

Artículo científico

**Cómo citar:** Zuluaga, O. (2021). Foucault y la educación: una lectura desde el saber pedagógico, *Praxis Pedagógica*, 21(28), 232-251. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2020.232-251>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

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

**Recibido:** 6 de noviembre de 2020

**Aceptado:** 15 de diciembre de 2020

**Publicado:** 3 de febrero de 2021

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

# Foucault y la educación: una lectura desde el saber pedagógico

## Foucault and education: a reading from pedagogical knowledge

## Foucault e a educação: uma leitura a partir do saber pedagógico

### Resumen

Desde la década de 1970 asumí el desafío de recuperar la historicidad de la pedagogía a partir de la apropiación del pensamiento de Foucault como caja de herramientas, y a lo largo de las últimas cuatro décadas he venido construyendo junto al Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia un programa de investigación y de formación histórico y epistemológico para hacer historia del saber pedagógico. En este artículo pretendo dar cuenta de cómo he empleado, a lo largo de mi experiencia como historiadora de la pedagogía, los conceptos de *saber* y *poder* para hacer historia del presente no solo de la pedagogía, sino también de la educación. A lo largo del texto, propongo usar el utillaje conceptual y metodológico propio de la historia del saber pedagógico para hacer una historia de los saberes de nuestra cultura, en aras de ir cerrando las brechas que en nuestra cultura colombiana mantiene distanciados a historiadores y pedagogos.

**Palabras clave:** pedagogía, educación, saber, historia de la educación, ciencia, epistemología.

**Olga Lucía Zuluaga Garcés**

<http://orcid.org/0000-0003-0649-6679>

[ozuluagagarcés@yahoo.es](mailto:ozuluagagarcés@yahoo.es)

Universidad de Antioquia

Medellín, Colombia



## Abstract

Since the 1970s I undertook the challenge of recovering the historicity of pedagogy from the appropriation of Foucault's thought as a toolbox, over the last four decades I have been building together with the History of Pedagogical Practice Group in Colombia a historical and epistemological research and training program to make the history of pedagogical knowledge. I propose in this article to give an account of the ways in which I have used throughout my experience as a historian of pedagogy the concepts of knowledge and power to make the history of the present not only of pedagogy but also of education. Throughout the text I propose to use the conceptual and methodological tools of the history of pedagogical knowledge to make a history of the knowledge of our culture, in order to close the gaps that in our Colombian culture keep historians and pedagogues at a distance.

**Keywords:** pedagogy, education, knowledge, educational history, science, epistemology.

## Resumo

Desde a década de 1970 assumi o desafio de resgatar a historicidade da pedagogia a partir da apropriação do pensamento de Foucault como caixa de ferramentas, nas últimas quatro décadas venho construindo junto com o Grupo de História da Prática Pedagógica na Colômbia um programa de pesquisa e formação histórica e epistemológica para fazer a história do saber pedagógico. Proponho neste artigo dar conta das maneiras pelas quais tenho usado ao longo de minha experiência como historiadora da pedagogia os conceitos de saber e poder para fazer a história do presente não apenas da pedagogia, mas também da educação. Ao longo do texto, proponho utilizar as ferramentas conceituais e metodológicas da história do conhecimento pedagógico para fazer uma história dos saberes de nossa cultura, a fim de fechar as lacunas que em nossa cultura colombiana mantêm historiadores e pedagogos à distância.

**Palabras clave:** pedagogia, educação, saber, história da educação, ciências, epistemologia.

## Punto de partida: las apropiaciones de Foucault

Voy a acercarme a algunas conceptualizaciones de Michel Foucault (1926-1984) para hacer historia de la educación y pensar el presente de la pedagogía. ¿Desde dónde escribo para ustedes? Foucault dijo una vez algo que sirve ahora para ilustrar el sentido de mi trabajo y el lugar desde el cual he aprendido a pensar y actuar desde mi época de estudiante de la Licenciatura en Educación: Filosofía e Historia. En *Microfísica del poder*, Foucault (1979) afirma:

No he pretendido nunca hacer una historia general de las ciencias humanas ni hacer una crítica en general de la posibilidad de las ciencias, ni tampoco hacer una crítica en general de las ciencias humanas, ni tampoco hacer una crítica en general de las posibilidades de las ciencias. El subtítulo de *las palabras y las cosas* no es la arqueología sino *una* arqueología de las ciencias humanas. (p. 113) (cursivas originales)

Al igual que Foucault, mediante el trabajo investigativo que he venido realizando desde la década de 1970 no he pretendido construir una teoría totalizante, sino una opción de análisis profundamente comprometida con las problematizaciones del presente y, en particular, con el poder y los modos como se objetivan los sujetos en la sociedad a través de la historia.

Quiero recoger el sentido de estas aclaraciones y, desde este lugar, les presentaré mis conceptualizaciones como un punto de vista, una lectura, una perspectiva. No me situaré, por lo tanto, en una voluntad generalizadora de los usos de la obra de Foucault en educación y en pedagogía. Por ello, doy a estas palabras mías el sentido de *una*, entre otras, lecturas de Foucault para la educación y, en particular, para hacer historia de la educación y de la pedagogía en Colombia. Esta perspectiva de pensamiento forma parte de la caja de herramientas que hemos venido elaborando en el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia —GHPPC—, en el cual, desde 1976, hemos realizado estudios históricos y lecturas de carácter epistemológico de los diversos pedagogos, y hemos planteado propuestas y críticas sobre la formación de docentes, las relaciones entre la escuela y la cultura, al igual que la problematización del oficio y la profesionalización del maestro. De manera que las conceptualizaciones que

presentaré en este ensayo recogen el sentido de un trabajo que lleva ya cuarenta y cuatro años, el cual deseo presentarles a ustedes, para compartirlo, discutirlo y analizarlo a la luz del presente.

Primero que todo, quiero enfatizar que me distanciaré de aquellas apropiaciones del pensamiento de Michel Foucault para pensar la educación y la pedagogía que se han hecho únicamente desde *Vigilar y castigar* (1976). Aquel libro significa una primera entrada, mas no la única, para dar cuenta de cómo se formó históricamente el sujeto, a través de las relaciones entre el poder y la sociedad disciplinaria; sin embargo, en otros momentos de su vida el mismo Foucault reconoció que sus obras anteriores también habían sido una forma de abordar la constitución histórica del sujeto moderno.

Me apartaré de este enfoque no porque considere que es impertinente o inútil, sino porque existieron unas circunstancias históricas específicas que llevaron al GHPPC hacia una dirección que combinara el saber, la crítica y el poder. Por tanto, a diferencia de muchos otros trabajos que se derivan de Foucault, especialmente de corte histórico-sociológico, no enfatizamos en las prácticas normalizadoras que cumple la escuela. Considero que el concepto de *saber* (Foucault, 1970) puede verse tanto desde la arqueología como desde la postura crítica de Foucault sobre las disciplinas. Estos dos puntos de vista son susceptibles de una combinatoria que pasa por trabajos críticos que han resultado de trabajos históricos y, a partir de una conversación, de una actualización, de una memoria activa del saber pedagógico, en nuestro caso, permite una pregunta epistemológica sobre el presente de la pedagogía.

Muchos autores han enfatizado en los aspectos normalizadores de *Vigilar y castigar*, y desde allí han mirado la educación y la pedagogía para estudiar las prácticas normalizadoras, los efectos sobre el cuerpo de las diferentes pedagogías, el examen y la condición de encierro de la escuela. Desde hace 44 años en el GHPPC —y con un interés especial por mi parte— nos hemos ocupado de combinar los análisis críticos y epistemológicos junto a la epistemología francesa, la historia social de la educación, la política y la historia misma de la pedagogía desde el orden del saber dar cuenta de los modos como se ha fabricado el sujeto moderno en la sociedad colombiana a través de la práctica pedagógica, desde la Colonia hasta el presente.

## Los conceptos de saber y poder

Creo que, como sociedad, seguimos en deuda con los usos del concepto de *saber* (Foucault, 1970). Aún actuamos y pensamos desde la ciencia como única forma de producción de conocimiento, al margen de las verdades que se producen desde el orden del saber. En Colombia hemos venido saldando esa deuda a partir de los usos del concepto de saber para problematizar la pedagogía como *saber pedagógico* (Zuluaga, 1999, 2001, 2005, 2006).

Cabe advertir que Foucault nunca empleó la expresión saber pedagógico, que ha sido una construcción local elaborada por el GHPPC a partir de apropiación de sus conceptualizaciones, con el propósito de realizar un trabajo histórico-epistemológico a partir de la instancia metodológica de las Instituciones, los Sujetos y los Discursos—ISD—. En consecuencia, debemos entender que no voy a presentarme como una erudita en la obra de Foucault ni como una foucaultiana que evangeliza a través de su pensamiento, sino como una profesora que ha construido una caja de herramientas para dar cuenta de la pedagogía y la educación.

Un aspecto que hemos recogido en nuestro trabajo sobre la historia de la práctica pedagógica y la pedagogía es el doble sentido de sometimiento, y a la vez de producción, de las disciplinas a partir del trabajo con énfasis en el saber. Esta doble dirección ha aparecido claramente: *las disciplinas someten, pero también producen*. Como lo enfatizaba Foucault, no hay que mirar el poder y las prácticas únicamente por su efecto de prohibición, por su efecto negativo de represión, de poder. También es necesario mirar las disciplinas y las prácticas por sus efectos de producción de saber. Hay una parte muy clara en *Vigilar y castigar*, que nos permite refrescar un poco esta idea de sujeción y de producción. Sabemos que en el siglo XVIII las disciplinas avanzan apoyadas en el panoptismo, y esas disciplinas que pretenden hacer cada vez más dóciles los cuerpos llegan al hospital, a la escuela y al taller. A medida que estas disciplinas se van generalizando en toda la sociedad y se va objetivando en ellas cierto tipo de sujetos disciplinados y dóciles, también se van produciendo una serie de saberes sobre los sujetos, la enfermedad, la prisión y la escuela.

Entonces, vemos ahí esa doble naturaleza de la disciplina, de la sociedad disciplinada: regula, constriñe disciplina las mentes, los cuerpos, las gentes, pero a la vez, en la medida en que se va refinando toda esa tecnología, se van produciendo saberes que permiten que el sujeto se constituya así mismo. Por eso Foucault nos ha dicho que el saber y el poder siempre están imbricados en torno a la configuración del sujeto. En todos aquellos procedimientos de control se usan conceptos y, al mismo tiempo, se producen otros. Foucault llega incluso a afirmar que todos los resultados que emergen de ese proceso disciplinario producen lo que él llama *desbloqueo epistemológico*, a partir de un afinamiento de las relaciones de poder.

Parecería paradójico, pero allí la pedagogía pudo centrarse en la escuela y desarrollar, mediante el examen, un reconocimiento del aprendizaje de los niños y una relación maestro-alumno. Lo mismo ha sucedido con otros rituales que conocemos de la escuela —y que todavía hoy prevalecen—, de donde el maestro obtiene un saber sobre la(s) infancia(s) y la(s) adolescencia(s); pero también esa escuela, con todas esas prácticas que generó, ha sido objeto de conceptualización o se ha encontrado en esto una producción de saber. Es muy importante tener en cuenta que esta postura de Foucault, que podemos sintetizar en *sujeción y producción*, no es derrotista, como a veces se piensa en nuestro medio académico, en el que se considera que quienes trabajan desde Foucault tienen una actitud “hipercrítica”, que para ellos todo se reduce al poder y a que hay que acabar con el sometimiento, con las disciplinas de los cuerpos y con la opresión de niños, niñas y adolescentes en la escuela, así como con los exámenes, que hay que dar libertad al sujeto.

A mi modo de ver, esta es una aprehensión del pensamiento de Foucault errada. Miren ustedes, en vista de esta profunda relación, de profundos nexos entre saber y poder, y desde su idea de que donde hay poder hay resistencia, él propone una manera de trabajar esa imbricación *saber-poder*. Nos dice que se trabaje desde los efectos del poder y, en tal sentido plantea, por ejemplo, que si vamos a estudiar la salud debemos empezar por estudiar la enfermedad, indagando por aquellas prácticas en las cuales se ve claramente de qué manera una sociedad entiende la salud. ¿Por qué? Porque, digámoslo así, es como “pesarla con las manos en la masa”, pues permite dar cuenta de cómo se produce todo un sistema para tratar la enfermedad,

qué exclusiones hay, cómo se produce el sujeto del saber médico y qué tipo de paciente se produce en ese sistema.

Por consiguiente, la pregunta no es por la concepción de la salud aquí, arriba, en su aparente conceptualización, sino por analizar cuál es el funcionamiento de una sociedad en torno a las conceptualizaciones que allí se producen sobre la salud. Atrapar los saberes *con las manos en la masa* implica preguntarnos desde dónde los han puesto a funcionar, cómo y con qué restricciones, e incluso, qué es lo que se excluye de la aplicación de un saber, pues la exclusión se da como un efecto de poder por la profunda imbricación con que históricamente se han articulado y producido el saber y el poder.

¿Qué significa esto si lo miramos desde un punto de vista epistemológico para la pedagogía? Tendríamos que recurrir a la forma en que vemos en la actualidad la constitución de diversas opciones, como lo son las ciencias de la educación, que abarcan múltiples disciplinas —psicología de la educación, filosofía de la educación, sociología de la educación, administración educativa, entre otras— para conceptualizar, examinar y medir todo el sujeto de la educación. Así, todas esas prácticas de la escuela que son normalizadoras, clasificatorias, disciplinadas, están enmarcadas por estos saberes; pero a la vez, esos saberes —y ahí hay una paradoja— avanzan con ese laboratorio puesto ahí a su servicio: la escuela normalizadora. Vemos aquí un ejemplo típico de cómo están imbricados el saber y el poder en nuestras prácticas.

¡Saber y poder hacen parte de un mismo proceso! Y no es que nos pongamos el lente del poder para observar lo que pasa en la escuela o las disciplinas, como si la mirada o los procesos críticos fueran construidos desde una exterioridad de esas disciplinas. ¡No! Es que ellas se constituyeron en esa imbricación y, por eso, hay que mirarlas con un lente que sea capaz de analizar esa superposición. Todo esto lo ha planteado Foucault gracias a su concepto de *saber*. Es decir, aquel primer conjunto de su trabajo —representado en la *Historia de la locura* (1967), la *Historia de la clínica* (1966) y *Las palabras y las cosas* (1969), obras que desembocaron en la *Arqueología del saber* (1970)— permitió la conceptualización del saber pedagógico y, en la contemporaneidad, todavía tiene potencia para seguir haciendo historia no solo de la pedagogía, sino también en otros campos del saber.

## Saber y saber pedagógico

Quiero acercarme inicialmente al concepto de *saber* y después al de *saber pedagógico*. Para llegar al primero, antes debemos visualizar cuál es la materia prima con la que se trabaja para hacer historia de los saberes. Ante todo, los documentos de archivo son aquellos documentos “grises y enredados”, como diría Foucault, con gran frecuencia marginales, a veces reconocidos socialmente, otras veces olvidados y muchas veces excluidos por los historiadores clásicos, que cuentan solamente las heroicidades o las políticas del Estado, al margen de esas otras historias que emergen de la trama que se teje entre las instituciones, los sujetos y los discursos que los configuran. Tenemos entonces los documentos del archivo en primer lugar.

En segundo lugar, están las prácticas, tanto aquellas que se realizan en las diversas instituciones como las cotidianas. Unas y otras vehiculizan los saberes, las tradiciones y las decisiones del poder. Cuando digo “práctica pedagógica”, me refiero a los pedacitos de saber que operan en las técnicas, a los conceptos operan cuando preparo la clase o cuando analizo el comportamiento de un alumno o de un paciente, a los conceptos que operan cuando excluyo, entre otros aspectos que van emergiendo a través del análisis enunciativo.

Por último, como parte de esa materia prima, están los discursos nombrados como verdaderos por efecto de los procesos de institucionalización que definen y califican lo que es verdadero.

Se requieren, por tanto, tres elementos —archivo, prácticas y saberes— para comprender el saber en Foucault y, en particular, la forma como el GHPPC ha asumido el concepto de *saber*, como caja de herramientas, mas no con la pretensión de reemplazar a ninguna teoría.

Si ustedes dicen “saber pedagógico”, no están nombrando una teoría pedagógica, están nombrando un conjunto de prácticas de saberes, de documentos, de posibilidades, de discursos en diferentes estados de elaboración. Por ahora, digamos que el saber es un conjunto de conocimientos, y luego veremos en qué estado de conocimientos. Primero que todo, el saber es el espacio más amplio y heterogéneo del conocimiento,



por lo tanto, no lo podemos equiparar a una ciencia. En el saber encuentran las ciencias un lugar, un espacio de posibilidad, pero allí no están alojadas como tales; allí se alojan conceptos, prácticas y tradiciones que representaron condiciones de posibilidad de otras conceptualizaciones que alcanzaron quizás un grado de sistematicidad elevado y se desprendieron del saber, pero que históricamente siguen ligadas al saber que las produjo. Es decir, no se puede borrar la historia, a pesar de que un saber en su despliegue, en su sistematicidad llegue a consolidarse, pero el saber tampoco es un amontonamiento, una sumatoria de todo lo dicho a propósito de un conocimiento.

El saber es el resultado de una práctica discursiva, de una práctica regulada; por eso tampoco es la suma de lo que dijeron todos los autores sobre un problema, porque estamos hablando de una práctica. No puede existir saber sin una práctica discursiva que le confiera su existencia. El saber acoge la discursividad producida según un régimen atravesado por las prácticas y según discursos diversos que se articulan en algunos de sus puntos. Por consiguiente, el saber tampoco puede ser una teoría cerrada, pues precisamente por ser plural está atravesado por prácticas que le son externas; no solamente por las referentes a los objetos que allí se alojan, a los objetos de conocimiento, sino también por la práctica política. Hay, por tanto, una relación de interioridad y exterioridad en el saber. Las discontinuidades que habitan en el saber dejan ver hilos de otros tiempos que todavía operan en el presente. Y por aquí nos vamos acercando al por qué hacer historia para nuestro presente. Sin el concepto de saber, no serían posibles los estudios genealógicos, ya que toda práctica, todo ejercicio del poder, como decía ahora, está imbricado con conceptualizaciones e incluso produce conceptualizaciones. Pero, además, la misma circulación de los saberes, de sus privilegios, de sus exclusiones y sus apropiaciones puede tomarse como objeto de estudio de la genealogía. Por tal razón, me parece que la historia de la educación, abordada desde el concepto de saber, permite ver en acción a la institución, el sujeto y el discurso, como focos para dar cuenta de los usos, producción y existencia de los saberes. Esto nos lleva a estudiar a fondo el régimen —en nuestro caso, la pedagogía— por el cual el maestro puede usar un saber en su práctica dirigida a los niños y los jóvenes. Por tal vía, llegamos al concepto de apropiación,

que tiene un sentido muy territorial de los saberes. A través de la apropiación, llegamos a reconocer las mutilaciones, las adecuaciones que sufre un saber por presiones y operaciones políticas. A la vez, encontramos un sentido de conexión crítica con la forma en que nuestra sociedad retoma saberes producidos en otras sociedades. Tenemos, entonces, que la historia de la educación puede trabajar desde el concepto de *saber* como una de sus posibilidades de historia. Recordemos que no estamos sembrando postulados generales ni perspectivas únicas. Estamos hablando de *una*, entre otras, aun en la misma concepción que retoma los planteamientos de Foucault, allí mismo, y por supuesto se encuentran muy diversas opciones de hacer historia. Así, pues, desde el concepto de *saber* la historia de la educación puede ver un conjunto, un triángulo entre institución, sujeto y discurso que nos lleva a analizar la producción y la existencia del saber pedagógico en nuestra sociedad. A partir del análisis de estas tres coordenadas, llegamos al concepto de *apropiación de los saberes*; para nuestro caso, la apropiación del saber pedagógico, que nos deja ver de manera crítica qué sucede cuando un conocimiento educativo, pedagógico, didáctico construido en otra cultura es apropiado en nuestra sociedad.

## Saber e historia del presente

Trabajar con el concepto de saber tiene como ventaja que nos permite movernos con mucha agilidad por registros de las prácticas, por registros políticos, por registros de conocimiento y hacer un trabajo teórico, crítico, propositivo, en la medida en que aquellos elementos que estamos mirando tras ese lente, de esas tres instancias (instituciones, sujetos y discursos), nos están dejando ver los interrogantes que surgieron desde una mirada del presente. Así como ahora ponía el ejemplo de la enfermedad, puede que dentro de cincuenta años ya no sea tan importante partir de problematizaciones sobre la pedagogía y sobre el maestro. Quizás dentro de 20 o 50 años sea más pertinente y tenga más fuerza crítica y más fuerza propositiva para el presente el analizar cuáles son las condiciones del alumno, las prácticas que existen, las prácticas escolarizadas sobre los niños y los jóvenes; aunque el enunciado de pedagogía se deje de usar socialmente, el saber que permitió su emergencia y existencia permanece en el tiempo como parte de otras formaciones discursivas.

La noción de *práctica pedagógica* (Zuluaga, 1999, 2005, 2006, 2019) ha permitido al GHPPC interrogar el pasado desde una mirada muy del presente, no para hacer coincidir el pasado con el presente, sino porque estamos interesados en conocer cuáles elementos del pasado están atados a nuestro presente, cómo puede existir un hilo conductor que viene del pasado y sigue operando en nuestro presente. Allí estaríamos atendiendo a lo que Foucault nos invitó tantas veces: *hacer historia con sentido de presente*. Nosotros partimos de caracterizar conflictos del presente que son aquellos que pesan sobre la profesión docente, la formación de maestros, la escuela, el método de enseñanza, la infancia y la adolescencia, del saber pedagógico entre otros objetos de saber en la actualidad. Hay allí algo restrictivo, algo que no deja funcionar el saber pedagógico como un saber que pueda elaborar más. Hay allí un problema; entonces, hay que investigarlo, hay que ir a la historia a buscar ese por qué, y esa tarea implica una crítica y una conceptualización propositiva.

Algunas de las preguntas que nos llevaron a hacer un trabajo histórico a través de la práctica pedagógica usando la caja de herramientas foucaultiana fueron: ¿Cómo está operando el poder en la escuela? ¿A nivel de quién(es)? De los maestros, ¿y de quién más? Por ahora, hemos identificado que dicha operación de saber-poder se produce, y se sigue produciendo, por el nivel del estatuto tan elemental e instrumental que tenía, y sigue teniendo, el saber producido en torno a la educación y a la pedagogía en el marco de la apropiación de la tecnología educativa y de las ciencias de la educación.

Por ello, en nuestros trabajos la pregunta por la historia del maestro ha sido fundamental. Desde la década de 1970 nos hemos venido preguntando de dónde viene aquella condición del maestro que le imposibilita producir saber, cómo lo vemos en nuestras prácticas actuales. ¿Por qué hace tan poco tiempo que existe en el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación (Minciencias) el Programa de Estudios Científicos en Educación? ¿Qué pasaba antes? ¿Será que no había una instancia que tomara ese saber, como está sucediendo ahora? Nosotros empezamos nuestro trabajo formalmente como grupo de investigación en 1979 y desde entonces las cosas han cambiado. Yo diría que en un 40 % y debido, en gran parte, al movimiento pedagógico de los maestros colombianos y a que ha existido un grupo crítico fuerte de intelectuales que

ha cuestionado, precisamente, aquellos conflictos de donde partimos, o sea, han cuestionado cómo opera el poder, así de sencillo.

¿Qué ha pasado en las instituciones que forman a los maestros en los últimos cuarenta años? Tenían un estatuto tan instrumentalizado, tan simple, tan operativo. Ese fue un problema de poder. ¿Por qué un problema de poder? Entre muchas otras razones, quizás la más grave es que vuelve a una sociedad completamente dependiente de las teorías educativas producidas en otras sociedades, de modo que esta no tiene la oportunidad de conocer siquiera cuáles han sido los problemas acumulados, los errores, los desaciertos o los aciertos, los intentos de salir del conflicto, qué ha pasado, qué ha sucedido históricamente. Entonces, hubo un punto de partida que problematizó un presente que todavía sigue, sigue ahí gritando, porque todavía existen muchas dificultades para que las instituciones del saber pedagógico asuman a fondo ese conocimiento como una tarea por la vía de la investigación, por la vía de la experimentación, entre otras.

No hemos hecho historia para conocer muy juiciosamente el pasado ni para saber cuáles fueron los planes más importantes; tampoco para saber cuáles fueron los textos escolares que se usaron. Eso va saliendo como resultado: los textos, los planes de estudio. Hicimos una historia para interrogar el presente, para levantar una crítica, y en eso hemos sido contundentes. El GHPPC, a través de diversas producciones y artículos ha mostrado y ha problematizado estas cuestiones. Y con un sentido propositivo, el grupo ha divulgado algunas propuestas dirigidas a la formación de maestros, y algo muy importante es que ha planteado propuestas. (Eso último es de gran importancia para mí. No sé si los compañeros del grupo lo compartan con tanta vehemencia como yo lo haré aquí).

Considero que el mayor logro de estos 44 años de trabajo ha sido mostrar que existen posibilidades epistemológicas para la pedagogía. En otras palabras, nuestro trabajo ha permitido reclamar, proponer y trabajar por un estatuto teórico de la pedagogía que no tenga siempre esa condición de un saber que opera en el aula, de un saber que tiene solamente finalidades para el aula, porque entonces allí, en ese encuentro entre el maestro y el alumno, se acababa ese saber. Al respecto, no existían conceptualizaciones en

nuestro país; las que había provenían de otra sociedad, pero lo que producíamos los colombianos era demasiado poco. Entonces, no había esa posibilidad de leer la experiencia, de darle una conceptualización a la experiencia de la enseñanza, al maestro, a los logros de nuestra escuela, a los aciertos obtenidos en algunas áreas del conocimiento. Operaba, y aún opera, una profunda escisión entre lo que se produce y lo que se hace en la práctica pedagógica. Todo este esfuerzo intelectual, político y cultural que hemos venido realizando como grupo de investigación junto a los maestros colombianos y a los distintos movimientos magisteriales desde de la década de 1970, no ha sido posible sin la tradición pedagógica acumulada en nuestro país desde la colonia hasta nuestros días. Nuestro pasado-presente tiene lugar gracias al concepto de saber, sin él no hubiéramos podido recuperar la relación inmanente entre los conceptos y las prácticas, indispensable para seguir consolidando las bases históricas y epistemológicas de la pedagogía en Colombia.

Cuáles son entonces las características de ese saber que hemos aprehendido reconociendo, a partir, de ese trabajo, histórico, crítico, epistemológico, propositivo, y perdóneme por hablar así, pero es que nuestras sociedades latinoamericanas (la colombiana no se queda atrás) la pedagogía sigue siendo reconocida especialmente por los intelectuales del campo intelectual de la educación (Echeverri y Zuluaga, 1997) como *rareza ahistórica*, a menudo se escucha decir para qué historiar la pedagogía, ¡eso ya no se usa, eso ya pasó de moda! Claro que es doloroso escuchar esa expresión, porque es como si no nos acompañara ninguna tradición en la cual quisiéramos reconocernos. Debo aclarar que al decir que se han hecho críticas, historia, propuestas, elaboraciones, lo hago simplemente para recalcar que se ha hecho historia con mucho sentido del presente. En el interior del discurso de ese saber que hemos trabajado subyace una normatividad propia para su práctica. Pero esta se encuentra sujeta a la normatividad que le llega de la política de los saberes. Muchos dicen que la pedagogía no es más que recetas, hierbitas, procedimientos, prácticas. Por ello, es importante distinguir qué normas provienen del discurso pedagógico y qué normas provienen de las propias instituciones.

Es preciso hacer una operación de diferenciación. Esto quiere decir que ningún saber, y mucho menos el saber pedagógico,

está exento de la normatividad, pero hay que hacer justicia y reconocer que la normatividad también viene del afuera, y que es una normatividad que el maestro solo con sus alumnos no puede transformar. Es una transformación que depende del conjunto de la sociedad.

Ese saber que hemos abordado es un saber que posee un sujeto históricamente conocido como maestro, como soportador; no obstante, a este se lo ha marginado como productor de saber. Tanto la condición de la pedagogía entre las disciplinas como la condición del maestro entre los intelectuales son subalternas. Y contra eso es que nosotros nos hemos revelado. Al respecto, vuelvo a traer a colación el movimiento pedagógico de los maestros colombianos de los años ochenta del siglo XX, en el cual, por primera vez en el país, el maestro —el maestro-maestro, no los profesores universitarios— llamó a todos los intelectuales para trabajar conjuntamente y de manera interdisciplinaria por la pedagogía y por la educación pública. Hecho importante que todavía no se ha trabajado históricamente, como tampoco se han estudiado los efectos que sigue teniendo y que dejó de tener porque después surgió un decaimiento en la actualidad de la educación. Eso todavía está por verse, pero al nombrarlo quiero decir que no es algo que se menciona y que es como extraño, como exótico, que es producto de un hipercriticismo. ¡No! Es algo que fue corroborado por un movimiento amplio, de orden académico y social, como lo fue el movimiento pedagógico de los maestros colombianos.

Otra característica de ese saber que hemos trabajado es que posee una tradición, entendida esta en un sentido amplio. Yo diría más bien “una memoria”. Nombro aquí la tradición para ubicarnos en un terreno más cercano a todos nosotros. Se trata de un saber que tiene una memoria reconocida por diversas sociedades a través de la historia de la educación y de la pedagogía. Es decir, tiene conceptualizaciones —y si quieren, pueden llamarlas también “teorías”, “disciplinas”, “producciones”— de muy diversa índole sobre la educación y la pedagogía. Dado esto, entendemos, hemos entendido y debemos entender que esta historia constituye para todos nosotros, y aun para la pedagogía universitaria, un suelo, una región de posibilidades muy amplias, posibilidades que nosotros, como sociedad colombiana, todavía no hemos sabido explorar ni aprovechar lo suficiente.

Así pues, para recapitular, reconocemos tres aspectos: 1) se trata de un saber que tiene una normatividad propia, pero que también es normatizado desde afuera; 2) posee un sujeto históricamente definido, que es el maestro, no el profesor universitario, y 3) tiene una tradición, una memoria reconocida por diversas culturas, y que nosotros todavía no hemos sabido aprovechar. Sé que algunas de estas apreciaciones pueden resultar polémicas, sobre todo si se piensa que la pedagogía adquiere cada vez mayor presencia en la universidad y, por ende, se requiere trabajar sobre ella, lo cual se está empezando a hacer. Pero nosotros no estamos hablando del deber ser, estamos hablando de lo histórico y señalando un problema, porque el hecho de decir que el sujeto del saber pedagógico sea el maestro no se refiere a que deba ser así, sino a que así es, así ha sido.

A nosotros los profesores universitarios se nos ha formado en pedagogía. Sin embargo, respecto al tratamiento que se nos da socialmente en relación con nuestro saber, preparación, estatus y oficio profesional, cabe preguntar: ¿es igual para el maestro y el profesor universitario? Repito, no estamos hablando de un deber ser, debería ser así. Pero hay que decir cómo son las cosas, cómo operan. Aquello que les decía, de atrapar lo que pesa sobre los saberes, agarrándolos con las manos en la masa, escudriñando en las prácticas y en las formas como existen los saberes, escudriñando sus formas de existencia social. No en los libros teóricos y bonitos que nos hablan de la pedagogía como ciencia del maestro, etcétera.

¿Quién es un maestro históricamente? No es cosa nuestra, del GHPPC; lo dijo Dewey en pleno siglo XX, y antes lo había dicho Herbart en el siglo XIX, en Alemania. Y lo han dicho otras personas que ya se han ido convenciendo, pero por un conocimiento crítico, es decir, tomando distancia de lo muy bonito y lo muy conceptual que está planteado en los libros. No hay ningún problema con que allí exista ese maestro planteado y también conceptualizado. El problema es que en la realidad es otra cosa. Ya Dewey lo había dicho: uno de los problemas de la teoría de la educación es que los que hacen teoría están muy distantes de los prácticos. El maestro en su ejercicio y muchos de sus éxitos se quedan olvidados en la historia y ¡lo más grave, lo peor!, puesto que tiene un efecto de poder espantoso, es que se quedan sin conceptualización. Por tanto, la memoria de una cultura sobre sus maestros,

sobre su educación y su pedagogía va quedando segmentada. No obstante, esa segmentación no quiere decir que seamos desordenados, que no se esté haciendo teoría sobre esto. ¡No!, la segmentación es un efecto de poder sobre el saber.

## Conclusiones

A lo largo del ensayo he expuesto cómo en el GHPPC echamos mano del concepto de *saber* y desde allí diseñamos nuestro concepto de saber pedagógico; cómo hemos ido a las prácticas, a los archivos, al saber. Les he mencionado la crítica que se ha hecho sobre lo que actualmente pesa sobre la práctica del maestro, y los efectos, las discusiones y propuestas que se han hecho en busca de un trabajo, digamos, de mayor aceptación y reconocimiento teórico para la pedagogía.

¿Para dónde vamos? Considero que lo que se ha hecho hasta ahora, los desarrollos distintos a Foucault —por ejemplo, los de Koselleck, en Alemania— y los avances de la historia social de la educación y el trabajo, los cambios que se han venido dando en las facultades de educación y en las escuelas normales superiores, junto con el interés y preocupación de diversos intelectuales provenientes de otras disciplinas por la enseñanza y por los diversos aspectos sociales de la educación, amerita otro escalón, en lo que yo llamaría: “pasar de la historia conceptual a un trabajo de historia conceptual”.

Lo que se ha escrito anteriormente es condición de posibilidad para hacer un trabajo de historia conceptual, porque la historia de conceptos nos permite ver el desarrollo de ciertas reflexiones y nociones también en sus prácticas, pero con un sentido, que se va haciendo más claro, de pertenecer a regiones del saber mucho más sistemáticas y elaboradas.

Ya no son hegemónicos como lo fueron antes algunas corrientes, entre ellas, la teoría curricular y la tecnología educativa, puesto que se han ido abriendo espacios a otras disciplinas y el análisis desde la perspectiva histórica muestra que en nuestra historia pedagógica también han concursado otras corrientes. Por ejemplo, como ustedes saben, hemos tenido una fuerte influencia de los franceses, en las denominadas *ciencias de la educación*. En ciertos momentos de nuestra historia también nos ha visitado la pedagogía alemana. Ahora,



unos y otros están presentes, en mayor o menor medida, pero están sobre el tapete esos paradigmas, que han aportado a la consolidación de nuestras prácticas institucionales.

En nuestras facultades de educación encontramos cursos de didáctica, currículo, reflexiones epistemológicas sobre la pedagogía; basta con mirar el plan de estudios de las facultades de educación y de las escuelas normales superiores. Están, pues, esos saberes en nuestra historia y en nuestras prácticas actuales.

También se han venido elaborando propuestas y avances sobre diversos conceptos, como *la educación popular* —me atrevo a mencionarla aquí a título de observadora porque no la conozco a fondo—, y creo que, al lado de estos paradigmas que provienen de otras culturas que nos han visitado, nosotros podríamos mostrar como latinoamericanos, con mucho orgullo, un concepto de educación cocinado, por así decirlo, metafóricamente, en la educación popular.

Si examinamos la forma como la educación fue planteada a través de nuestra historia, por ejemplo, por nuestros dirigentes de la República, encontraremos también una manera muy especial y específica, es decir, adaptada a nuestra propia sociedad, de las propuestas educativas, que si bien aparecen esplendorosamente formuladas en la legislación, en la práctica es bastante plana su realización. Podemos localizar, asimismo, importantes indicios de elaboraciones propias en los informes de los funcionarios a cargo de la educación del siglo XIX. También hay experiencias de maestros y profesores que habría que recoger y sistematizar, puesto que ameritan un desarrollo, de tal manera que podamos mostrar nuestras conceptualizaciones al mismo nivel que aquellos paradigmas que nos han visitado.

Por eso es tan grave que una sociedad como la nuestra se dedique a volver operativo un conocimiento, o sea, que lo instrumentalice, porque no le da salida conceptual, no lo sistematiza, no teoriza sobre su propia práctica, sobre sus propias aplicaciones. No tenemos qué mostrar, sino híbridos. Sin embargo, pienso que en la educación hay aspectos que podrían mostrarse si se sistematizaran más. Así, serían dignos de ser reconocidos no solo los colombianos sino también los latinoamericanos como sociedades por su nivel conceptual. Es otra fase del trabajo que, como les digo, ha sido posibilitada

por muchos factores. En términos de Foucault: las condiciones de posibilidad provienen de múltiples puntos.

La historia de la educación y de la práctica pedagógica, el movimiento pedagógico de los maestros colombianos, las experiencias del movimiento pedagógico de los maestros, los conceptos provenientes de la educación popular, el interés de intelectuales de diversos conocimientos y disciplinas por la educación y el empeño actual de las facultades de educación y las escuelas normales superiores pueden llegar a ser fuertes en el saber que les da su razón de ser. En todos nosotros, de alguna manera, descansa esa posibilidad histórica, porque es ahora cuando hay que asumirla e investigarla, darle palabra.

Es nuestra responsabilidad seguir produciendo un diálogo con los diversos paradigmas, culturas y tradiciones en educación, pedagogía, didáctica, estudios curriculares, ciencias de la educación y educación popular. Ello incluye también los saberes y prácticas de nuestras propias producciones. Seríamos un cuarto invitado a la mesa para mostrar producciones sistematizadas; hacia allá vamos. Y no solo nosotros como grupo, también otros aportes y enfoques están haciendo ese esfuerzo de conceptualizar, de sistematizar, de revivir.

El proyecto “Apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo de la formación de maestros” —Aciforma—, dirigido por el profesor Alberto Echeverri, ha hecho un estudio del campo intelectual de la educación, del que derivó una propuesta de un campo conceptual para la pedagogía. Esta propuesta fue acogida en pleno por el grupo como un horizonte de trabajo y, desde los desarrollos de muy diferentes personas que integran el grupo, tomó fuerza en el marco de la reestructuración de las escuelas normales a finales del siglo XX. Hoy valdría la pena retomarla para enfrentar los desafíos de la pedagogización de nuestra sociedad y hacer de ella una herramienta de saber-poder que permita frenar la fragmentación e insularización del saber pedagógico. Pero también, recalco, desde otros ámbitos, otros discursos y otras posturas se ve ya cómo la dirección hacia dónde se irá en los próximos años será la de la sistematización y la conceptualización fuerte en educación y pedagogía. Termino, pues, afirmando con esperanza y con decisión el futuro hacía donde vamos y resaltando el privilegio de pertenecer, todos nosotros, a este momento histórico, y aspiro a que todos sepamos responder a los retos del presente.

## Referencias

- Echeverri, A., y Zuluaga, O. (1997). Campo intelectual y campo pedagógico de la Educación. *Educación y Ciudad*, (4), 12-23. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/236>
- Foucault, M. (1966). *Historia de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1967). *Historia de la locura en la época clásica* (vol. 1). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1969). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, trad.). Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). Preguntas a Michel Foucault sobre la Geografía. En J. Varela y F. Álvarez-Uría. *Microfísica del poder*, (pp. 111-124). La Piqueta.
- Martínez, M. (2019). Olga Lucia Zuluaga Garcés: 40 años de historiar y conceptualizar la Pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (51). <https://doi.org/10.17227/pys.num51-8204>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Editorial Universidad de Antioquia, Siglo del Hombre, Antrhopos.
- Zuluaga, O. (2001). Saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. En A. Echeverri (Ed.). *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y en Alemania* (pp. 81-88). Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. (2005). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En O. Zuluaga (comp.), *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 11-37). Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Zuluaga, O., y Herrera, S. (2006). Relaciones entre saber pedagógico, práctica pedagógica y memoria activa del saber pedagógico. En H. Quiceno (Coord.), *Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos* (pp. 91-102), vol. I. Universidad Pedagógica Nacional.