



Revista História da Educação

ISSN: 1414-3518

rhe.asphe@gmail.com

Associação Sul-Rio-Grandense de

Pesquisadores em História da Educação

Brasil

Echeverri Álvarez, Juan Carlos

HACER HISTORIA DE LA EDUCACIÓN CON EL INFLUJO DEL GRUPO HISTORIA DE LA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN COLOMBIA

Revista História da Educação, vol. 17, núm. 39, enero-abril, 2013, pp. 153-172

Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação

Rio Grande do Sul, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627378009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

HACER HISTORIA DE LA EDUCACIÓN CON EL INFLUJO DEL GRUPO HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN COLOMBIA

Juan Carlos Echeverri Álvarez

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.



FAZER HISTÓRIA DA EDU COM O INFLUXO DO GRUPO DE HISTÓRIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA COLOMBIA

Resumo

No âmbito desse artigo procura-se demonstrar a pertinência do desenvolvimento de projetos de em torno da história da educação na Colômbia, sob a inspiração do Grupo Historia de la Práctica Pedagógica - GHP. Essa pertinência se expressa na necessidade de se continuar a pensar em pedagogia, história e professores na direção aberta pelo Grupo e com base no trabalho de Michel Foucault, especialmente em termos de poder-saber. O GHPP é um exemplo, por excelência, de se fazer história sem desligar-se de uma teoria norteadora, demonstrado pela dinâmica de suas publicações e pela presença constante de seus membros no cenário acadêmico da educação.

Palavras-chave: GHPP, prática, história, pedagogia.

MAKING HISTORY OF EDUCATION INFLUENCED BY *HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN COLOMBIA* RESEARCH GROUP

Abstract

It shows the validity of developing projects around the history of education in Colombia with the influence of the Grupo Historia de la Práctica Pedagógica - GHP. Validity expressed in the need to continue thinking about history, pedagogy and teachers in the open direction of the Group based on the work of Michel Foucault, in terms of knowledge-power, because the group is the quintessential example of doing history without taking away from a leading theory as well and also because the dynamics of their publications and by the constant presence of its members in the academic stage of education.

Key-words: GHPP, practice, history, pedagogy.

**HACER HISTORIA DE LA EDUCACIÓN CON EL INFLUJO
DEL GRUPO HISTORIA DE LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA EN COLOMBIA**

Resumen

Se muestra la validez de elaborar proyectos en torno a la historia de la educación en Colombia con el influjo del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica - GHP. Validez expresada en la necesidad de continuar pensando la historia, la pedagogía y los maestros en la dirección abierta por el Grupo con base en los trabajos de Michel Foucault, en términos de saber-poder; también, porque el Grupo es el ejemplo por antonomasia de hacer historia sin desligarse de una teoría conducente; además, por la dinámica de sus publicaciones y por la presencia constante de sus miembros en el escenario académico de la educación.

Palabras clave: GHPP, práctica, historia, pedagogía.

**FAIRE HISTOIRE DE L'EDUCATION A L'AFFLUX DU GRUPO
HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN COLOMBIA**

Résumé

Il montre la validité des projets de développement autour de l'histoire de l'éducation en Colombie avec l'influence du Grupo Historia de la Práctica Pedagógica - GHP. Validité exprimé dans la nécessité de poursuivre la réflexion sur l'histoire, la pédagogie et les enseignants dans le sens de l'ouverture du Groupe s'appuie sur les travaux de Michel Foucault en termes de savoir-pouvoir aussi, parceque le groupe est l'exemple par excellence de faire histoire sans oter a partir d'une théorie de premier plan, et aussi parceque la dynamique de leurs publications et par la présence constante de ses membres dans la phase académique de l'éducation.

Mots-clé: GHPP, la pratique, l'histoire, la pédagogie.

Introducción

El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, en adelante GHPP, es ampliamente reconocido en Colombia y goza de credenciales en diferentes países latinoamericanos dentro de comunidades académicas en las cuales se discute en torno a la historia de la educación y sobre el estatuto de la pedagogía y del maestro. Su importancia local se expresa extra-académicamente, en parte, en las relaciones de saber-poder que ha tejido a su alrededor, esto es, cuenta con seguidores y con detractores que, como ha podido comprobar el autor, en algunos casos llegan a asumir posiciones de servilismo sin reflexión o de desprecio visceral por algunos de sus miembros.

A parte de estos extravagantes extremos, los trabajos del Grupo son un referente ineludible en la historia de la educación nacional, ora por su calidad, pertinencia y vigencia, ora como hito imprescindible en los balances más imparciales sobre la producción en torno a la educación y la pedagogía en Colombia, ora también como el referente a ser superado que se fijan proyectos emergentes en educación y pedagogía.

Empero, no es la pretensión del artículo reflexionar en torno a un Grupo que existió en un momento determinado de la historia reciente de Colombia, pero al cual ya no lo acompaña la fuerza vital de su emergencia; ni siquiera el objeto central del artículo es su historia o el análisis de su producción. Es, más bien, una mirada que pretende justificar la formulación de trabajos de historia de la educación con base en los aportes teóricos y metodológicos de un Grupo que todavía goza de vitalidad, por lo menos en su presencia institucional, en los procesos de renovación generacional, en la permanencia tutelar de la mayoría de sus fundadores como líderes de proyectos educativos y pedagógicos en el país, y en su activa producción bibliográfica. Esa vitalidad, después de 30 años de su fundación, justifica mirarlo en forma interrogativa para reconocer si la hipotética vigencia de su trabajo justifica elaborar proyectos de investigación en la estela de su influjo.

De tal modo, entonces, no se hace una apología del GHPP, pero tampoco, como hizo Jean Baudrillard (1994) con Foucault, se insinúa siquiera que sea tiempo de olvidarnos de él; se formula, mejor, una pregunta crítica a su actual influjo académico que nos permita, en el sentido propuesto por Nikolas Rose (1996), pensar en contra del presente, en el sentido de poder explorar sus horizontes y sus condiciones de posibilidad, con el objetivo no de imponer un juicio, sino de hacerlo posible. Es decir, una pregunta cuyo objetivo no es disecar una pieza inerte para el museo, sino problematizar el pensamiento y la acción de un grupo en el marco de intereses investigativos concretos dentro del campo de la historia de la educación en Colombia. Hacer crítica para posibilitar un juicio es ponderar los argumentos en el péndulo constante de los reconocimientos, las preguntas y, por qué no, los cuestionamientos.

El artículo tiene la siguiente estructura: en primer lugar establece la posición y la procedencia de las concepciones de mayor peso y constancia en el Grupo; después, despliega brevemente sus conceptos constitutivos: historia, práctica y pedagogía; por último, pregunta por su vigencia, y esta misma pregunta le sirve para como conclusión.

La condición de los presupuestos fundadores

El subtítulo destaca un asunto primordial: la idea fundadora delineó los elementos que iban a darle al Grupo su reconocimiento nacional e internacional y, además, se ha convertido en el referente de autoridad para validar en el tiempo los posteriores desarrollos académicos de sus miembros, independientemente de la calidad alcanzada por éstos; ha sido la base que instiga a noveles investigadores en educación y pedagogía a guarecerse en la, por decirlo comercialmente, marca registrada que representa el nombre del Grupo: relevo generacional con base en estudiantes y profesionales que, con mayor o menor experiencia y autorización, caminan diferentes trayectos de la geografía colombiana esgrimiendo como carta de presentación el ser albaceas de la herencia del Grupo de la Práctica y de los trabajos de la profesora Olga Lucía Zuluaga.

Inicialmente lo muchas veces repetido pero, pese a ello, base indispensable para las comprensiones de conjunto sobre el Grupo. Con base en trabajos como *Filosofía y pedagogía* (1976), *Didáctica y conocimiento* (1977) y *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo 19* (1978), a finales de la década de los setenta Olga Lucía Zuluaga lideró el proyecto *Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia*, que contó con el apoyo de Colciencias y cuatro universidades: de Antioquia, Nacional, Pedagógica y del Valle.

Este macro-proyecto estuvo constituido por cuatro proyectos: *Los jesuitas como maestros*, Stella Restrepo; *La práctica pedagógica durante la colonia*, Alberto Martínez; *La práctica pedagógica del siglo XIX*, Olga Zuluaga y Alberto Echeverri; *La práctica pedagógica del siglo XX*, Humberto Quiceno. Con los primeros resultados de estas investigaciones el Grupo comenzó su consolidación como una corriente de investigación educativa y pedagógica reconocida dentro del campo de conocimiento de la educación en Colombia (Zuluaga, 1999; Martínez, 1990; Álvarez, 2010; Saldarriaga, 2006; Klaus, 2002).

A decir de uno de los miembros del Grupo, Óscar Saldarriaga (2006), el trabajo que ha realizado el GHPP desde su constitución ha sido la problematización del saber pedagógico en talleres históricos. Esa problematización se situó desde el principio en el eje institución-sujeto-discurso, es decir, un trabajo que ha concebido la práctica pedagógica no sólo como el quehacer empírico del maestro, sino como el conjunto de relaciones de saber y de poder que inscriben los gestos del enseñar en una determinada organización social de los saberes y de la cultura.

Desde ese preciso momento se mostraba con relativa claridad la opción teórica y metodológica sostenida hasta la actualidad: la crítica de los sistemas de producción de verdades y de sujetos con base en procedimientos arqueológicos y genealógicos del pensador francés Michel Foucault. Elementos fundamentales, no por sí mismos realmente, sino porque fueron una elección puesta al servicio de la característica que ha diferenciado a éste de otros grupos en el campo intelectual colombiano: los combates constantes por la reconfiguración del estatuto intelectual del maestro para lograr el empoderamiento como sujeto de su saber (Saldarriaga, 2006, p. 55). Esta elección teórico-metodológica fue, al mismo tiempo, el planteamiento estratégico de la lucha para ganar posiciones dentro de un campo de saber-poder como el intelectual de la educación en Colombia y para la configuración del campo conceptual de la pedagogía (Díaz, 1993; Álvarez, 2010).

Ésta era la constitución del Grupo y el delineamiento programático de un trabajo que, según Óscar Saldarriaga (2006, p. 56), tuvo emergencia como gesto de rebeldía ante el formato institucional de las facultades de educación. Hacia 1975, al decir de él, Olga Zuluaga y Alberto Echeverri, licenciados, una en educación y el otro en filosofía e historia, egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, manifestaron su inconformidad con el ambiguo estatuto adquirido en su proceso de formación y de titulación profesional, que si bien los formaba en saberes institucionalizados como la filosofía y la historia, al mismo tiempo su condición de licenciados les escamoteaba la dignidad del ejercicio profesional de esas disciplinas y les otorgaba el aparentemente desventajoso puesto de convertir los objetos de saber en objetos de enseñanza; es decir, los convertía en maestros de la educación básica y no en profesionales intelectuales para la docencia universitaria o la producción de conocimiento. Y en las lógicas universitarias de división de las ciencias y de las profesiones esto venía a significar que los maestros enseñaban saberes que no sabían a cabalidad.

En efecto, según anotó Olga Zuluaga (1999) en el contexto de esa reivindicación, existen dos sujetos encargados socialmente de la enseñanza institucionalizada de los saberes: uno, el maestro relacionado con disciplinas, ciencias y saberes a partir de un método que, por su aparente sencillez, facilita para los estudiantes aprendizajes erróneamente equiparados con lo mínimo, y no, como debería ser, con lo fundamental (Martínez, 1993). El quehacer metodológico se convierte para el maestro en la causa directa de su expulsión de los territorios del saber y de la cultura: a través de su profesionalización adquiere un déficit por medio del cual queda convertido en un sujeto que nunca culmina su formación, no llega jamás a los territorios de la producción académica, ni su voz alcanza la autoridad que otorga el licenciamiento profesional en otras ciencias y saberes. Según la expresión de Olga Zuluaga, otras profesionales habían robado la voz del maestro con el perjuicio de imposibilitarle hablar de su propia práctica y de su saber (Zuluaga, 1987).

Para ella, empero, existe otro sujeto que también enseña, al que se llama docente y no maestro. Este sujeto de la enseñanza es reconocido a partir del saber que transmite y no del método de enseñanza que aplica; su estatuto como docente en la sociedad se le reconoce desde otro saber que no es la Pedagogía, sino desde las ciencias institucionalizadas de las cuales se le reconoce socialmente como uno de sus productores. Ambos sujetos enseñan pero su reconocimiento social es distinto: el maestro expresa mediante el método su precariedad científica, mientras el docente aparece como el verdadero productor de conocimiento.

Ahora bien, la diferencia académica y profesional entre ambos no es una distinción que se derive de la naturaleza misma de la Pedagogía, sino del modo de institucionalización y de la adecuación social de los saberes (Zuluaga, 1999: 49; Saldarriaga, 2006). De esa institucionalización y apropiación se deriva para el maestro una subordinación académica, “reforzada por el estatuto de saber instrumental que difunden las Facultades de Educación para el saber pedagógico, y por la crítica de los intelectuales dedicados a las Ciencias Humanas que [teorizan] desde fuera de la escuela para que el maestro aplique, verifique, mida, siga instrucciones” (Zuluaga, 1999, p. 154).

Con base en estas evidencias, que les afectaban directamente como licenciados, Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri dieron comienzo a un proyecto intelectual y

político alrededor de la pregunta por el tipo de saber subalterno que portan los maestros, esto es, la pregunta por la pedagogía: esa extraña técnica que deja al sujeto que lo porta al margen de los saberes que enseña. Para estos licenciados, en la relación que los maestros entablan con el discurso de las ciencias se solapa una opresión cultural establecida a través del método de enseñanza.

Una subordinación intelectual que lo vincula con lo inmediato de la práctica de enseñanza y lo aleja proporcionalmente de la producción científica. Por tal motivo, dada esa existencia instrumental del saber de los maestros, sintieron que para ellos era tarea inaplazable comenzar a investigar y conceptualizar en torno a la pedagogía. Hacer la historia de la pedagogía en Colombia significaba emprender un ingente trabajo histórico de rescate de la práctica pedagógica mediante el cual se pudiera lograr el empoderamiento académico y social del maestro por la vía de posicionar un saber pedagógico que, según su mirada, le era consustancial a éste (Zuluaga, 1999, Saldarriaga, 2006).

Por supuesto, ese empoderamiento en ningún momento ha pasado por invocaciones lastimeras desde abajo para un reconocimiento desde arriba del estatuto del maestro. Era un problema político, o mejor, para decirlo en sus términos, era un problema histórico de saber y de poder. Ellos reconocían ya que el poder se relacionaba inextricablemente con el saber y, por tanto, que era necesario decidirse a darle un tratamiento político al saber para alcanzar visibilidad y estatus, es decir, para posicionar al maestro y, como Grupo, ingresar al campo de la educación en Colombia. Dicho en palabras de Olga Zuluaga y Alberto Echeverri:

Abordar la pedagogía y los maestros no significa que sean dos cosas diferentes y aisladas, por el contrario, son parte del mismo asunto académico y político. Del hecho de ser intelectual específico se deriva la exigencia de su transición de operador de conceptos a convertirse en conceptualizador de conceptos. Este desplazamiento, que es al mismo tiempo una maniobra epistemológica y política, no es posible si no se produce una conceptualización liberadora del saber pedagógico como disciplina y si a nivel (sic) político no se produce un movimiento magisterial que altere la posición que el maestro ocupa en la división y especialización de los saberes. (1987, p. 15)

En tal sentido, preguntarse por la práctica pedagógica significaba recuperar la historicidad de la pedagogía para analizarla como saber y, también, para visibilizar sus procesos de constitución como una disciplina. Tal cosa requería emprender *combates por la historia*, o mejor, combates por la pedagogía desde una particular concepción de la historia como herramienta necesaria para la reconstitución del saber pedagógico. Esto es, comenzaba el esfuerzo por mostrar que no correspondía a la naturaleza de la pedagogía, ni era propio de sus procesos de formación, aparecer como un saber subalterno que le endilgaba al maestro un papel subsidiario en el mundo de las dignidades disciplinares y académicas (Echeverri Á, 2005). Los fundadores del Grupo intuyeron que a través de un trabajo histórico era posible reconocer el lugar que ha ocupado la práctica pedagógica entre distintas prácticas de saber y reconceptualizar constantemente la Pedagogía (Zuluaga, 1999, 160; Saldarriaga, 2006)

En ese punto quedó establecido el aporte definitivo del Grupo, el elemento que constituyó su mito fundacional y se ha convertido en el incesante referente de su trabajo académico más allá de las fronteras de lo puramente educativo, o mejor, el referente que ha facilitado el camino para ubicar lo educativo y pedagógico en posición con voz y reconocimiento en diferentes escenarios académicos, sociales y políticos: ese aporte consistía en pensar la pedagogía, el maestro y la historia desde una perspectiva abierta por el pensador francés Michel Foucault.

Y no era cosa menor, para entonces se estilaba, y así continúa sucediendo, leer a los pensadores con vocación repetidora que convierte a sus lectores locales en violentos cancerberos de sus trabajos y, a los escépticos, en detractores gratuitos que, inclusive sin leerlos, proclaman la superioridad de otras figuras en la pasarela académica de recepción local. Para el GHPP, Foucault, por sí mismo, no fue un objeto de estudio para llegar a repetir teorías o estrategias en forma eficiente; les sirvió, más bien, para aplicar herramientas teóricas y metodológicas a problemas específicos que requerían intervención. En estas condiciones, como ha dicho Humberto Quiceno, “la obra de Foucault fue importante, no como lectura académica sino como trabajo de experiencia ética: demostrar un olvido, rescatarlo y cambiar de estatuto a un sujeto” (Quiceno, 2010, p. 3).

Efectivamente, la problemática del Grupo nunca ha sido Foucault, y ni siquiera las lecturas de este filosofo-historiador fueron la condición de posibilidad de su trabajo, pese al papel fundamental que ha jugado en sus concepciones y procedimientos metodológicos. Lo cierto es que se juntaron una serie de circunstancias, históricas, sociales, institucionales que hicieron posible la emergencia de una forma de abordar los problemas educativos y pedagógicos en el país; en palabras de Humberto Quiceno:

una situación concreta, histórica y política: Colombia, siglo 20; un objeto que aparentemente no existía, la pedagogía; un grupo que toma la iniciativa de pensar éste problema: el grupo de la práctica pedagógica. Con los instrumentos de pensamiento que provenían de la obra de Foucault y con un movimiento social en acción: el de los maestros colombianos. (2010, p. 3)

Lo novedoso, a mi modo de ver, y creo que por eso su trabajo puede conservar la vitalidad de la vigencia, fue que el Grupo supo ver y aprovechar teorías, conceptos y procedimientos para pensar en perspectiva académica y política un problema nacional. Es decir, hicieron tangible el viejo y a veces retórico argumento de los historiadores según el cual se va a la historia no tanto porque el pasado interese en sí mismo pues ya pasó, sino en relación con las problemáticas de un presente que lo interroga. En su trabajo histórico sobre la práctica pedagógica es claro que no se quería recortar en texto escolar una razón progresiva para momificarla, sino darle soporte histórico a los combates por un tipo de saber y por unos sujetos que forcejeaban por su posicionamiento intelectual, económico y político. Todavía da que pensar, cuando se vuelven a leer textos como *Pedagogía e historia*, la muy afortunada ocurrencia de asumir una teoría para pensar con rigurosa sistematicidad una condición social y académica: la condición maestro.

Concepciones constitutivas: historia y práctica y pedagógica

- Historia

Así las cosas, la historia jugaría un destacado papel en los trabajos del Grupo. No por la historia en sí misma, ni porque fueran historiadores profesionales sus miembros (salvo Óscar Saldarriaga), sino porque asumieron, con Michel Foucault, que la diferencia entre la verdadera ciencia y la pseudociencia es que “la ciencia verdadera toma buena nota de su propia historia” (Klaus, 2002, p. 1). Y tanto la práctica pedagógica como la pedagogía como saber/disciplina podían ser reconocidas de mejor manera en su devenir histórico.

Evidencia de la importancia del papel preponderante de la historia en el trabajo del Grupo es la formulación misma de los cuatro proyectos iniciales que abarcaban una visión temporal de larga duración desde la colonia hasta el siglo 20. Si bien estos proyectos acogían divisiones temporales canónicas de la historia de Colombia, por asuntos formales de presentación de proyectos académicos, el trabajo mismo no pretendía ser la legitimación de tales divisiones, sino el referente para ensayar la propia concepción del tiempo histórico, en el cual los procesos y no las fechas son los que anuncian las rupturas e, inclusive, algunas continuidades paradójicas en procesos específicos (Saldarriaga, 2003). En las críticas palabras de Olga Zuluaga y de Alberto Martínez:

La historia [...] es solidaria del tiempo: de un tiempo entrecortado, parcelado en períodos que se suceden como un encadenamiento. De la amalgama difusa y, las más de las veces, caótica de los hechos, el período actúa como principio temporal de agrupamiento de una sucesión de hechos, sustrayendo lo particular a la necesaria unidad e identificando lo eventual en la serie evolutiva que sigue su curso. (1996, p. 4)

La concepción de historia del Grupo se tejió en discusión con la historia tradicional, inclusive, desde las formas básicas de periodización. A decir de ambos autores,

esta historia monótona y dócil es incapaz de identificar las transformaciones estructurales regidas por otro orden de acontecimientos; a cambio de ello explican estas rupturas como el desarrollo de estados embrionarios que van progresando en una línea evolutiva; las únicas variaciones reconocidas son el año de su fundación y su aparición, el nombre de los hechos y las instituciones que aparecen como soportes de la evolución. (Zuluaga y Martínez, 1996, p. 5)

Aun más, para la historia tradicional un período simplemente consiste en agrupar un conjunto de rasgos que lo diferencien de otros períodos para formar un todo: para cada período se busca un dominio determinante que, en función de su importancia, lo marca por completo y le da su individualidad. En fin, la delimitación de período histórico busca borrar lo que aparece como disperso o accidental para someterlo y para, finalmente, encontrar la continuidad de los hechos. Más aún, “las diferencias temporales que podían indicar permanencias eran desechadas para establecer la continuidad de los acontecimientos, sin la cual era imposible esbozar un período” (Zuluaga y Martínez, 1996, p. 5).

Por el contrario, “en la historia de las prácticas pedagógicas es necesario periodizar de modo diferente cuando se habla de la historia del saber, o de la historia de las

instituciones" (Zuluaga y Martínez, 1996, p. 5). Para el Grupo, ni la historia en general, ni la historia de la educación y la pedagogía, representan el desarrollo de una razón progresiva, es decir, no suponen, por ejemplo, que se transita de una educación colonial precaria hacia un paulatino perfeccionamiento educativo en los siglos 19 y 20, sino, por el contrario, consideran que hacer historia permite reconocer los mecanismos mediante los cuales tanto la educación como la pedagogía han llegado a ser lo que actualmente son y, al mismo tiempo, lo que definitivamente no volverán a ser (ver Zuluaga y Martínez, 1996, p. 58). El Grupo, entonces, suscribió también la afirmación de Michel Foucault con la cual éste criticaba los planteamientos ortodoxos que pretendían: "hacer del análisis histórico el discurso de lo continuo y de la conciencia humana el sujeto originario de todo saber y de toda práctica" (Foucault, 1970, p. 79).

El proyecto de hacer historia de la práctica pedagógica encontró en el giro arqueológico, propuesto para la historia por este filósofo, la herramienta fundamental para sus propósitos porque la arqueología se pregunta por la emergencia de formaciones discursivas en el proceso posible de formalización y unificación como discursos sistemáticos, válidos y legítimos. Efectivamente, toda práctica discursiva puede pasar por varios umbrales de epistemologización hasta llegar a producirse la ciencia, es más, en toda ciencia se reconoce una práctica discursiva inicial, pero no en toda práctica discursiva puede suponerse la segura formación de una ciencia.

La pedagogía no es asumida desde esta lógica como ciencia, pero sí como saber y como disciplina, es decir, se comprende como ubicada en un punto específico de formalización del cual todavía no podría decirse si llegará a ser ciencia o no (Foucault, 1990; Zuluaga, 1999). En palabras de Foucault: "Lo que se intenta dejar al desnudo en esta historia arqueológica, son las prácticas discursivas en la medida en que dan lugar a un saber y en que ese saber toma el estatuto y el papel de ciencia" (Foucault, 1997, p. 321). La propuesta del Grupo, sin embargo, nunca fue una vana lucha por el estatuto científico de la pedagogía, sino por el reconocimiento de las categorías de saber y disciplina como potencial teórico y metodológico para su mejor encuadramiento social en el presente y para el empoderamiento del maestro como su agente histórico.

Para Olga Zuluaga las facultades de educación deberían convertirse en centros de historia. No porque fueran los historiadores quienes desde su disciplina profesional pudieran decir lo no dicho sobre el proceso de la educación en Colombia sino, precisamente, porque muchos historiadores daban un tratamiento subsidiario a lo educativo e ignoraban completamente el saber de la pedagogía: en la historia profesional lo educativo se presentaba como un simple aspecto que permitía seguir el curso de los procesos políticos y el desarrollo de gobiernos que se sucedían históricamente, es decir, un subgénero de la gran historia social y política. Lo que pretendía el Grupo era otra cosa: una historia utilizada como herramienta y estrategia de los pedagogos (maestros) para pensar su quehacer y su saber con perspectiva temporal; no para sentir nostalgias sino para definir acciones, generar demandas y proponer políticas:

El recurso de la historia sirvió para develar qué era lo que estaba pasando en Colombia, en la educación y en los modelos institucionales y en la pedagogía que habían llevado a cambiar la representación que se tenía de los sujetos. La historia de la pedagogía era, por otra parte, la mejor manera para revertir lo que estaba pasando en la educación, para modificar la

situación que había llevado a un olvido del sujeto y a su sustitución por la corrección de su conducta. (Quiceno, 2010, p. 7)

Según Humberto Quiceno, el olvido social de cierto tipo de sujeto llevó a hacer historia de la pedagogía para develar de qué manera lo que pasaba en educación, en ciertos modelos institucionales y en pedagogía, había cambiado la representación que la sociedad tenía de los sujetos en general. Era visible, paradójicamente, que la invisibilidad de hombres, mujeres y niños en la sociedad estaba conectado íntimamente con la situación de los maestros en Colombia, pues todos pasaron de ser personajes importantes en la cultura y en la educación a convertirse en seres de tan poco valor que la educación y los discursos educativos los trataban casi como si no existieran. ¿Qué había excluido de la cultura y de la sociedad al hombre, o mejor, qué había cambiado la representación de trabajador, ciudadano, niño y mujeres? La respuesta tenía que ser histórica, pues sólo haciendo la historia de la cultura y de la educación se podía averiguar el modo en que el hombre pasó de ser un personaje activo y vital a ser un simple sujeto sujetado, objeto constante de la conducción y de la corrección. Problema, en fin, de la historia de la pedagogía.

Pero surgía el interrogante: ¿cómo hacer esta historia en instituciones universitarias que no tenían la disciplina o el campo de estudios llamado Historia de la educación o de la pedagogía? Humberto Quiceno (2010) presenta una sugestiva respuesta:

No había más alternativa que adquirir el saber fingido del historiador, es decir, asumir como experiencia propia un saber que no se tenía, lo cual significaba la construcción de un saber específico sobre la historia y sobre la historia local, lo que no dejaba de ser un asunto ético y estético. Ético porque para poder resolver un problema de poder (exclusión del sujeto y de la pedagogía) había que ponerse en el lugar de un historiador, y estético, porque ésta era la forma más perfecta de saber que mejor respondía a resolver el problema. La transformación apuntaba a adquirir una forma que no se tenía para librarse mejor una lucha, cuestión que significaba construir un nuevo rostro, otra figura y otro discurso. (p. 8)

La historia, al modo del Grupo, mostraba que la primera mitad del siglo 20 en Colombia había sido de gran preocupación por conocer y educar al hombre a través de las formas clásicas de la Escuela Nueva: “Los métodos activos y las instituciones nuevas en la educación habían logrado producir en la sociedad espacios de cierta liberación, discursos que hablaban de proteger el niño, cuidar el hombre y orientar el cuerpo” (Quiceno, 2010, p. 8). Empero, después de la Segunda Guerra Mundial, estas tendencias de defensa del hombre y la creación de instituciones correlativas llegaron a su fin por cuenta del desarrollo y de la modernización. Desde ese momento se impusieron una educación y formas institucionales de enseñanza que educaban por medios instrumentales y técnicos sin que apareciera la imagen hombre-sujeto por ningún lado. Se borraba al sujeto que educaba y se ponía en su lugar una técnica con su correspondiente instrumental como máquina para enseñar (Quiceno, 2010).

Hacer historia de la pedagogía les servía para demostrar que este saber/disciplina había existido en otras condiciones diferentes a las vividas en ese momento del siglo 20, y demostrarlo incumbía tan sólo a un sujeto capaz de relacionar el saber histórico con el

saber pedagógico: ese sujeto no podía ser otro que el maestro. La investigación histórica buscaría inventar, a través de un discurso sobre la pedagogía, el sujeto de la pedagogía, porque éste no existía en las escuelas normales ni en las facultades de educación para las condiciones institucionales del momento. La presencia de estos discursos llevaría a la creación de un sujeto maestro, porque los discursos son portadores del sujeto que sabe, piensa y analiza. En últimas, dice Quiceno (2010), el sujeto es precisamente eso: alguien que puede pensar, que usa la razón, que explica, formula hipótesis y proyecta imaginarios. El sujeto no existe cuando la cultura, los discursos y la educación buscan que las personas no hablen, no piensen, no razonen, no produzcan discursos.

En este contexto y en estas condiciones nacieron los estudios históricos de la pedagogía (Quiceno, 2010). La historia de la pedagogía en las facultades de educación antes del Grupo era, en parte, razón progresiva, cronología y nombres propios, esto es, se nombraban unos sujetos trascendentales de los cuales emanaba ese saber, se fijaba una cronología de largo aliento sobre ellos (tratando de llegar lo más lejos posible en el tiempo) y se mostraban los progresos que había entre ellos hasta llegar hasta el último pedagogo, que lo era en tanto estaba definitivamente muerto (Echeverri, 2006). La pedagogía estaba inscrita en una línea de tiempo ascendente con nombres propios que se alineaban en un libro de texto según necesidades específicas en un programa formativo de pregrado. Actualmente, pese a ciertas tendencias inerciales, anacrónicas o, mejor, infantilizadas, la pedagogía es asumida como interlocutura válida en la comunidad de las ciencias, las disciplinas y los saberes.

- Pedagogía

Ciertamente dentro del GHPP convergen diversas opciones con matices y objetos diferentes, pero como dice Alejandro Álvarez (2010, p. 2): “lo que lo identifica es su clara mirada foucaltiana (aunque no se usen las herramientas de Foucault de la misma manera), su interés por reivindicar el papel intelectual del maestro y su preocupación por la pedagogía.” Tampoco, sin embargo, hay una mirada absolutamente coincidente acerca de la pedagogía, pero las ideas fundadoras, publicadas bajo la guía tutelar de Olga Zuluaga, marcaron los puntos de convergencia y las identificaciones grupales. En primer término, la pedagogía se asume como la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas (Zuluaga, 1987, p. 192). Esta concepción presenta a la pedagogía como una disciplina de carácter histórico-social y destaca la enseñanza como el objeto sobre el cual se concentra la reflexión pedagógica, pero aclara, en el sentido del epígrafe, que la pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso.

En segundo lugar, comprende la pedagogía “como el estudio histórico de las modificaciones que han dado lugar a los procesos de epistemologización de la pedagogía” (Zuluaga, 1987, p. 193), es decir, comprende la pedagogía como una disciplina y como saber, en concordancia con los planteamientos de Michel Foucault en *La arqueología del saber*. Entenderla como disciplina hizo posible practicar la recurrencia y problematizar el presente de la pedagogía (Zuluaga, 1987; Klaus, 2002). Asumirla como saber significó reconocer “un conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por

sujetos diferentes" (Zuluaga, 1987, p. 193). Lo anterior significa que el saber se asume como un espacio amplio que va más allá del conocimiento y que agrupa discursos de distinta índole tales como discursos científicos y no científicos y conocimientos de niveles diferentes. En palabras de Olga Zuluaga:

Decimos saber pedagógico porque hemos asumido la pedagogía como saber. El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas comienzan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. Es decir, el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la pedagogía. (1999, p. 26)

Mediante la estrategia de asumir la pedagogía como un saber, se buscaba "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" (Zuluaga, 1999, p. 26). Asumir la pedagogía como saber permitió explorar las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la política, la cotidianidad escolar y, en general, con su entorno sociocultural; y, también, explorar las relaciones de la pedagogía con la didáctica, asumida ésta última como el campo de aplicación de la pedagogía en su articulación con los saberes que se enseñan. Articulación, así mismo, con la historia de la educación, con las teorías que han coadyuvado a su conformación y, en general, con las ciencias por cuanto piensa su enseñabilidad y convierte, vía didáctica, objetos de conocimiento en objetos de enseñanza.

Ahora bien, si la pedagogía era presentada como la disciplina que reflexionaba los problemas de la enseñanza, pero no desde el punto de vista del mero hacer, sino como una práctica histórica, por lo cual, entonces, se hizo perentorio crear un concepto metodológico con el cual se lograra mayor capacidad de agrupamiento y de análisis, de modo que con él se pudiera ir a los escenarios de las prácticas, en donde la enseñanza se encuentra dispersa para recuperarla en toda su dimensión histórica y, además, reivindicar un estatuto disciplinario y epistemológico de la pedagogía, ese concepto era el de saber pedagógico, como quedó presentado más arriba (Klaus, 2002).

- Práctica pedagógica

Otro concepto constitutivo de la razón académica del Grupo, es práctica. Concepto también foucaultiano, por supuesto, y complejo, demás. Para Foucault se relacionaba con el trabajo histórico de Paul Vayne (1984, p. 200) para quien el discurso se manifiesta en las prácticas, más en lo que la gente hace que en lo que dice, por cuanto las cosas son básicamente objetivaciones de prácticas determinadas. Las prácticas tejen el hacer de una época, y mediante ese hacer se construyen las subjetividades individuales de ese período histórico. No hay más que prácticas, dice Vayne, para mostrar que la existencia de las cosas sólo es posible como práctica, es decir, como acontecimientos contingentes que se manifiestan en las prácticas concretas de las personas. La idea metodológica subyacente a esta concepción sería poner de manifiesto los condicionamientos que las

soportan sin acudir a ningún tipo de trascendentalidad o teleología: "describir en forma muy empírica sin suponer nada más" (Vayne, 1984, p. 237).

El Grupo asume más directamente el giro que sobre esta base propuso Foucault, por lo cual asumen que

el término práctica no se entiende como la actividad de un sujeto, o como lo que acontece, lo que designa más bien es la existencia material de ciertas reglas en las que está inscrito el sujeto cuando interviene en el discurso. En esta dirección se trata del análisis del discurso pedagógico en su funcionamiento y no en su sentido: no la pedagogía como ideología, sino el saber pedagógico en su ejercicio como práctica de saber y de poder. (Zuluaga y Martínez, 1996, p. 4)

Por su parte, el concepto de práctica discursiva distingue "un conjunto de reglas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa" (Foucault, 1995, p. 198; cf. Zuluaga, 1987, p. 51). Las prácticas discursivas son una realidad fáctica que remite a un tipo particular de hacer, que se definen por el saber que se constituye a partir de ellas, y que se convierten en objetos para la historia.

En este sentido, retomando a Foucault, el Grupo distinguió entre prácticas discursivas y prácticas no discursivas: diferenciación que comportaba una especificidad: para hacer la historia de las prácticas o para acceder a ellas de alguna forma era necesario recurrir al discurso. Porque aunque las prácticas no discursivas y los discursos son diferentes, "no es posible concebir, desde un punto de vista arqueológico o genealógico, el discurso por una parte, y las prácticas por otra" (Zuluaga, 1987: 114) es decir, es imposible analizar las prácticas por fuera del discurso; ni siquiera es posible separar práctica y discurso por cuanto, si bien no es posible describir la realidad como puramente discursiva, la relación individual y social con ella pasa necesariamente por el discurso (Klaus, 2004; Zuluaga, 1987).

Abordar la práctica en términos históricos significa, por un lado, analizar desde el presente lo que acontece dentro de las prácticas discursivas identificadas en un pasado delimitable y distinguible y, por el otro, crear dispositivos interpretativos para analizar prácticas no discursivas que éstos permiten visualizar en el presente (Klaus, 2004). De tal manera, el trabajo del Grupo se emprende como proyecto histórico-pedagógico en el marco de un discurso que problematiza otros discursos: un trabajo histórico que se pregunta por el saber pedagógico y por la práctica pedagógica en clave de maestros. En palabras de Humberto Quiceno,

para el grupo es claro que el maestro es un sujeto de saber, es decir, un sujeto que no sólo transmite contenidos y formas teóricas y está sujetado a una disciplina, arte o ciencia, llamada pedagogía sino que hace, produce, afecta, actúa y que está sujetado a otra cosa que no es la pedagogía en su estado teórico sino a la pedagogía como práctica. (2010, p. 2)

Ahora bien, la práctica pedagógica tiene una historia. En el libro *Pedagogía e historia*, de Olga Zuluaga, verdadero manifiesto que suscriben todos los miembros del Grupo, se justifica la historia de la práctica pedagógica de la siguiente manera: para

reconocer todos los elementos que componen el proceso de enseñanza se requiere darle a ésta estatuto de práctica de saber entre prácticas de naturaleza pedagógica y, por tanto, colocar en su centro al maestro y su saber. La pedagogía es el discurso que habilita al maestro como soporte del saber circunscrito a las prácticas que tienen lugar en prácticas de saber y la teoría que conceptualiza acerca de la enseñanza. La pedagogía sería el lugar teórico o de saber que cuenta con su propia historicidad (Zuluaga, 1999).

La idea que socialmente se tiene del maestro es la de un agente neutro que transmite los conocimientos en la escuela. Esta concepción actúa como un mecanismo de expulsión del maestro de su saber, y esta expulsión trae como consecuencia que con el término educación se engloben la escuela, la enseñanza y los sujetos que participan en ella como objetos de análisis político, social o histórico que acaban por ser simples recuentos cronológicos de otras prácticas. Por el contrario, la historia de la práctica pedagógica se realiza sobre su propia discursividad: "sobre el propio régimen al cual estuvo sujeta, no necesita interrogar otras prácticas para conferirle identidad porque ella está inmersa en otras prácticas sin que por ello se borre su especificidad, y tiene así sus límites bien demarcados por el saber pedagógico y por la práctica de ese saber en nuestra sociedad" (Zuluaga, 1999, p. 15). Lo cual permite convertir en objeto de análisis la memoria del saber institucionalizado y de los sujetos que a través de él participan en una práctica.

Así, entonces, el GHPP consideró pertinente introducir una serie de diferenciaciones para ubicar la cuestión desde otra perspectiva diferente a la imperante con el fin de liberarse ciertos esquemas de pensamiento que asumían la educación como una invariable histórica; por el contrario, este enfoque para historiar la educación parte de reconocer que la educación misma está inmersa en la práctica pedagógica:

Se asume la educación como parte de la compleja trama de la práctica social, pero advirtiendo que la educación no está desligada de la pedagogía, ni tampoco sometida únicamente a las variaciones de las estructuras políticas y sociales, porque ella encuentra en las prácticas pedagógicas formas de permanencia o de cambios que no obedecen siempre el ritmo de los cambios sociales. (Zuluaga y Martínez, 1996, p. 4)

En tal sentido, para el GHPP se trata de realizar una historia de las prácticas pedagógicas que supusiera la articulación del discurso pedagógico con los procesos sociales asumidos como experiencia. El Grupo asume 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 articula tres elementos metodológicos fundamentales: una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el pedagógico. Elementos que establecen una relación compleja que no es estática ni estable sino, muy por el contrario, dinámica y cambiante. El maestro es el sujeto fundamental de esa práctica pero otros sujetos participan en ella, entre otros, quienes fiscalizan y reglamentan la enseñanza, pero también, y principalmente, los niños cuya participación no es sólo como sujeto, sino como objeto de saber; la misma institución escolar es convertida en objeto de conocimiento en relación con los maestros.

Por último, la práctica pedagógica se constituye en una práctica de saber en la cual se producen reflexiones sobre diversos objetos y, de este modo, las relaciones entre los

elementos que la conforman se recomponen de manera constante, lo cual contradice una imagen común que la presenta como estática y bien definida. 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 18 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 (Martínez, 1990).

De vigencia y conclusión

El de la Práctica Pedagógica es grupo activo y vigente, para decirlo en términos teóricos, por cuanto la adscripción a él de personas dispares genera formas de identidad, por ejemplo, identidad temática derivada de ocuparse del estudio de una o varias problemática definidas en el marco de una disciplina o en espacios interdisciplinarios; identidad grupal soportada por una trayectoria y producción académica común, y, también, porque todos sus integrantes reconocen el liderazgo académico de alguno de sus miembros activos o desvinculados, para el caso, la figura de la profesora Olga Zuluaga ha sido paradigmática para todos los miembros del Grupo; además, sus miembros constituyen un grupo porque han generado sentido de pertenencia en el hecho de que sus miembros se reconocen como integrantes de un colectivo indentificable que utilizan cotidianamente como signo de su propio reconocimiento (Bianco y Sutz, 2005).

“La palabra grupo es usada de forma que quiere decir un cierto número de individuos con intereses comunes” (Olson, 2000, p. 8). Y pese a la evidencia de los desplazamientos, todavía el interés común del Grupo se articula estrechamente con sus concepciones constitutivas de pedagogía, historia y maestro, y con los conceptos metodológico-teóricos de los que esta tríada fue condición de posibilidad: práctica pedagógica y saber pedagógico. Así las cosas, la pregunta académica que en relación con el Grupo debe ser formulada en la actualidad es si éste todavía representa una plataforma de investigación educativa y pedagógica, así como de actuación política en relación con el estatuto profesional del maestro. Preguntado de manera más directa: ¿es pertinente pensar éstos y otros problemas en la estela de su influjo? Para responder a esa pregunta es necesario volver, al menos superficialmente, a los elementos fundadores que les han dado vigencia durante tres décadas: la historia, la pedagogía y el maestro.

En primer lugar, la historia. Hoy, más que en otros momentos quizá, se hace comprensible el llamado de Olga Zuluaga a convertir las facultades de educación en centros para la historia, y se reconoce el esfuerzo incesante del Grupo para utilizar la historia como herramienta de empoderamiento tanto del saber pedagógico como del maestro en cuanto agente privilegiado de la cultura. Más comprensible se hace la necesidad de enfatizar en los trabajos históricos en educación por cuanto la actual velocidad de escape (Dery, 1996) de los tiempos que corren, producida en parte por la acelerada transformación de las tecnologías de información y comunicación, genera una sensación constante de cambio y, con ella, en cuanto enemigo éste de lo perdurable y lo profundo, se genera la necesidad de vivir la vida en forma divertida, sin ningún esfuerzo, y con la perentorio obligación de renovar siempre las fuentes del goce en los territorios de la novedad (Mc Laren, 1994; Berman, 1991).

Este tipo de exacerbación de valores hedonistas imposibilita los juicios críticos sobre el presente, porque las urgencias vitales se instalan fácilmente en el consumo constante de lo nuevo en detrimento de la capacidad de reconocer cualesquiera precedente de lo que se ha llegado a ser individual y socialmente: incapacidad general de laborar cualquier juicio crítico del presente con base en la distancia que brinda el estudio del pasado (Mc Laren, 1994). En este contexto es difícil para un maestro novel reconocer para qué sirve la historia, mucho menos la historia de la educación y de la pedagogía como el saber que le otorga un estatuto históricamente diferenciado. Su preocupación es el presente absoluto de su quehacer cotidiano y las posibles propuesta de intervención, es decir, la recalcitrante pregunta por el cómo se hace dentro del oficio, en detrimento de los qué y los porqués de su de su saber y de su quehacer.

En este escenario se requiere sostener los combates por la historia, esto es, los combates por la historicidad de la pedagogía, iniciados por el Grupo en ámbitos educativos y pedagógicos, porque en tiempos de control (Deleuze, 1991) o mejor, de gerenciamiento (Grimberg, 2006), el maestro se ve impelidos cada vez menos a pensarse como sujeto formador que transforma con su quehacer a las personas para una sociedad ideal prefigurada en el espíritu, y más a gerenciar su vida para hacer los procesos más eficientes y económicos, es decir, un maestro que simplemente gestiona el currículo (Martínez, 1990). Los términos anteriores hacen pertinente, y tal vez necesario, adscribirse a la propuesta del Grupo de hacer un trabajo de historia que, con herramientas metodológicas y conceptuales tomadas de Foucault, reescriba

la historia de las condiciones de posibilidad de una práctica, de una institución, de un concepto, de un discurso con el cual no (se pretende) totalizar, sino develar, describir las particularidades, los resquicios de situaciones dadas en nuestras condiciones particulares de Colombia. Narrar los avatares de nuestro tiempo. (Martínez, 1990, p. 2)

Investigar en los ámbitos de la historia de la educación en Colombia es posible, necesario y pertinente, en parte, porque el Grupo coadyuvó a demostrar que la historia de la educación no es un subgénero de la historia política, económica o social, sino un elemento esencial de la formación de la sociedad. Y, quizás más importante aún, lo hizo mediante un mecanismo inédito en el medio académico colombiano: demostrar, teórica y metodológicamente, la doble dimensión de lo pedagógico y educativo: por un lado, elementos constitutivos de la sociedad y de la cultura; por el otro, la práctica pedagógica mostraba dinámicas intrínsecas susceptibles de ser historiadas por sí mismas, esto es, sin depender de secuenciaciones políticas; ello porque, como ha dicho Olga Zuluaga: "Salta a la vista que la observación de los aspectos más internos de una práctica nos evita sobredimensionar las llamadas políticas educativas, atribuyéndoles los cambios de la práctica pedagógica, como si ellas pudiesen crear un ritmo histórico uniforme" (Zuluaga, 1997, p. 19).

Pensar la historia en el norte del GHPP es reconocer que si la educación no siempre fue como es en la actualidad, la que hoy tenemos es susceptible de cambiar, y cambia por la palabra y la acción de maestros con la estatura de aquello que trabajan todos los días en escuelas por todo el territorio nacional, y no solamente por la veleidad coyuntural de

políticos, gobernantes o procesos y fenómenos por fuera de lo propiamente educativo y pedagógico.

Pensar en el norte histórico pedagógico del grupo es reconocer una posición desde la cual se habla, o mejor, una condición: la condición maestro, que no se refiere a un instrumento ciego de las estrategias históricamente constituidas para el gobierno de la población, sino un sujeto actor en una sociedad histórica. Se parte de una condición actual del maestro y de su saber para reconocer los procesos mediante los cuales ha llegado a ser lo que es y lo que todavía es posible que sea.

En segundo lugar, la pedagogía. La pregunta por ésta tendría que ser, todavía hoy, un interrogante esencial si se tiene en la cuenta la función formadora de la educación, puesto que, como dice Jerome Bruner (1999, p. 31): “la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella”. La pregunta por la formación, esto es, por la pedagogía, bajo una lógica gerencial y de desarrollo de la educación, se ve más bien como una veleidad abstracta de intelectuales cargados de argumentos sin principio de realidad, puesto que, según esta lógica, debería primar un hacer eficiente anclado en absolutamente en la didáctica. Sin embargo, la pedagogía como dimensión inapelable de lo educativo es un problema ético, político y estético que primordialmente pregunta por los sujetos de la educación. Y el trabajo histórico del Grupo es precisamente el reconocimiento de esta dimensión formativa de la pedagogía. En palabras de Humberto Quiceno,

el maestro es un sujeto de saber, es decir, un sujeto que no sólo transmite contenidos y formas teóricas y está sujetado a una disciplina, arte o ciencia llamada pedagogía sino que hace, produce, afecta, actúa y que está sujetado a otra cosa que no es la pedagogía en su estado teórico sino a la pedagogía como práctica. (2010, p. 2)

Frente a la actual exacerbación del discurso de las subjetividades, simulacro de una verdadera preocupación formativa esencial de lo humano que, en tiempos de horror económico (Forrester, 1997) esconde, por el contrario, estrategias de control y gerenciamiento de la población (Grimberg, 2006), esto es, que obliga a cada persona a gerenciar su vida para no quedar por fuera de los circuitos de renovación constante del valor de lo que hace, es necesario sostener todavía una pregunta constante por la pedagogía como una forma, entre otras cosas, de hacer resistencia a propuestas eficientistas a las cuales incomoda la reflexión en torno a los sujetos, las instituciones y los saberes. Ya el Grupo ha dado la batalla por la pedagogía como saber en clave del empoderamiento del maestro como sujeto de saber. Es tiempo de dar otras batallas con la pedagogía, en el sentido dado por el Grupo, por todos los sujetos de la educación en Colombia.

La preocupación por la pedagogía, según enseña el Grupo, es también una preocupación política por el estatuto del maestro, tercer elemento. Éste, que supuestamente ha adquirido una condición ética, política y estética durante la segunda mitad del siglo 20, ha ido perdiendo sus prebendas profesionales ganadas en largas batallas gremiales e intelectuales. Incluso, en ciertas facultades de educación, se argumenta que los maestros básicamente lo que hacen es enseñar y, por tanto, a eso debe ir enfocada su formación. No sería entonces la pregunta filosófico-histórica por el

saber y por su condición, sino el desempeño lo que debe animar el quehacer del maestro en Colombia. Tal cosa tiene implicaciones político-económicas en relación con el estatuto del maestro que retornaría por los caminos del método a una condición subordinada en los terrenos académicos de producción de conocimiento y de prestancia profesional: ¿por qué un oficio como es el enseñar requiere educación terciaria?

La respuesta económico-política podría llegar a plantear un retroceso: que los maestros de nuevo hagan por vocación, sensibilidad y mínimo conocimiento, lo que actualmente hacen como profesionales. Los combates por la pedagogía todavía sostienen que el maestro enseña, por supuesto, que es un enseñante, pero no lo hace porque hay cosas para enseñar, a quien enseñarle y un escenario montado para hacerlo, sino porque la enseñanza que el maestro practica está indeclinablemente direccionada por el pensamiento pedagógico. El saber pedagógico es la condición de posibilidad para enseñar con base en concepciones específicas en torno al maestro, la infancia, la enseñanza, la cultura y el poder, entre otras cosas. Para todos es posible enseñar, pero no todos portan un pensamiento pedagógico y ni son conscientes de las consecuencias formativas que su presencia significan.

En tal sentido, la dilución de la pedagogía como formación es también la dilución del maestro en las sociedades contemporáneas. En palabras de Alberto Martínez: tantos son docentes y hay docencia en todo, que el maestro termina por diluirse. Según él,

la enseñanza que en otra época era definitoria para nombrar al maestro, hoy tiende a remplazarse por una función que puede cumplir cualquier sujeto en muchas instancias y a través de varios dispositivos. Sin duda ese tránsito entre el maestro y la función docente de hoy termina por oscurecerlo, o si lo prefieren, enrarecerlo. Incluso su diseminación es por exceso, no por defecto. (Martínez, 2010a, p. 1)

Existe, además, un cuarto elemento por el cual considero todavía importante hacer trabajos con el influjo del GHPP: el uso instrumental y teórico de la obra de Michel Foucault, es decir, su utilización como caja de herramientas. Ciento es que la nombrada velocidad de escape (Dery, 1995) legitima prácticas perversas propias de la vertiginosa circulación mercantil, por ejemplo, hacer pasar de moda incluso las teorías de mayor potencia para entender el pasado y el presente de la sociedad: durante un tiempo los autores de estas teorías gozan de un boom durante el cual es políticamente correcto hablar de ellos, estudiarlos y citarlos. Luego, pasado el tiempo de su mayor valor comercial, por mor de la incesante búsqueda de novedad, esos autores son impugnados por una figura intangible que dictamina lo que académicamente está mandado a recoger.

Es completamente pueril la pregunta por la vigencia del trabajo de Foucault e inútil cualquier discusión para intentar demostrarlo, por cuanto es una evidencia grosera la constante vigencia del poder, de las tecnologías de gobierno, de pensar el presente y también, por qué no, de hacerle resistencia. El mundo actual, presentado en términos de control (Deleuze, 1991), de gerenciamiento (Grinberg, 2006), de imperio y multitud (Negri y Hardt, 2005), de horror económico (Forrester, 1997), es un objeto persistente de reflexión y compromiso intelectual que trae a la memoria las palabras que una vez Pierre Bourdeau (2004) pronunciara en homenaje al filosofo francés: “Estamos en una situación catastrófica en la cual necesitamos de Foucault: hemos de alistarla en nuestro batallón y

en nuestro combate, a riesgo de parecer identificados con él, o peor, de apropiarnos de su pensamiento, de su autoridad y de su modelo" (p. 9).

Es necesario continuar pensando el presente, la historia, la pedagogía, la condición maestro para actuar, resistir y buscar alternativas. En tal sentido, la caja de herramientas foucaultiana, que el Grupo ha utilizado, aún es útil, ofrece sorpresas y posibilidades analíticas del presente y de la historia que, sin embargo, se podrían erróneamente dejar pasar por odios heredados en comunidades académicas locales. Pensar con base en una obra como la de Michel Foucault, por ejemplo, a contrapelo de la velocidad de escape, es reconocer paulatinamente sus potencias, inclusive, para superar sus propios trabajos y para abordar problemáticas emergentes en términos quizás, de biopolítica o de gubernamentalidad liberal.

Referências

- ÁLVAREZ, Alejandro. *El grupo de historia de las prácticas pedagógicas en Colombia: aportes para un debate sobre el estatuto teórico de la pedagogía*. Bogotá: Formato Electrónico, 2010.
- BRUNER, Jerome. *La educación puerta de la cultura*. Visor: Madrid, 1999.
- CASTRO, Jorge. *Historia de la educación y la pedagogía: una mirada a la configuración de un campo de saber - estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá: Colciencias, 2001.
- DELEUZE, Guille. Posdata sobre las sociedades de control. En: Christian Ferrer (comp.). *El lenguaje literario*. Montevideo: Nordan, 1991.
- DERY, Mark. *Velocidad de escape*. Madrid: Siruela, 1998.
- DIKER, Gabriela. *Sobre el grupo y su obra: seminario presente y futuro de la profesión docente en Colombia*. Bogotá, 2009.
- ECHEVERRI, Alberto; ZULUAGA, Olga. Campo intelectual y campo pedagógico de la educación. En: *Colombia Educación y Ciudad*. Bogotá: Alcaldía Mayor, v. 4, 1997, p. 12-23. 1997.
- FORRESTER, Viviane. *El horror económico*. México: FCE. 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueología del saber*. México: Siglo 21, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Nacimiento de la biopolítica*. México: FCE, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Seguridad, territorio, población*. México: FCE, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*. México: Siglo 21, 1990.
- GRINBERG, Silvia. Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*. v. 4, n. 6, 2006, p. 67-87.
- HARDT, Michael y Negri, Antonio. *Imperio*. Barcelona: Paidós, 2005.
- HERRERA, Martha. La investigación educativa en la década del 80: un esfuerzo cualitativo. *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: UPN, n. 20. 1990, p. 103-109.
- KLAUS, Andrés. Una epistemología histórica de la pedagogía: el trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Rev. Ped.* v. 23, n. 68, 2002, p. 361-385.

MARTÍNEZ, Alberto. Alteraciones y diluciones en la educación de hoy. FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (comp.). *Educar: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante, 2010.

MARTÍNEZ, Alberto. La dilución del maestro. *Palabra Maestra*, n. 31, 2010b. Disponible en <<http://palabramaestra.premiocompartiralmmaestro.org/notitotal.php?idn=77&idt=6>>.

MARTÍNEZ, Alberto. Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Revista Pedagogía y Saberes*. Bogotá: UPN, 1990.

ORTEGA Y GASSET, José. *El Espectador*. Madrid: Biblioteca Nueva/Almagro 38, 1950, p. 271.

SAENZ, Javier; SALDARRIAGA, Óscar; OSPINA, Armando. *Mirar la infancia*: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946. v. 1 y 2. Colombia: Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia, 1997.

QUICENO, Humberto. Sujeto del saber en el grupo de historia de las prácticas. Documento inédito cortesía del autor. 2010.

ZAPATA, Vladimir. La evolución del concepto saber pedagógico: Su ruta de transformación. *Revista Educación y Pedagogía*. Facultad de Educación. U de A. a v. 15, 2003, p. 175-184.

ZULUAGA, Olga; MARTÍNEZ, Alberto. Historia de la educación y de la pedagogía: desplazamientos y planteamientos. En: MARTÍNEZ, Alberto; NARODOWSKI, Mariano. (comps.). *Escuela, historia y poder*: miradas desde América Latina. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1996

ZULUAGA, Olga. *Pedagogía e historia*: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber Colombia. Medellín: Anthropos, 1999.

JUAN CARLOS ECHEVERRI ÁLVAREZ es historiador y magister en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente titular en Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Director del Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes. Director de la Revista Textos, de la Facultad de Educación. Dirección: Circular 2°, n. 68-118 - San Joaquín - Medellín - Colombia. E-mail: juan.echeverri@upb.edu.co.

Recebido em 4 de junho de 2012.

Aceito em 17 de outubro de 2012.