

# Pedagogía: Saber, Práctica y Disciplina <sup>1</sup>

Profesor:

*Alberto Martínez Boom*

*Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación*

## 1- PROEMIO

Para dar cuenta de las condiciones de existencia de la pedagogía en nuestra cultura quisiera remitirlos a su historia como instrumento preferido de análisis. Por supuesto que no toda historia de la pedagogía es pertinente ya que no se trata de una simple descripción de los inventos, de las tradiciones o de los autores. Reconocerla desde su estatuto de historicidad es dejar de considerarla como una invariante en el tiempo y afirmarla a partir de sus condiciones de posibilidad que la constituyen en positividad, en gnoseología y en discurso. Para efectos de los párrafos que siguen importa establecer la historicidad de la pedagogía en su triple condición: como práctica, como saber y como disciplina.

Ahora bien, me han invitado a dictar este seminario a propósito de las prácticas pedagógicas y rememoro con la invitación la experiencia de 30 años de un grupo de investigaciones interuniversitario que bajo la orientación de Olga Lucía Zuluaga Garcés se ocupó precisamente de la historia de las prácticas pedagógicas en nuestro país. El tono de mi intervención dialoga con los trabajos de la profesora Zuluaga pero toma distancia en aspectos que por circunstancias específicas de mis propias investigaciones han agudizado el análisis genealógico de las relaciones que se entrecruzan en este campo contingente de saber.

---

<sup>1</sup> Seminario sobre prácticas pedagógicas. Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta, Junio 12 de 2009.

Quisiera proponerles un itinerario reflexivo que comienza con cierta aproximación conceptual a la relación teoría y práctica, pero que luego se matiza, sirviéndome de una lectura de Paul Veyne, para abordar los conceptos de saber pedagógico y práctica pedagógica desde un enfoque metodológico que se sirve de algunos de los utillajes conceptuales de la arqueología y la genealogía como herramientas de potencia investigativa. Es decir que me propongo mostrarles como a partir de pensar las prácticas (discursivas, no discursivas) emergen dominios de saber que dan cuenta de objetos, conceptos, estrategias, técnicas y subjetividades que fundan y movilizan a la pedagogía.

Explicar la historia consiste en percibirla primero en su conjunto, relacionar los supuestos objetos naturales con las prácticas de fecha concreta y rara que los objetivan y explicar esas prácticas a partir no de un motor único, sino de las prácticas más próximas en las que se asientan. Esto produce cuadros extraños en los que las relaciones sustituyen los objetos. Incluso podría afirmar de modo enfático que toda historia es arqueología por naturaleza y no por elección. “El objeto de la arqueología es el análisis y descripción de formaciones discursivas; formaciones discursivas que no pueden identificarse con disciplinas establecidas: no son ciencias, ni para-ciencias, ni si quiera pre-ciencias, aunque formen el suelo -lo previo- de donde surgen las ciencias”<sup>2</sup>.

## 2- LA PAREJA TEORÍA - PRÁCTICA

Desde un enfoque tradicional de las ideas habría que decir que Aristóteles distinguía entre *bíos theoretikos* y *bios praktikos*: la vida dedicada a la contemplación intelectual y la vida de la acción moral. Dicha distinción filológica muestra que el verbo *theorein* se compone de dos formas “*thea*” y “*orao*”. “*Thea*” (teatro) es la apariencia o el aspecto de lo que aparece o se muestra. El “*orao*” alude al haber visto algo y luego examinarlo con detalle, razón que justifica que Heidegger defina la *theorein* como: “*mirar el aspecto bajo el que aparece lo presente y, por medio de esta visión, permanecer viéndolo*”<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> MOREY, Miguel. (1983) *Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus, p. 221.

<sup>3</sup> Ver aquí: HEIDEGGER, Martin. (1993) *Ciencia y meditación*. Santiago: Editorial Universitaria.

El nominalismo agudiza la separación entre teoría y práctica, por cuanto concepto y conciencia se independizan frente a sus objetos, es decir que el mundo objetivo, abandonado a sí mismo, es confiado a los métodos empíricos y a una toma inductiva de datos. Kant rompió esta forma tecnológica de pensar, al separar razón pura y razón práctica así: la primera desarrolla principios y enunciados con exactitud metódica; y la segunda, como razón que actúa, libera la práctica del ámbito de una mera toma empírica de datos. Incluso valdría la pena recordar el inicio de su opúsculo titulado *Teoría y Praxis*: “Se llama teoría a un conjunto de reglas, incluso de las prácticas, cuando estas reglas, como principios, son pensadas con cierta universalidad y, además, cuando son abstraídas del gran número de condiciones que sin embargo influyen necesariamente en su aplicación. En cambio, no se llama práctica a cualquier manejo, sino sólo a esa efectuación de un fin que es pensada como cumplimiento de ciertos principios de procedimiento representados en general”<sup>4</sup>.

Procediendo contra estos criterios de clasificación, gastados hasta el límite, p. 25.

Sin embargo, ha sido el contacto con los pensadores de la sospecha lo que me ha permitido comprender que se puede entender la teoría como simple caja de herramientas, vale decir que la teoría no es un sistema totalizador que suministra un sentido y una representación del mundo. Por el contrario, se trata de un conjunto de instrumentos “para investigar la realidad, en lugar de dogmas sobre su naturaleza; medios para operar esta realidad más que soluciones teóricas a los problemas que esta realidad plantea”<sup>5</sup>. Si algo ha orientado las relaciones teoría práctica ha sido cierto principio totalizador que imagina la práctica como aplicación de la teoría, o su efecto contrario, la teoría como producto inspirado de la práctica. Si variamos ese afán totalizador por una comprensión más localizada de la práctica y de la teoría, podríamos imaginar que en muchas ocasiones no coinciden, no aplican, no corresponden, no

<sup>4</sup> KANT, Immanuel. (2006) *Teoría y Praxis*. Madrid: Plaza, p. 3.

<sup>5</sup> FOUCAULT, Michel. (1978) *Poderes y Estrategias*. En: *Sexo, poder y verdad*. Barcelona: E. Materiales, p. 164.

traducen, es decir, que “las relaciones teoría práctica son muchos más parciales y fragmentarias. Una teoría siempre es local, relativa a un pequeño campo, aunque puede ser aplicada a otro campo más o menos lejano”<sup>6</sup>. Dicho de modo más categórico la teoría no expresa la práctica, la teoría es una práctica.

En el análisis arqueológico el discurso se asume como práctica. Ello quiere decir que la problematización se centra en las prácticas discursivas que no están definidas, ni por la ideología, ni por la teoría, ni por el lenguaje, sino por las condiciones en las que es posible producir un discurso y por las reglas de formación que definen una formación discursiva. Así el dispositivo y la episteme o el saber son, en términos generales, prácticas.

### 3- EL ANÁLISIS ARQUEOLÓGICO

Situar el análisis en lo arqueológico exige un trazo de diferenciación y de relación con la tradición epistemológica moderna. La ciencia como la filosofía tiene como centro de gravedad, el asunto de la racionalidad. Los fundamentos del discurso científico que constituyen el discurso normativo de la epistemología, se ha asumido desde el siglo XVIII como el suelo mismo de la verdad y como tal es productor de racionalidad. La historia de la ciencia es la historia de la verdad, de esta forma específica de racionalizar la verdad. Lo que excede este límite crítico no entra: los obstáculos, los prejuicios, los mitos, la ideología, los instintos, ya que es asumido como lo negativo de la razón. Es por eso que un objeto como la locura, no puede hablar, a no ser que la nombre la razón.

Digámoslo con plasticidad, las condiciones de posibilidad de la epistemología son al interior de su propio cuarto, no sale de él porque se pierde, se confunde. Dicho cuarto constituye también el límite de lo racional, por fuera de él nada puede ser conocido científicamente, incluso es la propia racionalidad la que fundamenta el campo espacial del cuarto dándose urdimbre de universalidad,

---

<sup>6</sup> DELEUZE, Gilles. (1978) *Un diálogo sobre el poder*. En: Sexo, poder y verdad. Barcelona: E. Materiales, p. 68.

es por eso que concibe la ciencia como la actividad racionalista de mayor jerarquía y valor.

El análisis arqueológico se desplaza de este lugar estricto de la epistemología, no lo niega, ni le quita su valor, incluso lo asume como punto de referencia metodológico, pero amplía los linderos para ver más, para analizar un horizonte más amplio. En su diálogo abierto construye dos lecciones importantísimas: elabora una crítica a la historia del progreso de la razón y muestra que no sólo donde está la ciencia hay racionalidad.

El desplazamiento nos lleva de la ciencia hacia el saber. El análisis arqueológico hace historia de los saberes. La arqueología no es el interior de la ciencia sino su exterioridad, no es el adentro del cuarto epistemológico sino el afuera con sus diversidades y contingencias, es decir, incorpora al análisis la participación del poder, de las luchas. Su historia como su racionalidad ampliada es contingente, práctica, por eso hace historia de las prácticas discursivas pero también de las prácticas no discursivas que intervienen para darle color, vida, inmanencia a los objetos que estudia. La arqueología no aspira a depurar los objetos en virtud de ninguna falacia: ni la racionalidad, ni la causalidad, ni la intencionalidad, ni el progreso constante hacia mejor, ni el deber ser, ni la voluntad universal, en fin, una arqueología del saber es menos una explicación racional es un desplazamiento hacia el rigor de los enunciados, los cruces que los hacen emerger y la discontinuidad que da mejor cuenta de su historia.

Optar por la arqueología para pensar los problemas de la pedagogía fue siempre para el grupo de historia de las prácticas pedagógicas un asunto histórico. La pedagogía en Colombia ha sido construida como saber y como práctica no como ciencia; las tradiciones epistemológicas de cuna francesa o alemana nos han influido y afectado, pero no constituyen nuestra propia raíz, sólo fue necesario abrir el archivo para develar las potencias de un análisis desde las prácticas.

Si entendemos que la pedagogía es una práctica discursiva o mejor una práctica de saber a partir de la cual se constituye un corpus de objetos, nociones, modelos y métodos que constituyen un saber y que en este saber es posible localizar niveles de verificación, sistematización, objetivación que se conforman históricamente con sus propias reglas específicas desde la cual se definiría como disciplina, entonces es necesario pensar la pedagogía en una condición múltiple como: saber, práctica y disciplina sin que una elimine o destituya la otra sino que se da a partir de una relación compleja.

La pedagogía existe entonces como un saber disperso. Su condición múltiple hace posible, incluso podría insinuar como conveniente, el uso de la arqueología como opción teórica que abre el análisis precisamente porque el centro de trabajo de lo arqueológico son las prácticas discursivas y no discursivas. En este sentido, asumimos la pedagogía como una práctica de saber que esta definida a partir de una relación compleja entre la institución (escuela), el sujeto (maestro) y el saber (saber pedagógico). De esta forma los trabajos que he realizado sobre la historia de la escuela fueron pensados como prácticas de escolarización, como el estudio histórico del maestro –sujeto fundamental de la práctica y del saber pedagógico– y como saber resultante históricamente de las prácticas pedagógicas de enseñanza en la escuela.

El análisis arqueológico introduce una variante significativa respecto de la tradición filosófica y lingüística o de historia de las ideas pues no se propone analizar a partir de la actividad sintética del sujeto, de los significados internos del la frase o proposición o de la intencionalidad del sujeto que habla o cualquier otro operador psicológico o metafísico. Por el contrario se trata de analizar el discurso a partir de su funcionamiento inmanente es decir la práctica discursiva, las reglas que determinan su formación, aparición, emergencia y singularidad sin remitirlo a la participación de un sujeto fundador (ni trascendente, ni psicológico). Los discursos y las practicas que este posibilita y propicia obedecen a reglas no explicitas en su superficie pero ello no quiere decir que estén ocultas o dirigidas por una especie de mano secreta lo que pasa es que no son visibles. Y no son visibles a simple vista, sería necesario otra forma de análisis que las concretiza como evidentes. Las reglas de las que

hablo conforman un conjunto de restricciones pero también de posibilidades con arreglo a las cuales los discursos suelen ser enunciados, transmitidos, transcritos, escritos, legitimados o rechazados.

Por ello es posible postular la materialidad del discurso (un discurso es un objeto) que no opera como una verdad interior ni como una justificación epistemológica sino de acuerdo a un conjunto de reglas anónimas que proceden de su misma positividad (espacio común de comunicación que hace, por ejemplo, que dos autores Lineo o Bufon estén hablando de lo mismo mas no lo mismo). La positividad, pues, constituye un objeto privilegiado de la arqueología. Cuando más se desconocen las reglas que rigen las practicas discursivas, más estamos expuestos a ellas y a vehicular toda clase de supuestos automáticos, los cuales se introducen con mayor facilidad, generando entonces aquellas dispersiones y discontinuidades que la historia de las ideas recoge como contradicciones o desviaciones.

Uno de los aspectos más importantes en el análisis arqueológico consiste en la destitución del concepto de hombre o para decirlo de otra manera en la destitución de la sujeción antropológica como un elemento fundamental para comprender mejor a los seres humanos. La forma hombre es un obstáculo que podríamos considerar con Bachelar como obstáculo epistemológico para pensarnos entre otras cosas por que aplaza nuestra realización. Foucault busca despertarnos de nuestra “sueño antropológico” con el fin de abrir nuestros ojos a un estudio exitoso de los seres humanos, desatando las ultimas sujeciones antropológicas que nos apresan y mostrando las maneras como y a propósito de que estas sujeciones se constituyeron en referentes del pensamiento en Occidente.

En la arqueología del saber se emprende esta empresa intelectual como punto culminante del análisis arqueológico y se presenta lo que podríamos considerar como el nuevo método y se esboza los fundamentos de este planteamientos que no debería considerarse una teoría general acabada sino como unas herramientas de análisis o utillaje conceptual que se conocerá con el termino de “caja de herramientas”.

Del análisis surge un vasto territorio inexplorado que Foucault denomina “un dominio que no ha sido objeto de ningún análisis (AS, 349), dominio irreductible a las interpretaciones y a las formalizaciones realizadas por los pensadores tanto de aquellos que toman en serio *el sentido* –la hermenéutica- como para aquellos que renuncian totalmente a el –el estructuralismo-. En la arqueología se toma posesión de ese dominio de análisis y los elementos centrales de los que se dota para su exploración.

Ahora bien, a diferencia de los territorios desconocidos este del que hablamos es demasiado cercano a nosotros y si no lo vemos no es porque este escondido sino al contrario porque es demasiado evidente. Para encontrarlo habría que hacer un recorrido que a la manera de Borges podríamos denominar como recorrido circular que va de las formaciones discursivas a los enunciados y regresa a las formaciones discursivas, o para decirlo mas claramente que asume como dominio de análisis el discurso pero entendido este en su materialidad histórica es decir: las practicas discursivas. Así es que el tema central de la Arqueología son las prácticas discursivas y en particular un tipo de función lingüística ignorado hasta entonces: estamos hablando del *enunciado* como la molécula del discurso. El enunciado no es ni una frase, ni una proposición, ni un acto de habla así se exprese en algunos casos a través de una frase, una proposición o un acto de habla, tampoco esta referido a una entidad psicológica, ni un suceso, ni una forma ideal o lógica.

Los enunciados no son una proposiciones, que se rijan por un sentido lógico puesto que “la misma frase con el mismo sentido puede constituir enunciados diferentes, esto es, tener distintas condiciones de verdad, dependiendo de la serie de los enunciados dentro de la cual aparece”<sup>7</sup>.

“... en determinada escala de la macrohistoria, se puede considerar que una afirmación como “las especies evolucionan” forman el mismo enunciado en Darwin y en Simpson; a un nivel

---

<sup>7</sup> DREYFUS, Hubert y RABINOW, Paul. (1988). *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM, pp. 65-66.



más fino y considerando campos de utilización más limitados (el neodarwinismo, por oposición al sistema darvinista propiamente dicho), se trata de dos enunciados diferentes. La constancia del enunciado, la conservación de su identidad a través de los acontecimientos singulares de las enunciaciones, sus desdoblamientos a través de la identidad de las formas, todo esto es función del campo de utilización en que se encuentra inserto” (AS, 175).

De otra parte los enunciados no son frases que se rigen por el orden gramatical. Diversas locuciones pueden constituir repeticiones de un enunciado idéntico. El enunciado no es ni siquiera una entidad gramatical restringida a las frases. Los mapas pueden constituir un enunciado, o un horario, o un listado de alumnos de una escuela. El ejemplo que coloca Foucault es el de la disposición del teclado de una maquina de escribir que se constituiría en un enunciado si aparece en un documento como representación de las disposiciones de las letras en un manual para la enseñanza de la mecanografía. Lo que importa en todos estos casos es la función que cumple en el orden del discurso, es decir, que función le dan a los sujetos hablantes, en que posición los colocan, que papel desempeñan ciertos enunciados en el orden institucional. Habría que pensar en las posiciones en que el saber pedagógico coloca al maestro o al alumno.

#### 4- CONDICIONES DE POSIBILIDAD DE UNA PRÁCTICA

De modo ampliado podría preguntar ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de una práctica, de una institución, de un discurso? Las epistemes son prácticas discursivas con lo que señalamos que una práctica discursiva no se puede confundir con el acto o la afección a partir de la cual un individuo expresa una idea, un deseo o una imagen, es decir, no es la expresión de una frase o una proposición, tampoco se refiere a las competencias lingüísticas o comunicativas de un sujeto hablante cuando construye frases gramaticales o expresa proposiciones lógicas. En este punto, los estudios de Dreyfus y Rabinow reivindican la voz del experto, lo que dice, al tiempo que muestran que

la arqueología no es un análisis del discurso. Según el análisis arqueológico una práctica discursiva esta definida por una formación discursiva específica que se da en un periodo histórico determinado y un espacio geográfico definido a partir de un conjunto de reglas anónimas e históricas determinadas mediante las cuales se forma un objeto<sup>8</sup>, un concepto, una noción, una teoría y se pueden definir diversas modalidades de enunciación dependiendo de las posiciones en que se coloca al sujeto o el estatuto del hablante como los ámbitos institucionales desde donde es permitido pronunciar ciertos discursos y sus modalidades siempre están en relación con una fuerza que es exterior a ella.

Esta fuerza que proviene del afuera es denominada por Foucault como práctica no discursiva y hace referencia a las relaciones de poder que se cruzan en todo momento con las prácticas discursivas. La relación entre prácticas discursivas y prácticas no discursivas constituyen un régimen de prácticas o para decirlo de otra manera, un dispositivo. El dispositivo como objeto de análisis aparece, precisamente, ante la necesidad de incluir prácticas no discursivas entre las condiciones de posibilidad de la formación de los saberes<sup>9</sup>. El dispositivo es una práctica o mejor un régimen de prácticas.

Según Deleuze, los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición cumplen la función de vectores o tensores que compone un conjunto múltiple, no uniforme, al que se puede nominar como dispositivo. Ello quiere decir que el saber y la episteme (práctica discursiva), el poder (práctica no discursiva) y el sujeto (mejor la subjetividad) al establecer cadenas variables de relaciones constituyen un nudo que puede ser entendido como una práctica.

La historicidad de los dispositivos sería entonces la historicidad de las formaciones discursivas o de los regímenes a partir de los cuales se establecen

---

<sup>8</sup> El objeto no es un fenómeno, es una construcción, es una objetivación, lo que significa que un conjunto heterogéneo de discursos puede constituir un objeto en una época histórica determina, por ejemplo: la escuela, es un objeto y una formación discursiva que nace en un momento específico de la historia e implicó cruces de discursos referidos a la policía, a la infancia, a la utilidad pública y a la pobreza. Discursos y prácticas que no tienen nada que ver con un supuesto discurso de lo educativo.

<sup>9</sup> Ver aquí: El Polvo y la Nube.

los enunciados y los regímenes de objetos. El dispositivo es el lugar donde se anudan las prácticas discursivas (lo que se dice) y las prácticas no discursivas (lo que se hace).

El dispositivo implica también líneas de fuerza, es decir, vectores que entran en relación ya sea para afectar o para ser afectado en una relación. La línea de fuerza se produce en toda relación de un punto con otro pasando por todos los lugares de un dispositivo. Esta línea de fuerza correspondería a la dimensión del poder. Con lo cual el dominio de las prácticas se extiende entonces del orden del saber al orden estratégico. Por ello se puede afirmar que, de hecho, la arqueología y la genealogía como opción teórica y metodológica asume las prácticas como su principal dominio de análisis.

En este sentido es necesario hacer unas consideraciones preliminares que parecen obvias pero en realidad no lo son: no siempre hubo escuela en nuestras sociedades y no siempre la educación se realizó en escuelas. De allí que se puedan hacer ciertas preguntas: ¿Qué pasa cuando emerge la escuela? ¿A qué nuevas condiciones responde? ¿Qué nuevas prácticas instituye? y ¿cómo funciona la estrategia de poder que atraviesa las prácticas que aparecen como una regularidad y luego se institucionalizan?

Esos usos no pretenden realizar una analítica de la verdad sino una interrogación histórica de la verdad, pues lo que se realiza no es una historia interna de la verdad sino externa de la misma, buscando los efectos de poder que posibilitan que emerjan unas y otras, visibilizando como hay ciertas teorías que devienen estrategias. Pues todo saber entonces es condición de posibilidad del poder. Así, “las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además formas totalmente nuevas y sujetos de conocimiento. El mismo sujeto de conocimiento posee una relación del sujeto con el objeto; o, más claramente la verdad misma tiene una historia”<sup>10</sup>. *Más que la verdad de la historia sería una historia de la verdad*, pero esa historia ha sido

---

<sup>10</sup> FOUCAULT, Michel. (2003). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa. Primera Conferencia. p. 3.

siempre constituida por unas relaciones de verdad, cumpliendo una función específica y con unos efectos determinados.

Un buen ejemplo de la manera como opera esta forma de historiar la podemos encontrar en algunos de mis trabajos, pero dado que hablar de uno mismo es problemático, acudamos a referentes externos, digamos Paul Veyne. En un ensayo dedicado a Foucault, escrito en Londres en 1978, sostiene que este filósofo es uno de los mayores historiadores de nuestra época, sin embargo, habría que advertir que al historiar procede de otra manera rompiendo el modo convencional de comprender la historia, de hecho afirma que su trabajo consiste en hacer análisis filosóficos en talleres históricos. Habría que explicar semejante afirmación.

### 5- PAUL VEYNE: ESTUDIO DE UNA PRÁCTICA

Veyne dice que “la intuición inicial de Foucault no es la estructura, ni el corte, ni el discurso: es la rareza, en el sentido latino de la palabra; los hechos humanos son raros, no están instalados en la plenitud de la razón... los hechos humanos son arbitrarios... no son evidentes”<sup>11</sup>. Parece evidente suponer que la escuela es para educar, o que el amor maternal es un sentimiento natural, pero ambas expresiones son en realidad supuestos falsos. Veyne toma como referencia el estudio adelantado por George Ville sobre la explicación de la desaparición de los combates de gladiadores en el siglo IV de nuestra era, época en la que reinaban los emperadores cristianos. Las interpretaciones tradicionales son desechadas por Ville: no fue ni por la sabiduría pagana, ni por la doctrina cristiana, ni por el humanitarismo que desaparecieron los espectáculos con gladiadores. La respuesta histórica es que Roma deja de ser gobernada por la clase senatorial, empeñada en conservar a los gladiadores que constituían una escuela de endurecimiento para los espectadores, y el Emperador deja de ser entonces “pastor de rebaños”, cuyo objetivo era dirigir al pueblo romano y evitar su debilitamiento, y pasa a ser un “padre sacerdote, que mima a los niños”, y es por esta razón que se hace cristiano y no a la inversa. La explicación está en el cambio de una práctica política.

---

<sup>11</sup> VEYNE, Paul. (1984). *Cómo se Escribe la Historia. Foucault Revoluciona la Historia*. Madrid: Alianza, p. 200.

¿Cuál es el método utilizado por Georges Ville que intenta dar cuenta de este cambio de práctica e ilustrar el pensamiento de Foucault?

1. En primer lugar la descripción, en forma muy empírica de lo que hace un emperador paternal, o un jefe guía y no presuponer nada más. No hay objetos naturales dados (gobernantes, gobernados, relación de producción, Estado), ni objetivos (hacerse obedecer, despolitizar, hacerse querer) ni causa material (la cristianización, el humanitarismo). Hay que juzgar por los actos, no por los fantasmas que suscita el lenguaje<sup>12</sup>.
2. En segundo lugar la explicación, dice Veyne, de las prácticas, de lo que hacen las personas; y esas prácticas no son visibles pero tampoco están ocultas, no podemos conceptualizarlas, no son objetivaciones eternas, sino solamente acciones (guiar-mimar). Los objetos son consecuencias de las prácticas. Y esas prácticas proceden de los mismos cambios históricos.

Solemos, en efecto, razonar en función de un objetivo o a partir de una materia, por ejemplo, hemos creído que por el hecho de que siempre han existido niños también ha existido de modo invariante, infancia. Se dejante conexión no sólo es un error sino que olvida que para que las cosas existan necesitan ser objetivadas. Esas objetivaciones, necesariamente relacionadas con las prácticas, son las que explican la emergencia de la infancia en el siglo XVIII y no al revés. “Los objetos parecen determinar nuestra conducta, pero nuestra práctica determina antes sus objetos” (p. 209), es decir, “la relación determina el objeto, y sólo existe lo determinado” (p. 209).

¿De dónde procede cada una de esas prácticas con sus contornos inimitables? De los cambios históricos, de las mil transformaciones de la realidad histórica, de una historia no drapeada<sup>13</sup> o reducida a procesos intelectuales. Foucault no descubre ni inventa una instancia nueva llamada práctica, sino que intenta verla tal cual es y hablar de ella con rigor, como es de verdad. “*la práctica no es una instancia misteriosa, un subsuelo de la historia, ni un motor oculto: es lo*

---

<sup>12</sup> VEYNE, Paul. (1984). Op. Cit., p. 207.

<sup>13</sup> Drapear: colocar o marcar los pliegues, generalmente de una prenda de vestir, para darles la caída necesaria.

*que hacen las personas (como lo indica la propia palabra)*<sup>14</sup>. Si, en cierto sentido, no son visibles es porque se presenta con ropajes -racionalizaciones, ideologías, idealizaciones que elabora la conciencia con el fin de poder dirigirnos al mundo-. La parte invisible del iceberg es una realidad preconceptual pero no es diferente de lo que emerge. Es la misma práctica. Es decir no hay que explicar otra cosa, sino explicar más de lo que se explicaba, explicar las formas extrañas que han pasado inadvertidas, en definitiva tratar de ver el mundo.

Las representaciones y los enunciados forman parte de las prácticas, vale decir que los comportamientos se corresponden con una mentalidad. El historiador debe ocuparse de lo que dice la gente, del discurso, y advertir allí los prejuicios, resistencias, salientes y entrantes que no son conscientes: “juzgar a la gente por sus actos no es lo mismo que hacerlo por sus ideologías”<sup>15</sup>. Es decir ocuparse de la gramática, pero una gramática del azar, no lógica. El discurso es lo que se dice realmente sin que lo sepan los hablantes. “Lejos de invitarnos a juzgar las cosas a partir de las palabras, Foucault muestra, por el contrario, que las palabras nos engañan, que nos hacen creer en la existencia de cosas, de objetos naturales, gobernados o Estado, cuando esas cosas no son sino consecuencia de las prácticas correspondientes” (p. 211). Una exigencia del análisis arqueológico es no quedarse en las palabras sino elevarse hasta los enunciados, y no quedarse en las cosas sino elevarse hasta las visibilidades. Para Foucault el método es comprender que las cosas no son más que objetivaciones de prácticas determinadas, que hay que poner de manifiesto porque la conciencia no las concibe. Es un esfuerzo de visión, una experiencia de rarefacción, en ese instante se produce una especie de ruptura, donde antes no había nada, solo una cosa plana (el poder, el Estado) aparece un objeto extraño, de época, nunca visto: “pero lo más característico es el instante en que se produce la rarefacción; no es algo que tome forma, sino, por el contrario, una especie de ruptura”<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> VEYNE, Paul. (1984). Op. Cit., p. 207.

<sup>15</sup> VEYNE, Paul. (1984). Op. Cit., p. 208.

<sup>16</sup> VEYNE, Paul. (1984). Op. Cit., p. 213.

“En lo que dura ese suspiro, el fragmento de historia se ha ordenado solo, han huido los falsos problemas... hace un rato éramos como Blaise Pascal, asíamos con fuerzas los dos cabos de la cadena histórica (la economía y la sociedad, los gobernantes y los gobernados, los intereses y las ideologías)... no hay objetos naturales, no hay cosas”<sup>17</sup>. Lo ocurrido es que se pegaron las cosas, principio y fin, y el resultado fueron expresiones como esta: “ahí esta la infancia”, pero no es cierto. Hay aquí de alguna manera una vuelta al acontecimiento y en este sentido podríamos decir que Foucault es un historicista, al rescatar el hecho en su singularidad e irrepetibilidad. De esta manera los problemas se hacen históricos, dice Veyne. Todos sabemos dice, que las sociedades son lo que son históricamente.

La falsedad consistía en considerar al objeto siempre el mismo, un objeto natural, casi material, una invariante histórica (el estado, la locura, el deseo, el sujeto de deseo) y en creer que la práctica era la reacción frente a ese objeto. Es la eterna ilusión teleológica, la idea de que todo se dirige hacia un blanco ideal, la que nos oculta la multiplicidad de objetivaciones: “sólo existen múltiples objetivaciones (población, fauna, sujetos de derecho) que corresponden a prácticas heterogéneas”<sup>18</sup>. Las objetivaciones parten de las regularidades que aparecen en las prácticas (cuando hay población: cuando emigra, con la peste). Paul Veyne descifra en este sentido la tesis central del proceder de Foucault: “Lo que se ha hecho, el objeto, se explica por lo que ha sido el hacer en cada momento de la historia; es equivocada la idea que tenemos de que el hacer, la práctica, se explica a partir de lo que se ha hecho” (p. 115).

Para solucionar el problema de lo múltiple, Foucault propone que se sustituya la filosofía del objeto por la filosofía de la relación, es decir que tomemos el problema por su centro, que son las prácticas o el discurso (p. 217). Las prácticas lanzan objetivaciones que se asientan sobre otras objetivaciones existentes y si las transforman, actualizan las potencialidades prefiguradas en

---

<sup>17</sup> VEYNE, Paul. (1984). Op. Cit., p. 214.

<sup>18</sup> VEYNE, Paul. (1984). Op. Cit., p. 215.

el vacío que dejaban las prácticas existentes, que ya no serán las mismas. El cambio no se da por la ideología, ni por la convicción individual, se da por la actualización del deseo. Las únicas potencialidades que un individuo puede hacer realidad son las que están prefiguradas en su entorno y que el individuo actualiza por el hecho de interesarse por ellas. El deseo es lo que explica el cambio, si no nunca pasaría nada: “Ese deseo es lo más obvio del mundo, y por eso no se percibe: es la consecuencia de la cosificación; pasearse es un deseo, como mimar a un pueblo niño, y también dormir o morir” (p. 217). El deseo es inmanente, casi intrascendente lo que pone en evidencia, incluso desde el lenguaje, la alusión evocativa a lo trascendente.

La consecuencia más importante de esto está en la teoría de las discontinuidades: no hay a lo largo del tiempo evolución y modificaciones de un mismo objeto que ocupe siempre el mismo lugar. En segundo lugar se afirma que la historia no es ni funcionalismo ni institucionalismo, la historia es un descampado. La institución cárcel no responde a una función sino a funciones distintas relacionadas a la práctica (tampoco existe la intencionalidad). Por lo tanto la oposición diacronía-sincronía, génesis-estructura y la noción de continuidad que articula ambas por la relación de origen, son un problema falso: lo que hay es una sucesión de estructuras, donde se transforman las estructuras anteriores y del resto del mundo.

**(Chartier: ni continuidad ni necesidad).**

Otro problema es si la historia es susceptible de explicación científica como la que gozan los objetos naturales. A Foucault no le interesa si la explicación histórica se hace a través de un sistema de variables científicas o por una simple tipología. La ciencia debería preguntarse cómo se hacen los fenómenos y no cuáles son las exigencias de la razón (racionalmente esto responde a esto, o me lo invento... o ataco a la historia por no haber cumplido un orden racional y lógico). No se puede desvalorizar la explicación histórica por no ser científica. La pregunta sería ¿cómo explica la historia sin recurrir a instancias invariantes? La explicación se sustituye por la intuición-ilusión de la comprensión.



Foucault no es un humanista, no cree en la semántica. El lenguaje no revela lo real, no nace sobre un fondo de silencio, nace sobre el fondo del discurso. La filosofía de Foucault es una filosofía de la relación porque relación es el nombre de lo que se designa como poder (el poder es relaciones de fuerza, una fuerza que afecta y una fuerza que es afectada). Son las series las que dan rostros objetivos a la materia. (por ejemplo, para estudiar el poder no hay que partir de términos como sujeto de derecho, estado, ley, soberano, sino de la relación misma. No hay que preguntar a súbditos ideales porque, han podido ceder el poder, sino investigar de qué forma las relaciones de servidumbre crean súbditos).

El problema de la relación y de lo individual tiene que ver con la paradoja de las lecturas múltiples de una misma obra. Es decir la filosofía de la relación hay que verla en función de las interpretaciones que da el futuro del pasado. Aquí plantea el tema de la obra como monumento, el problema de la existencia de una entidad con pleno derecho, con sentido propio. Esto no existe en si, solo existe la relación de la obra con cada uno de los interpretadores, por lo tanto la obra está determinada en cada relación.

Sintetizando Foucault propone una opción positivista (eliminar los últimos vestigios de la metafísica) y materialista (la explicación no va de un objeto a otro, sino de todo a todo y la objetivación es concreta e histórica). La historia es genealogía porque abarca la historia tradicional, pero la estructura en torno a prácticas: las tramas que relata son las prácticas en que los hombres han visto verdades y la lucha en torno a ellas: es la historia del saber, como historia del poder.

## **6- LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Una perspectiva para historiar la educación parte de reconocer que ella también está inmersa en la práctica pedagógica asumiendo la educación, por supuesto, en la compleja trama de la práctica social, pero advirtiendo que no está desligada de la pedagogía ni tampoco esta sometida únicamente a las

variaciones de las estructuras políticas y sociales. Desde esta perspectiva, la educación encuentra en las prácticas pedagógicas formas de permanencia y de cambio que no obedecen siempre al ritmo de los cambios sociales.

Este desplazamiento hace posible no confundir la práctica de saber sedimentada, por simple que ella sea, con el movimiento general de las fuerzas en el que está involucrado, alejándonos de los peligros de las totalizaciones y de las globalizaciones, pero también de los particularismos. En síntesis, nos permite acercarnos a conjuntos de relaciones que funcionan como regularidades, es decir, historiar un régimen de prácticas.

Pienso que la investigación histórica abre un campo epistémico propio en el que se conjugan regularidades institucionales, sujetos partícipes, finalidades y el conjunto de enunciados que normaliza, predice y explica la totalidad de la actividad y algunos de sus componentes. De todos modos, puede que no sea suficiente, el tener en cuenta estos aspectos si no se atiende la singularidad de su devenir histórico y lo específico de sus ritmos, sus momentos, su ubicación espacial. Es decir, la complejidad de este campo solamente será registrada en toda su riqueza si todos estos elementos en cuestión son puestos a jugar en relación directa de las líneas de fuerza y los acontecimientos que los delimitan.

De acuerdo con Deleuze sólo existen prácticas, o posibilidades, constitutivas del saber: “prácticas discursivas de enunciados, prácticas no discursivas de visibilidades. Pero éstas prácticas siempre existen bajo umbrales arqueológicos cuyas cambiantes distribuciones constituyen las diferencias históricas entre los estratos... las relaciones entre la ciencia y la literatura, o entre lo imaginario y lo científico, o entre lo sabido y lo vivido, nunca han constituido un problema, puesto que la concepción del saber impregnaba y movilizaba todos los umbrales convirtiéndolos en las variables del estrato como formación histórica”<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> DELEUZE, Gilles. (1987). *Foucault*. Barcelona: Ediciones Paidós. “El saber es un agenciamiento práctico, un “dispositivo” de enunciado y de visibilidades. Lo que equivale a decir que el saber sólo existe en función de umbrales muy variados que señalan otras tantas láminas, separaciones y orientaciones en el estrato considerado”, p. 10.

Lo que interesa no es tanto el discurso como la practica discursiva entendiendo que el discurso no es algo que un sujeto expresa o dirige conforme a una intencionalidad, sino la puesta en juego de un conjunto de reglas que rigen el enunciado y de las cuales el sujeto no puede sustraerse. En este sentido el discurso no depende esencialmente de un "autor" ni de la disposición o capacidades intelectuales de un sujeto cualquiera sino de la preexistencia de lo que se denomina materialidades discursivas o mejor de ciertas reglas de funcionamiento que no pueden dirigirse u orientarse a voluntad del sujeto que habla sino que se imponen como las condiciones de posibilidad que rige para toda practica discursiva.

El estudio de la historia de la práctica pedagógica permite asumir la pedagogía dentro de un complejo de relaciones que posee su propia historicidad. Sólo un estudio de carácter histórico puede mostrar el lugar que ha ocupado la práctica pedagógica entre las prácticas de saber. Es a la pedagogía como disciplina y como ejercicio en nuestra sociedad a la que apunta un trabajo que reconoce que toda práctica esta dotada de discursividad<sup>20</sup>.

Quisiera recordar aquí una conceptualización de Olga Lucía Zuluaga en 1985: "entiendo por pedagogía la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas"<sup>21</sup>. Y las consecuencias de su ejercicio son apenas evidentes, en primer lugar, recuperar la historicidad de la pedagogía como discurso y como práctica de saber en nuestra sociedad, y en segundo término, conceptualizar las maneras como los sujetos y las instituciones construye experiencia.

## 7- EL SABER PEDAGÓGICO

---

<sup>20</sup> Ver aquí: MARTÍNEZ BOOM, Alberto. Una mirada arqueológica a la pedagogía. Op. Cit.

<sup>21</sup> ZULUAGA, Olga Lucía. (1985). *El Trabajo Histórico y la Recuperación de la Práctica Pedagógica*. En: Revista Educación y Cultura No 3. Bogotá: FECODE-CEID, p. 67.

El concepto de saber es nodal para pensar la pedagogía más allá de las concepciones que la sitúan como ciencia o como disciplina<sup>22</sup> ya que coloca en una relación más cercana al maestro con la pedagogía. Para formular a la pedagogía como objeto de saber habría que acudir a Olga Lucía quien planteó que el momento de constitución del saber pedagógico en el interior de una positividad “es el momento más sistemático acerca de la enseñanza y se da mediante una transformación que permite ubicar un sujeto de saber (el maestro), una institución que opera con ese saber (la escuela) y una práctica en torno al mismo que le otorga una mayor complejidad discursiva (la práctica pedagógica)”<sup>23</sup>.

Para decirlo brevemente el saber pedagógico es el resultado que se produce en la experiencia del maestro. Así, la trama que ha configurado al maestro está conformada por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico pero también conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, el aprendizaje, la formación y las prácticas disciplinarias. Es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad.

Esta conceptualización del saber dota al maestro de un lugar en el que puede devenir como intelectual y como actor político y estético del saber. Incluso lo ubica dentro de un campo, para utilizar aquí la expresión de Pierre Bordieu que lo relaciona con su propia disciplina pero también lo conecta con otras especialidades, temporalidades, discursividades que amplían y tensionan su lugar como campo conceptual. El maestro no se restringe a la operación del enseñar.

Es claro entonces que el saber es lo central. Es un campo más abierto que el de un conocimiento y menos sistematizado que el de las disciplinas, aunque incluye también conocimientos dispersos y fragmentos de disciplinas

---

<sup>22</sup> Ver aquí: VASCO, Carlos Eduardo; MARTÍNEZ BOOM, Alberto y VASCO, Eloísa. (2008). *Educación, Pedagogía y Didáctica: Una Perspectiva Epistemológica*. En: Filosofía de la Educación. Madrid: Trotta, p. 106.

<sup>23</sup> ZULUAGA, Olga Lucía. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Ediciones Foro, p. 218.

académicas. En todo saber hay niveles, inicialmente no organizados sino dispersos. En un suelo de saber habría distintos umbrales de refinamiento entre los cuales, acudiendo a Foucault, se pueden señalar umbrales de positividad, de epistemologización y de cientificidad<sup>24</sup>. Es preciso anotar que esta dispersión también se refiere a aquellos “saberes” implícitos de una sociedad, como los que subyacen a las opiniones y a las expectativas, a las costumbres y a las prácticas cotidianas personales o institucionales, saberes que no son los mismos que podemos hallar explícitos en los libros ni ubicados en las teorías, pero que sí son los que posibilitan la aparición de estas últimas<sup>25</sup>.

El saber, en este caso, es una noción metodológica<sup>26</sup> que, aplicada a la pedagogía, designa ante todo el saber pedagógico, y en este sentido, no se pretendía buscar directamente en los textos una disciplina académica ya constituida que se llame “pedagogía”, sino que se asume la pedagogía como saber, como un saber disperso, fragmentario y, en algunos casos, marginal y últimamente se ha planteado como un saber subordinado. En lenguaje de Althusser, lo primero que se explora es la pedagogía espontánea de los maestros, lo que invita al investigador a acercarse a regiones menos sistematizadas, pero que permiten apropiarse de la realidad desde sus dinámicas constituyentes, y no tratar de explicarla a partir de haberla ya convertido en objeto de estudio. La existencia de este saber no significa que no exista la pedagogía como disciplina, todo lo contrario, conviven y esta consideración tiene consecuencias metodológicas.

La pregunta por el saber devino en lo contemporáneo en un cambio de su naturaleza, el saber modifica su estatuto al mismo tiempo que transforma a las sociedades, refina nuestra sensibilidad ante las diferencias y refuerza nuestra capacidad para soportar lo inconmensurable. La condición del saber designa las transformaciones culturales que han afectado las reglas del juego de la ciencia, la literatura, las artes, la pedagogía y la educación con relación a la

<sup>24</sup> Ver aquí: FOUCAULT, Michel. (1984) *La Arqueología del Saber*. Madrid: Ediciones Siglo XXI.

<sup>25</sup> VASCO, Carlos Eduardo; MARTÍNEZ BOOM, Alberto y VASCO, Eloísa. Op cit, pp. 105-106.

<sup>26</sup> Ver al respecto: ZULUAGA, Olga Lucía. Op. Cit.

crisis de sus propios relatos<sup>27</sup>. El saber es afectado en sus dos funciones principales: la investigación y la enseñanza del conocimiento.

Hay objetos de saber más o menos constituidos o en proceso de constitución (aquello de lo que se habla, se reflexiona y se elabora, en este caso del saber pedagógico, la escuela, los planes, las reglamentaciones, el niño, el alumno, el maestro, los métodos de enseñanza, la sanción del saber del maestro, entre otros, y que casi nunca en la historia de la cultura se reconocían como haciendo parte del saber)<sup>28</sup>. Los objetos pasan umbrales de definición hacia la construcción de objetos del saber epistemologizado, en nuestro caso el objeto *maestro*, el objeto *escuela* y la enseñanza como el objeto mayor del saber pedagógico. Hay nociones vagas que pasan umbrales hacia los conceptos y hay opiniones dispersas que se refinan hacia las tesis.

Estos objetos, nociones e incluso conceptos se articulan en enunciados que se sistematizan con el fin de esbozar modelos y teorías explícitos. Todo esto se localiza en el campo de saber, dentro del cual empiezan a especificarse reglas de formación distintas para los conceptos, los objetos, las tesis, los modelos y las teorías<sup>29</sup>. Cuando estos se sistematizan, cada tesis genera un intento de comprobación (no en el sentido de verificación, sino en el de puesta a prueba, ya sea que se confirme o se debilite en el entramado del resto de la teoría, o en su poder predictivo o retrodictivo, o en su eficacia para las prácticas con las que se relaciona la teoría). Cada tesis se especifica o se generaliza, sin pretensiones de que esa generalización llegue a la universalización. Así se llega incluso a discusiones sobre la verdad de esa tesis, o al menos sobre sus pretensiones de verdad, aunque en el análisis arqueológico, genealógico y epistemológico no es tan importante discutir si un enunciado es verdadero o no, ni que tan cerca está de una pretendida verdad objetiva, sino cómo se constituye y cómo funciona en la red configurada por la urdimbre de otros discursos y la trama de los hilos del poder. En ese sentido, nos interesa más

---

<sup>27</sup> Ver: LYOTARD, Jean-François. (1989) *La Condición Posmoderna*. Madrid: Cátedra.

<sup>28</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto. (1990). *Una mirada arqueológica a la pedagogía*. En: *Revista Pedagogía y Saberes* No. 1. Bogotá: UPN.

<sup>29</sup> Ver aquí VASCO, Carlos Eduardo; MARTÍNEZ BOOM, Alberto y VASCO, Eloísa. Op cit,

por qué y cómo, en un momento histórico, un saber tiene *efectos de verdad*, ante todo en sus relaciones con el poder y con otros saberes cercanos<sup>30</sup>.

El saber es un espacio, el espacio más amplio y abierto del conocimiento, donde se localizan discursos de distintos niveles desde los más informales hasta los más sistemáticos. En el saber hay regiones de conceptos de complejidad desigual. Aunque en él se encuentran toda clase de objetos, conceptos y nociones heterogéneas, no es caótico ni indiscriminado ya que las regiones conceptuales corresponden a las lógicas que para sí mismas ha dictado una disciplina.

Y es aquí cuando las elaboraciones de Foucault sirven para el análisis. En una entrevista con Bellour dice el filósofo de Poitiers: “he intentado, con un estilo algo particular, la historia no del pensamiento en general, sino de lo que hay de pensamiento en una cultura, de todo aquello en lo que hay pensamiento en la filosofía, pero también existe en una novela, en la jurisprudencia, en el derecho, incluso en un sistema administrativo, en una prisión”<sup>31</sup>.

A la parte del pensamiento que cruza todo lo social se le llama saber. Un saber no concluye necesariamente en la formación de una ciencia, aunque es indispensable a su constitución. Dentro del campo del saber es posible localizar discursos de muy distintos niveles; uno de los cuales estaría constituido por conceptos, teorías, nociones, modelos y métodos que definirían una disciplina.

Al conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva (y que son indispensables para la constitución de una ciencia aunque no están necesariamente destinados a darle lugar) se le puede llamar saber. Es decir, el saber sería el dominio de aquel conjunto de objetos, conceptos, nociones que conforman una práctica de saber y en donde es posible, pero no inminente, la formación de una disciplina o una ciencia. A este respecto afirma Foucault: “En una sociedad, los conocimientos, las ideas filosóficas, las opiniones cotidianas, así como las instituciones, las prácticas

---

<sup>30</sup> FOUCAULT, Michel. (1991) *Saber y Verdad*. Madrid: Piqueta.

<sup>31</sup> BELLOURD, Raymond. (1973) *El libro de los otros*. Barcelona: Anagrama, p.16.

comerciales y policíacas, las costumbres, todo se refiere a un saber implícito propio de esa sociedad. Este saber es profundamente distinto de lo que se puede encontrar en los libros científicos, las teorías filosóficas, las justificaciones religiosas. Pero es el que hace posible, en un momento dado, la aparición de una teoría, una opinión, de una práctica”<sup>32</sup>.

Ese saber del que se ha hablado hasta aquí es el producto de un conjunto de objetos de saber originados a partir de prácticas, objetos de saber que no son necesariamente objetos científicos. Aquí es necesario precisar que cuando hablo de saber no estoy hablando ni de ciencia ni de conocimiento, sino de esa categoría que puede agrupar desde opiniones, hasta nociones y conceptos, teorías, modelos o métodos. Todo ese conjunto de elementos constituirían el saber. En palabras de Deleuze: “el saber no es la ciencia, y es inseparable de tal y tal umbral en el que está incluido: incluso la experiencia perceptiva, incluso los valores de lo imaginario, incluso las ideas de la época o los elementos de la opinión común. El saber es la unidad de estrato que se distribuye en los diferentes umbrales, mientras que el estrato solo existe como la acumulación de esos umbrales bajo diversas orientaciones y la ciencia solo es una de ellas. Sólo existen prácticas, o posibilidades, constitutivas del saber: prácticas discursivas de enunciados, prácticas no discursivas de visibilidades. Pero estas prácticas siempre existen bajo umbrales arqueológicos cuyas cambiantes distribuciones constituyen las diferencias históricas entre estratos...las relaciones entre la ciencia y la literatura, o entre lo imaginario y lo científico, o entre lo sabido y lo vivido, nunca han constituido un problema, puesto que la concepción del saber impregnaba y movilizaba todos los umbrales convirtiéndolos en las variables del estrato como formación histórica”<sup>33</sup>

Cuando el saber atraviesa un umbral de cientificidad, constituyéndose en una ciencia, ésta no borra el saber que lo hizo posible y por eso, a través del estudio de un saber se puede establecer la historicidad de una ciencia, una disciplina o una positividad.

---

<sup>32</sup> BELLOURD, Raymond. (1973) Op. Cit., p.16.

<sup>33</sup> DELEUZE, Gilles. Foucault. Ed. Paidós, Barcelona, 1987. p.79



Este análisis se separa de dos tendencias anteriores: el análisis hegeliano (para el cual todo pertenece a un mismo espíritu: de la época o de la cultura), y el análisis histórico convencional (que traza nexos de causalidad entre la política, la sociedad, el lenguaje, entre otros). La práctica política no determino el sentido y la forma del discurso de la escuela, el análisis arqueológico muestra la manera como las prácticas forman parte de sus condiciones de emergencia, inserción y funcionamiento, entendiéndose la manera inédita como delimita el discurso, le asigna una función nueva y lo asigna a especialistas que ostentan su monopolio. La lógica que comanda una operación no es la misma que produce los discursos, o que lo interpreta, son irreductible uno al otro. Prácticas y discursos son irreductibles para poder entender la historia cultural que la arqueología desea analizar.

No son las intencionalidades, no porque no existan sino porque su aplicación reduce el análisis, y no deja ver lo irreductible de las prácticas. Es en el orden práctico donde se deciden las cosas como posibles, no en el orden intencional de los sujetos.