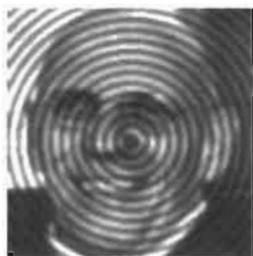


LA PEDAGOGÍA COMO “SABER SOMETIDO”:
UN ANÁLISIS DEL TRABAJO ARQUEOLÓGICO Y GENEALÓGICO SOBRE EL
SABER PEDAGÓGICO EN COLOMBIA

Carlos Ernesto Noguera R.*



El presente escrito pretende realizar una mirada de conjunto a una serie de trabajos de investigación que se vienen realizando en Colombia desde hace cerca de treinta años y cuyas condiciones de posibilidad tienen que ver con el proyecto de investigación *Filosofía y Pedagogía* que en 1975 iniciara la profesora Olga Lucía Zuluaga en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Si bien los primeros trabajos formaron parte de un macroproyecto interinstitucional en el que investigadores de varias universidades oficiales del país, agrupados alrededor de unos propósitos comunes, se dieron a la tarea de reconstruir la historia de la pedagogía en Colombia, desde la década de los noventa es posible reconocer una dispersión de problemas, te-

* Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional.

mas, énfasis e intereses, resultado de la dinámica propia de cada subproyecto, de las perspectivas que cada investigador fue construyendo y de la vinculación al trabajo de nuevos investigadores formados en el enfoque abierto por el grupo inicial a finales de la década de los setenta.

No es el propósito realizar una historia de este grupo de investigación ni un balance de la obra producida. Tan sólo se pretende señalar algunos de los elementos comunes que atraviesan los distintos trabajos y, sobre todo, hacer visibles las implicaciones y potencialidades que tales proyectos han tenido y tienen dentro del campo intelectual nacional. En este sentido, es preciso decir que a pesar de la diversa procedencia académica de los investigadores (la mayoría formados dentro de las facultades de educación), a pesar de la reciente dispersión de problemas, temas de interés y uso de los principios metodológicos iniciales, es posible reconocer los siguientes elementos comunes que caracterizan los trabajos y permitirían hablar de una especie de escuela de pensamiento: en primer lugar, el énfasis colocado en la historia, y más específicamente, en las herramientas arqueológicas y genealógicas de M. Foucault; en segundo lugar, la explícita intención de establecer una clara diferencia entre educación y pedagogía; en tercer lugar, la permanente vinculación del trabajo académico con perspectivas y movimientos sociales ligados al campo de la educación; por último, la preocupación permanente por el análisis de las condiciones presentes de la pedagogía, la escuela y el maestro en nuestra sociedad.

La primera característica nos une con diversos colegas de Iberoamérica y del mundo que en las últimas décadas han venido haciendo uso de las elaboraciones del filósofo francés en el campo general de la educación. En este sentido, nos

reconocemos cercanos a los trabajos de investigadores como Stephen Ball y su equipo en Inglaterra, T. Popkewitz en los EE UU; J. Varela, F. Álvarez-Uría y J. Larrosa en España, A. Veiga-Neto, Tomas Tadeu da Silva y el equipo del doctorado de la UFRGS en Brasil; V. Guyot, M. Vitarelli, M. Caruso y M. Narodowski en Argentina, entre otros. Sin embargo, el énfasis en la pedagogía como campo de saber o como campo conceptual, el análisis de su proceso de constitución, la recuperación de su historicidad en tanto práctica discursiva diferenciable de la educación, ya sea entendida esta como práctica social o campo intelectual, nos coloca en un lugar particular cuyas condiciones de posibilidad corresponden a formas específicas de apropiación de la caja de herramientas foucaultiana en función de dinámicas locales propias del escenario intelectual y social colombiano.

Es precisamente alrededor del análisis de este conjunto de condiciones que este texto se ha construido. En la perspectiva de darle una organización a esa exploración, he querido utilizar la categoría de “saberes sometidos” que propusiera Michel Foucault en su curso del College de France del 7 de enero de 1976.

El carácter local de la crítica

En el inicio de su curso de 1976 se refería Foucault a la emergencia, desde comienzos de la década de los años sesenta, de una proliferante crítica de las cosas, las instituciones, las prácticas y los discursos. Se trataba, según sus análisis, de una forma particular de crítica, de una crítica de carácter local que, sin embargo, no podía confundirse con ningún empirismo obtuso, ingenuo o primitivo, con un eclecticismo

u oportunismo; por el contrario, ese carácter local de la crítica indicaría “una especie de producción teórica autónoma, no centralizada, que no necesita, para afirmar su propia validez, del beneplácito de un sistema de normas comunes.”¹

La emergencia de esa forma particular de crítica constituyó un acontecimiento en el orden del saber y del poder, acontecimiento que el propio Foucault denominó *la insurrección de los saberes sometidos*. En un primer sentido, estos saberes serían “contenidos históricos que han estado sepultados, enmascarados en el interior de coherencias funcionales o sistematizaciones formales... bloques de saberes históricos que estaban presentes y soterrados en el interior de los conjuntos funcionales y sistemáticos y que la crítica ha hecho aparecer, evidentemente, a través del instrumento de la erudición”.² En una segunda acepción, estos saberes sometidos podrían entenderse como aquellos calificados de incompetentes o insuficientemente elaborados: “saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente al nivel del conocimiento o de la cientificidad exigida”³, por ello Foucault los llamaba saberes de la gente que aún no habían *constituido un saber común, un buen sentido, sino que se trata de saberes específicos, locales, regionales pero a partir de los cuales se estaba operando esa nueva crítica que anunciaba como acontecimiento.*

1. FOUCAULT, Michel, “Curso del 7 de enero de 1976”, en *Microfísica del poder*, Madrid, Las Ediciones de La Piqueta, p. 128.

2. *Ibid.*, pp. 128-129.

3 *Ibid.*, p. 129.

La pedagogía en Colombia: un saber sometido

Hacia el año de 1975, en pleno auge de las reflexiones y discusiones marxistas que consideraban la educación como un aparato ideológico del Estado y al maestro como un funcionario de la ideología dominante, Olga Lucía Zuluaga iniciaba un proyecto de investigación titulado *Filosofía y Pedagogía*. En el documento de presentación de este trabajo pionero, la autora señalaba los presupuestos centrales de su investigación cuando afirmaba lo siguiente: "Este trabajo lo he llamado *Filosofía y Pedagogía*, pues no se trata de una arqueología en sentido estricto, y si retomo elementos del método arqueológico, es fundamental para mí retomarlos con las posibilidades que ellos encuentren en el materialismo histórico".⁴ Ubicada en el pensamiento hegemónico del momento, Zuluaga señalaba como propósito de su estudio el análisis del "funcionamiento ideológico de la pedagogía", pues "una formación discursiva no es ajena a la lucha de clases, se encuentra en estrecha vinculación con ella y su punto de articulación se da a nivel de la ideología".⁵ La arqueología se había constituido en una herramienta, pero estaba puesta al servicio del materialismo histórico de tal forma que el régimen y los procesos de apropiación del discurso sólo podían analizarse con los conceptos que sobre la ideología y la política había elaborado la teoría marxista.⁶

4. ZULUAGA, Olga Lucía, *Filosofía y pedagogía. Presentación metodológica y de directrices del trabajo*, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 1976, p. vii (documento mecanografiado).

5. *Ibid.*, p. 1.

6. *Ibid.*, p. 30.

Desde el comienzo, el proyecto intelectual había asumido una postura crítica. No se trataba de un trabajo meramente académico; sus proyecciones tenían alcances políticos; en esta perspectiva, la metodología de lectura para la investigación propuesta planteaba una "lectura crítica" que consistía en "analizar el funcionamiento ideológico del discurso pedagógico o educativo; los mecanismos de apropiación por parte de la clase social dominante para ejercer la dominación; de qué forma a través de la institución se inscribe al servicio de la ideología dominante; el poder asignado al maestro en la transmisión y control de la ideología; la selección del saber y su significación para la ideología dominante; el control de discurso a través de la institución educativa; el funcionamiento del discurso pedagógico o educativo en la práctica económica o en la práctica política; la transmisión del saber como tarea de dominación ideológica; el papel de los reglamentos en las instituciones educativas".⁷

Dos años después de iniciado el trabajo de investigación, una vez avanzada la exploración de los documentos con las herramientas arqueológicas, la teoría marxista y los conceptos de ideología y dominación, van a ceder paso a un nuevo tipo de crítica más cercana a los planteamientos foucaultianos: para ese momento Zuluaga afirmaba que, "si este tipo de análisis es crítico no es porque confronte, como en espejo, una formación discursiva con algún cuerpo teórico, para señalar como equívoco aquello que no dijo pero que debía haber dicho según ese punto de confrontación. Es crítico, porque encuentra las relaciones entre las instituciones y el saber, a la vez como relaciones de *poder* y, como instancias por don-

7. *Ibid.*, p. 40.

de necesariamente tiene que pasar una descripción de las condiciones de posibilidad de un *saber*".⁸

Se había producido un "efecto Foucault"; la ideología y la dominación como categorías se habían abandonado por las posibilidades de los conceptos de saber y poder, y de paso, la pedagogía comenzaba a cobrar una potencia inusitada; se trataba de un campo discursivo cuyo papel en la cultura no podía ser analizado en términos negativos de dominación sino en una nueva perspectiva, positiva, productora antes que reproductora. En la ponencia presentada al II Congreso de Historia de Colombia, Zuluaga señalaba claramente la condición de segundo orden en que las teorías hegemónicas del momento (las teorías marxistas y las ciencias de la educación, en particular la sociología y la economía de la educación), habían colocado a la pedagogía: "...esta vida institucional de la pedagogía y el maestro ha sido hasta el momento un impensado en nuestra historia, un silencio donde otros posan su mirada de juez para excluirla como campo de reflexión y de investigación. Se señala como pedagógico lo que corresponde a las facultades de educación y al maestro; se revisten de verdad otros conocimientos considerados sin estigmas pedagógicos y se aísla la pedagogía, su institución y sus maestros para cuestionarla, y hasta buscar desterrarla de los territorios del saber que circula en las universidades".⁹ La invisibilización, la exclusión, o en el mejor de los casos, la con-

⁸ ZULUAGA, Olga Lucía, *Didáctica y conocimiento. Avances de la investigación Filosofía y pedagogía*. Volumen II, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 1977, p. 6.

⁹ ZULUAGA, Olga Lucía, "Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia", ponencia presentada al II Congreso de Historia de Colombia, Cali, noviembre de 1979, p. 1 (documento mecanografiado).

FOUCAULT, LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN

Pensar de otro modo

sideración instrumental de la pedagogía en los análisis sociales e históricos sobre nuestra constitución como sociedad, significaban un empobrecimiento de la mirada sobre nuestra historia cultural. Tales hechos, promovidos por cierta mirada ilustrada que pretendía ocultar su voluntad de poder detrás de una voluntad de saber, olvidaba que “todos los saberes que han circulado en nuestra escuela son enunciados según formas o métodos pedagógicos”,¹⁰ lo que significa que su existencia social se ha debido a la pedagogía, o dicho en otras palabras, “todo saber ocupa un espacio histórico en la práctica pedagógica, espacio definido por el régimen cultural del conocimiento en toda sociedad”.¹¹

Esta nueva mirada “positiva” sobre la pedagogía implicaba una recomposición de la mirada sobre el maestro; de agente de la ideología, de simple transmisor de conocimientos, el maestro pasaba a ser un agente de la cultura, agente cuya relación con la cultura, por efectos históricos, se había reducido al método de enseñanza, simplificando la complejidad de la relación entre la enseñanza, como campo de saber y como práctica, con el lenguaje y los saberes.

Con Filosofía y Pedagogía y posteriormente con la formulación y avance del macroproyecto “Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia”, la pedagogía emergía de su sometimiento, se había iniciado una insurrección de los saberes y, siguiendo a Foucault, tal insurrección no era contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia sino –y sobre todo– contra los efectos del saber centralizador que había sido legado a instituciones y al funcionamiento de

10. *Ídem*.

11. *Ibíd.*, p. 7.

un discurso científico organizado en el seno de una sociedad,¹² para nuestro caso, las ciencias de la educación, y en particular, la tecnología educativa de la década de los años setenta.

La opción por Foucault: un asunto histórico y estratégico

Como lo señala Martínez,¹³ la opción por la arqueología de Foucault obedeció menos a una afinidad teórica que a un análisis de las condiciones históricas de la pedagogía en Colombia y de las posibilidades estratégicas que tal perspectiva ofrecía para la recuperación de su historicidad. Si bien en ese momento se disponía de las elaboraciones de la historia epistemológica de G. Cangilhem y de la epistemología de la ciencia de G. Bachelard, la perspectiva arqueológica y genealógica de Foucault se adecuaba mejor a las condiciones en que se encontraba la pedagogía y el maestro en Colombia, particularmente en lo que tiene que ver con los siguientes problemas:

“1. La pedagogía como disciplina estaba disuelta en otras disciplinas como la sociología, la psicología, etc.

2. La historia de la pedagogía estaba oculta en las historias globales de tipo socioeconómico.

12. FOUCAULT, Michel, “Curso del 7 de enero de 1976”, *op. cit.*, p. 130.

13. MARTÍNEZ BOOM, Alberto, “Una mirada arqueológica a la pedagogía”, en *Pedagogía y Saberes*, No. 1, Bogotá, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, junio de 1990.

3. El maestro como intelectual estaba sometido a otros intelectuales, quedando de esta manera como intelectual de tercera categoría".¹⁴

Sobre la base de estas consideraciones, el proyecto decidió adoptar el concepto de saber para aplicarlo a la pedagogía e iniciar lo que Zuluaga denominó la recuperación de la práctica pedagógica, el rescate de su historicidad. Este propósito involucraba dos acciones distintas: de una parte, "trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad".¹⁵ Ello implicaba concebirla como saber para desde allí, y a través de la recuperación de su historicidad, analizar sus procesos de formación. Se trataba de utilizar las herramientas arqueológicas en la perspectiva de potenciar el discurso de la pedagogía de tal forma que pudiese iniciar un proceso de sistematización y reconceptualización, pues "la discursividad del saber pedagógico registra no solo objetos de saber sino también conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía".¹⁶

Por otra parte, y en una perspectiva más política, el rescate de la práctica pedagógica significaba, en su proyección social, "una lucha por rescatar, para el maestro y a través del trabajo histórico, la práctica pedagógica".¹⁷ De acuerdo con los análisis de Zuluaga, "el maestro es el designado en la his-

14. *Ibid.*, p. 9.

15. ZULUAGA, Olga Lucía, *Pedagogía e historia*, Bogotá, Anthropos, Siglo del Hombre Editores, Universidad de Antioquia, 1999, p. 12.

16. *Ibid.*

17. *Ibid.*, p. 13.

toria como el soporte del saber pedagógico. Sin embargo, otros le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no solo han reducido la pedagogía a un saber instrumental sino que también al desconocer la historicidad de la pedagogía han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a la manera de un botín, el complejo saber de la pedagogía".¹⁸

En estas condiciones, efectuar la insurrección de la pedagogía como saber subordinado requería de la arqueología en tanto "método propio de los análisis de las discursividades locales",¹⁹ y de la genealogía en tanto táctica que a partir de esas discursividades locales pondría en movimiento ese saber liberándolo del sometimiento y colocándolo a disposición de unos sujetos como instrumento de lucha en el campo cultural y político. Para efectos analíticos, vale la pena observar por separado cada una de estas perspectivas tratando de señalar los alcances en cada una de ellas.

La dimensión arqueológica: la pedagogía como saber y la práctica pedagógica como práctica discursiva

La adopción del concepto de saber ofrecía múltiples posibilidades para pensar la pedagogía en la perspectiva de su constitución como disciplina; dicho en otro sentido, hablar del saber pedagógico en lugar de la pedagogía, a la vez que

18. *Ibid.*, p. 10.

19. FOUCAULT, Michel, *op. cit.*, p. 131.

permitía una exploración histórica más amplia, ofrecía mayores posibilidades para liberar las reflexiones pedagógicas sometidas y dispersas en los discursos de las ciencias de la educación. Según Zuluaga, “el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la pedagogía, así: primero, de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política. Segundo, de la pedagogía con la didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados: con las ciencias de la educación, con la historia de la educación y la pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su “progreso”; y con las teorías que le han servido de modelo o de apoyo para su conformación”.²⁰

El resultado de esta amplia exploración posibilitada por la adopción del concepto de saber para la pedagogía, llevaba a la producción de una dispersión de objetos, conceptos, teorías, modelos, nociones y métodos que era necesario articular en la perspectiva de sistematizar el discurso rescatado en el trabajo histórico. La categoría de práctica pedagógica fue elaborada en esta dirección, y con ella, además de conceder a la práctica pedagógica un carácter de práctica discursiva, se establecía una relación entre la institución educativa, el maestro y discurso pedagógico como núcleo mismo de los análisis históricos y de los procesos de sistematización teórica. La pedagogía ya no podría entenderse solamente en su dimensión instrumental ligada al método, como práctica cotidiana, como quehacer del maestro en el aula de clase. Ella era también una práctica discursiva, y por tanto, una práctica que producía objetos de

20. ZULUAGA, Olga Lucía, *op. cit.*, p. 26.

saber, conceptos, nociones; una práctica que adquiriría materialidad en una institución social (la escuela) y que había producido un nuevo sujeto social, el maestro.

Uno de los resultados centrales de los primeros trabajos de recuperación histórica fue la ubicación de la enseñanza como el concepto más permanente en el campo del saber pedagógico, de ahí que haya sido adoptado como el objeto central de la pedagogía, por oposición al concepto de educación, concepto que sirvió a la constitución de las llamadas ciencias de la educación. Adicionalmente, la elección de la enseñanza como el concepto fundamental de la pedagogía, lograba diferenciarla del concepto de aprendizaje propio de la psicología, y aún más, separarlo de la pareja enseñanza-aprendizaje otorgándole otras posibilidades más allá de este concepto, al que se ató como efecto de las elaboraciones de las psicologías educativas dentro de las ciencias de la educación.²¹

Pero, sin lugar a dudas, los aportes más significativos del proyecto interinstitucional “Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia” fueron, de una parte, la recuperación de la historia de la pedagogía nacional, trabajo de largo aliento y amplias dimensiones que permitió, por primera vez, escribir una historia de la pedagogía –desde la época colonial hasta el siglo XX– por fuera de la perspectiva de historia de las ideas (centradas en la producción de los “grandes pedagogos”) y de la historia de la educación (preocupada por el análisis de las políticas y las reformas educativas, ligadas al análisis de los procesos socioeconómicos, los

21. ZULUAGA, O. L., et al., “Educación y pedagogía: una diferencia necesaria”, en ZULUAGA, O. L., et al., *Pedagogía y epistemología*, Bogotá, GHPP, Cooperativa Editorial Magisterio, 2003, pp. 21-40.

periodos presidenciales, los gobiernos y los partidos políticos), y de otra, la constitución del Archivo Pedagógico Nacional y sus respectivas bases de datos documentales.

Para el primer caso, el trabajo arrojó la publicación de los primeros escritos de corte histórico;²² en relación con el segundo, la organización de los documentos utilizados en el trabajo histórico, su descripción bibliográfica, la conformación de bases de datos y la elaboración de vocabularios controlados correspondientes a los períodos trabajados, constituyen un valioso aporte a la consolidación de la memoria pedagógica nacional.

A comienzos de la década de los años noventa, y con base en el avance del trabajo arqueológico, se fue dando inicio a un trabajo de corte histórico y orientación epistemológica en el cual la reconceptualización fue la estrategia principal. Zuluaga y Echeverri entendían por reconceptualización en pedagogía, “el trabajo teórico que debe llevarse a cabo en la interioridad del saber pedagógico, en sus objetos, conceptos y métodos que buscan sistematicidad y cumplen, por tanto, la función de dominio que actualiza y regula las conceptualizaciones acerca de la enseñanza, la formación y la educación. Este dominio per-

²² ZULUAGA, Olga Lucía, *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*, Medellín, Universidad de Antioquia, Centro de Investigaciones Educativas, CIED, 1978; ZULUAGA, Olga Lucía, *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, 1984; MARTÍNEZ, Alberto; SILVA, Renán, *Dos estudios sobre la educación en la Colonia*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 1984; MARTÍNEZ, Alberto, *Escuela, maestro y métodos en Colombia. 1750-1820*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 1986; ECHEVERRI, Alberto, *Proceso de constitución de la instrucción pública, 1819-1835*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1984; QUICENO, Humberto, *Historia de la práctica pedagógica en Colombia. Siglo XX (1903-1927)*, Cali, Universidad del Valle, Facultad de Educación, s.p.i., 1984.

mite a la pedagogía comunicarse con otras disciplinas y comunicar a ellas sus elaboraciones, transformando hacia dentro el saber pedagógico y mediatizando hacia fuera de él".²³

Algunos años después, como parte del avance en la nueva perspectiva y frente a la necesidad de responder a los análisis que la introducción de la categoría de "campo intelectual de la educación" generó en el ambiente académico nacional, Zuluaga y Echeverri construyeron la noción de "campo conceptual de la pedagogía". Según Mario Díaz, autor del concepto de campo intelectual de la educación, el discurso pedagógico no es un tipo de discurso específico sino una gramática para la recontextualización de otros discursos. En este sentido, mientras el campo intelectual de la educación es un campo de producción discursiva, el campo pedagógico es tan sólo un campo de reproducción, el lugar de la recontextualización de los discursos. Frente a estos análisis, la noción de campo conceptual de la pedagogía buscaba salirle al paso a las consideraciones bernstenianas y rescatar, nuevamente, un lugar de saber, de producción discursiva para la pedagogía.

Hoy el trabajo de la insurrección de la pedagogía como saber sometido continúa. Para las políticas educativas de la década de los noventa, la educación es un asunto de la agenda económica y la pedagogía forma parte de esa caja negra que es aquello que acontece en la escuela. Desde estas perspectivas, el problema educativo es de eficacia, eficiencia y rentabilidad y la educación un asunto de gestión y evaluación en donde la calidad se ha vuelto el objetivo central. Des-

23. ZULUAGA, Olga; ECHEVERRI, Alberto, "El florecimiento de las investigaciones pedagógicas", en DÍAZ, Mario; MUÑOZ, José (editores), *Pedagogía, discurso y poder*, Bogotá, CORPRODIC, 1990, p. 194.

pués de la hegemonía de la sociología y la psicología educativas se ha pasado —en los últimos años— a la preeminencia de la economía y de la administración educativas como las nuevas disciplinas que dentro de las ciencias de la educación gobiernan a la pedagogía.

La dimensión genealógica: el saber como poder

La opción por la recuperación de la pedagogía como saber sometido no fue un hecho aislado ni representó un capricho individual o una obsesión particular: sus condiciones de posibilidad se encuentran en la lucha que por aquellos años se libraba contra la imposición de un modelo educativo sustentado en los resultados “científicos” de las teorías conductistas del aprendizaje de corte anglosajón, en las elaboraciones tecnológicas del diseño instruccional y en los avances de la teoría de sistemas. Con base en estos fundamentos, el Ministerio de Educación puso en marcha —hacia 1975— el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, inició la reestructuración del Ministerio y del Sistema Educativo Nacional (Decreto-Ley 088 de 1976) e impulsó el proceso de reforma curricular (Renovación Curricular, Decreto 1419 de 1978).

Este proceso corresponde con las características que A. Escobar señalara para los procesos de profesionalización e institucionalización que requirió la puesta en marcha de la estrategia del desarrollo:²⁴ de una parte, un significativo grupo de profesionales colombianos, en el marco del *Proyecto Mul-*

24. ESCOBAR, Arturo, *La invención del Tercer Mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo*, Bogotá, Grupo Editorial Norma, 1996.

tinacional de Tecnología Educativa de la OEA (1968), realizó estudios en universidades norteamericanas (particularmente la Universidad de Tallahassee, de La Florida), mientras otros se especializaban en los nuevos saberes (por esa misma época se abrieron los primeros estudios de posgrado en educación del país, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional); de otra parte, la formación de profesionales especializados estuvo acompañada de la creación y participación de distintos organismos estatales e internacionales en el desarrollo de diversos proyectos y programas particulares (el Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa es el mejor ejemplo de este mecanismo).

Como respuesta a los intentos gubernamentales de aplicación de la tecnología educativa y el diseño instruccional, la Federación Colombiana de Educadores, varios maestros de base, investigadores y docentes universitarios interesados en la educación, dieron inicio a un amplio debate nacional dentro del cual se fueron consolidando diversos grupos de investigación, se hicieron visibles una variedad de experiencias innovadoras desarrolladas por maestros de distintas regiones del país y se consolidó toda una infraestructura académica que sustentó la discusión: revistas especializadas, centros de estudios e investigaciones y varias instituciones e investigadores se vincularon a la nueva dinámica; eventos, conversatorios, foros, seminarios, páneles, congresos y demás tipos de encuentro, difusión y discusión proliferaron por gran parte del territorio nacional.

Así, en la medida en que avanzaba el trabajo de archivo y los análisis históricos alrededor del saber pedagógico y de la práctica pedagógica, el trabajo del grupo se cruzó con este particular movimiento de los maestros colombianos, quienes

más allá de la denuncia contra la intervención imperialista y contra los atropellos al gremio docente, hicieron visible sus experiencias pedagógicas y públicas sus reflexiones sobre el sentido de su oficio y de su práctica. Y fue allí, en ese escenario de lucha y movilización del magisterio, donde se pusieron a circular los productos del trabajo histórico, de los cuales el concepto de saber pedagógico y el de práctica pedagógica constituyeron parte de las herramientas de lucha contra las pretensiones de los funcionarios ministeriales y los agentes de los organismos de cooperación internacional. Emergía de esa manera la pedagogía de su sometimiento y se ofrecía ahora como saber para alimentar la lucha de los maestros, quienes comenzaron a reclamarse como trabajadores de la cultura, como intelectuales.

La teoría había pasado a ser un “aparato de combate” contra ciertas pretensiones hegemónicas de unos discursos. Las discusiones intelectuales del grupo de investigación habían cobrado nuevos sentidos y algunos conceptos se encarnaban, se incorporaban en aquellos maestros que resistían a considerar su oficio como el de simple administrador de un currículo diseñado por expertos. La recuperación histórica del saber pedagógico y de la práctica pedagógica oponían al maestro funcionario de la tecnología educativa, el maestro como intelectual, como trabajador de la cultura.

Hoy, treinta años después de la aventura intelectual de Olga Lucía Zuluaga, veinte años después de la irrupción del llamado Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos, y ante las pretensiones de las políticas educativas actuales de reducir la educación y la enseñanza a meros procesos operativos considerados en términos de “factores asocia-

dos" al desempeño del estudiante y valorados en función de la eficiencia y la eficacia en los resultados, la pedagogía continúa siendo un saber subordinado, de ahí que hablar desde ella e insistir en su reconceptualización, sigue siendo un ejercicio político.

¿Historia u ontología histórica del presente?

La recuperación de la historia de la práctica pedagógica en Colombia no ha sido un trabajo de historiadores; no ha sido una tarea obvia de la profesión; no somos historiadores profesionales. La necesidad de una perspectiva histórica se impuso como condición para pensar el presente. Desde los primeros trabajos, las preguntas fundamentales giraron alrededor de la situación actual de la pedagogía, la escuela y el maestro en nuestras condiciones. En este sentido, los trabajos históricos han intentado aportar los elementos fundamentales para responder a las inquietudes que el momento impone. Sin ánimo de ser exhaustivo, quisiera –para terminar– señalar cómo ante algunos problemas contemporáneos de la pedagogía, la escuela y el maestro, distintos investigadores del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, han venido trabajando a partir de nuevos proyectos de investigación.

Frente a la crisis de la pedagogía moderna

Las investigaciones que por vías distintas vienen desarrollando Zuluaga y Echeverri alrededor de las ciencias de la educación son una respuesta a la crisis actual de la pedagogía, propiciada justamente por el surgimiento de dichas ciencias a finales del siglo XIX, pero acentuada con

FOUCAULT, LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN

Pensar de otro modo

la crisis de la llamada “pedagogía sistemática”, a partir del advenimiento del posmodernismo a finales del siglo XX, al decir de Echeverri.²⁵ La construcción de la categoría “campo conceptual de la pedagogía”, amparado en el análisis histórico del saber pedagógico, al igual que la reconceptualización entendida como el trabajo teórico que debe realizarse desde adentro del saber pedagógico, en sus objetos, conceptos y métodos, en la perspectiva de permitir a la pedagogía comunicarse con otras disciplinas,²⁶ constituyen herramientas teóricas elaboradas en los trabajos históricos y arqueológicos cuya función es ofrecer respuestas teóricas y prácticas que permitan enfrentar la crisis contemporánea de la pedagogía.

Frente a la crisis de la escuela moderna

El reciente trabajo de Álvarez sobre los medios de comunicación y la sociedad educadora²⁷ tiene su inicio en un trabajo anterior cuyo objetivo era analizar las reacciones y transformaciones que la irrupción de nuevos dispositivos culturales como el cine, la radio y la urbanización produjeron en el aparato educativo formal en dos de las ciudades colombianas más importantes a comienzos del siglo XX. Este último trabajo histórico se emprendió como parte de los debates,

25. ECHEVERRI, Jesús Alberto, “El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación”, en ZULUAGA, Olga Lucía, et. al., *Pedagogía y epistemología*, Bogotá, GHPP, Cooperativa Editorial Magisterio, UPN, 2003, p. 131.

26. ZULUAGA, Olga Lucía, “El florecimiento de las investigaciones pedagógicas”, en ZULUAGA, Olga Lucía, et. al., *Pedagogía y epistemología*, Bogotá, GHPP, Cooperativa Editorial Magisterio, UPN, 2004, p. 100.

27. ALVAREZ G., Alejandro, *Los medios de comunicación y la sociedad educadora: ¿ya no es necesaria la escuela?*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, UPN, GHPP, 2004.

discusiones y reflexiones que los conceptos de ciudad educadora y sociedad del conocimiento y de la información plantearon a la escuela, el maestro y la pedagogía; en particular, se trataba de responder a la pregunta sobre la necesidad de la escuela en las condiciones contemporáneas.²⁸

Como parte del proceso de expansión social de los medios masivos de comunicación desde inicios del siglo XX, la escuela ya no estaba tan sola en su labor educativa, y lo que fue peor (para quienes la consideraron como el instrumento más adecuado para la “civilización” del pueblo), su alcance, sus posibilidades, se vieron reducidas frente a la potencia extraordinaria que mostraban el espacio urbano y sus nuevos implementos y, desde luego, el cinematógrafo y la radio. La escuela se vio entonces involucrada en una nueva cruzada: salvaguardar a la población de los peligros de la época, de los “demonios” de la modernidad. En tanto “taller modelador de la sociedad venidera”, formadora de hábitos, bastión contra los vicios y eje para la creación de reactivos morales, fue uno de los estandartes con los cuales conservadores y liberales, empresarios, comunidades eclesíásticas y Estado justificaron su acción social. Se inició así un gran proceso expansivo de su acción que llevó, de una parte, a la intensificación de su presencia en las ciudades, y de otra, a la creación de un conjunto significativo de instituciones paraescolares como las escuelas complementarias (de formación vocacional y artesanal), la enseñanza agrícola, los institutos nocturnos para obreros y las granjas y restaurantes escolares.

²⁸ NOGUERA, Carlos E.; ALVAREZ G., Alejandro; CASTRO V., Jorge Orlando, *La ciudad como espacio educativo. Bogotá y Medellín durante la primera mitad del siglo XX*, Bogotá, Arango Editores-Socolpe, 1999.

FOUCAULT, LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN

Pensar de otro modo

La escuela ha afirmado desde entonces un papel reactivo, se ha constituido en una de las instituciones garantes de los valores y tradiciones culturales. Ayer fue la calle, el cine y la radio; hoy es la televisión, la informática, la cibernética. Su inercia, su conservadurismo, su pesantez, la han colocado a la zaga de la dinámica cultural moderna (o posmoderna), y nuevamente, hoy enfrenta con dificultad la arremetida de las vanguardias culturales. Pero no podríamos hablar de la muerte de la escuela. Las políticas educativas internacionales formuladas durante la última década están centradas en la educación básica y en la escolarización completa de la población como una de las estrategias para la promoción del desarrollo económico y el desempeño competitivo de los países en el mundo globalizado de comienzos del siglo XXI.

Sin embargo, para tales discursos la escuela debe reformarse, debe sufrir un proceso de "reingeniería" que la coloque en situación de responder a la formación de las competencias que requiere el nuevo ciudadano global. El último libro de Álvarez constituye, entonces, una respuesta a los interrogantes más actuales sobre la escuela; como el mismo autor lo señala con esta investigación: "Me pregunté si realmente las condiciones históricas que le habían dado existencia a la escuela estaban cambiando y si sería posible defenderla de su anunciada muerte. Entonces formulé una hipótesis con la que desarrollé un trabajo que llamé *Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?* En esa hipótesis planteé que existen otras agencias sociales disputándole el control de la escuela al Estado, y que en esa disputa se abre un mundo infinito de posibilidades para repensarla alternativamente".²⁹

29. ÁLVAREZ G., Alejandro, *Los medios de comunicación y la sociedad educadora...* op. cit., p. 19.

Frente a la crisis de la subjetividad moderna

La lectura de los últimos trabajos de Foucault y las recientes reflexiones acerca de la constitución del sujeto moderno y de los procesos de conformación de subjetividades han llevado a algunos investigadores del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia a preguntarse por el papel de la pedagogía en tales procesos. Desde los resultados históricos del análisis de la práctica pedagógica durante las primeras décadas del siglo XX en Colombia, y retomando los análisis de Foucault a propósito de los procesos de individualización y subjetivación, J. Sáenz señala que “lo que se ha recortado en el proceso de individualización propio de la pedagogía colombiana en este siglo, son precisamente aquellas funciones psíquicas que posibilitan la acción del individuo sobre sí mismo, y que mayor potencia tienen para la creación de sí mismo”. Se refiere Sáenz al sentimiento y la imaginación, facultades que fueron segregadas, excluidas, observadas con desconfianza por médicos y pedagogos de comienzos del siglo XX. Ante esta constatación histórica, Sáenz propone, siguiendo los estudios de C. Jung y los análisis de R. Rorty, que el papel de la pedagogía no se puede limitar “al desarrollo de la conciencia –de la sensación y el pensamiento dirigido– a expensas de erigirle un muro de contención al inconsciente y a las funciones de la *psiquis*, relegadas por la cultura moderna: el sentimiento y la intuición. Su finalidad sería posibilitar la integración de contenidos conscientes e inconscientes de la *psiquis*”.³⁰ En otras palabras, una pedagogía que “logre que su lenguaje deje de girar en torno a nociones de verdad, racionalidad y obligación moral, y comience a gi-

30. SÁENZ, O. Javier, “Hacia una pedagogía de la subjetivación”, en ZULUAGA, Olga Lucía, et. al., *Pedagogía y epistemología*, Bogotá, GHPP, Cooperativa Editorial Magisterio, UPN, 2004, p. 257.

FOUCAULT, LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN

Pensar de otro modo

rar en torno a las nociones de símbolo, metáfora y creación de sí mismo".³¹

En otra perspectiva, H. Quiceno se propone hacer pasar por la reflexión pedagógica los conceptos de *saber, sí mismo y subjetividad*, elaborados por Foucault a lo largo de sus trabajos investigativos. Para ello parte de la diferenciación del concepto de saber como positividad y como relación de poder. El saber como positividad implica la normatización, la disciplina, la racionalidad, la ciencia. "El saber fija, retiene, paraliza, identifica, ordena y organiza",³² de esta forma, el saber pedagógico, tal como lo muestra Foucault en *Vigilar y castigar*, es una forma de normalizar y disciplinar, una manera de constituir un sujeto. Mientras la pedagogía era castigo, ley bruta y desnuda que operaba como instrumento, educación no era saber; cuando se humaniza, "cuando explica lo que hace, cuando normaliza, vigila y se plantea objetivos racionales, se convierte en saber y en ciencia".³³ Y es esta forma de saber, de la pedagogía como saber, la que Quiceno se propone cuestionar a la luz de la propuesta de Foucault de la pedagogía como psicagogía, es decir, como "la modificación del modo de ser de un sujeto". En este sentido, la educación y la pedagogía no pueden ser consideradas como experiencias de saber, de positividad, sino personales, directas, límites, experiencias de diferencias, experiencias de transformación.³⁴

31. *Ibíd.*, p. 254.

32. QUICENO, Humberto, "Michel Foucault, ¿pedagogo?", en *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XV, No. 37 (septiembre-diciembre), 2003, p. 202.

33. *Ibíd.*, p. 203.

34. *Ibíd.*, p. 213.

Si la pedagogía moderna ha pretendido formar un sujeto, hoy “la educación y la pedagogía deben pensarse como experiencias de desobjetivación, experiencias límite que desgarran al sujeto de sí”.³⁵ Se trata de una propuesta radical a partir de la cual la pedagogía debe entenderse como una forma de producir la libertad “y tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse no de disciplinar o producir saber, sino de transformar el sujeto. No de producir el sujeto, sino de llevarlo a procesos de transformación de propia subjetividad”.³⁶

Por su parte, C. Noguera ha emprendido un trabajo en el que se busca dar cuenta de la manera como, entre finales del siglo XIX y comienzos del XX, el discurso pedagógico de la denominada Escuela Activa fue produciendo un nuevo tipo de sujeto, una nueva forma de subjetividad: la infancia. Durante gran parte del siglo XX la reflexión sobre el niño llegó a ser un lugar muy común en las reflexiones psicológicas, pedagógicas y educativas en general, al punto de parecernos que desde siempre aquél ha ocupado el lugar privilegiado que hoy le concede nuestra sociedad. Sin embargo, como bien lo muestran Ph. Ariès, E. Badinter y J. Donzelot, la infancia es una categoría reciente y por tanto su irrupción en el ámbito del saber hacia el siglo XVIII constituyó un acontecimiento fundamental que redefinió varios órdenes de la vida social de Occidente.

Rousseau nos da cuenta de las nuevas características que asume la reflexión sobre la infancia, y muy seguramente nadie como él puede ilustrarnos sobre las implicaciones que

35. *Ídem.*

36. *Ídem.*

Este singular acontecimiento, que no es otra cosa que la constitución del niño como objeto de saber y blanco de poder, trajo dos consecuencias particularmente importantes para el análisis que se ha propuesto realizar: de un lado, el inicio de una reflexión sistemática, de un estudio detallado, y aun de un conjunto de experimentos acerca de las características de la mente y el cuerpo infantil, sus procesos de desarrollo y crecimiento, sus necesidades e intereses; de otro, un auge de reflexiones y debates sobre las prácticas educativas tradicionales, sobre las formas de enseñanza vigentes, en cuyo centro se advertía la clara necesidad de una profunda transformación de tales procesos.

Ahora bien, aunque la constitución de la infancia en Occidente es un acontecimiento relativamente reciente, algunos estudios contemporáneos han venido insistiendo en lo que se podría denominar el fin o desaparición de la infancia como categoría construida por la modernidad (N. Postman, C. Corea, Buckinham, Narodowski). En este marco de reflexiones, el trabajo de Noguera pretende explorar las implicaciones que tal acontecimiento está teniendo en lo que podría denominarse la crisis de la pedagogía moderna:

El bosquejo de un panorama. Una mirada no panóptica

No he pretendido elaborar un mapa exhaustivo del trabajo de investigación del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. A lo sumo, me he propuesto realizar una mirada panorámica, y a diferencia de una mirada panóptica, un panorama no es exhaustivo, detallado, minucioso. El panorama es extenso antes que intenso, dibuja un

paisaje en su extensión, es dilatado y abarcador; constituye una perspectiva; y si bien implica un punto de vista, éste no pretende verlo todo sino tan solo abarcar el horizonte, los límites de un espacio abierto.

Quedan muchas cosas por fuera. Si no he mencionado varios de los trabajos realizados o en realización, no ha sido tanto por una clara opción consciente como por el atractivo de abarcar en una mirada la extensión de un trabajo de tan largo aliento. Elegí la categoría de saber sometido a pesar de que Foucault reelaborara en trabajos más recientes las relaciones entre arqueología y genealogía. Ello parece tener una clara intención: enfatizar en el papel político del trabajo intelectual. Sin duda, las últimas elaboraciones del filósofo no constituyen un abandono de esta problemática, sin embargo, me parecía que en un momento en donde un discurso pretendidamente neutro, técnico y científico se ha posicionado en un lugar hegemónico dentro del campo educativo y pedagógico, era necesario hacer explícito que saber y poder se refieren el uno al otro como las caras de una misma moneda.

Referencias Bibliográficas

ÁLVAREZ G., Alejandro, *Los medios de comunicación y la sociedad educadora: ¿ya no es necesaria la escuela?*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, UPN, GHPP, 2004.

ECHVERRI, Alberto, *Proceso de constitución de la instrucción pública, 1819-1835*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1984.

_____, "El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación", en ZULUAGA, Olga Lucía, Et. Al., *Pedagogía y epistemología*, Bogotá, GHPP, Cooperativa Editorial Magisterio, UPN, 2004, pp. 127-184.

ESCOBAR, Arturo, *La invención del Tercer Mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo*, Bogotá, Grupo Editorial Norma, 1996.

FOUCAULT, Michel, *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1987.

_____, *Un diálogo sobre el poder*, Madrid, Alianza Editorial, 1985.

_____, "Curso del 7 de enero de 1976", en *Microfísica del poder*, Madrid, Las Ediciones de La Piqueta, p. 128.

MARTÍNEZ, Alberto; SILVA, Renán, *Dos estudios sobre la educación en la Colonia*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 1984.

MARTÍNEZ B., Alberto, *Escuela, maestro y métodos en Colombia. 1750-1820*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 1986.

_____. "Una mirada arqueológica de la pedagogía", en *Revista Pedagogía y Saberes*, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, No. 1, junio de 1990, pp. 7-14.

NIETZSCHE, Friedrich, "De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida", en *Nietzsche, Antología* (Joan B. Linares Chover, editor), Barcelona, Ediciones Península, 1988.

NOGUERA, Carlos E.; ÁLVAREZ G., Alejandro; CASTRO V., Jorge Orlando, *La ciudad como espacio educativo. Bogotá y Medellín durante la primera mitad del siglo XX*, Bogotá, Arango Editores-Socolpe, 1999.

FOUCAULT, LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN

Pensar de otro modo

NOGUERA R., Carlos E., "Reflexiones sobre la desaparición de la infancia", en revista *Pedagogía y Saberes*, No. 18, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, 2003, pp. 75-82.

QUICENO, Humberto, *Historia de la práctica pedagógica en Colombia. Siglo XX (1903-1927)*, Cali, Universidad del Valle, Facultad de Educación, s.p.i., 1984.

_____, "Michel Foucault, ¿pedagogo?", en revista *Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XV, No. 37 (septiembre-diciembre), 2003, pp. 201-216.

SAENZ, JAVIER; SILDARRIAGA, Oscar; OSPINA, Armando, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, dos Vols., Medellín, Universidad de Antioquia, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Colciencias, 1997.

SÁENZ OBREGÓN, Javier, "Hacia una pedagogía de la subjetivación", en ZULUAGA, Olga Lucía, et. al., *Pedagogía y epistemología*, Bogotá, GHPP, Cooperativa Editorial Magisterio, UPN, 2004, pp. 243-269.

ZULUAGA, Olga; ECHEVERRI, Alberto, "El florecimiento de las investigaciones pedagógicas", en DÍAZ, Mario; MUÑOZ, José (editores), *Pedagogía, discurso y poder*, Bogotá, CORPRODIC, 1990, p. 175-201.

ZULUAGA, Olga Lucía, *Filosofía y pedagogía. Presentación metodológica y de directrices del trabajo*, Medellín, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, 1976 (s.p.i.).

_____, *Didáctica y conocimiento. Avances de la investigación Filosofía y Pedagogía*, Volumen II, Medellín, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, 1977 (s.p.i.)

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

_____, "Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana", ponencia presentada al II Congreso de Historia de Colombia, Cali, noviembre de 1979, p. 1 (documento mecanografiado).

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

_____, *Pedagogía e historia*, Bogotá, Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores, 1999.

_____, et. el., *Pedagogía y epistemología*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, UPN, GHPP, 2004.