

FOUCAULT: UNA LECTURA DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA¹

Olga Lucía Zuluaga Garcés*



“La vida es como un árbol frondoso que sólo con ser sacudido deja caer los asuntos a montones; pero uno puede apenas recoger y convertir en arte unos cuantos, los que verdaderamente lo conmueven”.

Augusto Monterroso

* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, profesora de la Universidad de Antioquia, fundadora del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Esta ponencia fue posible gracias al paciente recorrido conceptual y analítico de mi alumno doctoral Rafael Ríos Beltrán por mis trabajos. Sandra Milena Herrera Restrepo, con su habitual espíritu crítico, me acompañó a lo largo de la elaboración y revisión del texto.

1. El Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia aporta elementos arqueológicos y genealógicos sobre la pedagogía, la escuela y el maestro en nuestro país. Así, hizo visible las primeras formas de saber sobre la enseñanza, el surgimiento de la escuela como una institución estatal para el ejercicio de la enseñanza y la formación

A manera de introducción

En las conceptualizaciones de Michel Foucault existen diversas posibilidades para pensar la educación. Las preferencias se ubican del lado de los desarrollos genealógicos del autor; en especial se circunscriben a la crítica de los procesos de normalización, en los cuales la escuela y el aula juegan un papel evidente. No obstante, como el propio autor lo advirtió, saber y poder hacen parte de una misma trama. Sería difícil hacer trabajos de orientación genealógica sobre el papel normalizador de la escuela sin acudir a herramientas arqueológicas aplicadas a las discursividades pedagógicas, educativas, sociológicas y psicológicas que respaldan la normalización y, a su vez, las producciones que esta ha desatado. “Ya en sus investigaciones arqueológicas Foucault señalaba una cierta articulación entre prácticas discursivas y prácticas extradiscursivas. Articulación que planteaba la relación entre el saber y el poder” (Guyot y Becerra, 1996, 34).

Las referencias de Foucault a la educación están contenidas en sus escritos sobre temas donde esta no constituye su objeto principal. Así, *La historia de la clínica* describe cómo se construyó, a través de la medicina hospitala-

del ciudadano; y la aparición del maestro como un sujeto de saber; así como las distintas transformaciones y desplazamientos de la práctica pedagógica desde mediados del siglo XVIII hasta la primera mitad del siglo XX. Su trabajo busca localizar en un espacio de acontecimientos dispersos las diversas condiciones de posibilidad (sociales, políticas, religiosas y legislativas) que gestaron y determinaron la escuela, el maestro, la pedagogía, la enseñanza, los métodos, en lo que ellos sean susceptibles de problematizaciones actuales.

ria, una forma nueva de aprender a curar (Foucault, 1966). En *El orden del discurso* menciona la función de control que realizan las instituciones educativas para el acceso al discurso en todas las sociedades (Foucault, 1970). En *Vigilar y castigar* se refiere a la escuela como una de las instituciones donde a partir de la tecnología del examen se ejercen controles y, a la vez, se producen saberes (Foucault, 1976). Y, finalmente, en *El cuidado de sí* analiza las prácticas en las que el sujeto aprende a interiorizar la voz pedagógica (Foucault, 1987).

Sin embargo, se advierte en la mayoría de sus obras y entrevistas que la educación es una práctica crucial en la construcción y despliegue de la modernidad, que se encuentra en los saberes que giran en torno a la subjetividad y que hacen parte de la constelación de conocimientos englobados por las ciencias humanas. Sus conceptualizaciones representan, para la historia de la educación y la pedagogía la oportunidad de incursionar en el pasado cercano, es decir, en el pasado presente, donde el saber y el poder orientan empresas que hacen enunciable y visible intrincadas prácticas de control a través de la enseñanza y la educación. El gran legado de Foucault impulsa a pensar el presente de la pedagogía y la educación. Pensar la pedagogía hoy representa un compromiso histórico y una tarea crítica que encuentran, en el espacio del saber, un lugar propicio para la realización de investigaciones sobre la condición subalterna a la que es sometido el maestro por el Estado, los procedimientos de control y las prácticas de subjetivación ligadas o producidas en la educación.

Las líneas que siguen se sitúan en un horizonte de lo específico y, de ninguna manera, pretenden sentar postula-

dos generales. Para ilustrar el sentido de lo puntual, retomemos la actitud de Foucault frente a los alcances de su libro *Las palabras y las cosas*. Lejos de hacer análisis de cubrimiento general, Foucault no pretendió hacer una historia general de las ciencias humanas, ni hacer una crítica en general de la posibilidad de las ciencias. En efecto, el subtítulo de *Las palabras y las cosas* no es la arqueología de las ciencias humanas, sino una *arqueología de las ciencias humanas*. El autor concibió su pensamiento, como “caja de herramientas”. Así, dejó muy claro que no pretendía sentar estudios totalizantes, sino opciones de análisis, profundamente comprometidas con las problematizaciones del presente.

Foucault, una herramienta

Desde una postura no globalizante cobran sentido estas reflexiones. Ellas son un punto de vista, son una lectura construida desde una perspectiva arqueológica, que por la vía de los conceptos de saber pedagógico, práctica pedagógica, apropiación de los saberes (Zuluaga, 1997, XIV)², y archivo peda-

2. Apropiar es inscribir, en la dinámica particular de una sociedad, cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas particulares. Apropiar evoca modelar, adecuar, retomar, coger, utilizar, para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento. Apropiar un saber es hacerlo entrar en coordenadas de la práctica social. Es, por tanto, un proceso que pertenece al orden del saber como espacio donde el conocimiento está accionado por mecanismos de poder y no por la lógica del movimiento de los conceptos en el conocimiento científico. Sin embargo, para historiar un saber apropiado es necesario tomar un campo de conceptos más amplio que el apropiado, con el fin de localizar los recortes, exclusiones, adecuaciones y amalgamas que conlleva tal proceso de institucionalización de ese saber.

gógico (Zuluaga, 1999, 227) emprenden un análisis crítico de las condiciones de existencia del maestro, la escuela y el saber pedagógico, que lo acercan a una orientación genealógica³. “Genealogía quiere decir que analizo el problema a partir de una situación presente” (Foucault, 1984). No es posible concebir, desde un punto de vista arqueológico o genealógico, el discurso por una parte, y las prácticas por otra. No es posible situarse por fuera del discurso para analizar las prácticas. A través de los discursos se conocen las prácticas, es decir, se hacen accesibles.

Para ilustrar la relación entre discurso y práctica, Foucault plantea en «La verdad y las formas jurídicas» que sería necesario vérselas con el discurso, si se quiere hacer una historia del establecimiento y los efectos de la explotación capitalista. Y anota que si bien la explotación se ejerció «sobre la vida de las personas, sus cuerpos, sus horarios de trabajo, su vida y su muerte» (Foucault, 1980, 163), la explotación capitalista se encuentra traducida en los discursos. Y no porque el discurso sea el único elemento analizable. «Un ejemplo muy simple es que la explotación capitalista se realizó sin que su teoría hubiese sido jamás formulada directamente en un discurso. En efecto esta teoría se reveló posteriormente por un discurso analítico, discurso histórico o económico” (Foucault, 1980, 162-163).

3. El archivo pedagógico del país está constituido por el conjunto de registros de la práctica discursiva de la pedagogía. Registros agrupables según relaciones que han regido la producción del discurso. No representa la suma de textos que guardan las instituciones, aunque el archivo atraviesa una masa amplia de textos. Trabajar el archivo en esta perspectiva implica establecer conjuntos de relaciones, a pesar de la multiplicidad de las enunciaciones.

La obra de Foucault dotó al Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia de un lente para entrar en relación con destacados pensadores de la pedagogía⁴ y para observar en los documentos que componen el archivo pedagógico del país, el cruce de conceptos y prácticas. Igualmente, usamos la obra de este autor como herramienta para diseñar, a su vez, instrumentos abiertos, flexibles, específicos y críticos que admitieron el desplazamiento de una historia de las ideas pedagógicas hacia una historia de las prácticas y las conceptualizaciones sobre educación y pedagogía.

En suma, su trabajo fue apoyo y herramienta conceptual importante para la investigación histórica de la pedagogía como práctica y como saber. De ahí que desde sus inicios el proyecto: "Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia"⁵ fuese planteado como historia de las prácticas, las instituciones y los sujetos comprometidos en el funcionamiento del saber pedagógico. De esta manera, se realiza un estudio histórico sin precedentes en Colombia, una nueva historia de la pedagogía: una historia de prácticas de saber.

4. Vives, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Claparède, Decroly, Dewey.

5. Este programa de investigación interuniversitario estuvo integrado por las universidades Nacional de Colombia, del Valle, la Pedagógica Nacional y la de Antioquia como coordinadora del programa. Consta de cuatro proyectos: "Los jesuitas como maestros", a cargo de Estella Restrepo; "La práctica pedagógica durante la Colonia", a cargo de Alberto Martínez; "La práctica pedagógica del siglo XIX", a cargo de Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri; "La práctica pedagógica del siglo XX", a cargo de Humberto Quiceno, Javier Sáenz y Óscar Saldarriaga. Colciencias, entidad gubernamental que financia la investigación en Colombia le dio apoyo. Desde este primer programa otros miembros del grupo han elaborado diversas propuestas de investigación en la misma línea, son ellos: Alejandro Álvarez, Carlos Ernesto Noguera y Vladimir Zapata.

El grupo se dirigió a otras herramientas metodológicas, distintas de las de Foucault, que en ese entonces circulaban en las discusiones de la comunidad interuniversitaria colombiana. Entre los autores que se retomaron están: Georges Canguilhem, Dominique Lecourt, Antonio Gramsci, Gastón Bachelard, Louis Althusser. Se estudiaron también historiadores colombianos como Jaime Jaramillo, Germán Colmenares, Marco Palacios, Jorge Orlando Melo; e igualmente, historiadores extranjeros que han historiado a Colombia: Aline Helg, John Lane Young, Malcom Deas, David Bushnell y Frank Safford.

Las primeras fases del proyecto discurrieron sobre la lectura de grandes pedagogos, cuyos resultados pueden sintetizarse así:

a) *La concepción del conocimiento.* Es una temática fundamental; toda pedagogía pretende cimentarse sobre alguna concepción del conocimiento, entendimiento, conducta o cognición. Detectar y caracterizar esta concepción remite a otros campos discursivos como la lógica, la gramática, la sociología, la psicología o la teoría del conocimiento.

b) *Concepción del lenguaje.* Generalmente no está desligado de la forma como se concibe el conocimiento. Toda técnica pedagógica da un tratamiento específico al lenguaje. De ahí la importancia de analizar la presencia o no de la gramática en los tratamientos dados al lenguaje en los métodos pedagógicos.

c) *El tipo de sujeto que se pretende formar.* Apunta a señalar con qué concepción del hombre se trabaja, qué papel es asignado a la escuela en la «formación del hombre», cómo se le piensa en relación con el trabajo, la sociedad, la cultura y el saber. En esta temática se encuentran elementos que con-

tribuyen al análisis de las posiciones de sujeto asignadas al maestro. Al sujeto de la educación (alumno) se le piensa como susceptible de formarse tanto a nivel espiritual como de conocimientos, haciéndole entrar en los valores culturales de su sociedad y en relación con un saber previamente seleccionado y adecuado. Se le trata de «disciplinar» la sensibilidad, la razón, según un modelo preestablecido (Foucault, 1976). Esto se convierte en un diseño de trabajo del maestro con el alumno.

Foucault (1994, 125) afirma que “si bien el sujeto se constituye de una forma activa, a través de las prácticas de sí, estas prácticas no son sin embargo algo que se invente el individuo mismo. Constituyen esquemas que él encuentra en su cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social”.

d) *La selección del saber*. Es el resultado de la adecuación social del discurso (Foucault, 1970a, 37) según el régimen y los procesos de apropiación. Conduce a detectar que los conocimientos son redistribuidos según que con vengan al espíritu, al trabajo, a la socialización, a los estadios de desarrollo físico y mental, etc. Es ineludible analizar el régimen institucional a que es sometido al circular por las instituciones donde aparece materializado en prácticas pedagógicas, en programas, proyectos, estrategias de las diferentes instancias sociales, donde se le nombra de diferentes maneras y, para finalidades e intereses, también diversos. (Zuluaga, 1987, 238).

Nociones básicas para historiar la pedagogía en Colombia

Ahora se hace necesario desarrollar brevemente las nociones de saber y de práctica discursiva de Michel Foucault para contextualizar los desarrollos del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Desde estos dos conceptos se elaboraron las nociones de saber pedagógico y práctica pedagógica, a la hora de hacer la historia de la pedagogía en Colombia.

Práctica discursiva y saber

En el grupo lo que delimitó, en un primer momento, el objeto de investigación, fue la noción de práctica discursiva, conformada por reglas que rigen el funcionamiento del saber pedagógico, donde se articulan y regulan múltiples enunciados y modos de hacer sobre la instrucción, la escuela, el maestro, la formación del hombre y la enseñanza.

Según Foucault, la noción práctica discursiva designa: “un conjunto de reglas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1970b, 198).

La práctica discursiva permite no solo la yuxtaposición, la coexistencia e interacción de elementos heterogéneos (instituciones, técnicas, grupos sociales, organizaciones perceptivas y nexos entre discursos diversos), sino también su entrada en relación bajo una forma que ella misma determina según el sistema de formación de objetos, conceptos, modalidades enunciativas y estrategias (Foucault, 1970b, 65-116).

En esta perspectiva, describir la pedagogía en la práctica discursiva que la regula en nuestra sociedad, ha implicado “una reescritura según una transformación metódica de “lo dicho” –de lo que se ha producido, se ha adecuado, de lo que se ha apropiado– en nuestra práctica pedagógica” (Zuluaga, 1987, 59).

El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, en él se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales (Zuluaga, 1987, 40). Igualmente, un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso (en este sentido, el saber de la medicina clínica es el conjunto de las funciones de mirada, de interrogación, de desciframiento, de registro, de decisión, que puede ejercer el sujeto del discurso médico) (Foucault, 1970b, 306).

De esta manera, no se puede entender la práctica sin el saber y viceversa, es decir, práctica y saber son al mismo tiempo objeto y condición de posibilidad. Foucault precisa la relación entre práctica discursiva y saber así:

“Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada:... un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso... no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma”(Foucault, 1970b, 306-307).

En este sentido, la historia realizada por el grupo no es una historia de la pedagogía en Colombia sin más, sino una historia de las prácticas de saber acerca de la pedagogía, el maestro, la enseñanza, la formación. Es una historia de la práctica discursiva que tiene que ver con lo que se dice y se hace sobre pedagogía, instrucción, educación y enseñanza en nuestro país, desde la Colonia hasta la primera mitad del siglo XX. Es una historia que tiene que ver con aquellos discursos reglamentados que, a su vez, imponen reglas, generan hechos educativos, acciones y comportamientos del maestro y de los alumnos en las instituciones escolares.

El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia planteó una problematización histórica de las condiciones de existencia del maestro en el presente, del estatuto marginal de su saber. Esa pregunta por lo contemporáneo impulsó la realización de una historia de las prácticas y los saberes que fueron condición de posibilidad para la existencia del maestro y la pedagogía. El problema que sigue vigente y hace volver nuestros ojos al pasado es la condición subalterna del maestro en relación con los otros sujetos que enseñan su saber portando el estatuto de profesor, y no el de maestro, socialmente reconocido como inferior. Aun bajo el respaldo de las instituciones formadoras de docentes, el maestro aprende su oficio como un intelectual subordinado. De ahí la importancia que tiene en la actualidad esta cuestión, pues es la que orienta el análisis del pasado (Castell, 2001, 70).

Al aproximarse a la historia de las prácticas discursivas, el Grupo se apropia, en primer lugar, de una nueva mirada de nuestra historia cultural; en segundo lugar, toma como objeto de análisis la memoria del saber institucionalizado y de los sujetos, maestro y alumno, que en ella actúan; y en

tercer lugar, describe cómo funciona interior y exteriormente el discurso pedagógico, y las funciones que este asigna a los sujetos que afecta o produce la circulación de los saberes.

Práctica pedagógica y saber pedagógico

Lo explicado hasta ahora implicó considerar la pedagogía como saber y como práctica. Dicho de otra manera, al interior de este Grupo la pedagogía no se entendió en sí misma, sino en un complejo de relaciones con las instituciones, los sujetos, los discursos, la política y la sociedad. En consecuencia, la pedagogía es historiada como un discurso acerca de la enseñanza y, la vez, como una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. En estas condiciones el “maestro”, como sujeto del saber llamado pedagogía, se relaciona con el conocimiento a través de la práctica pedagógica.

La práctica pedagógica es una noción que designa:

- 1) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
- 2) Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía.
- 3) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
- 4) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos (maestro y alumno) de esa práctica.

5) Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales mediante elementos del saber pedagógico (Zuluaga, 1987, 196).

De acuerdo con esta perspectiva de análisis de la pedagogía en Colombia, y las características que arrojaban los registros del archivo pedagógico, fue necesario articular a la práctica pedagógica como instancias metodológicas: la institución, el sujeto y el discurso, entendidas todas ellas en un sentido plural y a la vez particular. Es decir, la institución educativa y otras que la circundan; un sujeto soporte de esa práctica y otro que obedece, y un discurso, la pedagogía y otros con ella relacionados. Estos tres elementos le aportaron a la práctica pedagógica mayor movilidad analítica, permitiéndole circular dinámicamente entre la interioridad y la exterioridad de la escuela. Por lo tanto, el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia no fue ajeno a las prácticas políticas y sociales de las épocas estudiadas.

La institución, el sujeto y el discurso pueden aprehender, en la práctica pedagógica, los “procesos de institucionalización” (Zuluaga, 1987, 196-197)⁶ del saber pedagógico. Así, entre 1821 y 1848 en Colombia, la Normal, el maestro y la enseñanza mutua en sus nexos con la práctica política, la moral y la religión, fueron objeto de una práctica discursiva asequible a la descripción histórica (Zuluaga, 1987, 45).

6. Conjunto de reglas que delimitan la práctica del saber pedagógico en una formación social dada. Se dice «práctica» de un saber para ubicar que la región del análisis no separa mecanismos del poder y acontecimientos del saber. Designa una orientación que excluye el análisis de la científicidad de un saber.

La práctica pedagógica constituye un escenario histórico no solamente de la enseñanza sino también del maestro, la escuela, el método, el aprendizaje, la formación, haciendo visible una discursividad erudita y a la vez excluida y que registra no sólo objetos de saber sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía.

Valga resaltar que la práctica pedagógica no hegemoniza toda práctica, sea ella religiosa, familiar, social, política o comunitaria; en cambio, estas se adentran en la práctica pedagógica mediante mecanismos y prácticas de normalización.

Una vez considerada la noción de práctica pedagógica, es importante hacer algunas aclaraciones. Saber pedagógico (Zuluaga, 2001, pp. 82-83) no es el nombre de alguna teoría que pretenda reemplazar los cuerpos teóricos conocidos bajo los nombres de pedagogía, educación, currículo o ciencias de la educación. Tampoco es equiparable a un amontonamiento caótico de toda clase de libros sobre estos temas. En calidad de concepto metodológico, el perfil del saber pedagógico está delimitado por sus funciones en el análisis, su materialidad y sus componentes; además tiene usos en la práctica pedagógica donde permite ligar conceptos, tradiciones, percepciones, normas, opiniones, todos ellos a propósito de la escuela, el maestro, la enseñanza, la instrucción y la formación del hombre. En consecuencia, se requieren las siguientes precisiones:

a) Saber pedagógico es primero que todo un concepto metodológico para reunir discursos a propósito de la enseñanza y la educación; es por tanto un conjunto de elementos dispares. No reúne para conformar un cuerpo conceptual sino

para reconstruir un conjunto de discursos agrupados por reglas que le confieren especificidad. Mientras una teoría tiene unidad, el saber constituye una pluralidad, por consiguiente es un conjunto anónimo cuyas piezas tienen el nombre de diversos autores y en vez de tender a la unicidad siempre representará una multiplicidad.

b) Así mismo, el saber constituye la condición de existencia, al interior de una práctica específica, de proposiciones coherentes, descripciones más o menos exactas, análisis cuantitativos y normas, formando un campo heterogéneo con los discursos correspondientes a este conjunto. Por esto, no existe saber pedagógico sin una práctica definida que le confiere materialidad, es la manera como los conocimientos entran en acción en una sociedad.

c) Todo saber está conformado por elementos que lo hacen identificable en su propio momento histórico y posteriormente asequible y reconstruible al trabajo arqueológico y genealógico.

d) Los diferentes objetos en torno a los cuales giran los discursos y las prácticas, comprenden tanto aquellos que inicialmente se insertan en la práctica, como los que se van produciendo en su transcurrir.

e) Los conceptos que aparecen, se definen, se aplican y se transforman, pertenecen a los conocimientos agrupados en la práctica.

f) Es a nombre del saber que los sujetos pueden referirse a los objetos y que utilizan conceptos, métodos y procedimientos en sus acciones al interior de la práctica.

g) Las posibilidades de utilización y apropiación están dispuestas por el discurso mismo o por regulaciones externas a la práctica.

El saber pedagógico proporciona un territorio a las problematizaciones acerca de la pedagogía, una base material y conceptual desde la cual es posible llevar a cabo intercambios con ciencias y filosofías sin perder la especificidad y la autonomía. Lejos de recoger sin ningún sentido producciones de desarrollo desigual, el saber pedagógico reconoce que en su interior pueden existir regiones menos sistemáticas que las disciplinas, pero fecundas para ampliar perspectivas, formular conceptos y definir problemas.

La práctica pedagógica se inscribe en el saber pedagógico, mostrando tal saber como el conjunto de conocimientos cotidianos o elaborados, de conceptos, de métodos, de prescripciones y de observaciones provenientes de la interioridad misma del saber, así como de decisiones externas a él. De este modo, la práctica pedagógica juega un papel más de aliada que de subordinada al interior del saber pedagógico.

Enseñanza y sujeto de saber

La enseñanza, un objeto entre otros, es el que más teje relaciones en el saber pedagógico de unos objetos a otros, de unos conceptos a otros, entre diferentes instancias, entre diferentes finalidades. Teje más relaciones porque en la historia de la educación y la pedagogía siempre ha existido la relación maestro-alumno ligada a la enseñanza. Ha generado o hecho parte de la práctica pedagógica y ha sufrido modificaciones, según las corrientes que hayan desarrollado, cuestionado o delimitado el saber pedagógico. Es un objeto de saber que

hace posible individualizar una práctica en la que siguen jugando: el maestro, la escuela, el conocimiento y la formación del hombre (Zuluaga, 1987, 30)⁷. Si hacemos la historia del concepto de enseñanza, en la perspectiva de los saberes y bajo la noción práctica pedagógica, ella nos permitirá hacer visible las diversas acciones que se derivan de las corrientes y los cambios prácticos que posibilitan el surgimiento de nuevos conceptos, o modificaciones de los mismos.

Pero la enseñanza tiene dos caras: la de la producción y la de la exclusión. Por una parte, sirve para designar momentos de relaciones, cambios y posibilidades, como se acaba de anotar. Y por la otra, muestra la descalificación del saber pedagógico y sus repercusiones en el maestro.

En el contexto señalado, el rescate y la recuperación de la práctica pedagógica nos acercan a la historia de un saber que hace visible un sujeto históricamente definido: «el maestro», sujeto que hace posible la enseñanza. Desde la huella de la exclusión su palabra se restringe al método de enseñanza, como instrumento para transmitir lo que él aprende. En consecuencia, mientras más se enfatiza la relación del maestro con el método de enseñanza, menor es su relación con la cultura. Se le trata, pues, como portador de un saber sometido, subalterno, inferior. Estas reflexiones se dieron a partir del tránsito de la escuela a la historia, del encierro de la institución escolar a la exterioridad de la sociedad.

Para Foucault, los saberes sometidos son “bloques de saber históricos que estaban presentes y enmascarados den-

7. La formación tiene lugar a través de la enseñanza de los conocimientos y de la relación maestro-alumno.

tro de conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica ha podido hacer reaparecer a través del instrumento de la erudición" (Foucault, 1992, 21). En Colombia la pedagogía era un saber sometido, no era reconocida. Pero después de sondear en los pedagogos clásicos y algunos contemporáneos, y a partir de conocer los avatares de las condiciones de existencia del maestro, fue la erudición como crítica la que permitió al grupo encontrar tensiones y posibilidades en el saber pedagógico y evidenciar las relaciones de saber y poder que se daban entre los sujetos (maestro y alumno), discursos e instituciones.

La crítica abre al maestro, a partir de su oficio de enseñar, a múltiples nexos con la sociedad y otros saberes, es decir, lo reta a superar la concepción instrumentalista que le imponen las instituciones formadoras de docentes. De tal manera, esta es una historia para la autonomía del maestro porque le propicia identidad en su saber y pluralidad en sus relaciones con la comunidad intelectual. Esta nueva figura de maestro desafía su situación subalterna y marginada como portador y como productor de saber.

Ahora bien, esta positividad material e histórica del oficio de maestro, también se hizo visible en nuestro país, a través de los trabajos de investigación de Martínez, Noguera, Castro, Zuluaga, Echeverri, Quiceno, Sáenz, Saldarriaga y Ospina. Sus trabajos se orientan a dilucidar las configuraciones, continuidades, transformaciones, enfrentamientos y avatares del oficio de maestro en Colombia. Su retorno a la institución educativa y al método a través de la práctica pedagógica, le hizo posible al grupo recuperar y reconocer al maestro en sus vivencias, experiencias, relaciones con la sociedad, la ciencia y la cultura.

Las reflexiones, críticas e investigaciones, las ha hecho el grupo sin alejarse de la vida cotidiana del maestro. Muestras palpables de este rasgo se encuentran en el Movimiento Pedagógico, la Reforma de las Escuelas Normales, la Expedición Pedagógica, la participación en maestrías y doctorados en educación y pedagogía, la extensión del grupo hacia otras áreas del conocimiento, como la historia de la salud, donde participan Estella Restrepo y Carlos Noguera, el impulso actual a políticas educativas favorables para el maestro.

A quienes se interesen por otros objetos, diferentes a la enseñanza, bienvenidos sean sus aportes y sus estrategias metodológicas que anuden saber y poder. Ante todo, deben estar dispuestos a padecer lo que Foucault llama el “retardo febril”, el cual afecta “los amantes de las bibliotecas, de los documentos, de las referencias, de las escrituras polvorientas, de los textos que nunca fueron leídos, de los libros que apenas impresos son recluidos y duermen en los estantes de las bibliotecas, de los que sólo son retomados algún siglo después” (1992,18). De lo contrario, ellos se podrían llamar historiadores de pantalón corto.

El encuentro escritural con el maestro y la práctica pedagógica

A continuación se presentan, brevemente, los primeros trabajos del grupo, que dan cuenta de algunos elementos arqueológicos y genealógicos de la pedagogía en Colombia. Ellos son: *El maestro y el saber pedagógico en Colombia. 1821-1848*, de Olga Lucía Zuluaga (1984); *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750 -1820*, de Alberto Martínez Boom (1985); *Pedagogía e historia*, de Olga Lucía Zuluaga (1987); *Pedagogía Católica y Escue-*

la Activa en Colombia, 1900-1935, de Humberto Quiceno (1988); *Santander y la Instrucción Pública 1819-1840*, de Alberto Echeverri (1989); *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, de Javier Sáenz, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina (1997); *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*, de Alberto Martínez, Jorge Orlando Castro y Carlos Ernesto Noguera (1999) .

En el primer trabajo, *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*, la autora realiza una reescritura del proceso de institucionalización del saber pedagógico en Colombia, entre 1821 y 1848, instaurando para ese saber un régimen de relaciones entre las escuelas normales, la Iglesia y el Estado, las cuales difundían, seleccionaban y controlaban ese saber; el sujeto reconocido socialmente como soporte de dicho saber: «el maestro»; el discurso seleccionado y adecuado para la institucionalización: la enseñanza mutua y, más adelante, enseñanza mutua y pedagogía. En la perspectiva de ir desde una señal reconocida interculturalmente, la autora analiza el significado de la *Didáctica Magna*, escrita por Comenio (1632), para la apertura del horizonte conceptual de la pedagogía.

Alberto Martínez Boom aborda en su obra *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750 -1820*, el proceso de surgimiento de la escuela, el maestro y los métodos que regularon y transformaron la práctica pedagógica en la Colonia. Según el autor, aparece una nueva institución, «la escuela», que centraliza la función de enseñar, estableciendo diferencias con otras instituciones que también se ocupaban de la enseñanza, como la familia y la Iglesia. Junto con ella surge un sujeto con unas características propias que lo diferencian del cura doctrinero y del ayo de pupilos: «el maestro». Esta nueva configuración

de maestro aparece definida por el saber del plan y del manual, factores que identificarán al maestro con un saber específico: el método.

En 1987 surge un trabajo que retoma los análisis sobre el maestro, la institución educativa y la formación del saber pedagógico en Colombia, nos referimos al libro *Pedagogía e historia; La historicidad de la pedagogía; la enseñanza un objeto de saber*. Esta obra comprende la segunda etapa del proyecto: «Hacia una historia de las prácticas pedagógicas en Colombia». Es un alto en el camino para evaluar y refinar no sólo la metodología puesta a prueba, sino también las conceptualizaciones sobre la pedagogía. En este encontraremos, en primer lugar, nuevos desarrollos y comprensiones sobre las nociones de práctica pedagógica y saber pedagógico.

Humberto Quiceno en su obra, *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia, 1900-1935*, analiza y describe la práctica pedagógica de finales de siglo XIX y comienzos del XX, impregnada por el discurso católico y el discurso laico, ambos en permanente conflicto (Quiceno, 1988). Hace visible las prácticas y los discursos educativos a través de la instrucción pública católica. De esta manera, afirma que la instrucción católica, regulada por la Reforma Uribe en 1903, no es ninguna novedad sino más bien una continuidad del siglo XIX. Este discurso pedagógico católico hizo surgir una institucionalidad para la vigilancia y el control; así, vigilar e inspeccionar se convierten en política pedagógica del Estado. Presenta los comienzos de la enseñanza católica y de la pedagogía activa en nuestro país y las nociones de escuela, maestro y método que estos discursos arraigaron en las prácticas pedagógicas de principios del siglo XX en Colombia.

La formación de la escuela, el maestro y su saber continúa en el siglo XIX, ligada al proceso de construcción de la nación, mediante una estrategia de poder estatal llamada «Instrucción Pública». Esta noción es objeto de estudio en el trabajo de Alberto Echeverri, *Santander y la Instrucción Pública 1819-1840*. Según el autor, la instrucción pública aparece en el siglo XIX, en un escenario caracterizado por el caos, la dispersión y las luchas del poder político con el poder moral. De esta manera, la instrucción pública como estrategia de poder debía: «ordenar, diferenciar, delimitar, neutralizar, desplazar, espacializar, jerarquizar, seleccionar, controlar, en una palabra, implantar una nueva dominación, la dominación de la ley, del Estado y de la lógica» (Echeverri, 1989). En síntesis, la instrucción pública es analizada como una práctica entre prácticas, permitiendo historiar la práctica pedagógica y su relación con la práctica política y otros saberes. Además, fue un escenario de pugnas y enfrentamientos entre la escuela y la parroquia, el cura de aldea y el maestro, el Estado y la Iglesia, entre otros.

Alejandro Álvarez en su libro *Y la escuela se hizo necesaria*, estudia el proceso de institucionalización de la escuela para mostrar cómo la educación del siglo XIX en Colombia adquirió las características que requería el modelo de República (Estado-nación) que imperaba para entonces en el orbe occidental. Antes de sufrir un proceso de reformas durante el siglo XIX la educación cambió de función y adquirió la forma escuela, lo cual significó que adquirió características inexistentes. En cuanto al maestro no bastaba su buena voluntad, su intachable conducta, su paciencia, era necesario un cúmulo de conocimientos, una destreza y una capacitación especiales en el arte de enseñar; a su vez, el maestro era un sujeto observado, controlado y vigilado.

Sáenz, Saldarriaga y Ospina analizan en *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* las transformaciones de la práctica pedagógica desde la perspectiva de las apropiaciones y adecuaciones de la pedagogía pestalozziana, la pedagogía activa y de los saberes experimentales modernos (Sáenz y otros, 1996). Hacen visible las diversas imágenes de maestro que se formaron a partir de la apropiación progresiva de los saberes modernos, así como las transformaciones provocadas por las distintas reformas a las instituciones formadoras de maestros. También, se ocupan de historiar el saber pedagógico –del cual el maestro es su portador– tal como se apropió y circuló en las escuelas primarias y en las instituciones de formación de maestros, en un período en el cual la pedagogía vivió su “gran visibilidad”, así como su ocaso y desplazamiento. Con este trabajo se explica la construcción del campo social desde la práctica pedagógica, sirviendo de plataforma para indagar las relaciones Estado-educación, y para rastrear lo que significan lo público, lo privado y lo estatal en el proceso de configuración de la gubernamentalidad.

En la obra *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial* (1999) los autores, Alberto Martínez, Jorge Orlando Castro y Carlos Ernesto Noguera, analizan el surgimiento del oficio del maestro en nuestra sociedad durante la segunda mitad del siglo XVIII. En particular, el texto cuenta un conjunto de hechos que los autores han denominado las marcas congénitas del maestro en tanto aparecen desde su emergencia. Primera marca, el maestro registra su voz en la historia, no para dar cuenta de su saber sino para solicitar un aumento de su salario. Segunda, su posición subordinada ante los intelectuales, ello hizo que los planes de escuela, primera evidencia de la escuela pública, fueran elaborados por los curas

o los intelectuales de la época. Tercera, el control ejercido mediante las oposiciones contra la proliferación de maestros, quedando así su saber circunscrito y limitado al manual de enseñanza. Cuarta marca, la ilusión intelectual en busca de obtener pequeñas recompensas por su trabajo, como sucedió en el caso de don Agustín Joseph de Torres.

Desde la lectura de los pedagogos, la noción de práctica pedagógica, las grandes temáticas que cruzan el saber pedagógico, la crítica de las condiciones subalternas del saber del maestro, han quedado abiertas a otras posibilidades de estudios sobre la “normalización y la formación del saber en la sociedad moderna”, relacionados con la educación, continuando así la invitación de Foucault, en *Vigilar y castigar* (1976, 37), de hacer la “historia del presente”.

Bibliografía

BALL, Stephen (comp.) (1997). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata.

CASTELL, Robert (2001), “Presente y genealogía del presente; pensar el cambio de una forma no evolucionista”, en *Archipiélago*, Barcelona, No. 47, pp. 67-74.

DREYFUS, Hubert y RABINOW, Paul (1988), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, Universidad Nacional de México.

DUSSEL, Inés, (2003), “Foucault y la escritura de la historia: Reflexiones sobre los usos de la genealogía”, en *Revista Educación y Pedagogía, Foucault, la educación y la pedagogía*, Medellín,

Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XV, No. 37 (septiembre-diciembre), pp. 13-31.

ECHEVERRI SÁNCHEZ, Jesús Alberto (1989), *Santander y la Instrucción pública, 1819-1840*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia.

FOUCAULT, Michel (1968), *Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*, México, Siglo XXI.

_____ (1970a), *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.

_____ (1970b), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.

_____ (1976), *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.

_____ (1980), *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa.

_____ (1991), "La gubernamentalidad", en: FOUCAULT, M.; CASTEL, R.; DONZELOT, J. y otros, *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta, pp. 9-26.

_____ (1984), "Le souci de vérité", Entrevista con Francois Ewal, *Le Magazine Littéraire*, 207; en Robert Castell (2001), "Presente y genealogía del presente; pensar el cambio de una forma no evolucionista", en *Archipiélago*, Barcelona, No. 47, pp. 67-74.

_____ (1992), *Genealogía del racismo*, Madrid, La Piqueta.

_____ (1994), *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, La Piqueta.

GUYOT, Violeta y BECERRA, Marcela (1996), "Genealogía, historia y filosofía", en GUYOT, Violeta, MARINCEVIC, Juan y BECERRA, Marcela, *Los usos de Foucault*, Buenos Aires, Fran-
cotirador, pp. 27-40.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto (1984), "El maestro y la instrucción pública en el Nuevo Reino de Granada, 1767-1809", en *Dos estudios sobre educación en la Colonia*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, CIUP.

_____ (1986), *Escuela, maestro y métodos en la sociedad colonial*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, CIUP.

POPKEWITZ, Thomas y BRENNAN, Marie (comps.) (2000), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares-Corredor.

QUICENO, Humberto (1988), *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia, 1900-1930*, Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia.

SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Óscar y OSPINA, Armando (1997), *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Tomos I y II, Medellín, Universidad de Antioquia, Foro Nacional por Colombia, Clío.

ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía (1976), *Filosofía y pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, CIED.

_____ (1977), *Didáctica y Conocimiento*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas CIED.

_____ (1978), *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, CIED.

_____ (1984), *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*, Medellín, Editorial de la Universidad de Antioquia.

_____ (1997), "Prólogo", en SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Óscar y OSPINA, Armando, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Tomos I y II, Medellín, Universidad de Antioquia, Foro Nacional por Colombia, Clío.

_____ (1987), *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia.

_____ (2001), "El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones", en *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, Centro Consolidado de Investigaciones Educativas y Pedagógicas, Medellín, Editorial Marín Vieco, pp. 81-88.