



EL · MAESTRO



REVISTA · DE · CUL
TUR · A · NACIONAL
MEXICO



La «escuela estallada»: diálogos entre dos nociones de *práctica pedagógica*

«An Exploded school»: Dialogues Between two Concepts of Pedagogical Practice

A «escola estourada»: diálogos entre duas noções de prática pedagógica

Oscar Saldarriaga Vélez

Pontificia Universidad Javeriana
(Bogotá, Colombia)
saldarri@javeriana.edu.co

Este artículo es una versión ampliada del artículo «¿Práctica pedagógica o saber-hacer? Entre Foucault y de Certeau», publicado en la *Revista Internacional Magisterio*, y forma parte de los resultados del proyecto «Saber y disciplinas escolares en Colombia» (Contrato RC 424-2011. Univalle - Colciencias / ID Proyecto 07).

doi:10.11144/Javeriana.mys20-41.eedn

Resumen

El Movimiento Pedagógico Colombiano que emergió en la década de 1980 lanzó una lucha por la recuperación de la Pedagogía como espacio identificador del oficio de maestro, y acuñó dos conceptos: el de *saber pedagógico* y el de *práctica pedagógica*, como instrumentos y objetos estratégicos de tal lucha. Tras cuarenta años del proceso, el primer concepto ha sido bien apropiado por los profesores, mientras que el segundo es usado sobre todo por los funcionarios del sistema educativo. Para abordar esta paradoja, se ponen en diálogo y debate dos perspectivas de comprensión de la noción de *práctica pedagógica*: una de inspiración foucaultiana, desarrollada por Olga Zuluaga (Colombia), y otra de inspiración decertoniana, propuesta por Anne-Marie Chartier (Francia). Un diálogo figurado entre el autor y esta investigadora sirve como escenario para presentar los elementos convergentes y divergentes de estas dos perspectivas.

Palabras clave

Saber pedagógico; práctica pedagógica; Movimiento Pedagógico Colombiano; oficio de maestro; Michel Foucault; Michel de Certeau

Abstract

The Colombian Pedagogical Movement that emerged in the 1980s launched a struggle for the recovery of the Pedagogy as a source of identity for teachers as professionals. It also coined two concepts: pedagogical knowledge and teaching practice as both instruments and strategic objects in this struggle. After forty years of this process, teachers have appropriated the former, while officials in the educational system have mainly made use of latter concept. To address this paradox, this article dialogues and debates two perspectives of the comprehension of the very notion of pedagogical practice: one, inspired by Foucauldian Archaeology of Knowledge and has been developed by Olga Zuluaga (Colombia), while the other was inspired by Michel de Certeau's cultural criticism and has been proposed by Anne-Marie Chartier (France). An imagined dialogue between the author and Ms. Chartier serves as stage for presenting the convergent and divergent elements of these two perspectives.

Keywords

Pedagogical Knowledge; Pedagogical Practice; Colombian Pedagogical Movement; Teaching; Michel Foucault; Michel de Certeau

Resumo

O Movimento Pedagógico Colombiano que emergiu na década de 1980, lançou uma luta pela recuperação da Pedagogia como espaço identificador do ofício de mestre, e acunhou dois conceitos: saber pedagógico e prática pedagógica, como instrumentos e objetos estratégicos de tal luta. Após quarenta anos do processo, o primeiro conceito já foi bem apropriado pelos professores, enquanto o segundo é usado sobre todo por funcionários do sistema educativo. Para lidar com tal paradoxo, abre-se o diálogo e debate de duas perspectivas de compreensão da noção de *prática pedagógica*: uma de inspiração foucaultiana, desenvolvida por Olga Zuluaga (Colômbia), e outra de inspiração decertoniana, proposta por Anne-Marie Chartier (França). Um diálogo figurado entre o autor e esta pesquisadora serve como cenário para apresentar os elementos convergentes e divergentes destas duas perspectivas.

Palavras-chave

Saber pedagógico; prática pedagógica; Movimento Pedagógico Colombiano; ofício de mestre; Michel Foucault; Michel de Certeau



«De Certeau nos recuerda que “pensar la práctica” no es teoría, sino una práctica homogénea a todas las demás»¹.

«Para autorizar a los demás a apropiarse de las herramientas del pensamiento, hay que legitimar su pregunta, partiendo de su formulación y su resistencia»².

El Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC)

En la experiencia colombiana de los movimientos sociales recientes, hay uno de ellos que ha emergido en un campo que puede identificarse como *luchas por el saber* o *luchas en el saber*. Guardando ambos sentidos, llamémosles *luchas de saber*. Se trata de los combates que los maestros y maestras han venido librando, desde hace casi cuarenta años, por su empoderamiento como productores de saber pedagógico.

En efecto, desde finales de la década de 1970, se constituyó el autodenominado Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC), alrededor del cuestionamiento sobre el estatuto de intelectual subalterno asignado al maestro, así como del uso instrumental a que se ha visto reducida la Pedagogía. Y aunque en la actualidad, segunda década del siglo XXI, la expresión pública y organizada del MPC está en etapa de reflujo, la fuerza de estas preguntas se sigue fermentando en muchos sectores de las nuevas generaciones de docentes³. Dos términos sonoros, *saber pedagógico* y *práctica pedagógica*, empezaron a circular desde entonces en el campo intelectual de la educación colombiana, y hoy, cuarenta años después, seguimos construyéndolos y reconstruyéndolos, seguros de su riqueza y de su potencia, no solo como útiles de investigación académica y cultural, sino como dispositivos de confrontación política frente a la

ignominiosa mercantilización global de los sistemas educativos.

Relatemos la pequeña historia de cómo surgieron esos conceptos. El MPC fue una convergencia creativa y plural entre el movimiento sindical magisterial, diversas ONG que trabajaban en educación popular y alternativa, y varios grupos de profesores-investigadores universitarios⁴. No se ha olvidado la galería de autores críticos que en la álgida década de los setenta fueron utilizados para cuestionar el sistema educativo capitalista: Gramsci, Bourdieu, Habermas, Althusser, Baudelot, Bernstein, Freire, Illich, entre muchos otros, ilustres y anónimos. Lo original de este episodio fue el encuentro, inédito hasta entonces, entre intelectuales, activistas y maestros, gracias al cual varios grupos de investigación universitarios nos enganchamos en la batalla, desde distintos frentes: unos contra la relación de la escuela con las ciencias «mayores»; otros frente a las tecnologías curriculares; otros en el «campo intelectual de la educación»; y en fin otros, sobre el oficio de maestro y en el saber pedagógico⁵. Una lucha que se enfrentaba al peso de dos tradiciones teórico-políticas: por un lado, a la tradición institucional nutrida por el pensamiento internacional funcionalista y tecnocrático, ese «evangelio del desarrollo» que nutría a las Ciencias de la Educación —Sociología, Psicología, Economía y Planificación—. Las fuerzas se unieron contra una reforma curricular conocida como «la tecnología educativa», que, buscando masificar la educación, reducía el oficio de maestro a la ejecución de una planeación de objetivos y a la aplicación de unas guías preestablecidas.

Pero nos enfrentamos, por otro lado, a la tradición académica de las Ciencias Sociales que, en nombre del pensamiento crítico, seguía condenando a los profesores a un papel de multiplicadores de la ideología burguesa. En efecto, a

1 Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, «L'Invention du quotidien, une lecture, des usages», *Le Débat*, n.º 49 (1982/1988): 97-108.

2 Mireille Cifali, «Adresse à M. de Certeau», *Le Bloc-Notes de psychanalyse*, n.º 7 (1987): 270, citado en François Dosse, *Michel de Certeau, el caminante herido* (México: Universidad Iberoamericana, 2003), 197.

3 Para una lectura política del contexto por uno de sus protagonistas, véase: Abel Rodríguez Céspedes, *La educación después de la constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2002). La revista oficial del movimiento ha sido *Educación y Cultura*, publicada por la Federación Colombiana de Educadores (Fecode).

4 Hernán Suárez y Abel Rodríguez Céspedes, eds., *20 años, 1982-2002, del Movimiento Pedagógico, entre mitos y realidades* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2002).

5 Véase Carlo Federici et al., «Límites del cientificismo en Educación», *Revista Colombiana de Educación*, n.º 14 (1984): 69-90; y la respuesta de Carlos Vasco, «Límites de la crítica al cientificismo en educación», *Revista Colombiana de Educación* 16 (1985): 95-114. Las principales posiciones de estos grupos se recopilaron en Mario Díaz, ed., *Pedagogía, discurso y poder* (Bogotá: Corprodic, 1988).

mediados de los años 70, cuando no se estaba en los cuadros burocráticos de las organizaciones educativas nacionales e internacionales, prácticamente todas las teorías críticas acerca de «la educación» o «el sistema educativo» compartían lo que se denominó el *enfoque reproductivista* sobre la escuela que, en pocas palabras, sostiene que esta es un «aparato ideológico del Estado capitalista» y que tanto la institución como el maestro estaban «destinados» —mal que bien— a reproducir «el sistema». A la ya sufrida existencia histórica de los maestros se le sumaba una nueva carga: la de ser el «idiota útil del sistema». Los intelectuales tanto de derecha como de izquierda construían discursos de desconfianza y de control sobre el oficio y se referían a la Pedagogía como «obstáculo epistemológico». Ninguna paradoja mayor que esta: que en las doctrinas que se presentaban como las más libertarias en el plano sindical y social, el maestro se viera destinado al más desesperanzador de los roles en la valoración política y cultural de su oficio.

En este escenario, hacia 1975, una pareja de *licenciados*⁶ en Filosofía e Historia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia formuló un vasto proyecto de trabajo —que continúa en actividad hasta hoy— con el nombre de *Historia de la práctica pedagógica en Colombia*, apropiándose de la caja de herramientas arqueo-genealógicas de Michel Foucault: el análisis foucaultiano de las relaciones saber-poder permitió activar la pregunta por el estatuto intelectual subalterno del maestro y el carácter de saber sujetado —sometido— de la Pedagogía, e impulsó a nuestro grupo de investigación a lanzarse a los archivos para recuperar la historia de la Pedagogía en Colombia, y además, a usar esa historia como taller de reconstrucción conceptual del saber pedagógico.

Las nociones foucaultianas de práctica pedagógica y saber pedagógico

Era un escándalo el que unos «simples licenciados» usaran un sofisticado instrumental analítico —la historia epistemológica—, para formular la tesis de que la *opresión cultural* a la que está sometido el sujeto-maestro procede, estructuralmente, no tanto de su origen socioeconómico proletario ni de su alienación a una ideología dominante, sino del *régimen de verdad* instituido por las Ciencias Sociales y Humanas, en virtud del cual las Ciencias de la Educación han convertido a la Pedagogía en un saber instrumental. Zuluaga abre una pista:

Socialmente se reconoce como maestro a quien se supone como muy claro, muy sencillo y muy simple para exponer, porque tiene como herramienta fundamental el método. Mientras más desarraigado del saber está el maestro en una formación social y mientras mayor sea su desarraigo cultural, más se enfatiza en su oficio metodológico; de esto último tenemos una muestra muy clara en la forma como existe la Pedagogía, hoy día, en las Facultades de Educación⁷.

El maestro no es reconocido como productor y portador de un saber propio, sino como un técnico, un artesano destinado a aplicar las teorías, contenidos y métodos diseñados por expertos e intelectuales desde fuera de la escuela. Denunciar que ese estatuto subalterno del maestro le es asignado y enseñado, paradójicamente, en las mismas instituciones formadoras de docentes profesionales, ¿no era la mayor herejía posible frente a nuestras flamantes facultades de Educación?

Esto fue un acontecimiento de saber. El combate se entabla en los territorios del saber, contra un tipo de *régimen de verdad*, no se trata de personas ni de tal o cual institución educativa. Zuluaga propone los conceptos de *saber y práctica pedagógica* para construir un campo que se diferencie de las Ciencias de la Educación:

El campo de saber de la pedagogía es disgregado, y sus criterios de verdad puestos en crisis por los desplazamientos y la multiplicación de sus objetos en las nuevas disciplinas, como la sociología de la

6 Es el título que se les da en Colombia a los profesores egresados de las facultades de Educación, distribuidos según las especialidades disciplinarias que se usan en los currículos escolares, como biología, química, literatura, ciencias sociales, educación física... etc.

7 Olga Lucía Zuluaga, *Pedagogía e Historia. La historicidad de la Pedagogía. La enseñanza un objeto de saber* (Bogotá: Siglo del Hombre - Universidad de Antioquia, 1987/1999), 156.

educación, la administración educativa, la psicología educativa. Cada una de estas disciplinas se instala en diferentes elementos de la práctica pedagógica. Unas se apropian del sujeto (maestro-niño), otras de la institución, y otras del saber⁸.

Esta pareja de nociones tiene una doble función: hacer historia de la Pedagogía como práctica y a la vez reconceptualizar la Pedagogía como saber. Armada con ellas, la mirada histórica nos llevó a través de los archivos coloniales, republicanos y contemporáneos colombianos, y también al archivo cultural de la Pedagogía «universal» —esto es, occidental—, reconociendo los momentos en que la Pedagogía pudo existir sin Ciencias de la Educación. Usamos la historia para pensar las condiciones de posibilidad de otro régimen de saber, un espacio para producir no solo conceptos sino imágenes y relatos que puedan ser rearticulados con —y desde— los sujetos directos de la relación pedagógica: maestros y estudiantes.

Hoy, cuarenta años después, vale la pena intentar un balance sobre el camino seguido por estas dos nociones. *Saber pedagógico y práctica pedagógica* han corrido con suertes paradójicas a través de los complejos procesos de circulación y apropiación acaecidos en el campo de luchas conformado por maestros, intelectuales, sindicalistas, funcionarios, expertos y políticos, la opinión pública y los medios de comunicación. Diríase que mientras la primera se ha generalizado, la segunda se ha enrarecido. Para entender este doble efecto, propongo hacer el ejercicio de describir de modo sumario la función y sentido de cada una.

Zuluaga construye la noción de práctica pedagógica como una noción epistemológica, pero también como una noción polémica, política. En efecto, se ha inspirado en la noción foucaultiana de *práctica discursiva*, que significa *práctica de saber*. Debe advertirse de inmediato que la noción arqueológica de práctica discursiva no es meramente discursiva, como pudiera parecer: no se refiere solo a los usos lingüísticos o enunciativos, sino que fue acuñada por Foucault justamente para tratar de otro modo (*autrement*) la escisión «teoría» y

«práctica» y todos los dualismos que conforman su campo semántico: pensamiento/acción, realidad/idealidad, materia/mente, y así en consecuencia⁹. La noción de práctica discursiva sitúa las prácticas de saber en red con otras prácticas (prácticas no-discursivas) para problematizar las clásicas relaciones de inducción y deducción a las que usualmente se han reducido las relaciones teoría/práctica —reducción que, por lo demás, ha producido la sujeción tanto del saber pedagógico como de su sujeto portador, el maestro—. Adelantemos la consideración de que esta nueva fundamentación epistemológica, que fue la desplegada por la «revolución estructuralista» de los años 1960, es el terreno común que comparten las obras de Michel Foucault y Michel de Certeau, el suelo teórico que nutre sus diálogos y sus divergencias.

Importa insistir en que la potencia analítica de la noción arqueo-genealógica de *práctica pedagógica* reside en el modo como la arqueología del saber foucaultiana ha reformulado el análisis de las relaciones entre «prácticas» y «discursos»: en lugar de ver entre «la teoría» y «la práctica» una correspondencia —a veces exitosa, a veces fallida—, nos exige leer estas relaciones como un intrincado tejido de vínculos pero también de desconexiones, traslapamientos, divergencias y silencios: una compleja red de articulaciones cuyas modalidades y efectos tienen que ser abordados históricamente. Según Zuluaga,

el origen de un discurso no es el mismo de una práctica que coexista con él en un determinado momento; la existencia simultánea de ambos no implica que la misma práctica sea una superficie de proveniencia de la teoría, ni tampoco [existe] la certeza de volver al pasado de tal práctica para establecer los antecedentes de tal teoría¹⁰.

De este modo, «práctica» se usa como un concepto general que indica un *campo de producción de discurso a propósito de un(os) objeto(s) de saber*¹¹, el

8 Olga Lucía Zuluaga, Jesús Alberto Echeverri et al, «Educación y Pedagogía, una diferencia necesaria», en *Pedagogía y Epistemología*, eds. Olga Lucía Zuluaga et al. (Bogotá: Editorial Magisterio - Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 1983), 23.

9 Michel Foucault, «Foucault», en *Dictionnaire des philosophes*, t. I, éd. Huisman (D.) (Paris: P.U.F., 1984), 942-944 [Dits et Ecrits, tome IV, texte n.º 345. Paris: Gallimard, 1984]. Hay una versión castellana en Michel Foucault, *Obras esenciales. Estética, ética y hermenéutica*, tomo III (Barcelona: Paidós Ibérica, 2001), 363-368.

10 Zuluaga, *Pedagogía e Historia*, 120.

11 Zuluaga, *Pedagogía e Historia*, 125.

campo donde los saberes y las acciones se articulan. Al hacer visible el campo de producción de objetos sobre la enseñanza y el aprendizaje, permite describir «el proceso de institucionalización del saber pedagógico en nuestra sociedad»¹², un proceso que se capta al identificar las relaciones entre las *instituciones*, los *sujetos*, los *discursos* y las *tecnologías de gobierno* que «en cada formación social han dado materialidad a la función de enseñar»¹³.

En segundo lugar, pero no menos importante, la noción de práctica pedagógica así concebida, tiene un propósito estratégico, político: si la subordinación y la instrumentalización del maestro y la Pedagogía han funcionado produciendo una reducción del hacer del maestro a sus procedimientos cotidianos dentro del aula, resulta que el uso corriente —o burocrático— del término *práctica pedagógica* se asocia a lo que «se hace en clase». Al proponer que la práctica pedagógica es mucho más que «lo que el maestro hace en el aula», se señala algo que pareciera evidente, pero que no lo es en absoluto: que el maestro actúa no solo en su salón, sino en la escuela, y la escuela actúa a su vez en las comunidades y en sus territorios, pero que, igualmente, la dirección inversa es también efectiva —relaciones global/local/*glocal*—¹⁴.

La noción arqueológica de práctica pedagógica —y sabemos que puede haber definiciones hermenéuticas, sociológicas, antropológicas, y claro, educativas—, busca evidenciar que lo que pasa en la intimidad del salón de clase es, dicho en barbarismos académicos, una condensación de lo macrosocial y lo microsociales, de lo macropolítico y lo micropolítico¹⁵, para lo que podríamos usar la metáfora de las capas de la cebolla, si el entretanto, la contingencia y la coexistencia de factores heterogéneos —e incluso incompatibles— que caracterizan la cotidianidad escolar no nos advirtieran sobre la imprecisión y hasta inoperancia

de todos los modelos simétricos, *cartesianos*, que hemos utilizado para leer la escuela. Podíamos decir, usando una noción aún en elaboración, que el *gesto pedagógico*¹⁶ del maestro en el aula y en la escuela es una condensación sincrética, pero tensional y polivalente, de lo macro y lo micro, lo global y lo local, lo colectivo y lo individual, de lo estructural y lo contingente. Este es, como veremos, el tema crucial del debate entre la noción arqueológica (Foucault-Zuluaga) y la noción táctica (Certeau-Chartier) de *práctica pedagógica*: la primera apunta a lo estructural y la segunda a lo contingente. La pregunta clave es ¿cómo articular estas dos dimensiones, en apariencia contradictorias, para leer la escuela y al maestro?

De lo que se trata es de ir construyendo una herramienta analítica para que, tanto los maestros, como los investigadores y los funcionarios del sistema educativo, dejemos de pensar que el asunto se resuelve con evaluar, cualificar y sistematizar las actividades del aula, y en lugar de ello, valorar y reconstruir el saber pedagógico no solo como una habilidad técnica, sino como un espacio de reflexión —y debate— sobre las relaciones complejas de la enseñanza con la infancia y la juventud, la ciencia, la ética, la cultura, la economía y la política. Es una caja de herramientas que sirve a los maestros para recuperar una comprensión sistémica de su lugar y de su hacer, y fraguarse una posición de interlocutor válido frente a todos los expertos que pretendemos decirles qué deben hacer y cómo hacerlo. Por todo esto, Zuluaga se cuida mucho de usar el plural «prácticas pedagógicas», pues a su juicio, en esta expresión, sinónimo de la dispersión didáctica, se vuelve a instalar sutilmente esa subordinación de la práctica a la teoría que ha subalternizado al maestro y a su saber.

En cuanto a la noción de *saber pedagógico*, solo me detendré a señalar que, en su uso arqueológico, Olga Lucía Zuluaga propuso una definición tensionada entre dos polos, el disciplinar y el de los saberes no formalizados. No es solo un nuevo nombre para la Pedagogía, se trata, de un lado, de recuperar el carácter teórico y experimental

12 Zuluaga, *Pedagogía e Historia*, 126.

13 Zuluaga, *Pedagogía e Historia*, 125.

14 Michel Serres, *Atlas* (Madrid: Cátedra, 1995).

15 Para un desarrollo postfoucaultiano de la noción de micropolítica, véase: Marcelo Pakman, *Palabras que permanecen, palabras por venir. Micropolítica y poética en psicoterapia* (Barcelona: Gedisa, 2010). En un sentido más sociológico, véase: Stephen J. Ball, *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar* (Barcelona: Paidós, 1989).

16 Oscar Saldarriaga, «Para una arqueología del *gesto pedagógico*», Conferencia, Maestría en Educación UPTC, Tunja, 2014 (manuscrito inédito).

de la Pedagogía frente a su reducción instrumental. Así, propone redefinir la Pedagogía como «la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas»¹⁷. Pero, de inmediato, inscribe esta definición en otra más amplia, liberada de la tutela epistemológica y jerárquica de la cientificidad. La inserta en la dimensión foucaultiana del saber, que destaca «la movilidad para el investigador [y el maestro] para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos [discursos heterogéneos] que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas, [y con las culturas]»¹⁸. Toda disciplina emerge en un campo de saber, pero no todo saber se convierte en disciplina, ni tiene por qué hacerlo, y no por ello pierde su potencia de conocimiento.

De modo que no se trata simplemente de cambiar de nombre a la Pedagogía, sino de nombrar el nuevo campo epistémico y político donde ella entra en nuevos modos de saber y de hacer: como saber subalterno puede nutrirse de y nutrir a todos los otros saberes excluidos por las jerarquías oficiales de la cientificidad, pero puede también, a la vez, asumir un rol como interlocutor válido de las ciencias, las humanidades y las artes.

Ahora bien, como indiqué al inicio, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) ha trabajado durante casi cuarenta años con estas nociones, y en este proceso hemos precisado, diversificado y puesto a prueba la capacidad explicativa y analítica de ambas nociones. La paradoja consiste en que, en el campo intelectual y conceptual de la Pedagogía en Colombia, la noción de *saber pedagógico*, que es la noción más abierta y menos sistemática, ha llegado a convertirse en un patrimonio teórico y práctico que identifica las luchas culturales de los maestros, y esto ha ocurrido porque su plasticidad permite dar lugar y reconocimiento a casi todo lo que producen

los maestros: saber pedagógico es una expresión sabrosa, que viene fácil a la boca de un maestro. En cambio, la noción de *práctica pedagógica*, que se propuso como una herramienta conceptual densa y metódica, imprescindible para la investigación, no solo no ha producido en el discurso de los maestros el efecto de saber-poder que se esperaba de ella, sino que se ha diluido en una serie de sinónimos equívocos, en expresiones polisémicas como «práctica docente», «prácticas educativas», «prácticas de enseñanza», «quehacer pedagógico», «quehacer del maestro»¹⁹. Sinónimos que vienen fácilmente a la boca de los planificadores, didactas y funcionarios que se proponen intervenir y administrar el ejercicio docente.

La hipótesis más inmediata para explicar esta paradoja consistiría en señalar que esta nueva epistemología de las relaciones teoría-práctica es tan sofisticada que requerirá mucho más tiempo para ser asimilada en la investigación y sobre todo en la enseñanza. Podríamos preguntar: ¿a cuánta distancia estaremos de que los maestros asimilen este salto epistémico? Pero este interrogante, así planteado, vuelve a reproducir el gesto de dominación cultural instalado desde siempre entre expertos y maestros. De modo que es necesario plantearse el problema *de otro modo*. Y es aquí donde interviene el encuentro —choque y hallazgo a la par— con la noción de *artes de hacer*, elaborada por un colega a la vez cercano y distante de Foucault, el historiador —y psicoanalista, semiólogo, antropólogo, jesuita— Michel de Certeau²⁰. Pero este encuentro no ha nacido de la rutina académica, es decir, por aumento de la erudición bibliográfica, pues de hecho ya habíamos «estudiado» buena parte de los textos que Certeau escribió sobre Foucault. No, fue una contingencia de orden personal la que reactivó

17 Zuluaga, *Pedagogía e Historia*, 21.

18 Zuluaga, *Pedagogía e Historia*, 41. «El saber es 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, *Pedagogía e Historia*, 198.

19 Mireya González Lara, *El oficio de formar: entre artesanos y científicos*. Informe final de investigación (Bogotá: IDEP, 2014).

20 Las vidas de Foucault (1926-1984) y de Certeau (1925-1988) son casi de «hermanos intelectuales»; ambos están conectados con los avances de sus respectivos trabajos, pero mientras el jesuita escribe con frecuencia sobre los aportes renovadores de la obra de Foucault —al tiempo que construye sus distancias frente a ella—, el profesor del Collège de France, conociendo y admirando la obra certeaniana, únicamente lo cita y reconoce una sola vez. Cfr. la gran biografía citada: Dosse, *Michel de Certeau*, 137 y 254; y Jean-Paul Resweber, «L'écriture de l'histoire», *Le Portique* [En ligne], n.º 13-14 (2004). <http://leportique.revues.org/637/> (consultado el 23 de agosto de 2015).

el contacto entre el trabajo del GHPP y la obra de Michel de Certeau, y ello ocurrió por interpuestas personas. Voy a permitirme relatar este encuentro en tono autobiográfico y coloquial, tal vez así convenga para la comprensión del asunto.

Autobiografía de un (des)encuentro

Fue hace más de 15 años cuando los investigadores del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica se interesaron por las apreciaciones y objeciones que el texto de *La invención de lo cotidiano*²¹ levantaba frente al gran libro de Foucault, *Vigilar y castigar*. Por una parte, Certeau le abona a Foucault el haber mostrado «en un caso, —el del poder disciplinario— la heterogeneidad y las relaciones equívocas entre los dispositivos de poder y las ideologías» y gracias a ello, el haber «convertido en objeto histórico tratable» esa zona de desfase entre los procedimientos tecnológicos y las filosofías o conocimientos. Pero Certeau está situado en el «campo de enfrente»: el que denomina *las tácticas sin discurso*, «ese resto inmenso constituido por lo que, de la experiencia humana, no ha sido domesticado ni simbolizado por el lenguaje»²². La pregunta que formula Certeau es: ¿qué sucede con la multiplicidad de prácticas diseminadas, procedimientos infinitesimales que no han sido instituidos, formalizados, con esas *tácticas* que escapan a las finas mallas de los poderes, a sus *estrategias*?

Esta es una objeción fuerte a las tesis foucaultianas pues, habiendo surgido de una comprensión cercana a ellas, les cuestiona su «incapacidad de ir más allá del poder y del saber». Y para nuestro caso, ello da lugar a una poderosa crítica de la noción de práctica pedagógica tal como el GHPP la ha venido usando, pues pone en duda su potencia para captar y liberar el saber pedagógico propio de los maestros. Yo me encargué de presentar ante el grupo este debate, y aunque le dedicamos algunas sesiones, terminamos por pasar la página y la discusión no fue asimilada en nuestro trabajo. En ese momento minimizamos el debate y yo me sentí responsable de no haber

realizado la tarea a cabalidad. Tal vez no estábamos listos para escuchar la voz del «caminante herido».

Sin embargo, en el seminario del GHPP no podíamos soslayar tan fácilmente el tema de la cultura, un tema que prácticamente está ausente en la obra foucaultiana, mientras que era central para Certeau. De hecho, en uno de mis trabajos incorporé a autores que se ocupaban de la cultura latinoamericana, como el importante teórico hispano-colombiano Jesús Martín Barbero²³, —también agudo y temprano lector de Certeau—. Inspirado en su trabajo, en un texto de 2003 propuse la hipótesis de que una de las tensiones estructurales actuales del oficio de maestro provenía de «una escisión estructural entre las *verdades de la ciencia y las verdades de la cultura*», notoria porque los sujetos que la escuela individualiza hoy, y que hace visibles, ya no son «aquel individuo diseñado por la pedagogía clásica liberal, aislado y vacío, dispuesto a recibir la cultura que la escuela le proporciona»; ahora los estudiantes se focalizan como «sujetos culturalmente cargados» frente a los cuales el maestro debe ejercer, además de sus roles tradicionales como pastor y psicólogo, el rol de mediador cultural y de negociador de significaciones y sentidos individuales y colectivos²⁴. Un lejano eco decertoniano se asomaba en estas burdas frases y, sin haberlo hecho consciente, dejaba una puerta abierta a la reconexión con su modo de problematizar la escuela y las relaciones pedagógicas.

Pues bien, el reencuentro de nuestros trabajos colombianos con la tradición de investigación decertoniana sobre las prácticas de saber —el saber-hacer—, se dio gracias a un encuentro con la obra y con la persona de Anne-Marie Chartier, autora de un libro que, a decir verdad, yo había leído de modo fragmentario, para utilizar algunos datos sobre la historia de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura²⁵. De este

21 Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer* (México: Universidad Iberoamericana - ITESO, 1980/2007).

22 Certeau, *La invención*, 57 y 71.

23 Jesús Martín-Barbero, *De los medios a las mediaciones* (Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998).

24 Oscar Saldarriaga, *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia* (Bogotá: Magisterio, 2003), 293.

25 Anne-Marie Chartier, *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica* (México: Fondo de Cultura Económica, 2004). La profesora Chartier es Agregada de Filosofía y Doctora en Ciencias de la Educación. Fue profesora de la Escuela Normal de Versailles,

libro que —¡bendita ignorancia! — ahora valoro como texto cardinal para la recuperación de la práctica pedagógica desde el punto de vista de los maestros, y de alguna conferencia suya dictada en Bogotá en 2006, guardé una intuición: haber hallado en su pensamiento una fuerte sintonía con las preguntas que nos hacíamos los pedagogos foucaultianos colombianos.

Nueve años después, una estancia de investigación en París me dio la ocasión de pedirle una cita, y ella, con alegría, se interesó por la experiencia colombiana. Solo después comprendí —¡oh bufa ignorancia!— que ese gesto de acogida tenía tras de sí una larga procedencia que se remontaba a Michel de Certeau, de quien había sido discípula. —«¿De cuál escuela hablan ustedes en Colombia? ¿De la primaria o de la secundaria...?» fue la primera pregunta que me lanzó al segundo de saludarnos, y yo perdí el aliento... Pero ella misma acudió en mi defensa: «Ah, ¡es verdad que en su país los maestros se mueven con mayor soltura entre los grados...!». La profesora Chartier escuchó con atención mi presentación del trabajo de nuestro grupo y su inspiración foucaultiana. Cuando terminé, me fue exponiendo, amable pero aguda, las objeciones decertonianas al pensamiento foucaultiano, potenciadas por su propio trabajo de años sobre las prácticas de lectura y escritura en la escuela. Temí que nuestra interlocución iba a llegar a un punto sin retorno, y lo que era mucho más grave, que ello se debería a que el enfoque de investigación de nuestro grupo adolecía de una falencia fundamental que lo minaba desde dentro y ponía en riesgo su capacidad de recuperar el saber pedagógico del y para el maestro²⁶.

profesora asociada de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM), y ejerció luego la docencia y la investigación en el INRP (Instituto Nacional de Investigación Pedagógica), en el departamento de Historia de la Educación. Ha publicado sobre la historia de la escolarización del escrito, los métodos de enseñanza de la lectura en Francia y en la Europa Occidental, así como acerca de la historia de la formación de los maestros y las prácticas de enseñanza. Véanse sus publicaciones en: <http://larhra.ish-lyon.cnrs.fr/membre/118>

26 El certero prólogo de la investigadora mexicana Elsie Rockwell al libro *Enseñar a leer y escribir* puede sintetizar el vínculo radical común —y también la distancia— entre las miradas de Zuluaga y A-M. Chartier: «Anne-Marie se ubica del lado de los sujetos que viven el proceso escolar. Subordina la racionalidad de las teorías pedagógicas y educativas (que «no bastan para guiar la acción»

Madame Chartier continuó, llamando mi atención sobre un artículo suyo publicado en 1987 tras la muerte de su maestro. «El artículo se llama *L'école éclatée* [*La escuela estallada*], en homenaje a ese texto fundador de Certeau titulado “El cristianismo estallado”; allí recojo sus tesis sobre la escuela, y ese ha sido mi programa desde hace treinta años», afirma²⁷. Finalmente, derivé la conversación hacia un tema donde ella es también autoridad mayor, y que podría volver a darnos un terreno común, el de la escritura de las prácticas de los maestros, y a propósito me relató algunas de sus experiencias de terreno con maestras de varios lugares del mundo. Cuando ya me despedía, un poco desconcertado, me dice: «Ya que usted se tomó el trabajo de traerme su libro, voy a leerlo y nos reunimos en una semana».

En efecto, días después, durante toda una iluminadora tarde, me fue presentando su apreciación de nuestro proyecto del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, tal como había podido captarlo. Comenzó por los puntos que hallaba comunes, pero volvió a profundizar en las diferencias certonianas, señalándome dónde sentía que nuestra investigación no le dejaba «ver a Colombia», en particular cuando nuestro método nos conducía hacia generalizaciones estructurales sobre «la escuela». En esta ocasión, sin embargo, a través de sus observaciones vi abrirse ventanas de diálogo. De nuevo hubo de pasar un tiempo, hasta que entendí que lo que en ese encuentro había ocurrido quedaba perfectamente descrito con la frase con que otra discípula del jesuita, M. Cifali, describía el gesto pedagógico certoniano: «Para autorizar a los demás a apropiarse de las herramientas del

al *saber práctico, oportuno y contingente* que se requiere para trabajar dentro del sistema educativo y para ser maestro frente al grupo. Desde esta perspectiva, la vida escolar se teje entre las *estrategias* de quienes planean instituciones y las *tácticas* de los sujetos que las ocupan» Elsie Rockwell, «Prólogo», en Chartier, *Enseñar a leer*, 11.

27 Anne-Marie Chartier, «L'école éclatée», *Le bloc-note de la psychanalyse*, n.º 7 (1987): 249-268. Las tesis certonianas sobre las tensiones escuela-cultura están allí eficazmente reconstruidas. El texto «Cultura y saberes», que forma el contundente capítulo 2 de su libro *Enseñar a leer y escribir*, es una reescritura de este texto seminal, refinada y enriquecida tras dos décadas de experiencia.

pensamiento, hay que legitimar su pregunta, partiendo de su formulación y su resistencia»²⁸.

Un diálogo figurado: Artes de hacer / Oficio de maestro

Para justificar ante los lectores estos excesos autobiográficos, quisiera cerrar este relato con un ejercicio libre de reconstrucción de los puntos sustanciales de esta conversación, bajo la forma de un diálogo figurado, de modo que estas tesis sirvan para ampliar la reflexión sobre los problemas de la formación de maestros a partir de las posibilidades y límites de la noción de práctica pedagógica que el GHPP ha venido explorando. Espero que las palabras que pongo en boca de Anne-Marie Chartier no desfiguren su pensamiento, y que las que pongo en mi boca suplan lo que mi básico francés me dificultó explicarle con suficiencia:

A.M.C.: compartimos con seguridad tres puntos de partida comunes: la apuesta por la formación de maestros sobre la base del rescate de su saber pedagógico; la crítica epistemológica al dualismo teoría/práctica como fundamento de la relación pedagógica; y la caracterización de la escuela como escenario de batalla entre la tecno-ciencia y las culturas, en plural. Pero a partir de allí, yo hago las cosas distinto. La noción foucaultiana de práctica me parece que es una noción estructural, estratégica —en términos de Certeau—; tal vez sirve para describir la organización general de las líneas de poder-saber en la enseñanza escolar, pero no permite captar las singularidades, la cotidianidad ni las diferencias culturales de una situación a otra, de un país a otro. Esa idea de práctica pedagógica me parece formal, es como vacía: reconstruye las líneas generales de la escuela en occidente, pero en su libro solo por momentos percibo la especificidad de la escuela colombiana y poco la de sus maestros²⁹. No veo el contenido de sus prácticas, de su saber-hacer concreto, ni de su cotidianidad en la escuela. Yo me ocupo de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, donde hay saber-hacer concretos de los maestros. Y eso me da un hilo para leer la escuela, los maestros y sus relaciones con la cultura, la política, la sociedad... Y para trabajar con ellos en sus experimentos y en su formación.

O.S.: sí, reconozco los mismos puntos de partida. Pero quiero señalar, primero, que la lectura de Foucault que hace el GHPP nace de *La arqueología del saber*, antes que de *Vigilar y castigar*. Como para usted la obra de Certeau, para Zuluaga la obra de Foucault fue crucial para desbloquear los discursos «críticos» sobre la escuela y el maestro como reproductores mecánicos de la ideología capitalista³⁰. La noción de práctica pedagógica hace pareja con la de saber pedagógico, y ese saber no recoge —solo— las teorías pedagógicas —institucionales o alternativas—, sino que reconoce los saberes no formales, los saberes populares y locales. Ciertamente, nuestra noción de saber pedagógico es casi utópica, porque nombra mucho de lo que aún está por construir como espacio propio de los maestros. Y acá viene una tensión entre Foucault y Certeau: para este último, apropiarse un espacio es ya construir formas de poder, y la eficacia de las tácticas está en escapar, en el tiempo, al espacio ocupado. En nuestras palabras, opone la fluidez de lo contingente a lo pesado de lo estructural. Si a la hipótesis foucaultiana se le cuestiona la omnipresencia del poder, a la hipótesis certonianiana se le puede cuestionar su debilidad para articular los efectos de la contingencia. Yo no estoy de acuerdo con ninguna de las dos críticas, pues creo, sin ser ingenuo, que es necesario leer la vida de la escuela en la interacción compleja entre lo estructural y lo contingente. En el caso colombiano, creemos que la lucha del magisterio requirió, en ese momento del Movimiento Pedagógico, la elaboración de una teoría no-reproductivista de la escuela y sus saberes, y para eso hicimos una historia muy estructural, cierto, y ahora usted nos hace ver que esa urgencia nos oscurece la cotidianidad contingente, que es la experiencia más inmediata de los maestros. En el hoy, este diálogo con el proyecto certonianiano sobre el saber-hacer de los maestros nos hace iluminar esa zona. Y la pista es recuperar los saberes específicos sobre el hacer, tal vez en dirección de las llamadas «disciplinas escolares» —la historia, la matemática, la biología enseñadas...— aunque a la luz de las nociones certonianianas esa idea de «disciplinas» deba ser reelaborada completamente... y, por qué no, con la ayuda de la noción arqueológica de saber.

A.M.C.: está el otro asunto crucial de la escritura de las prácticas. Hay en su libro un análisis de los manuales de pedagogía y de los textos reglamentarios en las escuelas, pero esa escritura no puede confundirse con la de las prácticas cotidianas, del saber-hacer de los maestros. Buena parte del fenómeno de que los haceres de los maestros ocurran en la contingencia, reside en el hecho de que son orales, y seguro también, viceversa, el que sean muy orales los sitúa en la contingencia. El énfasis foucaultiano en los discursos puede llevar a hipertrofiar el dispositivo escriturario como un panóptico pedagógico para «hacer decir» a los maestros, violentando su cultura profesional, que reitero, es en alto porcentaje, oral; y en ello reside además gran parte de su fuerza de resistencia a las estrategias de la escolaridad. He escrito esto: «Así, en el momento en que las prácticas han salido —por fin— del ámbito de la práctica oral donde por largo

28 Dosse, *Michel de Certeau*, 197.

29 En este caso, A.M.C. habla a partir de su lectura del libro arriba citado, *Del oficio de maestro*, cuyas deficiencias no deben generalizarse para todos los trabajos del GHPP.

30 Dosse, *Michel de Certeau*, 194.

tiempo han sido confinadas, el deseo de legitimarlas por la escritura no debe ir tan lejos como para creer en la superioridad intrínseca del poder escribir sobre el poder decir, no más que en aquella del saber sobre el saber-hacer. Los profesionales pueden tener razón hoy en resistir la exigencia de escribir las prácticas»³¹.

O.S.: eso es contundente. Creo que esa es también una pista clave para repensar la formación universitaria de los maestros, completamente centrada hasta ahora en los dispositivos y formatos escriturales de las ciencias, y prácticamente expulsando lo oral, lo visual y lo virtual. Y por eso nos queda tan difícil entender ese abismo entre la teoría y la práctica que experimenta un maestro cuando sale de la universidad a ejercer su oficio en la escuela. La relación entre oralidad y escritura en pedagogía es una pista muy fecunda para repensar la forma del saber pedagógico de los maestros, así como su noción de tácticas es muy potente para replantear la definición estructural, estratégica, de práctica pedagógica.

Bueno, Anne-Marie, por ahora, solo me resta presentarle mis enormes agradecimientos a usted por esta generosa interlocución, que, deseamos, sea el inicio de muy fecundos intercambios y aprendizajes.

Bibliografía

- Ball, Stephen J. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Certeau, Michel de. *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana - ITESO, 1980/2007.
- Chartier, Anne-Marie. «Écrire les pratiques professionnelles: réticences et résistances des praticiens». En *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*, dirigido por Claudine Blanchard-Laville y Dominique Fablet, 17-56. Paris: L'Harmattan, 2003.
- Chartier, Anne-Marie. *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Chartier, Anne-Marie. «L'école éclatée». *Le bloc-note de la psychanalyse*, n.º 7 (1987): 249-268.
- Chartier, Anne-Marie y Jean Hébrard. «L'Invention du quotidien, une lecture, des usages». *Le Débat*, n.º 49 (1982/1988): 97-108.
- Díaz, Mario, ed. *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic, 1988.
- Dosse, François. *Michel de Certeau, el caminante herido*. México: Universidad Iberoamericana, 2003.
- Federici, Carlo, et al. «Límites del cientificismo en Educación». *Revista Colombiana de Educación*, n.º 14 (1984): 69-90.
- Foucault, Michel (Maurice Florence). «Foucault». En *Dictionnaire des philosophes*, editado por Huisman (D.), t. I, 942-944. Paris: P.U.F., 1984. [*Dits et Ecrits*, tome IV, texte n.º 345. Paris: Gallimard, 1984].
- Foucault, Michel. *Obras esenciales. Estética, ética y hermenéutica, tomo III*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2001.
- González Lara, Mireya. *El oficio de formar: entre artesanos y científicos*. Informe final de investigación. Bogotá: IDEP, 2004.
- Martín-Barbero, Jesús. *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998.
- Pakman, Marcelo. *Palabras que permanecen, palabras por venir. Micropolítica y poética en psicoterapia*. Barcelona: Gedisa, 2010.
- Resweber, Jean-Paul. «L'écriture de l'histoire». *Le Portique* [En ligne], n.º 13-14 (2004). <http://leportique.revues.org/637/>.
- Rodríguez Céspedes, Abel. *La educación después de la constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2002.
- Saldarriaga, Oscar. *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio, 2003.

31 Anne-Marie Chartier, «Écrire les pratiques professionnelles: réticences et résistances des praticiens», en *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*, dir. Claudine Blanchard-Laville y Dominique Fablet (Paris: L'Harmattan, 2003), 17-56 (traducción propia).

Saldarriaga, Oscar. «Para una arqueología del gesto pedagógico». Conferencia, Maestría en Educación UPTC, Tunja, 2014 (manuscrito inédito).

■ Recibido: 28 de marzo de 2016

■ Aceptado: 18 de abril de 2016

■ Disponible en línea: 6 de diciembre de 2016

Serres, Michel. *Atlas*. Madrid: Cátedra, 1995.

Suárez, Hernán y Abel Rodríguez Céspedes, eds. *20 años, 1982-2002, del Movimiento Pedagógico, entre mitos y realidades*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2002.

Vasco, Carlos. «Límites de la crítica al cientifismo en educación». *Revista Colombiana de Educación*, n.º 16 (1985): 95-114.

Zuluaga, Olga Lucía. *Pedagogía e Historia. La historicidad de la Pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre - Universidad de Antioquia, 1987/1999.

Zuluaga, Olga Lucía, Jesús Alberto Echeverri et al. «Educación y Pedagogía, una diferencia necesaria». En *Pedagogía y Epistemología*, editado por Olga Lucía Zuluaga et al., 21-40. Bogotá: Editorial Magisterio - Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 1983.

Cómo citar este artículo

Saldarriaga Vélez, Oscar. «La “escuela estallada”: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica». *Memoria y Sociedad* 20, n.º 41 (2016): 10-20. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.mys20-41.eedn>