ISSN: 0121-2494

- Educación Comunitaria
- Pedagogía Activa
- RESEÑAS

Pedagogía y Saberes

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION

Nº 4 Santafé de Bogotá - Colombia 1993

Teoría Pedagógica

Una Mirada arqueológica a la pedagogía

Alberto Martínez Boom*

El presente trabajo no tiene la intención ni mucho menos la pretensión de exponer el pensamiento filosófico de Michael Foucault. Nuestro trabajo al interior del equipo de investigación de la "Historia de las prácticas pedagógicas en Colombia"[1] no apunta a ser las obras comentadas de un autor, ni un análisis comentado de su obra: no es una interpretación crítica de la "Arqueología del saber" o de la genealogía del poder. Usamos el libro y la teoría como caja de herramientas; entender la teoría como caja de herramientas quiere decir:

1. Que se trata de construir, no un sistema, sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas.

2. Que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión, y téngase en cuenta esto, necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones sobre situaciones dadas"[2]

La teoría (y en este caso la del mismo Foucault) no es entonces un sistema totalizador que suministraría 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"[3]. La práctica se concebía como una aplicación de la teoría, como una consecuencia o bien, al contrario, como inspiradora de la teoría. De cualquier modo sus relaciones se concebían bajo la forma de un proceso de totalización, tanto en un sentido como en el otro. Es posible que hoy cuando la situación se plantee de otra manera: "Las relaciones teoría-práctica son mucho más parciales y fragmentarias. Una teoría siempre es local, relativa a un pequeño campo, aunque pueda ser aplicada en otro campo más o menos lejano"[4]. En todo caso la relación de aplicación nunca es una relación de semejanza ni aún de representación.

---

* Alberto Martínez Boom
Decano Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional - Investigador programa de investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

[1] Hemos iniciado hace ya diez años un trabajo de investigación sobre la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia: proyecto interuniversitario en el que participan 4 universidades oficiales: la Universidad de Antioquia (sede de la coordinación del proyecto) con el subproyecto "Historia de la práctica pedagógica en el siglo XIX" a cargo de los investigadores Olga Lucía Zuluaga (coordinadora del proyecto) y Alberto Echeverri; la Universidad del Valle con el subproyecto "Historia de la práctica pedagógica en el siglo XX" a cargo del investigador Humberto Vicenio; la Universidad Nacional con el subproyecto "Los jesuitas como maestros" a cargo de la investigadora Stella Restrepo, y la Universidad Pedagógica Nacional con el subproyecto "Historia de la práctica pedagógica durante la Colonia".

[2] Foucault, Michel. "Poderes y estrategias". En: *Sexo, poder* y *Verdad.* Conversaciones con Michel Foucault, Miguel Morey. (Ed.). Barcelona, Ed. Materiales, 1978, p. 164.

[3] Ibíd., p. 165.

[4] Deleuze, Guilles. "Un diálogo sobre el poder". En: *Sexo, poder .y verdad.* p. 68.
Foucault, Michel, ibíd. p.70.

Por ello, “la teoría no expresara, no traducirá, no aplicará una práctica, es una práctica”[5] Pero local o regional, no totalizadora, lo que quiere decir que siempre está localizada, no puede ser totalizadora, no tiene esa pretensión. De acuerdo con esto, el papel del intelectual “ya no consiste en colocarse —un poco adelante o al lado— para decir la verdad muda de todos; más bien consiste en luchar contra las formas de poder allí donde es a la vez su objeto y su instrumento: en el orden del saber, de la verdad, de la conciencia, y del discurso”[6].

Ya aquí la teoría no está relacionada con el sentido, “lo importante es que funcione, que sirva[3]’. Deleuze dirá, en torno a esta afirmación de Foucault y a propósito del nuevo estatuto del libro, lo siguiente:

“El libro ha dejado de ser un microcosmos a la manera clásica, o a la manera europea. El libro no es ya una imagen del mundo, aún menos un significante. No nos hallamos frente a la muerte del libro, sino frente a otra manera de leer. En un libro no hay nada que entender, pero hay mucho por utilizar. No hay que interpretar, ni significar, sino mucho por experimentar. El libro debe formar máquina con alguna cosa, debe ser un pequeño útil sobre un exterior”[7].

En este sentido, nuestro trabajo es una apropiación, es una utilización de las herramientas que las reflexiones de Foucault plantean. No se trata pues de interpretar, encontrar el significado o comentar el trabajo de Foucault. Creo hasta aquí haber aclarado la postura inicial en relación con el estatuto de la teoría. Ahora bien, sobre el segundo punto que planteé al comienzo de este texto, citaba a Foucault cuando decía que esta búsqueda debe hacerse a partir de una reflexión *necesariamente histórica sobre situaciones dadas.* Quiere ello decir que la intención no es la de hacer filosofía sino un trabajo de historia que utiliza las herramientas metodológicas y conceptuales de Foucault, apropiadas y adecuadas para reescribir la historia de las condiciones de una posibilidad de una práctica, de una institución, de un concepto, de un discurso con el cual no pretendemos totalizar, sino develar, describir las particularidades, los resquicios de situaciones dadas en nuestras condiciones particulares de Colombia. Narrar los avatares de nuestro tiempo. No es pues una aplicación de un modelo teórico (filosófico o no) para interpretar la realidad.

Por este tipo de precauciones, Foucault no se nos presenta simplemente como un historiador, sino más precisamente, como un arqueólogo y un geneólogo: él mismo diría que la filosofía no se puede dar hoy más que como historia. Y este tipo de precauciones son las que acogemos en el análisis histórico. Pero poner en duda y mantener precauciones no quiere decir hacer filosofía de la historia. A este respecto diría Foucault: “Mis libros no son unos tratados de filosofía ni unos estudios históricos”, a lo más, unos fragmentos filosóficos en unos talleres históricos”[8].

---

[5] Foucault, Michel, ibíd. p.70.

[6] Idem.

[7] Deleuze, Guilles, *op. ci.,* p.77.

[8] Foucault, Michel. “Mesa redonda del 20 de mayo de 1978”.En:*La imposible prisión: Debate con Michel Foucault,* Barcelona, Ed. Angrama, 1982, p. 57.

¿Por qué la adopción del método arqueológico?

La elección del método arqueológico obedece a una razón no tanto *teórica,* sino fundamentalmente *histórica.* Esta razón histórica está referida al estado y situación de la pedagogía y el maestro en este siglo en Colombia[*] particularmente en lo que tiene que ver con los siguientes problemas:

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

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

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

Por estas condiciones institucionales de existencia de la pedagogía es por lo que el método arqueológico se presenta como la herramienta de análisis.

La pedagogía ha sido reducida a un simple saber instrumental que establece reglas y procedimientos con los cuales el maestro traduce el discurso del conocimiento en contenidos para la enseñanza. El análisis hecho desde las Ciencias de la Educación se ha centrado en el exterior de los procesos de conocimiento sobre la enseñanza: de una parte, la psicología define un sujeto de saber desde el ámbito del aprendizaje o de los procesos de autoconstrucción del conocimiento: la búsqueda se ha centrado entonces sobre las características y dificultades del sujeto que aprende; del otro lado, la sociología se ha interesado en los determinantes o condicionantes sociales del fenómeno educativo. Quiere esto decir que la pedagogía se ha diluido (sus elementos específicos, sus conceptualizaciones y la enseñanza como el objeto mayor de la pedagogía) en ese fenómeno más global que es la educación.

La pedagogía ha alcanzado elaboraciones más o menos sistematizadas, ha desplegado teorías, elaborado nociones o simples objetos de discurso, configurándose como un saber independiente, aunque en íntima relación histórica —por ejemplo— con la filosofía como uno de los saberes que la atraviesan. Pero fijemos que cuando la pedagogía se pregunta por el conocimiento, no interroga por él en el sentido general del hombre, como se lo pregunta la antigua teoría del conocimiento desarrollada por la filosofía, sino por el conocimiento para la enseñanza; y si tomamos el caso de la lógica, no se interroga acerca de los criterios formales de verdad de las proposiciones, sino en función de la enseñanza, en función de una institución concreta y por lo tanto por unos discursos que sólo pueden pasar por la escuela.

Hay que partir entonces de un hecho: el reconocimiento de la pedagogía como una positividad que reflexiona sobre un conjunto de objetos de saber. Entre éstos está la enseñanza, pero también el niño, la escuela, el conocimiento, etc.; serían éstos, objetos del *Saber pedagógico,* entendidos como una heterogeneidad de prácticas y de nociones que se dan en una sociedad a propósito de una práctica de saber.

[*] También podría decir que obedece, históricamente, a la búsqueda de alternativas para una reflexión no determinista, en la que se respondía a la quiebra tanto del positivismo como del marxismo militante.

Dentro de este campo de saber es posible localizar discursos de muy diferentes niveles; uno de esos niveles o franja estaría constituido por conceptos, teorías, nociones, modelos y métodos que definirían a la pedagogía como disciplina. A este 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, etc., que conforman una práctica de saber y en donde es posible, mas no inminente, la formación de una disciplina o una ciencia.

La categoría del saber o la pregunta por el saber

La pedagogía existe, entonces, como un *saber* disperso, fragmentario y en unos casos marginal. Ella no aparece como una ciencia perfectamente delimitada. Y es aquí cuando las elaboraciones de Foucault sirven para el análisis. En una entrevista con R. Bellour dice Foucault:

"... 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"[9].

A esta parte de *pensamiento* que cruza todo lo social se le llama *saber* y es precisamente el terreno de nuestro análisis. De manera más explícita Foucault aclara que entiende por saber cuando señala que:

"En una sociedad, los conocimientos, las ideas filosóficas, las opiniones cotidianas, así como las instituciones, las prácticas 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 en el que hace posible, en un momento dado, la aparición de una teoría, de una opinión, de una practica"[10].

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[11]. Aquí es necesario precisar que cuando hablo del saber no estoy hablando ni de ciencia ni de conocimiento, sino de esa categoría que puede agrupar

[9] Bellourd, Raymond. *LI libro de los otros.* Ed. Anagrama, Barcelona, 1973, p. 16.
[10] Idem.
[11] 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 sólo existe como la acumulación de esos umbrales bajo diversas orientaciones y la ciencia sólo 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". Deleuze, Guilles, Foucault, Ed. Paidos, Barcelona, 1987, p. 79.

desde opiniones hasta nociones o conceptos, teorías, modelos o métodos. Todo ese conjunto de elementos constituirían el saber.

Sobre el saber pedagógico

Para el caso del saber pedagógico, tales objetos estarían constituidos por: la escuela, la instrucción, por el sujeto o los sujetos, el niño, los conocimientos, las formas de enseñar, los métodos de enseñanza, las formas como se relacionan las ciencias con la enseñanza y la enseñanza básicamente de un conjunto de saberes que no son necesariamente científicos. Este conjunto de objetos de saber constituiría el saber pedagógico, pero fundamentalmente la enseñanza como el objeto más importante sobre cuál ha reflexionado: y es en torno a este objeto que se podría hablar de una disciplina, ya no del saber pedagógico sino de la pedagogía.

"El saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que lo rodea, pasando por las relaciones con la práctica política, hasta llegar a las relaciones de la pedagogía con la didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados; con las ciencias de la educación; con la historia de la educación y de la pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su progreso; y con las teorías o disciplinas que históricamente le han servido de modelo de apoyo para su conformación.

Con la adopción del término saber para la pedagogía, se busca destacar la movilidad que brinda al investigador para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas"[12].

Del conjunto de prácticas pedagógicas van a surgir objetos de saber que pasan a ser parte del saber pedagógico y también en cierta medida, de la pedagogía; además surgen unos objetos de reflexiones posteriores en donde ya participan específicamente nociones, conceptos, categorías de otro conjunto de disciplinas; reflexiones provenientes de la filosofía, por ejemplo, pero reflexiones de todos modos específicas sobre el problema de la educación, en el caso de Rousseau, o de la didáctica, para el caso de Comenio, o de la enseñanza, en el caso de Vives, o de la instrucción, en Pestalozzi, o de la pedagogía, formulada como tal, en el caso de Herbart.

En síntesis, esa categoría de saber permite recuperar para el análisis la existencia caótica, fragmentaría y local de la pedagogía. Ahora bien, aclarado el concepto de saber y de saber pedagógico, es necesario entrar a explicar la elaboración de la *noción metodológica* que nos permitió delimitar nuestros análisis: se trata de la noción de práctica pedagógica.

La práctica pedagógica como noción metodológica

Asumimos la *práctica pedagógica* como una categoría metodológica, es decir, como un objeto conceptual y también como una noción estratégica en tanto práctica de saber que

[12] Zuluaga, Olga Lucía. *Pedagogía e Historia.* Bogotá, Foro Nal. por Colombia, 1987, p. 41.

articula tres elementos metodológicos fundamentales: una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico. Elementos que establecen una relación compleja que no es estática ni estable sino muy por el contrario, dinámica y cambiante.
Detengámonos un momento a analizar este juego de relaciones a partir del trabajo que hemos venido realizando. Tomemos por ejemplo el caso del maestro: él es fundamentalmente el sujeto de esa práctica; pero también participan en ella otros sujetos: aquellos que fiscalizan la enseñanza, quienes la reglamentan, además el niño, pero fijémonos en que el niño participa en esa relación no sólo como sujeto, sino también como objeto de saber y al mismo tiempo la institución también se convierte en objeto del mismo.

La práctica pedagógica se constituye así en una práctica de saber en donde se producen reflexiones sobre diversos objetos y de este modo las relaciones entre los elementos que la conforman se recomponen permanentemente superando la imagen de algo estático y perfectamente definido. Detengámonos ahora en otro aspecto: la institución educativa se planteó en un momento histórico determinado como una institución que tiene como finalidad la enseñanza. Ahora bien, para que surgiera esa institución a mediados del siglo XVIII fue preciso un conjunto de saberes y conocimientos sobre la enseñanza como condiciones de posibilidad de tal surgimiento. A su vez, el surgimiento de esta institución posibilitó y generó nuevos saberes y nuevas prácticas.

La enseñanza como objeto de saber

Lo que hemos encontrado en nuestro trabajo de investigación es que la enseñanza estaba hasta antes del siglo XVIII dispersa en varias instituciones sociales como por ejemplo en la familia, la iglesia, etc. Existió un momento a partir del cual se empezaron a diferenciar y a establecer límites, con cierta precisión, entre las funciones cumplidas por el clero, la familia y la escuela. A partir de entonces, la práctica de la enseñanza tendió a generar un saber autónomo, tendió a convertirse en un “mecanismo administrativo” que adquiere características propias descargando a la familia, y, en cierta forma, al clero de aquellas funciones que antes estaban confundidas y mezcladas en una sola.

Cuando se centralizaron en la escuela las funciones de la enseñanza que antes estaban dispersas, no por ello, esa dispersión se eliminó por completo, es decir, tal centralización no implicó que la Iglesia y la familia abandonaran la práctica de enseñar. Se trata más bien del surgimiento de una institución que comienza a ser un elemento terminal para el cumplimiento de determinados fines sociales; emergencia en el panorama cultural de una institución que establece además una relación particular entre un sujeto y un discurso, porque una institución así definida sólo pone a circular y a difundir ciertos discursos. Y este sujeto es precisamente el maestro que aparece definido como el elemento fundamental de la práctica pedagógica, diferenciándose de otros sujetos dedicados a la enseñanza, como un individuo particular y público que deberá someterse al control del Estado.

La enseñanza involucra un conjunto complejo de elementos; es una práctica específica que se realiza en un lugar particular, con unos estatutos, unas reglas que la rigen, en un espacio y en un tiempo determinado en que se exponen ciertos conocimientos, ciertos saberes y con unos fines sociales específicos definidos por el poder. Aquí, sin embargo,

es necesario hacer una precisión fundamental: no por esto la enseñanza es un simple proceso de transmisión o de reproducción. Esta concepción de la enseñanza nos ha lanzado fuera de la escuela y bajo el término de educación nos hemos preguntado por acontecimientos que ocurren fuera de ella. De otra parte, esa misma concepción transmisionista e instrumental ha reducido a asuntos de segunda importancia la naturaleza de los procesos de saber y de conocimiento que ocurren en la enseñanza.

El conocimiento en la escuela tiene su propia especificidad y establece unas relaciones muy particulares con otro conjunto de acontecimientos. Por eso la enseñanza en la escuela es un acontecimiento de saber que es preciso no sólo reconocerle su especificidad, sino asumirlo para el estudio e investigación.

¿Historia de la educación o historia del saber pedagógico?

Las historias de la educación al centrar su atención en los "hechos educativos" han pasado a ser un recuento cronológico de otras prácticas diferentes a la práctica pedagógica —por ejemplo— de las prácticas socioeconómicas que al fin y al cabo todo lo explican, lo totalizan, lo envuelven y lo hacen aparecer como elementos determinados por la infraestructura.

Bajo esta concepción determinista que explica y engloba los procesos educativos en fenómenos de orden económico se han trabajado las historias de la educación en nuestro país; historias que se plantean a veces explícitamente como estudios sobre la "evolución" del fenómeno educativo en los cuales un acontecimiento precede a otro y como en una cadena, la evolución es el hilo conductor que unifica todos los acontecimientos dando la idea de una red de causalidades en donde un período se articula con el otro y lo explica. El acontecimiento singular, la discontinuidad, los desfases y las dispersiones nunca es posible reconocerlos en estas historias globales.

Por el contrario, la historia de la práctica pedagógica se efectúa sobre su propia discursividad, sobre el propio régimen al cual estuvo sujeta; no necesita interrogar otras prácticas para conferirse identidad porque ella está inmersa en otras prácticas sin que por ello borre su especificidad; ella tiene sus bordes dibujados por el saber pedagógico y por la práctica de ese saber en nuestra sociedad.

La historia de la práctica pedagógica posibilita el análisis de las "formas de lo dicho" (en tanto efectivamente dicho) ya que las prácticas de saber de la enseñanza al sistematizarse en un saber producen "formas" de enunciación.

"Esta aproximación permite la apropiación de un capítulo de memoria del saber institucionalizado y los sujetos que mediante aquel participan de una práctica. Tratamos entonces de indagar en su funcionamiento institucional la interioridad del discurso pedagógico y de su práctica, lo cual implica considerar la pedagogía no en sí misma sino en un complejo de relaciones que posee su propia historicidad y que reencontramos bajo la condición de saber pedagógico. Sólo un estudio de carácter histórico (arqueológico) puede mostrar el lugar que ha ocupado la práctica pedagógica entre las prácticas de saber"[13].

[13] Ibíd., p. 27.

La pedagogía existe como práctica en Colombia desde fines del siglo XVIII hasta hoy. Nuestro trabajo lo que ha intentado es producir una liberación de ese discurso que hasta ahora ha estado enmarcado y atrapado en la lógica formal y en los modelos de otras disciplinas y otros saberes.
El tipo de historia que emprendemos es pues, particular en tanto asume la pedagogía y el discurso pedagógico como *práctica.* Se trata de analizar el discurso en su funcionamiento y no en su sentido. No es la pedagogía como ideología sino la pedagogía en su ejercicio como poder y como saber.

En este sentido, no hacemos historia de las ideas ni historia de las teorías, de allí el tipo de registros que estudiamos: *todos,* sin jerarquizaciones o niveles de importancia, buscamos en ese conjunto de registros capturar el ejercicio de una práctica. No realizamos el análisis de las teorías para mirar su coherencia o incoherencia, de ahí que analicemos únicamente las teorías que se convierten en prácticas (y no todas la teorías pedagógicas) porque el documento no *refleja* una teoría, sino que registra el ejercicio de una *práctica.* Así, el análisis histórico (arqueológico) que hacemos deja que el documento hable y nuestro interés no es la búsqueda del fundamento ni de la causalidad expresiva, sino del grado de articulación y relación con una multiplicidad de acontecimientos. Entonces, la relación no es causal ni determinista, se busca la articulación y las condiciones de posibilidad.