen por fuera de ese orden, básicamente porque las prácticas educativas se despliegan en ese territorio más amplio y disperso del saber pedagógico.

Por ello, no se trata de proponer una lectura ni reivindicativa, ni confrontativa, dado que el valor del saber sobre la educación y la enseñanza producido en las escuelas y el del saber producido bajo las reglas académicas depende directamente de cómo se resuelve la vinculación entre ambos. Se trata de entender cómo se tejen esas relaciones determinantes, de qué hablamos cuando hablamos de pedagogía.

Bibliografía

- APPLE, M. & JUNGCK, S. (1996). ¿De quién es este currículo? En: Apple, M., *El conocimiento oficial*. Buenos Aires: Paidós.
- BOURDIEU, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: EUDEBA.
- BRITO, A. (2003). Prácticas escolares de lectura y de escritura: Los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros. *Propuesta Educativa*, 26, 5-15.
- BROMME, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (19), 19/ 29.
- COMENIO, J. A. (1679/1979). *La Didáctica Magna*. México D. F.: Pomares.
- DELEUZE, G. (1987). *Foucault*. Madrid: Paidós Studio (p. 79).
- DIKER, G. (2005). *El maestro como autor en la prensa pedagógica argentina (1858-1930)*. Tesis doctoral no publicada. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- _____. (2005a). Los sentidos del cambio en educación. En Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.

- _____. & TERIGI, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- DOUAILLER, S. (2002). Autoridad, razón, contrato. En: Frigerio, G. (comp.) *Educar: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.
- CHEVALLARD, I. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Penseé Sauvage.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- EZPELETA, J. (1989). *Escuela y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- FELDMAN, D. (1995). Teorías personales, repertorios sociales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 6, pp. 57-63.
- FENSTERMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza. I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- FORQUIN, J.C. (org.) (1995). *Sociología da educação. Dez aos de pesquisa*. Rio de Janeiro: Vozes.
- FOUCAULT, M. (1987). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.
- _____. (1991). *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.
- _____. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. España: Siglo XXI.
- GHILARDI, F. (1993). *Crisis y perspectivas en la profesión docente*. Madrid: Gedisa.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- MARTÍNEZ BOOM, A. (1992). Una mirada arqueológica sobre la pedagogía. *Pedagogía y saberes*, 1.
- _____. (2005). ¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento? En: Diker, G. & Frigerio, G. (comps), *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- _____. CASTRO, J. & NOGUERA, C. (1995). *Crónica del desarraigo. Historia del maestro en Colombia*. Bogotá: Magisterio.

- NARODOWSKI, M. (1997). Para volver al Estado. Del pedagogo de Estado al pedagogo de la diversidad. *Propuesta Educativa*, 17, p. 51-55.
- _____. (1999). *Después de clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- NARODOWSKI, M. & ANDRADA, M. (2000). Políticas de estatalización de la formación docente en la Argentina. En: *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*. Año II, N. 2. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, y Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 25-30.
- PERRENOUD, (1994). *Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants une opposition discutable*. Genève : Faculté de Psychologie et de sciences de l'education et Service de la recherche sociologique.
- POPKEWITZ, T. (comp.) (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares - Corredor.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- QUERRIEN, A. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- RANCIÈRE, J. (2002). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autentica.
- ROCKWELL, E. (coord) (1995). *La escuela cotidiana*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- SILVA, T. (1994). *O adeus às metanarrativas educacionais*. En: Silva, T. (Org.). *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- VARELA, J. & ÁLVAREZ URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- VARELA, J. & ORTEGA, F. (1992). Las escuelas universitarias de magisterio en el marco del actual sistema educativo. En: Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comps.). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- YOUNG, M. (1971). *Knowledge and Control. New directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier Macmillan.
- ZULUAGA, O. et al. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio/Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.