

DE LOS USOS DE FOUCAULT PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

UN SABER SOBRE POR QUÉ NO FUNCIONA LA ESCUELA

Óscar Saldarriaga Vélez*
Javier Sáenz Obregón**



«Vine para intentar explicar con mayor precisión, a algunas personas, qué tipo de trabajo estoy haciendo, descubrir qué tipo de trabajo están ellas haciendo, y establecer relaciones permanentes. No soy un escritor, ni un filósofo, ni tampoco una gran figura intelectual; soy un profesor. Existe un fenómeno social que me perturba mucho. Desde 1960 algunos profesores se están convirtiendo en hombres públicos, con las mismas obligaciones. No quiero ser un profeta y decir: “Por favor, siéntense, lo que tengo que decir es muy importante”. He venido para discutir un trabajo común». Michel Foucault¹

* Óscar Saldarriaga V., Historiador de la U. de Antioquia, Doctor de la Universidad de Lovaina, docente e investigador de la U. Javeriana, miembro fundador del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

** Javier Sáenz O., Psicólogo, Doctor en Historia y Filosofía de la Educación, Instituto de Educación, Universidad de Londres, miembro fundador del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, asesor y consultor.

1. Foucault, Michel, “Verdad, individuo, y poder. Una entrevista con M. F., Vermont University, octubre 25 de 1982”, en *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós, 1990, p. 141.

La obra de Foucault no cesa de llevarnos hasta los límites paradójicos de lo que le ocupó toda su vida descifrar, lo que se podría denominar “las máquinas de la verdad de la sociedad occidental”.² Y si Foucault ha sido el constructor de la más potente máquina de verdad para aplicarla a la máquina de verdad desde la que (se) habla, la primera y fundamental paradoja es saber que nunca podremos hablar sin estar dentro de un régimen de verdad: pretender hablar desde fuera de un régimen de verdad nos puede conducir, o a los solipsismos de una estética privada, o a renunciar a aquello mismo que hizo posible el pensamiento del buen profesor Foucault: la Academia, la escuela moderna.

Por ello tal vez lo único que no pudo —¿o no quiso?— decir Foucault sobre la máquina escolar es que ella podía digerir toda verdad que se dijera sobre la misma, incluso la foucaultiana. Por ello nunca dejará de ser paradójico un proyecto foucaultiano de “reforma” —nunca podrá ser sino de reforma— de la escuela, incluso si se hace con un arma tan potente como este foucaultiano empoderamiento del maestro, atacando la raíz misma de su subalternidad intelectual: ese carácter de saber sometido, funcional, que ha sido asignado al saber pedagógico.

Las notas que acá se presentan nacen de una de esas paradójicas travesías y contactos entre investigadores foucaultianos de la pedagogía colombiana y algunos grupos de maestros. No voy a relatar acá los detalles anecdóticos de estos encuentros

2. Sabemos que en su lucha por escapar a una voluntad de verdad Foucault mismo dio más de una treintena de versiones sobre “el objeto” de sus trabajos. *Cfr.*, Chartier, Roger, *Escribir las prácticas...*

salvo el tema del diálogo—, sino que nos remontaremos de nuevo a una reflexión teórica —a la máquina de verdad— que tales encuentros han producido en nuestros análisis: habría que pensarlos como contraefectos del saber-vivido de estos maestros sobre un recodo del nuevo pensamiento pedagógico que quisiéramos construir entre todos —“expertos” y “maestros”—, corriendo los riesgos y contrasentidos de volver a jugar el rol del “experto” que enseña a los maestros lo que deberían hacer.

Pero hay una ínfima distancia que separa a un “experto foucaultiano” de otros expertos, y es que la verdad que aquel dice no es la de los contenidos que deberá difundir la escuela ni la de la mejor forma de enseñarlos, sino que dice “la verdad” sobre cómo la escuela produce la verdad, sobre cómo funciona esa máquina escolar de hacer sujetos por medio de la verdad: esa distancia es política. Pues es distinto describir la escuela como “un conjunto de factores dispuestos para la eficiencia y la calidad total” —para efectos de mejorarla—, que como un “aparato de reproducción de la ideología dominante” —para efectos de bloquearla—, como “una institución destinada a garantizar la integración de los sujetos a la sociedad” —para efectos de ponerla al servicio de una política social—, o como una “institución destinada a la enseñanza de la ciencia” —e insertarla en una política de desarrollo tecnológico de élites—, etc.: no hay ninguna ciencia que pueda garantizar que alguna de estas descripciones sea la verdadera —o la falsa—, pero cada una de ellas pretende agotar todo lo que puede decirse de la escuela.

Así que lo que el “experto foucaultiano” hace en la escuela es proporcionar, discutiéndolo, un saber —que en el caso de nuestro grupo de investigación es un saber de corte histórico-crítico— que permita a los propios maestros construir

otra(s) descripción(es) de la escuela, no “la(s) más verdadera(s)”, sino las que más puedan servirles a una política de empoderamiento de su saber pedagógico. Lo cual empieza por el empeño de que sean las maestras y maestros los productores de nuevas descripciones sobre la escuela, pero ello, dadas las condiciones de esta institución, sólo parece poder lograrse generando nuevos lenguajes de conexión entre su “interior” y su “exterior”.

Así que, en estas notas de trabajo, se tratará de poner en orden unos instrumentos de análisis que puedan servir para la elaboración de esas —u otras— descripciones. De las múltiples relaciones tensionales entre el saber, la institución, los sujetos y las estrategias que, a la luz del trabajo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, aparecen como constitutivos de la escuela moderna y del oficio de maestro,³ hemos seleccionado cuatro “focos tensionales”, como respuesta a la problemática que surgió de discusiones con los maestros, cuando se trataron algunos temas que movilizaban sus preocupaciones en espacios institucionales de “capacitación docente”, en especial el de los “modelos pedagógicos”. En rasgos generales, queremos plantear una hipótesis de descripción que propone conectar cuatro conjuntos de elementos: las relaciones teoría/práctica; las tensiones entre organización escolar y modelos pedagógicos; las relaciones escuela/cultura, y finalmente, la cuestión del sujeto a formar.

3. Saldarriaga Vélez, Óscar, *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Bogotá, Magisterio, Colección *Pedagogía e Historia*, 2003.

Los “modelos pedagógicos”: ¿tema intocable?

Lo que más me impactó en estos diálogos fue la idea, bastante arraigada, de que expresar los conflictos internos de la escuela pareciera ser muestra de debilidad, de “incoherencia” o de desorganización, en vez de ser muestra de realismo y madurez teórica, pedagógica y organizativa, tanto para cada maestro como para la institución.

Así, uno de los puntos más delicados que las evaluaciones institucionales suscitan es cuando se pide a cada institución que defina y explicita su modelo pedagógico y se evalúe si cada uno de los maestros lo conoce y lo aplica en sus clases.

Se toca un punto sensible cuando a los funcionarios superiores, a los directivos docentes y aun a muchos maestros se les mencionan los términos “conflicto” o “incoherencia” referidos a los modelos pedagógicos, pues mientras esos términos parecen ser aceptables cuando se habla del “sistema educativo” o de la “legislación educativa”, no se tolera que con ellos se trate de describir un “modelo pedagógico”.

Se argumentará que esto es apenas lógico, pues “el modelo” es la mínima unidad de coherencia que deben exigir, tanto los evaluadores del Ministerio de Educación, como los rectores y directivos docentes, y por supuesto, y tal vez en primera instancia, los propios maestros. En este nivel, no son sorprendentes las reacciones de rechazo o de extrañeza frente a esta propuesta de análisis: aunque muchas instituciones en la actualidad ya han incluido en los

análisis de su funcionamiento esas nociones de tensión y de conflicto, la escuela aún se resiste a hacerlo para pensar de modo más “realista” o complejo su práctica pedagógica.⁴

Debo hacer acá una reflexión preliminar sobre el énfasis puesto en los términos tensión y conflicto, uno de los puntos más polémicos y malentendidos cuando he expuesto este análisis. Dicho de forma breve, esta propuesta busca elaborar un instrumento de análisis que parta del reconocimiento del conflicto e incluso del desfase o la incoherencia entre los diversos componentes de la práctica pedagógica, justamente para hacer visibles esas mezclas y coexistencias —“conciliaciones ilusorias de incompatibles” las llamó Foucault a propósito de la clínica y sus saberes— que caracterizan la vida cotidiana de la escuela, y en mayor medida aun del sistema educativo. Visibles, eso sí, desde el punto de vista de los maestros y de su práctica, pues las “realidades escolares” vistas desde otras instancias parecen ser muy distintas.⁵

4. Nos remitimos acá a la noción que el libro *Pedagogía e historia* (1999), de Olga Lucía Zuluaga, ha lanzado como objeto de análisis, y que se hallará en otro de los trabajos aquí editados.

5. Las lógicas con que otras instancias analizan la vida escolar son las del insumo/producto, la oferta/demanda, la eficiencia-rentabilidad, la cobertura/calidad, aprendizaje/competencias, y así por el estilo. Sin que ellas sean “malas” en sí mismas, la crítica que acá se les hace es que borran, minimizan o matematizan lo propio de la práctica pedagógica, la experiencia acumulada del oficio de maestro y la significación histórica, cultural y social de cada institución y de sus sujetos, cuando traducen todo ello como *factores asociados*. “Cuando una comunidad ha cambiado su tradicional alcoholismo o machismo por efecto de acciones pedagógicas de las normales, eso no lo ven los índices oficiales...”, ha dicho lapidariamente una maestra.

Tras este malentendido —no criticamos la actitud personal de los maestros como profesionales, analizamos una tensión objetiva en la institución escolar—, hay que llegar al fondo de la inquietud que subsiste entre los maestros: ellos se resisten, por una parte, a que su actividad sea medida bajo el rasero de un único “modelo pedagógico”, y de otra, se cuestionan sobre cómo sería posible “aplicar” en su quehacer diario “el modelo” definido por los documentos institucionales. Afirman que hay tantos modelos pedagógicos como maestros, y en el fondo se sienten más bien incómodos cuando en una institución pública se busca unificar bajo un mismo rasero teórico lo que cada uno hace como búsqueda y ensayo cotidianos: el maestro sigue siendo el dueño de sus instrumentos y métodos de trabajo, y defiende de mil modos su autonomía.

Esta doble inquietud es la manifestación de una tensión constitutiva de la práctica pedagógica: si por una parte los maestros —y tras ellos las instituciones— se aferran a “su modelo pedagógico” como a la última tabla de salvación de la coherencia del sistema, por otra, cuando se toca el tema de los “modelos pedagógicos” toda discusión se hace casi imposible, pues, o bien se deriva poco a poco hacia un diálogo de sordos —cuando cada participante se ubica en alguna “teoría pedagógica” como tras una trinchera y termina pensando “yo sé lo mío”—, o bien se torna un juego de “todos estamos de acuerdo en todo” —en virtud del cual los desacuerdos se mimetizan en un lenguaje estereotipado donde nadie quiere oír hablar más del tema, con el consabido “ya sabemos qué nos van a decir y qué quieren oír”, u “¿otra vez hablar de modelos pedagógicos?”—...

El sentimiento general respecto a los “modelos pedagógicos”, es, en pocas palabras, que ni instituciones ni maestros aceptan que se les “entrometan en sus terrenos”, nadie quiere que le enseñen a hacer su propio trabajo. Pero al mismo tiempo casi todos los que tienen algo que ver con la educación quieren opinar y legislar sobre este punto que parece ser el corazón de todo el sistema educativo, el centro neurálgico por donde pasan tanto las políticas educativas como los permanentes esfuerzos de renovación pedagógica. Y si el Ministerio de Educación Nacional se atrevió a plantear que “los modelos pedagógicos son recursos analíticos y descriptivos que permiten explorar, analizar, comprender y proyectar, en forma práctica, las relaciones entre los conocimientos y la práctica pedagógica; [...] y la manera como se dan las relaciones de significación y de poder dentro de ella, y de ella con otros contextos como el social, económico y político, etc.”,⁶ ¿no es posible pensar que ya empiezan a darse poco a poco las condiciones para que los procesos de reflexión sobre su práctica que hoy viven los maestros, encuentren una forma de pensamiento y de escritura más acorde con la complejidad y la fluidez con que los “modelos pedagógicos” son efectivamente modificados, mezclados y adaptados en la vida escolar, según las particularidades regionales y socioculturales de cada institución formadora de docentes y las exigencias de sus comunidades y sus contextos?

6. Caens, Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores, *Formación de maestros. Elementos para el debate*, Bogotá, Asonen/MEN/Ascofade, 2000, pp. 26-28.

Leer los “modelos pedagógicos”

Así, lo que se pretende en este texto es someter a discusión una propuesta metodológica que cambia el punto de partida y los objetivos usuales en este tipo de análisis: en lugar de contrastar el “ideal” con “la realidad” —de lo cual la conclusión inevitable es que ninguna realidad alcanza al ideal, y de ahí a responsabilizar al maestro de tal déficit, el paso hace tiempo fue dado—, creo que puede ser de mayor interés estudiar lo que podría llamarse un “dispositivo formativo”,⁷ consecuente con esta tesis: si el término de “modelo pedagógico” nos hace pensar en un conjunto de saberes, teorías y conceptos que regirían el hacer del maestro dentro de una institución,⁸ la noción de “dispositivo formativo” remite más bien a un conjunto de relaciones tensionales entre teorías y prácticas tanto hacia dentro de la organización escolar como hacia su contexto externo, tensiones que son constitutivas tanto del saber-hacer del maestro como de la configuración de la institución escolar y de sus relaciones con su medio.

“Dispositivo formativo” o “sistema pedagógico” o como se quiera llamar, a fin de cuentas, no son tan importantes los términos como hacer inteligible la idea de que se trata de pensar los “modelos pedagógicos” de modo que se eviten tanto una visión reductora de sus componentes (a la mera

7. Este término ha sido propuesto para las normales de Antioquia por Alberto Echeverri y su equipo (grupo Aciforma): dispositivo formativo-comprensivo”.

8. Esta es otra definición tomada del documento de Caens ya citado, y que es, a todas luces, contradictoria con la primera.

teoría pedagógica) como una descripción estática de sus contenidos (ya sea *a priori* o *a posteriori*).⁹ Construir una mirada compleja y dinámica, analizando tipos de relaciones entre teorías, prácticas, sujetos, instituciones, saberes y comunidades, leyendo la movilidad permanente de unas tensiones estructurales o constitutivas entre todos esos elementos.

Se trata de no quedar atrapado de nuevo en la discusión sobre (las mejores o verdaderas) teorías, enfoques o escuelas de pensamiento pedagógico —allí donde nadie quiere que se entrometan con las propias convicciones—: la metodología propuesta deberá ser útil para maestros y directivos docentes, no para recomendar el “mejor modelo pedagógico”, ni menos formular alguno desde cualquier teoría, incluida esta, sino para que un colectivo de maestros dentro de una institución formadora de docentes pudiese disponer de unas herramientas conceptuales para

1) escoger qué elementos de la complejidad de la vida escolar quisiera hacer visibles y articulables como componentes de su modelo pedagógico;

2) poder representar esa diversidad y heterogeneidad de elementos que coexisten en la escuela, alrededor de pocos pero significativos ejes que sinteticen sus relaciones tensionales en parejas de opuestos complementarios, y sus cruces mutuos;

9. Al revisar los nombres que en los documentos institucionales de las escuelas se han dado a los “modelos pedagógicos” asumidos por cada una, puede verse que unos de estos nombres han surgido *a priori* —nombrando de antemano lo que se hará o se quiere hacer—, mientras que otros —los menos— han nacido *a posteriori*, tratando de recoger lo existente, lo ya hecho.

3) “leer la escuela”, no sólo en su interioridad y su cotidianidad, sino en sus relaciones político-culturales con su entorno social, sus comunidades de interlocución y las políticas educativas globales.

Las matrices estructurales

Como en el libro *del oficio de maestro* —que fue material de discusión con los maestros—, se ha utilizado una técnica “de análisis estructural de contenidos” que permite graficar de modo eficaz los ejes y polaridades tensionales que se quieren destacar; se propone a continuación una pequeña sistematización de ese método. El principio teórico viene de la lingüística, de la semántica estructural desarrollada por A. J. Greimas, quien sostiene que toda producción de sentido en el mundo humano se hace a partir de juegos de oposiciones: “la unidad elemental de significación es una pareja de opuestos complementarios, unidos por un vínculo (eje semántico) que les subyace y precisa su sentido”: por ejemplo, decir blanco implica necesariamente lo no blanco, su opuesto. Pero ese opuesto no es necesariamente negro: para saber de qué estamos hablando, hay que explicitar el plano: ¿razas, o colores, o días solares, o usos funerarios o estados morales, etc.,? Así, esas oposiciones no están fijadas de antemano, por el contrario, permiten describir sus relaciones siempre según el contexto y sus interacciones con los elementos que las circundan en el momento de su uso.

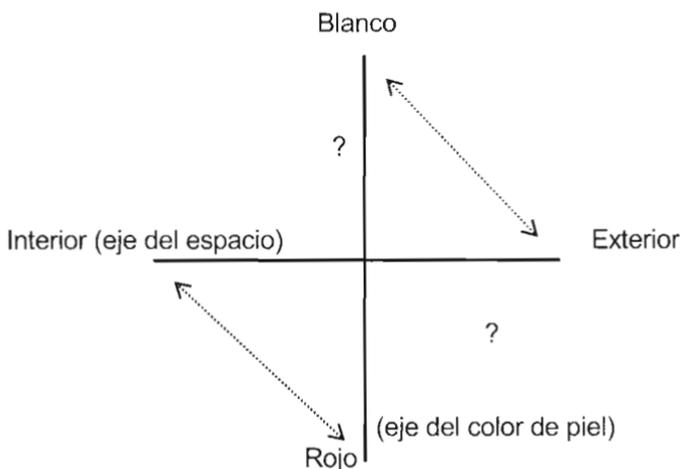
Por ejemplo, supongamos una oposición rojo/blanco: para saber qué se está queriendo decir, hay que desentrañar el “tema” u “objeto” del que se habla. Por el contexto, nos enteramos que en ese momento se está hablando de “razas

humanas". Ahora bien, si tengo la pareja de opuestos blanco/rojo en el eje de razas humanas, esto ya supone o implica que quienes usan esa oposición creen que el género humano puede clasificarse por razas, y segundo, que esas razas dependen del color... Pero ningún eje significativo viene solo, siempre se conecta o asocia con otros. Si tenemos el eje [razas humanas] —continúo con el ejemplo—, veré que la oposición "colores" aparece vinculada con una valoración moral, digamos bueno/malo. Es el eje [valoración moral] que viene a asociarse de forma que se asocia el blanco con malo y el rojo con bueno. (Aquí, el lector acaba de descubrir que se trata del mundo mirado desde la perspectiva de un indio pielroja). Y sucesivamente pueden combinarse con otros ejes semánticos: uno de espacio [interior/exterior], otro de conocimiento [sabio/ignorante], y así sucesivamente: el rojo es el hombre bueno, vive en el interior, y tiene conocimiento. El blanco, es malo, vive en el exterior y es ignorante...

Esto es lo que, por comodidad analítica, se ha representado en un gráfico en forma de cruz: los ejes forman los dos travesaños, y al cruzarlos, se pueden ver las alternativas de combinación entre los cuatro polos significativos (en el ejemplo, la clasificación de "tipos de hombres" para un indio pielroja)¹⁰ (ver Gráfico 1).

10. Claro, se pueden combinar tres y más ejes, pero como por simple combinatoria matemática ($2^2 + 2^3 + 2^4 + 2^n \dots$) la graficación en cruz se vuelve inmanejable, preferimos trabajar, en gracia y eficacia del análisis, con juegos de "matrices en cruz", combinando los ejes más significativos, y mostrando las posibilidades de inclusión y exclusión que los hacen posibles.

Gráfico 1



Si blanco se asocia a exterior y rojo a interior (y sabiendo que exterior y blanco son malo), queda excluido pensar en un rojo+exterior (un rojo que viva en el exterior no es rojo) y lo mismo un blanco que viva en el interior (no es un blanco). Ahora, es posible concebir un blanco o rojo que vivan en el interior o exterior respectivamente, y se crean otras dos categorías combinadas: un blanco viviendo en el interior es o un mal blanco o bien se asimila a rojo; un rojo viviendo en el exterior es o un mal rojo o se asimila a blanco. Así se detectan combinatorias, exclusiones o mezclas posibles según los ejes que se crucen. Con esta lógica binaria para graficar las oposiciones que van constituyendo un cierto universo de sentido —y a condición de saber identificar bien los ejes temáticos o significativos— podemos pasar a nuestro campo, la pedagogía (o eje de lo pedagógico).

Ejes constitutivos de un “modelo pedagógico” (I): epistemología/institución

Respecto a los ejes y polos que se han considerado pertinentes para analizar un modelo pedagógico (o como dije arriba, los componentes y las relaciones) la matriz propuesta partiría de considerar, en primer lugar, las relaciones entre los dos ejes primeros conjuntos de elementos constitutivos: las relaciones teoría/práctica —que se llamará el eje de lo epistemológico—, y las relaciones entre saber(es) pedagógico(s) y formas organizativas (disciplina, espacio, tiempo) de la institución escolar —que se llamará el eje de lo institucional—.

En el eje de lo epistemológico es donde se pueden definir o identificar los tipos de relación teoría/práctica que subyacen a las teorías, métodos y/o corrientes de pensamiento pedagógico que circulan en la escuela, y que como veremos, para toda la historia de la pedagogía moderna pueden reducirse básicamente a tres tipos de estructuras de relación.

En el eje de lo institucional es donde se puede reconocer una tensión constitutiva de la escuela moderna, que es poco visible pero del todo cotidiana: tensión entre la dinámica acelerada de los saberes pedagógicos, la “dinámica” de los conceptos y teorías sobre el niño, su aprendizaje, los métodos pertinentes y el tipo de sujeto a formar, más los contenidos curriculares, las ciencias y los métodos para su enseñanza, de un lado; y por el otro, la “estática” de las formas de la organización cotidiana de la escuela donde esos saberes circulan (tiempos, espacios, disciplina, número de alumnos por profesor, encierro de los salones, uniformes y trajes, autoridad jerárquica, etc.).

1. Respecto a los tipos de relaciones epistemológicas que han fundado el saber pedagógico (y sus métodos) desde su sistematización moderna a partir del siglo XVI, se pueden reconocer tres:

a) El estilo o tipo “racional” o “clásico”: es el fundamentado en la “ciencia clásica”, es decir, en las ciencias matemáticas. Allí, la teoría es concebida como un conjunto de axiomas o principios, y la práctica, como la deducción o aplicación de estos bajo la forma de conclusiones o corolarios. Usa como métodos la inducción y la deducción, el “análisis” y la “síntesis”. La pedagogía moderna, tal como fue sistematizada a partir del siglo XVI, nació de este estilo, y muchos de los postulados y procedimientos escolares actuales ponen en acción este mecanismo epistemológico: de allí provienen los “principios pedagógicos” de base de cualquier acción pedagógica: “ir de lo simple a lo complejo”, “de las partes al todo”, “de lo cercano a lo lejano”, de lo “conocido a lo desconocido”. Pero además, es aquí donde se origina la “culpabilización” del maestro como intelectual: la teoría es siempre verdadera, coherente y buena, la aplicación es la que siempre tiende a ser deficitaria. Y si en “la práctica” pasa algo que no estaba previsto en la teoría, es visto como una “disfunción” que hay que eliminar.

b) El estilo o tipo “experimental”, es el que se fundamenta en la “ciencia moderna”, las ciencias experimentales de la naturaleza y en especial las de los seres vivos. La teoría es concebida acá como un juego de hipótesis surgidas de la observación y la experimentación, y la práctica es asumida como el campo donde se analizan y ponen en juego tales hipótesis. A partir sobre todo, de la psicología experimental, la pedagogía añadió a sus métodos racionales los experimenta-

les, tanto sobre el psiquismo infantil como sobre los métodos de enseñanza, adiestramiento y disciplinamiento en la escuela. De acá procede la idea de “ver al niño”, “dejarlo actuar espontáneamente”, “analizar sus comportamientos naturales”; y “adaptar los métodos a la psicología infantil”. Una segunda “culpabilización” para el maestro nace de allí, pues se pretende que la escuela puede reproducir tal cual la forma experimental de hacer ciencia, pero la teoría no la produce el maestro, sino que termina siendo el “informador” para los expertos que están fuera (sociólogos, psicólogos, planificadores, etc.).

c) El estilo “comunicacional” o “lingüístico”, que se fundamenta en la epistemología de las “ciencias del lenguaje”, de “la comunicación” o de la “información”, postula que las relaciones entre las teorías y las prácticas no son transparentes ni directas, sino que son dos niveles de la realidad que no se “traducen” directamente el uno al otro, se hallan a la búsqueda de “puentes” o “lenguajes” para expresarse, comunicarse o sistematizarse mutuamente. Las epistemologías de las pedagogías contemporáneas están mucho más cerca de este tipo de modelo de ciencia que en las racionales o las experimentales, pero ello no quiere decir que las hayan desplazado o sustituido: en realidad, esta epistemología apenas inicia su camino para tratar de ocupar un lugar —a veces hegemónico— entre las otras. Cuando hoy en día se exige a los maestros que “sistematicen su práctica”, es este supuesto epistemológico el que está funcionando; aunque los teóricos de la pedagogía no lo hayan declarado tan explícitamente.

Hay que insistir en que estos estilos o modalidades epistemológicas no deben considerarse como excluyentes unas de otras ni valorizarse como unas mejores o peores. Aunque

es cierto que históricamente cada uno de ellos ha tenido su época de hegemonía, son tres estilos epistemológicos que forman parte integrante de la pedagogía hasta hoy: en el quehacer cotidiano de la escuela, los maestros ponen en juego elementos de todos y cada uno de ellos, y esto, en ocasiones, independientemente de la escuela de pensamiento que se crea estar “aplicando”. Por ejemplo, los métodos “activos”, por principio opuestos a las pedagogías racionales o deductivas, deben acudir a ellas en ciertos momentos, pero sin ser conscientes de ello, sin decirlo o creyendo, de buena fe, ser totalmente ajenos a ellos. Este eje busca, por lo tanto, que se puedan identificar las prácticas epistemológicas efectivamente actuantes, y sus combinaciones e interacciones cotidianas, y que pueda disponer de un instrumento de análisis más complejo sobre las relaciones teoría-práctica para leer las interacciones pedagógicas efectivas. Por otro lado, esta epistemología de fundamento lingüístico es la que permite pensar la posibilidad de que el maestro sea el constructor de los lenguajes teórico-prácticos y narrativos para expresar la densidad vivida en la vida escolar (ver Gráfico 2).

2. En el eje de la institución, sigo la hipótesis que ve una tensión constitutiva de la práctica pedagógica entre las formas disciplinarias y los contenidos del saber pedagógico.¹¹ En resumen, es posible demostrar que existe un desfase de

11. SALDARRIAGA V, Óscar, “¿Del arte de castigar al poder de gobernar? Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX”, en *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Bogotá, Magisterio, 2003, Colección *Pedagogía e Historia*, pp. 129-185. Un análisis de “contraefectos” de un sistema pedagógico puede verse también en el citado capítulo 3, “Del oficio de maestro”.

Gráfico 2

'DISPOSITIVO PEDAGÓGICO'
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS (I)



EJE EPISTEMOLÓGICO: RELACIONES TEORÍA/PRÁCTICA

EJE PEDAGÓGICO: RELACIONES CONTENIDO/FORMA, CONCEPTOS/TÉCNICAS

tiempo y de naturaleza entre estos dos elementos del hacer del maestro: mientras los conceptos y teorías pedagógicas avanzan a alta velocidad hacia pretender mayores logros de autonomía personal y solidaridad colectiva, se insertan en formas y técnicas de organización disciplinaria cotidiana que no han evolucionado sino a velocidades muy lentas: los espacios de aula, las formas disciplinarias, los horarios, los muros escolares siguen siendo en el fondo aquellos que se diseñaron

desde el siglo XVII. Y el maestro, en cada clase está escindido, está tensionado entre el tiempo dedicado a “mantener la disciplina” y el aplicado a la enseñanza efectiva de los contenidos de saber.

Si se analiza esta tensión en conjunto, es posible ver cómo un “modelo” (entendido como teoría) funciona de modo “incoherente” o produce “contraefectos no previstos”, al encarnarse en unas prácticas disciplinarias que han nacido de “modelos” anteriores. Este proceso, el de “encarnación” de unos saberes, nociones y conceptos (y por esto considero tanto los métodos pedagógicos y los contenidos curriculares, como los saberes sobre el contexto y la comunidad...), en suma, de unos contenidos, en unas formas físicas, disciplinarias, espaciales, horarias, es una de las claves para entender las tensiones teoría-práctica de forma más compleja que el de la réplica de los métodos de “aplicación” o de “experimentación”. Y es por ello que la acepción de “modelo pedagógico” como dispositivo tiene una gran potencia para hacer visible que se trata más bien de un “sistema” que abarca teorías, prácticas, contextos, relaciones de poder, resistencias y contraefectos.

3. ¿Cuáles pueden ser los efectos analíticos de cruzar estos dos ejes de descripción? El campo que se forma entre el polo (epistemológico) de la “teoría” y el de los “saberes” (como contenidos pedagógicos) es donde se podrían fundamentar las descripciones de las epistemologías actuantes en los hoy llamados “modelos pedagógicos”, más allá de sus propósitos e intenciones declaradas.

Correlativamente, el campo que se forma entre el polo de la “práctica” y el de los “saberes” es donde se podría ubicar una descripción de los modos como los discursos peda-

gógicos traducen o hacen ver lo que se concibe como “lo práctico” en la escuela, pero a condición de ver en ello las “prácticas discursivas” del saber pedagógico: los métodos, los juegos de lenguaje, la traducción de conceptos a procedimientos; las prácticas de examen, los usos de la escritura, etc.

En el campo que se forma entre el polo de la “organización” y el de la “teoría”, aparece la posibilidad, realmente nueva, de disponer de una descripción, de un saber sobre lo material de la escuela en términos de su “aparato disciplinario”: si se reflexiona con detenimiento —y en ello el pensamiento de Foucault es potente— la escuela no produce un saber teórico sobre cómo funcionan su espacialidad y sus prácticas organizativas: es uno de sus “puntos ciegos”. Esta es tal vez la dimensión más interesante del uso del pensamiento foucaultiano: frente a los discursos sobre la escuela que buscan mejorar su eficiencia, Foucault hace posible producir un saber escolar sobre lo que no funciona en la escuela, en este caso, producir un saber sobre los “contraefectos” del “modelo pedagógico”, sobre sus tensiones constantes y los atascos de su mecanismo.

En el campo que se forma entre el polo de la “práctica” (recuérdese que se trata de su sentido epistemológico), y el polo de la “organización”, también ha habido otro punto ciego sobre lo que no funciona, las “disfunciones” del aparato disciplinario. Aquí se puede producir otro saber sobre las resistencias y las fugas al ritmo y a la cuadrícula, y sobre las contradicciones internas entre disciplina y fines de formación de “sujetos autónomos”.

Y atención, no se trata de unos saberes para hacer más funcional todo el sistema, sino más bien para conocer sus límites y proporcionar un modo menos delirante de gestionar

sus tensiones: para desculpabilizar a los maestros tanto como para descargar a la escuela de las funciones sociales y políticas que todos los poderes, ante el fracaso de otras instituciones, le cuelgan cada día más: a duras penas la escuela puede con las tensiones procedentes de su función propia, la enseñanza, la verdad para además echarse encima funciones de rehabilitación, de contención y de beneficencia.

Ejes constitutivos de un “modelo pedagógico” (II): ciencia/cultura; y formación de los sujetos

Al pensar en un segundo grupo de componentes del “modelo pedagógico”, del “dispositivo formativo”, el que remite a las relaciones con el “contexto” es el de la forma como la escuela se ha constituido como mediadora de eso que, con doscientas cincuenta definiciones distintas, se ha llamado “la cultura”. Aquí se propone un rápido esbozo del siguiente problema: podemos también, a título de herramienta esquemática de análisis, pensar en tres grandes acepciones de cultura en las que se ha inscrito la función de la escuela, y cuatro formas de su relación con “la ciencia”:

1) La escuela “clásica”, la del Renacimiento, allí donde quedó definida originariamente la función nuclear de la escuela moderna, hasta ahora, la de poner los sujetos en contacto con la ciencia (cuando la cultura era concebida como el patrimonio de conocimientos y valores estéticos de la “mejor parte de la sociedad”) y cuando esos valores estéticos no se enseñaban en la escuela sino que se heredaban desde la cuna. La función de este tipo de escuela es excluyente: la ciencia sólo puede ser patrimonio de una élite.

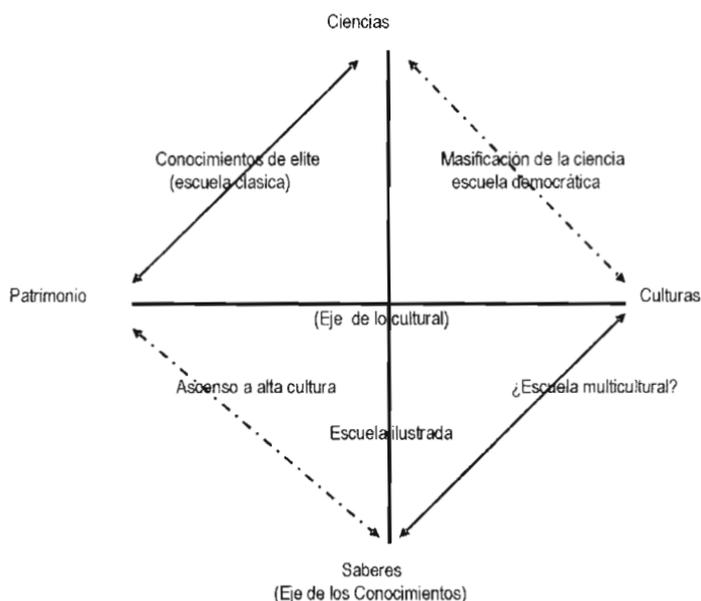
2) La escuela ilustrada amplió su idea de cultura (conservando su núcleo de ciencia) a la de una dualidad entre cultura alta y baja, haciendo de la escuela el instrumento de ascenso de lo bajo a lo alto, pero concibiendo aún la cultura como un patrimonio, Allí la alta cultura implica la socialización de valores ciudadanos, urbanidades, y patriotismos (ver Gráfico 3).

3) La escuela democrática-liberal, daría a todos la oportunidad de adquirir la cultura científica, aceptando la existencia de otros saberes (populares, no científicos) que pueden conducir a la ciencia, pero que son como su umbral un poco molestos, pues forman como "preconcepciones" vagas o ideológicas que estorban la difusión masiva de una mentalidad científica.

4) La escuela "comunicadora", la de la sociedad multicultural y *mass*-mediática, la de las "ciudades educadoras", recibe un fuerte impacto porque una nueva noción de cultura viene como a estrellarse contra su función clásica, incluso ya liberalizada: si la noción de cultura es ahora una noción antropológica (los códigos de saber, valoración y acción de cada comunidad humana específica), se busca abrir a la escuela para que medie entre la ciencia y las culturas, función para la que ella no estaba en absoluto preparada: esta escuela por ahora no aparece en absoluto clara, pues hoy en día las nociones de ciencia y de cultura se han vuelto dos campos de producción de verdad inconmensurables: la verdad de la ciencia ya no es la verdad de la cultura, y los sujetos deben ser respetados en la verdad de su "subjetividad" individual y comunitaria. Pero la noción de ciencia, a pesar de todo, no ha cambiado sustancialmente, y sigue generando la jerarquización social y la división creciente entre lo intelectual y lo manual.

Gráfico 3

Dispositivo Pedagógico
Elementos constitutivos (ii)



Eje epistemológico: tensiones ciencia /saberes

Eje cultural: tensiones cultura patrimonial /culturas comunarias-subjetividades

La escuela sigue siendo una paradójica máquina de verdad: es cada vez más disfuncional para sus propósitos explícitos a medida en que se le encargan más responsabilidades sociales, mientras sigue conservando su arquitectura y su organización disciplinar sustancialmente igual a la del siglo XVII, sin embargo, sigue capturando a los sujetos en el inagotable trabajo de la verdad. Solo que ahora, cuando la verdad se ha escindido entre la de la ciencia y las verdades de la cultura, ¿cómo se readaptará nuestra inmarcesible escuela?