

Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica*

Saberes, normas e sujeitos: questões sobre a prática pedagógica

Knowledges, rules and subjects: questions about pedagogical practice

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez**

Dora Lilia Marín-Díaz**

RESUMEN

Las prácticas pedagógicas como prácticas de gobierno definen modos de relación de los sujetos consigo mismos, con los otros y con el mundo. Es en la escuela y en el trabajo pedagógico – en las prácticas formativas de los profesores con los más nuevos y en la relación particular que se establece entre ellos – que se definen preceptos fundamentales que orientan la vida, aunque ese no sea su propósito. La propuesta de este artículo es analizar las dimensiones que configuran la práctica pedagógica y que hacen de ella una matriz de experiencia. En la práctica, sus técnicas y fines son definidas por las formas de saber, las matrices normativas y los modos de ser sujeto determinadas y actualizadoras del pensamiento y la racionalidad de un período histórico y un grupo social específicos. Se trata de pensar que la práctica pedagógica es mucho más que un hacer voluntario de los profesores. Es una práctica histórica determinada por los regímenes de veridicción, los modos de subjetivación y las formas de normatización que configuran un importante campo de reflexión sobre las técnicas y los fines que orientan

DOI: 10.1590/0104-4060.53866

* Las reflexiones que se presentan en este artículo se derivan de dos procesos de investigación y de un proyecto de formación del cual participaron los autores: “La Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, proyecto financiado por el Centro de Investigaciones – CIUP (2017); “Saberes y mediaciones escolares”, IDEP (2013); Curso de Evaluación con Carácter Diagnóstico-Formativo, UPN (2017).

** Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Calle 72 No. 11 – 86. E-mails: cnoguera@pedagogica.edu.co; dlmarind@pedagogica.edu.co

la educación. Tal vez sea en el estudio de ellos, donde podemos valorar en toda su complejidad la importancia de la Pedagogía.

Palabras clave: Experiencia. Problematización. Regímenes de Veridicción. Regímenes de Jurisdicción. Maestro.

RESUMO

As práticas pedagógicas como práticas de governo definem modos de relação dos sujeitos consigo mesmos, com os outros e com o mundo. É na escola e no trabalho pedagógico – nas práticas formativas dos professores com os mais novos e na relação particular que se estabelece entre eles – que se definem preceitos fundamentais que orientam, ainda que esse não seja seu propósito. A proposta deste artigo é analisar as dimensões que configuram a prática pedagógica e que fazem dela uma matriz de experiência. Na prática, suas técnicas e fins são definidas pelas formas de saber, as matrizes normativas e os modos de ser sujeito determinadas e atualizadoras do pensamento e a racionalidade de um período histórico e um grupo social específicos. Trata-se de pensar que a prática pedagógica é muito mais que um fazer voluntário dos professores. É uma prática histórica determinada pelos regimes de veridificação, os modos de subjetivação e as formas de normatização que configuram um importante campo de reflexão sobre as técnicas e os fins que orientam a educação. Talvez seja no estudo dele que podemos valorar em toda a sua complexidade a importância da Pedagogia.

Palavras-chave: Experiência. Problematização. Regimes de Veridificação. Regimes de Jurisdicción. Professor.

ABSTRACT

The pedagogical practices as practices of Government define modes of relation of subjects with themselves, with each other and with the world. It is in school and educational work - in the process of training teachers on new generations - and in particular the relationship established between them where the fundamental precepts that guide the life, although that is not its purpose. The proposal of this article is to analyze the dimensions that shape pedagogical practice and to make it a matrix of experience. In the practice, the techniques and purposes are defined by the forms of knowledge, normative matrices and modes to be subject specific, issues that determined thinking and rationality of specific historical period and a social group. It is thought that the pedagogical practice is much more than a volunteer practice of teachers, it is a historical practice determined by the forms of veridiction, modes of subjectivation and as forms of standardization, comprising an important field of reflection on the techniques and the purposes that guide

the education. Perhaps, it is in the study of them where we can evaluate the importance of pedagogy in all its complexity.

Keywords: Experience. Problematization. Veridiction Regime. Jurisdiction Regime. Professor.

Práctica pedagógica como núcleo de experiencia

La práctica pedagógica es un concepto que se encuentra en el núcleo de muchas de las discusiones, explicaciones y justificaciones que sirven para orientar, tanto la formación y la evaluación de los maestros como los procesos de investigación e innovación en centros dedicados a esta tarea, institutos de formación y facultades de educación de distintas universidades. Este hecho se expresa en la centralidad que esta práctica alcanzó en las políticas públicas nacionales e internacionales. Esto hace evidente su condición de núcleo de experiencia contemporáneo¹. En otras palabras, la práctica pedagógica se constituyó en el foco de atención de múltiples acciones asociadas con la intención de “saber más” y “orientar mejor” la educación de los nuevos. Es justamente ese interés por la práctica como objeto de saber y conducción lo que se explora en este artículo. El resultado propone una reflexión que permita ver las dimensiones que la configuran y, al mismo tiempo, describir su condición de problematización contemporánea², de “asunto” visible sobre el cual se producen saberes y disposiciones normativas, así como se definen posiciones subjetivas en medio de las cuales se determinan los modos de ser maestro o profesor en las sociedades actuales.

La práctica pedagógica es entendida hoy como un elemento central de la educación escolar y el ejercicio profesional de los maestros. Para analizar la centralidad que alcanzó esta práctica, así como para describir las formas particulares que toma en la experiencia profesional de maestros concretos, en espacios y tiempos también concretos, es necesario preguntarse qué la caracteriza, las técnicas que en ella se usan y los fines que la orientan hoy. De esta forma, tal vez sea posible reconocer que no se trata de un simple hacer del

1 La experiencia no lo extraordinario sino ordinario, es como señaló Foucault (2009): la correlación dentro de una cultura entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad. Sobre el uso de esta perspectiva y el análisis de otras matrices de experiencia ver Marín-Díaz (2015a).

2 La problematización se refiere a esa condición que hace de una práctica o un discurso un objeto visible y decible en un espacio tiempo específico (Foucault, 1984).

maestro susceptible de ser transformado por ejercicios de formación dirigidos a individuos específicos o de ser evaluado por ellos mismos otros (sin importar cuál sea el instrumento usado para tal fin). Tampoco es uno entre otros elementos que debe ser atendido en los procesos de formación continuada o posgradual, mucho menos, como un criterio o la suma de criterios de formación, que pueda considerarse de la misma naturaleza, orden o nivel que el contexto, el currículo, la convivencia, entre otros y cualquiera que sea la forma como se defina cada uno de esos elementos.

La práctica pedagógica es un núcleo de experiencia, una problematización contemporánea que adquiere visibilidad en los discursos educativos recientes, principalmente aquellos de carácter económico y político, constituyéndose en objeto de debate porque, a través de ella, es posible intervenir modos individuales y colectivos de ser y estar en el mundo. Se trata de una práctica que es compleja, no porque sea la sumatoria de una serie de elementos que pueden ser mejorados independientemente y por la voluntad de los individuos³, sino porque en ella se articulan unas con otras por lo menos tres dimensiones fundamentales que son el resultado histórico de las maneras en que se practica la educación: “primero, las formas de un saber posible; segundo, las matrices normativas de comportamientos para los individuos y, por último, [los] modos de existencia virtuales para sujetos posibles” (Foucault, 2009, p. 19). La práctica pedagógica es, entonces, el resultado de la relación inmanente de estas tres dimensiones que, al mismo tiempo, se configuran como campos de análisis, a través de los cuales es posible tanto la caracterización de las experiencias particulares, siempre que reconozca que ellas son superficies de inscripción de una forma históricamente localizada de esa práctica, como las formas de pensamiento y racionalidad que orientan los modos de vida en un momento histórico determinado.

En otras palabras, entender la práctica pedagógica como una matriz de experiencia permite reconocer que el ejercicio pedagógico del maestro es la superficie de visibilidad de una relación tensa entre elementos (saberes, normas y sujetos) que no dependen de la voluntad individual, pero que configuran no solo esa voluntad sino los modos de hacer y las reglas que orientan la experiencia profesional de cada individuo. La práctica es una problematización contemporánea, a través del cual un individuo se hace un sujeto de la práctica (ocupa una posición en una relación pedagógica) y en tanto tal, es susceptible

3 Como suponen las evaluaciones aplicadas a los profesores en los distintos países en las que se considera la práctica pedagógica como un lugar privilegiado de intervención con propuestas formativas y que sugieren que ella se puede modificar con procesos reflexivos que el maestro realice de sus acciones y actitudes en el aula, o con el famoso “diálogo de saberes” entre experiencias de los profesores y conceptos o teorías educativas producidos en los escenarios académicos.

de ser pensado como el producto de la articulación de determinadas técnicas y ciertos fines que producen el lugar ocupado (el de maestro, por ejemplo). A través de esa posición de sujeto (no de los individuos) es posible analizar las formas en las que se configuró un modo de ser de la práctica pedagógica, sus modificaciones, fundamentalmente colectivas, y la actualización de regímenes de veridicción y formas de jurisdicción que determinan los campos de saber, normatización y subjetivación.

Esta perspectiva de lectura de la práctica muestra que el maestro es una posición subjetiva que emerge articulada a otras dos dimensiones –las formas de veridicción y las matrices de normatización–, delimitadas las tres por los regímenes jurisdiccional y veridiccional, en cuya intersección se definen y organizan las técnicas y los fines que orientan la práctica pedagógica del profesor. La dimensión de los saberes o de las formas de veridicción se refiere a un campo tensional que se configura entre dos tipos de saber: el conocimiento y el saber común o de la gente (Marín, 2015b). El saber del conocimiento es el saber sistematizado y (o) formalizado en teorías, conceptos o disciplinas, etc., que para el caso de la práctica pedagógica abarca disciplinas en las que se teoriza sobre aspectos disímiles como: los mecanismos biológicos asociados a la conducta y domesticación estudiados por la antropología; las variantes individuales o sociales del comportamiento humano revisadas por la psicología, la sociología, entre otras disciplinas; las reflexiones sobre la educación, la conducción y la formación ofrecidas por las tradiciones pedagógicas y la filosofía; las reflexiones sobre las formas de enseñanza derivados de los análisis sobre la didáctica general y las didácticas específicas, las metodologías, etc.

La segunda forma de saber es la de los saberes de la gente y los saberes comunes. Se refiere al conjunto de construcciones explicativas e ideas particulares o comunes que, sin estar sistematizados en teorías, conceptos o disciplinas, constituyen un saber práctico, aceptado y funcional derivado de la experiencia de vida de los individuos y colectivos, así como del ejercicio profesional de los maestros, y que configura un buen número de formas de practicar la enseñanza y la formación. En este caso, se trata de una serie de saberes más o menos homogéneos y reconocidos por los maestros y las comunidades académicas, a partir de los cuales se privilegian, aceptan y valoran (o no) el uso de determinadas técnicas, así como la posibilidad de establecer determinados fines para la educación y la naturaleza de esos fines.

La dimensión de los saberes se configura, entonces, en un campo de tensiones en el cual están presentes estos dos tipos de saber y las múltiples relaciones que los profesores establecen entre ellos, y que configuran tanto los saberes específicos (aquellos que se enseñan) como los saberes pedagógicos

(aquellos que definen los modos y los fines de la enseñanza)⁴. Entonces, los saberes específicos se derivan, principalmente, de la formación en disciplinas o áreas (las obligatorias del currículo) o de la formación para la atención de tipos de población diferenciadas por edades, por discapacidades, etc. Los saberes pedagógicos (didácticos, de la enseñanza, de la escuela) se producen, fundamentalmente, a través de la formación como normalistas y profesores, aunque buena parte de ellos son argumentados desde la experiencia concreta, leída a través de conceptos o teorías que se toman de cursos complementarios o de formación continuada, así como de los términos usados en las disposiciones legales, los lineamientos y las orientaciones producidos por las secretarías de educación y los ministerios encargados de regular la educación. La experiencia y la formación posgradual y continuada aparecen como los escenarios que validan y hacen verdaderos los saberes derivados del ejercicio profesional.

La segunda dimensión, la de las matrices normativas o formas de normatización, corresponde al conjunto de reglas “en parte tradicionales, en parte nuevas, que se apoyan en instituciones religiosas, judiciales, pedagógicas, médicas” (Foucault, 1986, p. 7) y que orientan, limitan restringen o autorizan determinados modos de conducción de sí mismo y de los otros. Se trata de un entramado de normas o de reglas que permiten recortar lo aceptable, tanto en el ejercicio profesional del profesor, como en el comportamiento de los individuos que se vinculan a esa práctica como estudiantes, directivos, funcionarios, gerentes o representantes de las instituciones gubernamentales de orden local, distrital o nacional. Estas matrices normativas son definidas en medio de la tensa relación que se establece entre los códigos y disposiciones explícitas –como las expedidas por los ministerios, las secretarías, los organismos internacionales, las instituciones educativas y, cada vez más, los estrados judiciales– y las reglas, principios y preceptos de compartimiento, casi nunca explícitos, que hacen visibles las “técnicas y los procedimientos por cuyo intermedio se pretende conducir la conducta de los otros” más allá de las disposiciones institucionales (Foucault, 2009, p. 20).

La dimensión de las formas de normatización se configura en un segundo campo de análisis en el que se reconoce la presencia de la institución escolar y sus reglas, los tiempos y espacios que en ella se definen para el cumplimiento de las normativas propias –manual de convivencia– o externas –lineamientos, orientaciones y disposiciones ministeriales y de las secretarías–. A este campo también pertenecen, aunque se invisibilizan la mayoría de veces, las reglas incorporadas, los hábitos, los principios y preceptos de comportamiento que definen lo aceptable o no para un maestro en su ejercicio profesional. En este

4 Al respecto diversos estudios se orientan a analizar las formas como se produjeron estos saberes, ver, Ríos y Cerquera (2013).

campo hacen cuerpo las reglas que modulan la actividad profesional y que sirven para definir, valorar y orientar el actuar propio (el del profesor) y de los otros (estudiantes, colegas, directivas, etc.).

Esta doble procedencia de las matrices normativas que orientan la práctica pedagógica se encuentra atravesada por un elemento nuevo y cada vez más determinante en la vida escolar: el que conforman el derecho y la jurisprudencia. Ese nuevo actor recompone o modifica los fines formativos vinculados a las reglas y normas escolares, conminando muchas decisiones de los profesores (otrora vinculadas a principios pedagógicos) a fines de defensa y prevención ante posibles demandas, tutelas, derechos de petición, etc. De hecho, el uso cada vez más frecuente del lenguaje legal en las decisiones que rigen la vida escolar está modificando la práctica pedagógica y, de forma concreta, la relación pedagógica, que es el eje fundamental de la acción educativa en la escuela.

La tercera dimensión, la de los modos de existencia o formas de subjetivación, se refiere a “la manera en que los individuos se ven llevados a dar sentido y valor a su conducta, a sus deberes, a sus placeres, a sus sentimientos y sensaciones, a sus sueños” (Foucault, 1986, p. 7) en el ejercicio de la práctica profesional. Se trata del reconocimiento y la aceptación de un modo de ser sujeto de esa práctica, o si se quiere, de la ocupación temporal de una posición de sujeto; y en ese sentido de reconocer “cómo y a través de qué formas concretas de relación consigo mismo” (2009, p. 21), los individuos se ven compelidos a tornarse sujetos de la práctica pedagógica en la forma de maestro y estudiante, principalmente.

En esta dimensión es posible reconocer un conjunto de técnicas y tecnologías que definen la relación que cada individuo establece consigo mismo en tanto sujeto de la práctica pedagógica y que son determinantes en la relación con los otros y con el mundo. La práctica pedagógica exige que quien tenga que ver con ella se torne sujeto y, en ese tornarse sujeto, asuma posiciones, actúe, hable, reciba reconocimiento, aceptación (o no) de su palabra, entre otras cosas. La posición de sujeto-maestro comporta criterios de competencia y saber, al tiempo que vincula a cada persona a un sistema de diferencias y de relaciones con otros individuos y grupos, conforme al sistema de “reparto de las atribuciones, subordinación jerárquica, complementariedad funcional, demanda, transmisión e intercambio de informaciones” (Foucault, 1987, p. 83); pero también, conforme a un conjunto de rasgos y características que determinan su forma de actuar en relación a su grupo social, y que tienen que ver con “el papel que se le reconoce”, la tarea u oficio que desempeñe específicamente, los espacios de intervención y de decisión que se le permiten en las diferentes situaciones, lo que se espera y por lo que se le califica en términos de “vigilante, guardián y garante” (p. 83) de la educación de un individuo o un grupo.

Práctica, normas y posiciones de sujeto

Como se señaló hasta ahora, la práctica pedagógica –como cualquier otra práctica entendida en el sentido que le damos aquí– implica un marco institucional donde se despliega y a partir del cual ella cobra sentido. Si bien toda institución obedece a una reglamentación jurídica explícita en donde se definen su estructura, funciones y propósitos, tales marcos normativos, a su vez obedecen a saberes (formas de veridicción) y maneras particulares de ejercicio del poder (modos de conducción) que no son evidentes, pero constituyen su condición de posibilidad. En esta dirección puede afirmarse que toda institución es la materialización histórica de determinadas relaciones de saber y de poder que define las posiciones que los individuos pueden ocupar como sujetos de esa práctica. Esa es la razón por la que ella no puede ser transformada a voluntad del maestro, pues su actuar individual no tiene el alcance para modificar tales relaciones. El maestro o profesor es un sujeto, es decir, está sujeto a esas relaciones y cuando un individuo asume el lugar de maestro asume las reglas correspondientes de ese lugar, pues de no ser así, no podría ser considerado un maestro. Igual pasa con otro tipo de sujetos como el médico o el ingeniero que, para ser reconocidos como tales, deben someterse a ciertas normas propias de su campo profesional.

Es necesario diferenciar el individuo del sujeto. El maestro (como sujeto) es incorporado por una multiplicidad de individuos que en cuanto tales, tienen una historia *sui generis*. Cada individuo tiene modos específicos de hacer las cosas que debe (y quiere) hacer; por ejemplo, cada individuo tiene su manera particular de hablar, sus propios gestos, de ahí que cada clase asuma ciertas características, ritmo, énfasis; pero, a pesar de todas esas particularidades, su hacer en el aula obedece a unas regulaciones y a una forma de ser del pensamiento (y una racionalidad), que son comunes a todos los individuos que asumen la condición de maestro en un momento y una sociedad determinada: la necesidad de evaluar las actividades de los estudiantes, el control de sus comportamientos, el uso del tablero, la necesidad de formularles preguntas, la exposición oral de determinados temas, la distribución del tiempo dentro del aula para la realización de distintas actividades, la obligación de sugerir o indicar la realización de tareas o ejercicios y del diálogo con los “acudientes” o tutores de los estudiantes sobre aspectos del proceso de estudio o sobre su comportamiento, etc. Todas ellas son actividades que deben realizarse y sobre las cuales se establece un determinado control institucional.

Con lo expuesto hasta aquí, aparece una pregunta obvia: si el maestro no puede modificar la práctica pedagógica, ¿quién la transforma?, o mejor aún,

¿cómo es que ella se transforma o actualiza? La noción de “práctica” acuñada por Foucault parece ofrecer una posibilidad para responder estos interrogantes, y en tal sentido, es preciso recordar, como señalamos antes, que reconocemos que toda práctica está inscrita en un orden del saber, en ciertas matrices normativas y da lugar a determinadas posiciones de sujeto o modos virtuales de ser sujeto. La transformación de una práctica depende, entonces, de la transformación del sustrato de saber y del diagrama de poder correspondiente, asunto que no es potestad del sujeto, pues se trata de una acción inmanente al propio “dispositivo”⁵. Para comprender mejor la articulación de estos elementos y la centralidad que tienen en la producción y actualización de los modos de ser sujetos de la práctica pedagógica es posible analizar la relación entre las normas, los reglamentos y las conductas.

Normas generales, reglamentos internos y conductas normales

La normatividad institucional puede ser explícita e implícita, pero siempre obedece a un dispositivo en donde se cruzan saberes o conocimientos con ciertas formas de conducción o matrices normativas. Esas matrices son siempre dinámicas, lo que significa que se transforman, se modifican, se alteran, aunque su ritmo de cambio sea lento y casi siempre imperceptible. Sin embargo, en algunas ocasiones (poco frecuentes, por cierto), debido a determinados acontecimientos, las matrices normativas se pueden modificar significativamente, en un periodo breve, de tal forma que sus modificaciones se hacen inmediatamente evidentes, actualizando el dispositivo del que hace parte y con él los modos de ser sujeto.

Una matriz normativa es, entonces, históricamente determinada, y su modificación es inmanente a la actualización del dispositivo al que se encuentra vinculada. Así, aunque la normatividad explícitamente formulada tenga siempre un autor (personal o institucional), no significa que este sea su creador. El autor es diferente del individuo o del colectivo de individuos que firman la norma. Él depende de la estructura y funcionamiento de la matriz normativa, es una posición de sujeto definida por ella, o si se quiere es una función (Foucault, 2010).

Ahora bien, el funcionamiento de la matriz normativa deriva o es el resultado de un régimen de jurisdicción y un régimen de veridicción, que definen

5 Un dispositivo es “la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no dicho”. (Castro, 2011, p. 114)

toda norma. El primero se refiere a los comportamientos, a las acciones, a los procedimientos. Se trata de un régimen que establece lo que es permitido y lo que es prohibido, pero también se refiere a aquello que permite establecer diferencias, comparaciones, capacidades y metas. El segundo tiene que ver con los criterios a partir de los cuales un discurso se califica como verdadero y, por lo tanto, como válido o legítimo, pero también como pertinente, adecuado o conveniente. Se refiere al espacio de saber se produce y en el que se apoya la legitimidad de una norma o de una regla que regula la relación que los individuos establecen consigo mismos y con los otros.

Más allá de las leyes (la legislación educativa en nuestro caso), la matriz normativa que regula la práctica pedagógica se evidencia claramente en los reglamentos, manuales de procedimiento, guías, lineamientos, directrices, orientaciones, instructivos, etc. en los cuales se pueden percibir las dos dimensiones de la matriz. Por una parte, se encuentra el régimen jurisdiccional, que es, fundamentalmente, un régimen prescriptivo que no se agota en los registros o en las determinaciones explícitas que quedan escritas en los documentos: también se expresa en preceptos implícitos que forman parte de lo que se considera correcto, adecuado, conveniente y necesario, en un momento histórico particular, y para un grupo humano determinado. Por otra parte, existe el régimen veridiccional, en el que se reconocen los preceptos constituidos por determinadas nociones, conceptos o teorías que obedecen a unas reglas particulares las cuales definen su veracidad. En otras palabras, aquel que hablase nociones, conceptos o teorías sobre los sujetos, instituciones, comportamientos, procesos, hechos, sobre su funcionamiento o estructura, en fin, el que hace referencia al saber sobre los elementos a los que se dirigen los preceptos y sus relaciones.

Si tomamos, por ejemplo, la *Guía de las escuelas cristianas* (elaborada por Juan Bautista de la Salle a comienzos del siglo XVIII), tendremos una aproximación a la matriz normativa que rigió la práctica pedagógica hacia finales del siglo XIX. La *conduite* –nombre francés con el que se conoció la guía– consiste en un conjunto de pautas para dirigir el comportamiento de maestros y alumnos durante la jornada escolar: llegada a la escuela, ingreso al salón, desayuno y refrigerio, lecciones que deben impartirse, distribución detallada del espacio y del tiempo, posturas de maestros y estudiantes durante ellas, en fin, un seguimiento detallado de toda la vida institucional. La justificación de este exhaustivo reglamento nos da la idea de una forma particular de conducción (o gobierno de las conductas), y, a la vez, de cierta manera, de ser del saber pedagógico. En su prefacio, la Guía establece: “Está el hombre tan sujeto a la relajación e incluso al cambio, que necesita normas escritas que lo mantengan en su deber y que le impidan introducir alguna novedad o eliminar lo que prudentemente se ha establecido” (La Salle, p. 11).

Este mismo principio de la Guía se puede encontrar en la *Didáctica Magna* de Comenio, en los *Pensamientos sobre la educación* de Locke y en la *Pedagogía* de Kant, pues se trata de textos pertenecientes a la misma matriz normativa. Comenio consideraba al “hombre” como “animal disciplinable”, es decir, como un animal particularmente enseñable y, por tanto, con gran capacidad de aprender, lo que significa que requería someterse a disciplina –enseñanza, instrucción– para alcanzar su condición de humanidad. En otras palabras, no bastaba con nacer y vivir en sociedad: era necesario un trabajo dirigido y metódico que le permitiera a todos y cada uno alcanzar la erudición, la virtud y la piedad (Comenio, 1994). Para ello, Comenio inventó el arte de las artes, el arte supremo: la *Didáctica Magna* con la cual se podría “enseñar todo a todos”. Por su parte, Locke (2012) consideraba que cada “hombre” es lo que es –en gran medida, “nueve partes de cada diez”– por efecto de la educación, y ésta consistía, en lo fundamental, en enseñar (y aprender) a dominar las pasiones, es decir, a gobernarse a sí mismo. Como el niño no tiene las suficientes fuerzas para sobreponerse a sus pasiones, requiere del auxilio del adulto y tal acción puede entenderse como un ejercicio de disciplina a partir del cual, y gracias a la presión de ciertas normas y a la adquisición de determinados hábitos, fortalece su voluntad, adquiere la virtud o fuerza suficiente para gobernarse o someter sus caprichos y tendencias a los principios de la razón. Finalmente, Kant en su curso de *Pedagogía* (2003) establecía la importancia de la disciplina en el dominio de la animalidad como condición para acceder a la humanidad. De manera más específica, para Kant, la educación consistía en los cuidados y la formación. Esta última constaba de una parte negativa, la disciplina; y otra positiva, la instrucción.

La *Guía* de los Hermanos Cristianos es, pues, una superficie de visibilidad de esa matriz normativa que podríamos caracterizar como propia de un dispositivo “disciplinario”, tanto por sus técnicas como por sus fines. Se puede constatar fácilmente que hoy hemos abandonado tal matriz: estamos ante una nueva forma de la matriz normativa en donde la disciplina ya no está en el centro de las preocupaciones. Ese lugar lo ocupa ahora la libre actividad del individuo. Para la actual matriz normativa, la coacción disciplinaria es un obstáculo en la adquisición de los aprendizajes necesarios, pues sólo la libertad de acción permite al individuo satisfacer sus intereses y, de esa manera, conseguir aprendizajes significativos y desarrollar las competencias que requiere para vivir en una sociedad en permanente transformación. Los preceptos y los saberes propios de la actual matriz normativa ya no son los de Comenio, Locke, La Salle o Kant –aunque muchas de las técnicas que se produjeron en ella continúen presentes hoy–. Estos están más cerca de las ideas de Rousseau y, particularmente, de aquellas promovidas por el movimiento de inicios del siglo XX conocido como la “escuela activa”. Decimos que más cerca de ellos, pues en ese momento ni

el aprendizaje ni las competencias estaban en escena, por el contrario, el asunto era la educación del niño, y esta no puede confundirse con el aprendizaje: tanto en el caso de la educación funcional (Claparède) como de la educación para la democracia (Dewey). El educador actuaba indirectamente sobre el niño para alcanzar unos determinados fines a través de la intervención del “medio” escolar. Su acción era sobre el medio, sobre las condiciones de organización del espacio y el tiempo de la escuela y del salón de clase. Debía dejar al niño actuar, desarrollar sus potencialidades, abandonando sus lecciones, aunque no sus propósitos ni sus medios e instrumentos que, sin embargo, tendrían como función contribuir con la actividad “libre y espontánea” del este.

Si bien hasta aquí hemos referido el caso de un reglamento, no hay que olvidar que una matriz normativa también incluye normas implícitas. Las normas implícitas corresponden a lo que podríamos llamar “sociedad” o que, en términos del saber, se reconoce como saber común, saber de la gente, es decir, a aquello que es dado como “normal”, aquello aceptado, legítimo, usual, que se expresa en hábitos o en maneras de comportamiento propias de un grupo o colectivo determinado. Así, por ejemplo, para el caso del siglo XIX, el adulto significaba autoridad y el niño era alguien que estaba obligado a la obediencia. Hoy, tanto la idea de adultez como de infancia se han recompuesto y sus roles no son los mismos, al punto que algunos autores hablan del mundo contemporáneo como de un mundo sin adultos y sin infancia (Narodowski, 1999, 2016). Hace un siglo, el castigo físico no solo era legítimo sino necesario para la educación. Hoy, la ley prohíbe el “maltrato” a los “menores” y el castigo físico y psicológico está siendo devaluado en las prácticas cotidianas de crianza de las capas medias y altas de la sociedad. Ya no tiene la legitimidad de antaño. Algo similar acontece con las lecciones del maestro. Hace un siglo era la práctica habitual en el aula de clase. Hoy se realizan porque no hay condiciones o posibilidades (institucionales o personales) de hacer algo mejor.

Además de la reglamentación general que los gobiernos expiden para regular ciertos aspectos del quehacer escolar, cada institución educativa tiene sus propios reglamentos; pero, a pesar de la diversidad que pueda encontrarse en ellos, no están por fuera de la matriz normativa correspondiente. Para el caso colombiano, a partir de la Ley General de Educación (1994) se hicieron los llamados “manuales de convivencia” que debían reemplazar a los anteriores reglamentos estudiantiles. Se trata de un nuevo tipo de registro que muestra la recomposición de la relación entre los regímenes jurisdiccional y veridiccional de la matriz normativa vigente. En primer lugar, a diferencia de los reglamentos precedentes, su elaboración no es competencia de los directivos o docentes, sino que se trata de un documento que debe ser consensuado con la comunidad educativa. En segundo lugar, antes que principios pedagógicos o del

campo de la educación, el documento debe estar en plena consonancia con la jurisprudencia proferida por la Corte Suprema de Justicia, lo que significa que debe garantizar el debido proceso y respetar los derechos de los estudiantes (el derecho a la educación, al libre desarrollo de la personalidad, a la intimidad, al libre desarrollo del aprendizaje, etc.). En relación con el currículo, a diferencia de las anteriores reglamentaciones sobre el contenido particular de las áreas y asignaturas escolares, las actuales normas, bajo el principio de la “autonomía institucional”, se constituyen en lineamientos generales, en orientaciones que deben ser definidas específicamente en cada institución escolar según sea su “proyecto educativo institucional”. Como se puede apreciar, esta normatividad es bien diferente de la Guía de los Hermanos Cristianos y si a la matriz normativa correspondiente a ese reglamento la calificamos de “disciplinaria”, a la actual matriz podríamos denominarla “neoliberal”, pues en su centro está el individuo, sus derechos e intereses. Ya no está en juego la educación de un infante o joven, sino la promoción y facilitación de aprendizajes y el desarrollo de competencias de un individuo que está ligado a un contexto específico.

Normas, sujetos y saberes: un asunto antropotécnico

No existe vida sin normas. La vida es normativa, es decir, instituye normas: “Vivir es, incluso en una ameba, preferir y excluir. Un tubo digestivo, órganos sexuales, son normas del comportamiento de un organismo” (Canguilhem, 19, p. 100). Desde esta perspectiva, la norma no es algo externo al organismo. Esta forma parte de su programa vital y requiere de la norma para ser ya que es “normal” en la medida en que responde a una normatividad. Desde luego, el ser humano no es simplemente un organismo biológico; este es, además, un ser técnico. Pero la técnica también es un asunto normativo, de ahí que la vida humana sea, fundamentalmente, una cuestión normativa. Ahora bien, en cuanto ser técnico, el ser humano es un ser normativo, lo que significa que es capaz de instituir nuevas normas, incluso orgánicas (Canguilhem, 1971). Su naturaleza (biológica) es insuficiente. Requiere construirse a sí mismo (segunda naturaleza), pues es un animal inacabado, no especializado, abierto (Gelhen, 1987).

La socialización y la educación son ese conjunto de técnicas que le permiten al humano llegar a ser alguien, es decir, llegar a ser aquello que la cultura define como meta, como norma, y en este sentido, antes que responder a un sistema político, es una cuestión *antropotécnica* (Sloterdijk, 2012). Con esta afirmación no se pretende eludir la dimensión política de la educación, pero sí

destacar su condición de necesidad humana y su carácter técnico. La historia de la educación nos muestra la construcción de diversas técnicas dirigidas hacia la formación de varias maneras de ser humanos; sin embargo, hay que reconocer que fue Joan Amos Comenio el primero en anunciar que una técnica para formar seres humanos debería ser aplicada a todos y cada uno de ellos. Su proclama de “enseñar todo a todos” iba dirigida, efectivamente, a todos: hombres y mujeres, niños y niñas, ricos y pobres, hasta para aquellos cuya inteligencia era limitada, pues algo podrían aprender. La *pampedia* –la educación universal– pretendía que todos los seres humanos llegaran a ser, por fin, plenamente humanos, pues, para Comenio, no bastaba con nacer y crecer; no era suficiente vivir para tener una vida digna. La vida humana, como obra de la creación, debería estar a la altura de su condición particular, y ello implicaba apartarse de la simple vida animal y alcanzar aquello que sólo es propio de “los hombres”: la virtud. Pero ¿cómo alcanzar la virtud?: a través de las disciplinas, es decir, por medio de la escuela y la “erudición” (el saber).

La proclamación de la *pampedia* fue el inicio de una nueva era, la era antropotécnica por excelencia, la era de la ejercitación generalizada (Sloterdijk, 2012) o, en otras palabras, el momento de la expansión de las disciplinas en la población, el inicio de la “sociedad disciplinaria” (Foucault, 2001). Desde una perspectiva antropotécnica ese momento es particularmente significativo: la expansión y uso intensivo de técnicas dirigidas a la formación masiva de seres humanos es algo inédito en la historia de la humanidad. Sus resultados, como un singular experimento cultural, deben ser estudiados más allá de sus dimensiones política (sumisión) y económica (producción) para concentrarse en sus características pedagógicas (superación). La pregunta de Spinoza sobre qué puede el cuerpo podría encontrar en ese estudio una primera respuesta: la era de las disciplinas –y no solo en sus efectos políticos y económicos– mostró la reducción de lo improbable. En el arte, las ciencias, la tecnología, el pensamiento, la espiritualidad, el deporte se ha alcanzado cumbres inimaginables en otros momentos de la historia. Digamos, con Sloterdijk, que en términos antropotécnicos la modernidad es el periodo del *fitness*, del mejoramiento del mundo y de la humanidad: “Mejora del mundo significa, en esta situación, mejora de la humanidad *en masse*. Y dado que ésta ya no es practicable como la automejora de una minoría de ascetas, necesita obtener una mejora de la multitud mediante instituciones de orden educativo” (2012, p. 442).

Esa “mejora” de la humanidad corresponde a lo que Elias (1987) denomina la sociogénesis y psicogénesis del proceso de la civilización: la conversión del guerrero medieval en cortesano que implicó el desarrollo y aplicación de un conjunto de técnicas cuyo efecto fue la transformación radical de las maneras de comportamiento. En este sentido es que podemos hablar de mejoramiento,

pues tales cambios de comportamiento que inicialmente afectaron sólo a una élite fueron poco a poco extendiéndose a otros niveles sociales y llevaron a la creación y desarrollo de una amplia variedad de habilidades y destrezas de gran sofisticación. La extensión de la lectura y la escritura entre la población se puede mencionar como parte de estas técnicas, pero se puede señalar otro conjunto importante de actividades que se afectaron en ámbitos como la higiene, el vestido, la alimentación, el trabajo, el ocio, etc.

La calificación de este proceso como mejoramiento de la humanidad exige ciertas precisiones para no caer en posturas idealistas o ingenuas. Queremos insistir en que la mirada que hacemos se restringe al plano pedagógico, lo que significa apreciar, o mejor, enfocar el asunto (dejando de lado otros aspectos) de las técnicas de formación de seres humanos, sus instrumentos y sus fines; en ese sentido, sólo queremos destacar un aspecto que, a nuestro modo de ver, no ha sido suficientemente analizado, entre otras cosas, por el predominio de análisis de carácter político y económico. Para este propósito nos ayudan los estudios de Sloterdijk y de Foucault. Recordemos que, para este último autor, las disciplinas son fundamentalmente fuerzas que permiten la conducción de la vida en diferentes aspectos y que se configuran como una “potencia en virtud de la cual se auto-producen y definen” en su acción (Macherey, 2009, p. 11), actualizando el dispositivo en el cual son producidas. En otras palabras, las disciplinas, antes que una forma de ejercicio del poder unidireccional, son fuerzas – potencias (*potentias*) – inmanentes a la acción en los diferentes planos en los que ellas operan y, por lo tanto, se encuentran más del lado normas que de las leyes.⁶ Las normas no se presentan a manera de “reglas formales” aplicables desde el exterior sobre contenidos producidos de manera independiente y por fuera de ellas, por el contrario, las normas “definen su figura y ejercen su potencia directamente sobre los procesos en cuyo transcurso su materia u objeto se constituye poco a poco y adquiere forma, de una manera que disuelve la alternativa tradicional de lo espontáneo y lo artificial” (p. 11).

Como una fuerza que sobre todo es potencia, designa una acción que es inmanente “en el sentido de que presupone una completa identidad y simultaneidad de la causa con sus efectos, que guardan a la sazón una relación de determinación recíproca” (Macherey, 2009, p. 11). Siguiendo estas ideas, se trata de reconocer el arte de educar como la puesta en juego de un conjunto de antropológicas entre las que se destacan las disciplinas (en su doble sentido:

6 En este sentido, es necesario recordar la vinculación de la legislación con el dispositivo jurídico y, por lo tanto, con el predominio de una forma de poder soberano. Las leyes como artefactos instituidos y decididos se encuentran asociados a los temas legales y jurídicos y esa medida se diferencian de las normas y las reglas que orientan la vida práctica.

del saber y del cuerpo) y sus efectos “productivos” expresados en ciertos modos de estar en el mundo. Si bien toda disciplina implica una coacción, ésta siempre tiene una contraparte en el individuo: el aumento de sus capacidades y aptitudes. No obstante, hay que tener en cuenta que por muy estrictas y rígidas que sean las normas y las reglas, no consiguen cumplir fielmente sus propósitos: como reconocía Kant, el gobierno y la educación son actividades imposibles y no por ello carecen de sentido. Por otra parte, vale la pena destacar el hecho de que, a mayor rigidez normativa o disciplinaria, habrá mayor producción de excedentes imprevistos. Sobre este punto, el propio Foucault (2007) señaló que las disciplinas fueron la condición de posibilidad de las libertades y las “luces”, en otras palabras, fue la “sociedad disciplinaria” con sus normas, sus controles, su vigilancia y sus castigos, la condición de posibilidad de la Ilustración, de las libertades y de la revolución⁷.

Ante la actual ola de desinhibición generalizada (Sloterdijk, 2012), frente a la actual “sociedad del poseer”, del hedonismo e hiperindividualismo contemporáneo (Lipovetski, 1986, 1994), se hace necesario y urgente revisar el sentido biológico, antropológico, sociológico y hasta psicológico de la norma. La euforia de las libertades, el predominio de los derechos individuales (su agenciamiento por parte de organismos técnicos y políticos de carácter internacional y nacional), la promoción de la desinhibición y el rechazo de la coacción por parte de los discursos de medios masivos de información y comunicación nos demandan la ingrata tarea de recordar el papel de la norma y la normatividad en los procesos de hominización y humanización. El homínido tuvo que ser primero doméstico antes de poder ser extático (Sloterdijk, 2012). No podemos olvidar que el ser humano es un ser ejercitante que puede y debe llevar a cabo operaciones sobre sí mismo y sobre los otros para ser tal. Por eso mismo no podemos soslayar la importancia de la domesticación: la potencia humana, su singularidad como especie, su inacabamiento, su no especialización biológica. Por lo tanto, su carácter abierto, exigen la domesticación, es decir, el control y gobierno del superávit pulsional (Gelhen, 1987).

La domesticación es la acción de traer al *domus*, al domicilio, a la casa. En tal sentido es una acción de *dominio* (Veiga-Neto, 2006). Lo que hacemos con los “recién llegados” (Arendt, 1996, p. 188) es precisamente traerlos a nuestro *domus*, al mundo. Se trata de una acción de acogida, de cuidado y no simplemente de poder. Desde luego, acoger en el *domus* es ejercer un *domino*, pero tal acción no es de carácter político sino antropológico, o mejor antropotécnico, pues se requiere para que los nuevos no solo vivan, sino que se fortalezcan, se

7 Sobre los vínculos entre antropología y pedagogía en la lectura de Comenio, Rousseau y Kant ver Runge, Muñoz y Ospina (2015).

perfeccionen y puedan asirse del mundo. No es simplemente una acción conservadora, siempre producirá excedentes o efectos no deseados y es precisamente por eso que se justifica. En términos pedagógicos, esa domesticación significa una acción del adulto para obtener el aplazamiento de la acción del niño. Visto de una manera simple, toda educación es la colocación de un obstáculo entre la pulsión infantil y el acto de satisfacción:

No hay nada más inquietante que un niño con un afán insaciable de goce inmediato y satisfacción total. No hay nada más grave que un ser dominado por la violencia que lo habita, identificado por completo con sus desenfrenos pulsionales, dispuesto a devastarlo todo con tal de obtener satisfacción. Por eso no hay más remedio que imponer el aplazamiento de la pulsión, que marcar límites, que dejar claro lo que está prohibido (Meirieu, 2010, p. 162).

Tal imposición y dominio no se orientan hacia la prohibición o, peor aún, a la supresión de la pulsión. Esto no es posible. Más bien, se refiere a una perspectiva educativa, aquella de liberar al niño de la tiranía de aquello que lo domina. Por eso es preciso evitar el paso al acto con el propósito de despejar el camino a una intención controlada, de brindar la posibilidad de construir y descubrir nuevos horizontes (Meirieu, 2010). Y aquí, justamente, hay que enfatizar en que la educación no es un asunto democrático. No pertenece a la democracia, es anterior a ella, es una cuestión antropológica antes que política.

En esta perspectiva, el estatuto del maestro es una posición subjetiva curiosa y enrarecida. Se trata de una posición que, si no es reconocida y valorada, por lo menos es claramente diferenciada y visible en esa arte que significa educar. Aunque la palabra de quien ocupa este lugar comporta una cierta autoridad por el saber y por eso mismo no podría ser ocupada por cualquiera, es evidente que las transformaciones sociales y económicas actuales, junto con las políticas educativas orientadas a la definición de la formación profesional de los profesores y al acceso a la carrera docente en el sistema público de educación, permitieron que la posición de maestro se redefiniera y entrara a competir con la de “función docente” (Martínez, 2016), transformando así la práctica pedagógica.

Reconocer que ser maestro, profesor o docente significa posiciones de sujeto diferentes en la práctica pedagógica implica aceptar que ella no es una práctica personal o individual, sino una práctica en la cual es posible ocupar una posición y que, aunque se ajusta en condiciones específicas, no es independiente de los regímenes de jurisdicción y veridicción que determinan las matrices

normativas y las formas de saber de un momento y sociedad determinada. Así, la formas de ser sujeto de una práctica, aunque se actualizan con la presencia y algunos modos concretos de actuar de los individuos, no dejan de estar regidas y definidas por las condiciones que la posibilitan y que se transforman con la participación de los individuos que se subjetivan con ella, independiente de su voluntad de transformación o cambio de sí mismos y de la propia práctica.

Con este texto hemos querido contribuir a la discusión sobre la delimitación conceptual de un término cuyo uso se ha extendido en los últimos años y sobre el cual se supone que todos los actores del campo educativo tienen una misma idea. La transformación de la “práctica pedagógica” es el objetivo de las políticas de formación de profesores, pero también de las políticas desempeñadas en el mejoramiento de la calidad de la educación; sin embargo, no resulta claro a qué se hace referencia cuando se utiliza esa expresión. Según las evaluaciones masivas, cada vez más presentes en los análisis educacionales, parece evidente que los problemas de calidad de la educación están asociados a las “prácticas pedagógicas”. Parece que cuando se habla de “prácticas pedagógicas” se hace referencia a lo que hacen profesores y estudiantes en las aulas. Igualmente, parece evidente que la transformación de ese quehacer es asunto de voluntad de los actores. Pero si todo ello es así, ¿por qué las tan anheladas transformaciones no se dan? Nos parece que es necesario profundizar en este aspecto fundamental del campo de la educación y de la pedagogía⁸. Se requiere un proceso de teorización que permita superar las miradas simplistas e ingenuas sobre un asunto que es complejo. Para ello están disponibles no solo herramientas de la pedagogía sino de la filosofía, como hemos tratado de mostrar en este trabajo. Si bien se trata de un asunto “práctico”, ello no autoriza la ausencia de conceptualización. Solo de esta manera podremos comprender mejor lo que pasa en la escuela, por qué pasa y cómo podría transformarse.

REFERENCIAS

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Ocho ejercicios sobre reflexión política. Barcelona: Editorial Península.

8 Reducir la práctica pedagógica a lo que acontece en el aula o en la escuela, considerar que la práctica pedagógica y su transformación depende de la voluntad de los maestros es invisibilizar sus vínculos con el poder y el saber. Para comprender mejor esta afirmación se puede consultar el texto de Ball (2013) que analiza las formas reguladoras que individualizan las prácticas educativas y las reducen está a una especie de performance.

- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Revista pedagogía y saberes*, v. 38, ene-jun. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault*. Temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Unipe.
- Comenio, J. A. (1994). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.
- Elias, N. (1987). *El proceso civilizatorio*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, F. (1986). *Historia de la sexualidad 2- el uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- Foucault, F. (1987). *Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros: Curso en el Collège de France 1982-1983*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). ¿Qué es un autor?, In *Obras esenciales*, Barcelona: Paidós, pp. 291-317.
- Gelhen, A. (1987). *El hombre*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- La Salle, J. B. (n.d.). Guía de las escuelas. In *Obras completas II* (s.p.i). Descargado en: <<http://www.lasalle.es/documentacion/-san-juan-bautista-de-la-salle-/44-contenido-menu-cabecera-/columna-cabecera-/96-obras-del-fundador->>>. Acceso en: 17 enero de 2017.
- Lipovetski, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Lipovetski, G. (1994) *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- Macherey, G. (2011). *De Canguilhem a Foucault: la fuerza de las normas*. Amorrortu Editores.
- Marín-Díaz, D. (2015a). *Autoajuda e educação*. Genealogia de uma antropotécnica. Belo Horizonte: Autêntica.
- Marín-Díaz, D. (2015b). Una cartografía sobre los saberes escolares. In *Saberes, escuela y ciudad*. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital (p. 13-38). IDEP – Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez, A. (2016) Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa*, 45, 34-49.

Meirieu, Ph. (2010). *Una llamada de atención*. Carta a los mayores sobre los niños de hoy. Madrid: Ariel.

Narodowski, M. (1999). *Después de clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos*. Buenos Aires: Debate.

Río, R., Cerquera, Y. (2013). Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares. *Revista pedagogía y saberes*, v. 39. jul-dic. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Pre-Textos.

Veiga-Neto, A. (2006). Dominação, violência, poder educação escolar em tempos do Império. In: Rago, M., Veiga-Neto, A. (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica.

Runge, A.; Muñoz, D., & Ospina, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: aportes de la antropología pedagógica. *Revista pedagogía y saberes*, v.43. jul-dic. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Texto recibido el 11 de julio de 2017.

Texto aprobado el 1º de agosto de 2017.