

Artículo de reflexión

**Cómo citar:** Saldarriaga, O. (2021). Pedagogía angelical. A Cuarenta años del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 184-199. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.184-199>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

**Editorial:** Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

**Recibido:** 22 de noviembre de 2020

**Aceptado:** 18 de febrero de 2021

**Publicado:** 15 de septiembre de 2021

**Conflicto de intereses:** los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

# Pedagogía angelical: a cuarenta años del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia<sup>1</sup>

## Angelical pedagogy: forty years of the History of Pedagogical Practice in Colombia Group

## Pedagogia angelical: quarenta anos do Grupo de História da Prática Pedagógica na Colômbia

### Resumen

El presente artículo es una versión escrita modificada de una conferencia leída en la Universidad del Valle, el 29 de octubre de 2018, con ocasión del evento de celebración de años de fundación del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPPC). Concebido al modo de fábula, con la figura de un acalorado debate entre “ángeles pedagógicos” y “diablos epistemológicos” en la cabeza del autor, el artículo propone un balance sobre el significado y la evolución de dos nociones fundacionales que el GHPPC ha aportado al campo conceptual de la pedagogía en el país, las nociones de saber pedagógico y de *práctica pedagógica*. Mediante los intercambios y contrargumentaciones, se

**Oscar De Jesús Saldarriaga Vélez**

Pontificia Universidad Javeriana  
ORCID: 0000-0002-3661-0586  
oskaldarri@gmail.com  
Colombia



.....  
1 Este ensayo es la adaptación escrita de una conferencia leída con ocasión del evento académico de celebración de los cuarenta años de labor del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, el 29 de octubre de 2018, en la Universidad del Valle, Cali; patrocinado por la Universidad Pedagógica Nacional; Universidad del Valle; Universidad de Antioquia; Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá; Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

perfilan dos posiciones antagónicas hoy en este campo: quienes sostienen la necesaria e inevitable desaparición de la pedagogía y quienes mantienen el proyecto de fortalecerla como el saber propio del oficio de maestro y como disciplina crítica de las relaciones escuela-cultura-sociedad. La fábula termina por insinuar de qué modo ambas posturas tienen razón y por qué cada una de ellas no tiene la razón.

**Palabras clave:** saber pedagógico, práctica pedagógica, historia de la educación, formación de maestros, oficio de maestro, epistemología de la pedagogía.

### Abstract

This article is a modified written version of a lecture read at the Universidad del Valle, on October 29, 2018, on the occasion of the event celebrating 40 years of foundation of the History of Pedagogical Practice in Colombia Group (HPPCG). Conceived as a fable, featuring a heated debate between “pedagogical angels” and “epistemological devils” in the author’s head, the article proposes a balance on the meaning and evolution of two foundational notions that the HPPCG has contributed to the conceptual field of pedagogy in the country, the notions of pedagogical knowledge and *pedagogical practice*. Through exchanges and counterarguments, two antagonistic positions are outlined today in this field: those who support the necessary and inevitable disappearance of pedagogy and those who maintain the project of strengthening it as the knowledge proper to the work of teacher and as a critical discipline of relationships school-culture-society. The fable ends up insinuating how both positions are right and why each one of them is not right.

**Keywords:** pedagogical knowledge, pedagogical practice, educational history, teacher training, work of the teacher, epistemology of pedagogy.

### Resumo

Este artigo é uma versão escrita modificada de uma palestra lida na Universidad del Valle, em 29 de outubro de 2018, por ocasião do evento que comemora os 40 anos de fundação do Grupo de História da Prática Pedagógica da Colômbia (GHPPC). Concebido como uma fábula, caracterizando um acalorado debate entre “anjos pedagógicos” e “demônios epistemológicos” na cabeça do autor, o artigo propõe um equilíbrio sobre o significado e a evolução de duas noções fundamentais de que o GHPPC tem contribuído para o campo conceitual da pedagogia no país, as noções de saber pedagógico e prática pedagógica. Por meio de trocas e contra-argumentos, duas posições antagônicas se delineiam hoje neste campo: as que defendem o necessário e inevitável desaparecimento da Pedagogia e as que mantêm o projeto de fortalecê-la como saber próprio da profissão de professor e como disciplina crítica das relações escola-cultura-sociedade. A fábula acaba insinuando como as duas posições estão certas e porque cada uma delas não está certa.

**Palavras-chave:** saber pedagógico, prática pedagógica, ofício de mestre, formação de professores, ofício de professor, epistemologia da pedagogia.

*A Michel Serres, doctor angélico, in memoriam.  
“El diablo ríe porque el mundo de Dios no tiene sentido para él;  
los ángeles ríen de alegría, porque en el mundo de Dios  
todo tiene su sentido”.*

MILAN KUNDERA.

## Introito: toma de palabra

Al momento de tomar aire, antes de poner la primera letra de un texto o pronunciar la primera palabra de un discurso, deberíamos experimentar, al menos por una vez, ese nudo en la garganta y en las tripas que Michel Foucault (2005), en su famosa lección inaugural de 1970, *El orden del discurso*, que convirtió en un gesto parresiástico, sin saber entonces que tardaría más de diez años en descubrir el nombre de ese gesto.<sup>2</sup> Sentir que detrás de cada autor hay alguien que ya ha tomado la palabra hace tiempo, salmodiando de antemano todo cuanto se va a decir. No comenzar, no sentirse el comienzo de la palabra, no tomarla, ser un eslabón, o tal vez una laguna... Ser capaces de escuchar una voz que ya hubiese tomado la palabra, y que hablase así:

Hay que continuar, no puedo continuar, hay que continuar, hay que decir palabras mientras las haya, hay que decirlas hasta que me encuentren, hasta que ellas me digan —extraña pena, extraña falta—, hay que continuar, quizás está ya hecho, quizás ya me han dicho, quizás ya me han llevado hasta el umbral de mi historia, frente la puerta que se abre ante mi historia; me extrañaría si se abriera. (Foucault, 2005, pp. 11-12).

Esta vez, la ruleta del discurso me ha puesto ante la tarea de recoger una historia de cuarenta años, recoger para ustedes las abundantes aguas que han pasado en estos años bajo los puentes de la pedagogía en Colombia. Lo irónico y a la par gozoso, es que nosotros somos a la vez participantes, hemos formado parte activa del grupo de investigación que ha explorado nuevos modos de hacer esa historia. Y uso el verbo *hacer* con el deliberado doble sentido de escribir la historia y de ser sujetos de esa historia. Hoy, tras cuatro décadas de

.....  
2 *Parresía*: en griego, decir la verdad francamente, hablar asumiendo todas sus consecuencias.

trabajo continuo, recreando el diseño visionario de Olga Lucía Zuluaga Garcés, nuestro programa de investigación está aún lejos de agotarse. El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPPC) se ha convertido en un acontecimiento, singular y polivalente a la vez. Creo que podemos vivirlo así, sin vanagloria ni prepotencia, sino con mesura y con un sentido de la crítica y de la autocrítica que nazcan de leernos en la actualidad.

Si nos ponemos en la perspectiva histórica del casi medio siglo en que el GHPPC y el país han vivido, tendríamos que situar, de un lado, el *campo intelectual de la educación*: el espacio de las políticas públicas, las instituciones y jerarquías del capital cultural, y el juego de luchas por la hegemonía cultural (Díaz, 1993). Y de otro lado, el *campo del saber pedagógico*, un *campo conceptual de la pedagogía* que rompe los marcos disciplinares, conecta saberes y experiencias heteróclitas, batalla por el empoderamiento de sujetos y saberes sometidos (Echeverri y Zuluaga, 1998). Entre los dos campos, entonces, reconocer en la *obra* escrita y vivida de cada uno de los integrantes del grupo —larga y amplia en los fundadores, corta pero fecunda en las nuevas generaciones de investigadores y participantes de los semilleros—, reconocer lo que llamaré su *gesto pedagógico*, ese acto irrepetible de sentido que cada uno ha dibujado con su escritura y con sus manos. Pero la perspectiva de medir este arco de tiempo, en el entretejido entre la historia del país, la historia de la educación y la pedagogía, y la historia del grupo, significaría algo así como medir el tamaño de nuestra propia alma de maestros y de pensadores, y en esa labor, abocarnos a medir el tamaño del alma colombiana.

No estoy en capacidad de esbozar siquiera un proyecto tan colosal, pero a lo menos, puedo apelar a las herramientas que he aprendido en estos años con el GHPPC. Ensayaría hacer una especie de balance de algunos de nuestros conceptos fundacionales. Un esbozo que quisiera simple, conciso, un panorama ágil y útil. Pero ni siquiera he logrado esto. Lo que he conseguido poner por escrito, a modo de fábula, son mis debates internos, mis diálogos con esas voces antecedentes, antecesoras, fundacionales.

¿Por dónde comenzar? Ante la página en blanco y la noche en vela, unas voces, mis ángeles pedagógicos, se arremolinan,

susurran. Les pido, por favor, que me inspiren una palabra, la primera palabra, una pista o quizá una clave. Al poco rato, me llega una, o mejor, un nombre vivo: el maestro; las maestras y maestros. Es cierto, se supone que todo este trabajo del GHPPC ha nacido y vivido por una causa cultural y política: la reconstitución del oficio de maestro.

Mis ángeles pedagógicos se miran, sonrien con complicidad: ¡allá vamos, por la buena ruta! Pero casi de inmediato, escucho otro coro de voces: *No viejo, un nombre nooo, unos conceptos: ¡saber pedagógico, práctica pedagógica, esos son los conceptos para tu boceto!* Acababan de entrometerse mis diablillos epistemológicos. El barullo se prolongó hasta el amanecer.

## Kyrie: entre nociones y conceptos

Es innegable que las nociones de *saber pedagógico* y *práctica pedagógica*, con su sonoridad de neologismo posmoderno, apropiadas a partir de *La arqueología del saber* (Foucault, 1969), han sido el aporte conceptual más significativo del proyecto zuluaguiano, y por ellas el GHPPC ha alcanzado reconocimiento internacional, sobre todo en la región latinoamericana. Esta pareja de nociones tiene una doble función: hacer historia de la pedagogía como práctica y a la vez reconceptualizar la pedagogía como saber. En su trasegar con ellas, el GHPPC ha precisado, diversificado y puesto a prueba su capacidad explicativa y analítica. Acerca del paradójico destino de estos dos términos en los cuarenta años, he propuesto una hipótesis breve, que acá recupero (Saldarriaga, 2016).

Sobre la noción de *saber pedagógico*, valga señalar que, en virtud de su procedencia arqueológica, Olga Lucía Zuluaga propuso una definición tensional, ubicó dos polos, el disciplinar y el de los saberes no formalizados. No es solo un nuevo nombre para la pedagogía, se trata, por un lado, de recuperar el carácter conceptual y experimental de la pedagogía como disciplina, contra su reducción instrumental. Pero, por otro lado, Olga Lucía ha inscrito esta definición en otra más amplia, la noción foucaultiana de *saber*, lo que la libera de la tutela epistemológica y jerárquica de la cientificidad. Si toda disciplina emerge en un campo de saber, no todo saber se convierte en disciplina, ni tiene por qué hacerlo, y no por ello pierde su potencia de acontecimiento:

El saber es un conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos, cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes. [...De ahí] la movilidad del investigador [y el maestro] para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos [discursos heterogéneos] que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas, [y con las culturas]. (Zuluaga, 1987, pp. 198, 41).

Así, en el campo intelectual y conceptual de la pedagogía en Colombia, la noción de *saber pedagógico*, que es la noción más abierta, plural y hasta anti-sistemática, ha llegado a convertirse en un patrimonio teórico y práctico que identifica las luchas culturales de los maestros. Saber pedagógico es una expresión sabrosa que viene fácil a la boca de maestras y maestros, y esto ha ocurrido porque su plasticidad permite dar lugar y reconocimiento a casi todo lo que producen en su cotidianidad y en su reflexión.

La paradoja consiste en que, la noción de *práctica pedagógica*, que se propuso como una herramienta conceptual densa y metódica, diseñada para atacar y disolver la opresiva dualidad teoría-práctica —y que ha sido trabajada por el grupo como un imprescindible útil de investigación—, esta noción no solo no ha producido en el discurso de los maestros el efecto de saber-poder que se esperaba de ella, sino que se ha diluido en una serie de sinónimos equívocos, en expresiones polisémicas como “práctica docente”, “prácticas educativas”, “prácticas de enseñanza”, “quehacer pedagógico”, “quehacer del maestro”... (González, 2014). El concepto que le da su nombre a nuestro grupo se escribe en singular, la *práctica pedagógica*, un adusto singular, fue acuñado, entre otras cosas, para combatir el reduccionismo que acantona el oficio de maestro a sus procedimientos de aula (Zuluaga, 1987); hoy lo vemos banalizado, malentendido y neutralizado con el plural *las prácticas pedagógicas*. Este y sus otros sinónimos son mucho más del gusto de los planificadores, didactas y funcionarios que usan la expresión para capturar aquello propio del hacer del maestro, eso que quisieran intervenir y administrar desde lo más adentro posible.

La hipótesis más inmediata para explicar esta paradoja, la del éxito cultural del concepto de saber pedagógico, y la del fracaso político del concepto de práctica pedagógica,

consistiría en señalar que esta noción exige una sofisticada epistemología de las relaciones teoría-práctica, y por ello requiere de mucho más tiempo para aclimatarse; pues de un lado demanda un trabajo de debate intelectual para que sea asimilada por los investigadores del campo y, de otro lado pide un trabajo pedagógico y cultural de base para que sea apropiado en los saberes cotidianos de maestros y maestras, en la escuela y en el debate ciudadano. El GHPPC podría preguntarse hoy, como balance al que tenemos derecho, ¿a cuánta distancia estamos todavía de que las maestras y maestros asimilen este salto epistémico?

## Requiem: la muerte de la pedagogía

Llegado a esta pregunta, ya me sentía con buen pie para esbozar el análisis, cuando mis pensamientos se interrumpen con una súbita algarabía. Mis angelitos pedagógicos estaban trenzados en un alegato, y alcancé a oír una vocecita chillona que decía, *¡No, no, no sigas!, ¡esa pregunta te la sugirieron los diablillos epistemológicos!*

En efecto, los angelitos pedagógicos se habían reunido en concilio. Pidió la palabra uno que usaba mostacho espeso, y abriendo el libro *Pedagogía e Historia*, dijo muy serio:

*Ese interrogante, así planteado, vuelve a reproducir el gesto de dominación cultural entre expertos y maestros instalado desde el comienzo de la pedagogía moderna. Estás pensando como universitario, y la Universidad, querido Óscar, no sabe leer a los maestros, a su saber y a la escuela, salvo como objetos de investigación o de capacitación. Si no piensas en el saber cotidiano de los maestros, puedes convertir el saber pedagógico en una retórica universitaria...*

Los diablillos epistemológicos también se sentaron a deliberar, pero estaban rugiendo de rabia:

*Mira, —gritó uno de color rata vieja— pierde toda ilusión con la pedagogía, si ustedes hace cuarenta años recordaban a Comenio, a Pestalozzi, a Herbart, y a todo un canon de autores clásicos que les hacían pensar que había, o que alguna vez hubo una disciplina llamada pedagogía, te vamos a llevar a Monserrate para que veas desde allí el estado en que está hoy ese canon; y te mostraremos que en lugar de recuperarse,*

*la pedagogía ha perdido valor de uso y ahora es puro valor de cambio, pura moneda devaluada...*

En lo alto del cerro, Estanislao, un diablo con grandes lentes de carey, señalaba con el índice:

*Observa bien, ya no existen más las corrientes, tendencias o doctrinas pedagógicas. La pedagogía, como una disciplina identificable por las características de unidad epistemológica, comunidad intelectual y un canon de autores y de métodos generalizables; esa entidad intelectual que los currículos antiguos de las Escuelas Normales y de las Facultades de Educación fundadoras, hicieron existir —en verdad o en imaginario, poco importa ahora— ya no existe más.*

Los angelitos se estaban poniendo nerviosos. Para refutar al zuletiano, hicieron venir a Marquito, un gigante con aire de sociólogo:

*¡Alto ahí, diablos! Lo que le están mostrando a Óscar es una situación local y coyuntural en Colombia, que tiene un sistema educativo disfuncional donde colapsó hasta la formación de maestros, pero —levantando alto su índice— si miras las corrientes pedagógicas latinoamericanas y europeas, están vivas y productivas, hay pedagogías críticas, pedagogías decoloniales, pedagogías liberadoras...*

Los diablillos empezaron a sacar sus armas pesadas. Llamaron a uno muy juicioso, que había estudiado en Francia con el notable profesor Meirieu: Sacó un *paper* muy subrayado, y dijo: *Mi maestro ha constatado que la pedagogía en su país está desapareciendo... Lee esto que dice en su libro "Recuperar la pedagogía":*

La gran paradoja de estos últimos cincuenta años es precisamente que, con la creación de las "ciencias de la educación" en 1967 y de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) en 1990, y contrariamente a lo que uno había podido imaginar, la pedagogía ha desaparecido progresivamente como "objeto de investigación" y hasta como "objeto de trabajo". En efecto, para adquirir sus cartas de nobleza en el seno de la universidad, las "ciencias de la educación" tuvieron que dar pruebas de su "cientificidad". [...] y así es como se impuso el método experimental, cuantitativo, en detrimento de la lectura crítica de las obras, de la observación atenta de las prácticas y de la decodificación de las cuestiones en juego. (Meirieu, 2016, p. 190).

*Pero aún hay más, siga leyendo, compañero:*

La formación de los enseñantes, por su parte, desde la desaparición de las escuelas normales, no ha cesado de dar la espalda a la pedagogía. [...] Lo que se ha dado en llamar “profesionalización del enseñante” no es más que una asociación de didáctica disciplinaria y de informaciones sobre el funcionamiento de la institución escolar. Sólo algunos formadores aislados -a quienes, en general, sus jefes juzgan mal encaminados- se obstinan en evocar a Pestalozzi y a Makarenko, a Montessori y a Freinet. Algunos pedagogos que han sobrevivido a la aplanadora cientificista se atreven a evocar la cuestión de la formación del sujeto y de la educación para la libertad, combinando obstinadamente el indispensable enfoque filosófico con la reflexión sobre los dispositivos que hay que aplicar en el trabajo cotidiano. Así, para la inmensa mayoría de los enseñantes en formación y en actividad, hoy la pedagogía es un continente absolutamente desconocido, cuya existencia y riqueza no sospechan. (Meirieu, 2016, p. 191).

*De ahí, —siguió con la disertación por su cuenta el diablete afrancesado—, que estos nefastos efectos en Francia no les parecerán a ustedes muy distintos de la situación colombiana... ¡Sigue leyendo a mi maestro, diantre!:*

El resultado de esta involución es catastrófico. Ante el olvido de un sector completo de nuestra cultura educativa, en ausencia de todo trabajo de carácter propiamente pedagógico, sólo subsisten dos tipos de discurso: por una parte, estudios especializados, inutilizables para los [maestros de aula] practicantes a causa de sus sempiternas condiciones previas metodológicas y del carácter estrictamente descriptivo de sus desarrollos. Y, por otra parte, la perorata de la jerga institucional, especie de *esperanto neoliberal* que elogia la “gestión administrativa participativa” y organiza el control tecnocrático de los resultados, sin preocuparse nunca de lo que se crea en clase, tanto en lo tocante a la transmisión de cultura como al florecimiento de los sujetos. (Meirieu, 2016, p. 192).

A estas alturas del cartillazo, los angelillos pedagógicos saltaron en risas. Mientras el diablín leía, un angelete pequeño, algo díscolo, que había estudiado con los jesuitas, les estaba cuchicheando, y al fin le hicieron un corro para que pudieran oírlo todos los diablos epistemológicos.

*También hemos estudiado a ese pedagogo francés, cantó, y lo que usted cita es correcto. Pero ha olvidado un detalle que no es menor: en la página 192, Meirieu pone una nota*

*de pie de página que introduce una gran luz de esperanza. Mis estimados demonios, les leo textualmente la nota del profesor: “Felizmente, por supuesto, algunos investigadores y militantes pedagógicos se esfuerzan hoy por mantener la memoria de la pedagogía y por trabajar por su instauración como “teoría práctica”, según la expresión de Durkheim” (Meirieu, 2016, pp. 192).*

*Cierro comillas. ¿No es eso lo que la colombiana Olga Lucía Zuluaga Garcés había llamado, desde el año 2000, “recuperar la memoria activa del saber pedagógico”? (Zuluaga y Marín, 2015). Pero, mis benditos demonios, asómbrense, puesto que el libro del francés es de 2013. Lo cual no solo significa que la profesora Zuluaga había planteado mucho antes su concepto, sino algo más decisivo. Y se giró hacia mí:*

*Querido Óscar, tienes que decir que el trabajo de su grupo no ha separado la investigación de la militancia pedagógica. Pero mira, hay además un detalle intrigante en esta cita de Meirieu; porque el pedagogo francés enumera una lista de investigadores, maestros, grupos de trabajo e incluso movimientos pedagógicos en Francia, y la cierra con esta afirmación: “Todos ellos han contribuido a que la pedagogía exista aún hoy, por cierto, al margen de las instituciones, pero sin ceder en nada el carácter de su proyecto” (Meirieu, 2016, p. 192).*

Entonces, otro angelillo, un lasallista gordito que acababa de llegar de ejercicios espirituales, le puso una mano sobre el hombro al jesuita y con un guiño prolongó el discurso de su colega:

*Cierto, Óscar, mira esta bella reflexión: Sí, es paradójico el carácter marginal que tienen en la actualidad —incluso en Europa— las corrientes pedagógicas. Pero Meirieu mismo prefiere llamarlas tradiciones de pensamiento e investigación pedagógica, o simplemente tradiciones pedagógicas. ¿Y cuál es la potencia de pensar el saber pedagógico como saber cotidiano del maestro, pero al mismo tiempo pensarlo a la luz de las tradiciones pedagógicas, a la luz de la memoria activa del saber pedagógico?*

En el breve silencio que dejó en el aire la pregunta, alcanzo a garabatear una respuesta: tienen razón, mis angélicos doctores, la mirada histórica de larga duración que ha

desarrollado la investigación del grupo, nos ha enseñado a ver que la marginación de las tradiciones de pensamiento pedagógico debe verse como un fenómeno en movimiento. A la luz de una historia del currículo y de las disciplinas escolares, en Occidente constatamos un movimiento pendular entre períodos, donde hegemonizan los tecnólogos del currículo por sobre las tradiciones intelectuales pedagógicas. Recuerden el *Ratio Studiorum* del siglo XVI, fue un triunfo del currículo sobre los pedagogos. Pero los currículos, por más mecánicos que hayan llegado a ser, tarde o temprano requieren legitimarse en las tradiciones de pensamiento pedagógico, y a pesar de que las tradiciones también son a veces vanidosas y ególatras, ningún currículo ha sobrevivido mucho tiempo sin acudir a ellas.

Los angelitos empezaron a tararear bajito, y ya se animaban a entonar una melodía celestial. Entonces, un diablón hipocondríaco se abalanzó sobre la palabra y dijo:

*¡No tan rápido, amiguitos! Refuto varias de las observaciones del profesor Meirieu, porque sus pronósticos no son tan optimistas como nuestros ingenuos angelitos quieren hacernos creer. El “esperanto neoliberal”, ese discurso hegemónico que elogia la “gestión administrativa participativa” y “organiza el control tecnocrático de los resultados”, es una receta eficaz para la disolución de los saberes tal como han existido hasta hoy en la escuela moderna, la que crearon Vives y Comenio: ese control tecnocrático de los resultados, son las pruebas estandarizadas que se escalonan desde lo local, lo nacional hasta lo global. Uno de los efectos de esas pruebas masivas, que muchos creyeron que serían secundarios, es la distorsión que van introduciendo en el trabajo pedagógico de maestros e instituciones educativas. Ya vamos viendo cómo el sistema de evaluaciones termina sesgando de modo perverso el sistema educativo: todos los currículos, y las prácticas pedagógicas van siendo arrastradas hacia lograr los mejores puntajes en esas pruebas. El efecto es devastador porque, en las escuelas de menores recursos, ya sean públicas o privadas, se está empobreciendo la enseñanza de las disciplinas escolares fuertes y clásicas, como las matemáticas, las ciencias naturales y el lenguaje, pero también está impidiendo la constitución de las nuevas disciplinas escolares que pueden ser críticas, como las ciencias sociales o la educación artística.*

*Pero nuestro dispositivo es más disolvente aún para el futuro inmediato de eso que estos ángeles bobos llaman el saber pedagógico. Las pruebas estandarizadas están convirtiéndose en el laboratorio del saber pedagógico oficial global: allí se aplican las neurociencias, la sociología y las ciencias de la educación, la administración y la estadística para diagnosticar a estudiantes, a los maestros y a las instituciones, y están utilizando los resultados de sus mediciones para diseñar los métodos y las políticas públicas que garanticen los resultados.*

Y allí, como para rematar su triunfo, saltó un diablete epistemólogo con posdoctorado en filología:

*Ja ja ja, y para completar, estos gilipollas no se han percatado de que la proliferación de usos de la palabra pedagogía ha dado por banalizar y disolver la potencia de este nombre, con un simple artificio: la invención de las adjetivaciones más dispares —y disparatadas— nunca jamás imaginadas para adobar su antes respetable pedagogía...*

Un angelito con acento vasco, con voz de bajo, le objetó:

*Pero esa proliferación es un indicador de la fecundidad del campo. ¡Ahora la pedagogía está mutando y ha salido de los muros de la escuela... ¡Está inundando el mundo, entramos en una sociedad pedagógica! ¡El futuro será de los maestros, o no será...!*

El diablejo filológico se empezó a inflar, y espetado señaló:

*Esa plaga de adjetivos que pasan como renovaciones pedagógicas, solo buscan convertirse en marcas registradas, mercancías de discurso. En mis investigaciones ya establecí una lista preliminar de “apellidos” adicionados a su flamante disciplina. Más aún, les lanzo esta hipótesis: se trata de una taxonomía que recurre a los cuatro clásicos tropos de la retórica: hay metáforas, como “pedagogía sistémica” y “pedagogía antisistémica”, “pedagogía transposicional”, “pedagogía antiposicional”, “pedagogía diferencial”, “pedagogía parametral” y “pedagogía no-parametral”, “pedagogía neurocognitiva”; “pedagogía afectiva”, “pedagogía lúdica”... Hay otras adjetivaciones por metonimia: pedagogía del cuerpo, pedagogía de la palabra, pedagogía del silencio, pedagogía del miedo, pedagogía de la catarsis... Hay otras irónicas: pedagogía de la ternura, pedagogía del despecho, pedagogía*

*de la ignorancia, pedagogía de la corridez... Y, en fin, hay otras por sinécdoque: pedagogía del oprimido, pedagogías societarias, pedagogías ciudadanas, pedagogías decoloniales, pedagogías feministas, y esta que descubrí ayer en Google: "pedagogías posestructuralistas crítico-feministas".*

*No se rían, gritó, hay algunas serias, otras pretenden ser contestatarias, pero casi todas son claramente mercantiles. Ergo, si todo es pedagogía, nada es pedagogía. Quod erat demonstrandum!!*

Los angelillos pedagógicos no retrocedieron. Cerraron filas de pie en su alfiler, se congregaron alrededor del viejo Federico, el sabio de la bandada, y se hizo un silencio hasta entre los demonios, cuando el maestro carraspeó, con su mirada de monje tibetano:

*Eso que ustedes, interpretan como un síntoma de disolución y banalización de un conocimiento que era el patrimonio legítimo y distintivo de un oficio y de una institución, el maestro y la escuela, bien puede ser un indicador de liberación frente a la vieja organización disciplinaria y académica y el nacimiento de nuevas modalidades de saber y de poder. Los maestros colombianos practican la autonomía curricular para diseñar sus programas, y allí tienen una notable condición de posibilidad para el florecimiento del saber pedagógico, y con él la pedagogía se sacude sus viejos moldes institucionales. ¡Los ángeles creemos en la nueva ciudad global pedagógica! Lean este maravilloso texto del profesor Michel Serres, La leyenda de los ángeles:*

La población de la nueva ciudad-global no va al trabajo, ni a la fábrica, ni a la oficina, como se cree, sino que va a la escuela desde por la mañana, y la enseñanza no se detiene nunca, ni al mediodía, ni por la noche, cuando la televisión, la radio, los medios y las telecomunicaciones, independientes de los husos horarios, no cesan jamás de murmurar [...]

Sociedad pedagógica, esta Villa-Nueva no obedece a los patronos ni a los hombres políticos ¡si éstos no se hacen profesores! (Serres, 1988, p. 71).

*De modo que, —concluyó, con ceñuda mirada—, esta será la pregunta del juicio final: ¿será esta sociedad pedagógica el paraíso o el infierno para los maestros? Y me refiero a nosotros los profesores que crecimos en la era geológica de la tiza y el tablero...*

*Tal vez sea el infierno, murmuraron, inquietos, los angelillos más jóvenes. Pero de pronto, algo los hizo levantar la mirada, y poniéndose de pie, poco a poco, agrupados sobre su alfiler, empezaron a entonar una letanía:*

*¡Mientras quede un hombre que pida ser enseñado, necesitará amor pedagógico, y habrá maestros que lo cultiven hasta el fin de los tiempos!*

Ante tan romántico espectáculo, los diablos no pudieron contener más sus carcajadas frenéticas... Azarados, los ángeles, empezaron también a reírse, primero débilmente, casi forzados, con un poco de embarazo, pero luego, sus risas se hicieron potentes y cristalinas, y se entremezclaron con las de los diablos... Escuchándolas, un eterno instante de confusión me embargó, todas me parecían una sola carcajada. Hasta que, con las luces del amanecer, entreví que para hablar de los hombres había necesitado de conceptos, pero que, sin el drama de los hombres, no podría dar vida a los pensamientos...

## Benedictus

El lector que ha tenido la condescendencia de llegar hasta el final de esta fabulilla mal imaginada y peor cosida, merece una aclaración redentora. Este artificio sobre la pedagogía y el maestro se ha inspirado en un, ese sí, luminoso texto del escritor Milan Kundera, *Sobre las dos risas*, el cual transcribo como clásico final moral de toda fábula que siga las reglas del arte.<sup>3</sup> Así dice el maestro:

Quando el ángel oyó por primera vez la risa del diablo, quedó estupefacto. Aquello ocurrió durante algún festín, estaba lleno de gente y todos se fueron sumando, uno tras otro, a la risa del diablo que era fantásticamente contagiosa. El ángel comprendía con claridad que esa risa iba dirigida contra Dios y contra la dignidad de su obra. Sabía que debía reaccionar pronto, de una manera o de otra, pero se sentía débil e indefenso. Como no era capaz de inventar nada por sí mismo, imitó a su adversario. Abriendo la boca emitió un sonido entrecortado, brusco, en un tono de voz muy alto, pero dándole un sentido contrario.

.....  
3 Me he tomado una última irresponsabilidad literaria, invirtiendo el orden original de los párrafos, para mayor edificación del lector.

Mientras que la risa del diablo indicaba lo absurdo de las cosas, el grito del ángel, al revés, aspiraba a regocijarse de que en el mundo todo estuviese tan sabiamente ordenado, tan bien pensado y fuese bello, bueno y pleno de sentido.

Así, el ángel y el diablo, frente a frente, con la boca abierta, producían más o menos los mismos sonidos, expresando cada uno, en su clamor, cosas absolutamente opuestas. Y el diablo, mirando reír al ángel, reía más aún, mejor y más francamente, porque el ángel que reía resultaba infinitamente ridículo.

Una risa que hace reír es el desastre. Sin embargo, los ángeles lograron alcanzar algunos resultados. Nos engañaron a todos con su impostura semántica. Sólo hay una palabra para designar su imitación de la risa y la risa original (la del diablo). Hoy la gente ya no se da cuenta de que la misma manifestación exterior esconde dentro de sí dos actitudes internas absolutamente contradictorias. Existen dos risas y no tenemos palabras para distinguir la una de la otra. [...]

Los que conciben al diablo como partidario del mal y al ángel como combatiente del bien, aceptan la demagogia de los ángeles. La cuestión es evidentemente más compleja.

Los ángeles no son partidarios del bien, sino de la creación divina. El diablo es, por el contrario, aquel que le niega al mundo toda significación racional.

La dominación del mundo, como se sabe, es compartida por ángeles y diablos. Sin embargo, el bien del mundo no requiere que los ángeles lleven ventaja sobre los diablos (como creía yo de niño), sino que los poderes de ambos estén más o menos equilibrados. Si hay en el mundo demasiado sentido indiscutible (el gobierno de los ángeles), el hombre sucumbe bajo su peso. Si el mundo pierde completamente su sentido (el gobierno de los diablos), tampoco se puede vivir en él.

Las cosas, repentinamente privadas del sentido que se les supone, del lugar que tienen asignado en el pretendido orden del mundo (por ejemplo, un marxista formado en Moscú que cree en los horóscopos), provocan nuestra risa. La risa pertenece pues, originalmente, al diablo. Hay en ella algo de malicia (las cosas resultan diferentes de lo que pretendían ser), pero también algo de alivio bienhechor (las cosas son más ligeras de lo que parecen, nos permiten vivir más libremente, dejan de oprimirnos con su austera severidad). (Kundera, 2017, pp. 61-62).

## Referencias

- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Universidad del Valle.
- Echeverri, J. A., y Zuluaga, O. (1998). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. En: O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Sáenz, A. Álvarez. (2003), *Pedagogía y Epistemología* (pp. 111-125). Editorial Magisterio.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquets. (Trabajo original publicado en 1970).
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI.
- González, M. (2014). *El oficio de formar: entre artesanos y científicos*. [Informe final de investigación, Instituto para la Investigación Educativa y el Pensamiento Pedagógico (IDEP)].
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Saldarriaga, Ó. (2016). La «escuela estallada»: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. *Memoria y Sociedad*, 20(41), 10-20. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mys20-41.eedn>
- Serres, M. (1988). *La légende des anges*. Fayard.
- Kundera, M. (2017). *El libro de la risa y el olvido*. Tusquets.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O., y Marín, D. (2015). Memoria colectiva memoria activa del saber pedagógico. *Revista Educación y Ciudad*, (10), 63-86. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/281>