




Foucault y la historia de la pedagogía en Colombia
Análisis de una recepción: Olga Lucía Zuluaga

Por:
Jaime Jesús Juyo Hernández

Requisito parcial para optar al título de Especialista en Pedagogía

María Isabel Heredia Duarte
Directora

Especialización en Pedagogía
Departamento de Posgrados
Facultad de Educación
Universidad Pedagógica Nacional
2016

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Foucault y la historia de la pedagogía en Colombia. Análisis de una recepción: Olga Lucía Zuluaga
Autor(es)	JUYO HERNÁNDEZ, Jaime Jesús
Director	María Isabel Heredia Duarte
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 30p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ARQUEOLOGÍA, GENEALOGÍA, PEDAGOGÍA, EDUCACIÓN.

2. Descripción
<p>El artículo estudia, desde un punto de vista crítico, la recepción del pensamiento de Foucault por parte del proyecto de investigación sobre la historia de la pedagogía en Colombia en cabeza de Olga Lucía Zuluaga. Este análisis pretende señalar una serie de apropiaciones tempranas de las lecturas que se han realizado de la obra de Foucault dentro del campo pedagógico en Colombia, las cuales evidencian la articulación a un método histórico-filosófico con una alta vocación política que operará en la estrategia de reposicionar a la pedagogía como saber formalizado.</p>

3. Fuentes
<p>BALL, S. J. (comp.) Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Ediciones MORATA. Cuarte edición. Madrid. 2001</p> <p>DELEUZE, Gilles, 1925-1995. Foucault / Paris: Editions de Minuit, 1987. 141 p. traducción Pablo Ires y Sebastián Puente.-- Buenos Aires : Editorial Cactus, 414 p</p> <p>FOUCAULT, Michel, [1966] 1982. Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas / Michel Foucault; traducción de Elsa Cecilia Frost.-- México: Siglo Veintiuno, 375 p.</p> <p>ZULUAGA, Olga Lucía, 1976. Filosofía y pedagogía: presentación metodológica y de directrices del trabajo Universidad de Antioquia (Medellin): VII, 72 h</p>

_____, 1977. Didáctica y conocimiento / Medellín: Universidad de Antioquia.

_____, 1979. Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX / Medellín: Universidad de Antioquia. 126 p.

_____, 1984. El maestro y el saber pedagógico en Colombia: 1821-1848 / Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Centro de Investigaciones Educativas, 151 p.

_____, [1987] 1999. Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber / Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia, 193 p

ZULUAGA, Olga Lucia y ECHEVERRI, Alberto, El florecimiento de las investigaciones pedagógicas En: Pedagogía discurso y poder / con artículos de Mario Díaz... [et al.]; prólogo de Guillermo Hoyos ; dibujos y carátula Liane G. Boin.-- Editores Mario Díaz y José A. Muñoz.-- Bogotá: Corprodic, 1990. 206

ZULUAGA, Olga Lucia; ECHEVERRI, Alberto y otros. Pedagogía y epistemología. Cooperativa editorial MAGISTERIO. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Colombia. 2003.

4. Contenidos

El presente texto describirá en un primer momento la caja de herramientas que nos heredó Foucault, para posteriormente trabajar sobre los primeros textos elaborados durante la segunda mitad del siglo pasado, en la que un ejercicio renovador en la práctica de hacer la historia de la pedagogía, irrumpiría en nuestro país, gracias a esta nueva perspectiva de análisis.

Ese texto abordará como objeto inmediato la relectura de la historia de la pedagogía, o nueva historia de la pedagogía en Colombia, bajo el influjo del pensamiento foucaultiano. Con esto en mente, se describirá en un primer momento la caja de herramientas que nos heredó Foucault, para posteriormente trabajar sobre los primeros textos elaborados durante la segunda mitad del siglo pasado, en la que un ejercicio renovador en la práctica de hacer la historia de la pedagogía, irrumpiría en nuestro país, todo gracias a esta nueva perspectiva de análisis. Como ya lo hice notar, a continuación lo que se describirá serán los hilos que se ataron en una nueva forma de producir la historia de la pedagogía en nuestro país a manera de balance historiográfico.

5. Metodología

Los referentes bibliográficos fueron tomados de los textos publicados en el período de 1975 hasta 1999, complementados con aportes de artículos y libros relacionados con la temática desarrollada.

El presente texto se sustenta en la metodología de revisión documental para la elaboración de un balance historiográfico.

6. Conclusiones

A manera de conclusión diría de entrada que a diferencia de otros países de Latinoamérica, y por qué no decirlo del continente, en Colombia, la perspectiva foucaultiana para el campo de la pedagogía, lleva carrera hace ya más de cuarenta años, ello debido a pensadoras como Olga Lucía Zuluaga, siendo una de las pioneras en este tipo de dialogo entre el pensador francés y la pedagogía como objeto de reflexión. Ahora bien, este acercamiento temprano por parte de la autora deviene no exclusivamente, pero si determinadamente, por su formación académica, la cual se torna significativa frente a sus aproximaciones casi simultaneas al proceder teórico de Foucault para los años 70 del siglo pasado.

Igualmente se podría concluir, que su trabajo responde a una visión conceptual que pretende clarificar las opciones teóricas y metodológicas que llevarían a la ruptura historiográfica producida por ella y el grupo de historia de la práctica pedagógica en nuestro país. Las preguntas por el cómo opera un discurso, la manera de levantar los corpus discursivos del saber y su diferencial forma de abordarlos sería el catalizador de todo un nuevo andamiaje metodológico en el abordaje de la historia de la pedagogía. Además, de la manera significativa de apropiarse con un sentido político de los debates contemporáneos al pensar el pasado de cara siempre al presente, logrando de esta manera insertarse en los debates frente a las reivindicaciones de los maestros y la institucionalización del saber pedagógico en nuestro país, el cual ira poco a poco tomando centralidad en la propuesta analítica de fondo. Aquí la historia es tomada como estrategia de legitimación conceptual pero sobre todo política (Zuluaga y Echeverry 1990).

Por tal motivo, Olga Lucía Zuluaga –por el contario a su lugar en las referencias finales dentro de los estudios de la historia de la pedagogía–, es la fundadora insigne de un nuevo abordaje a dicho campo, y como se señala dentro del grupo que fundó, denominado; Historia de la Práctica Pedagógica, a su vez precursora de todo un movimiento de renovación teórica y metodológica al tratamiento histórico de la pedagogía en Colombia, lo anterior anclado en gran medida, a la caja de herramientas foucaultiana

Por último, no queda más que reiterar el importante trabajo que como pionera Olga Lucía Zuluaga realizó, el cual abrió todo un campo de posibilidades a nuevas generaciones de investigadores con su legado conceptual, metodológico e investigativo. Sus múltiples enseñanzas deben ser reconocidas hoy para que sean amplificadas en el mañana. En este sentido el presente artículo se sumaría a un simple pero muy respetuoso homenaje que buscaría la continuación en la elaboración de reflexiones tan ricas en su complejidad conceptual pero sobre todo con la intención política de intervenir en la realidad, que la maestra Olga Lucía Zuluaga iniciara hace más de 40 años sobre la pedagogía en nuestro país.

Finalmente, señalar lo significativo que fue para mí, la elaboración de este breve balance en mi formación ya que logre recorrer desde otra mirada, la historia de la pedagogía y conocer sus maneras de fundarse y extenderse en nuestro país.

Elaborado por:	JAIME JESÚS JUYO HERNÁNDEZ
Revisado por:	MARIA ISABEL HEREDIA DUARTE

Fecha de elaboración del Resumen:	14	06	2016
--	----	----	------

**FOUCAULT Y LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA.
ANÁLISIS DE UNA RECEPCIÓN: OLGA LUCIA ZULUAGA**

[...] en lugar de aquella cronología continua de la razón, que se hacía remontar invariablemente al inaccesible origen, a su apertura fundadora, han aparecido unas escalas a veces breves, distintas las unas de las otras, rebeldes a una ley única, portadoras a menudo de un tipo de historia propio de cada una, e irreductibles al modelo general de una conciencia que adquiere, progresa y recuerda

Michel Foucault (1969:13).

A mediados del siglo XX, la perspectiva por excelencia sobre el pasado, es decir la revisión de las grandes continuidades, se hundía bajo la mirada atónita de los más recios historiadores, como la única vía posible para hacer la historia propiamente dicha (Leonard, 1982). En estricto sentido, la mirada histórica se reconfiguraba al paso de una nueva descripción que desestabilizaba hasta ese momento, lo posible dentro de tal disciplina (Veyne, 1984). Este hecho se materializó, lentamente hasta hacerse cuerpo, en una de las figuras vivas más notables de la intelectualidad francesa para ese entonces: Michel Foucault, hoy por hoy y después de su muerte prematura –a sus 57 años–, conocido como uno de los pensadores más importantes para el siglo XX. Figura que intervendría de manera decisiva en el renovado abordaje de la historia, al desencadenar una vuelta de tuerca a los esquemas preestablecidos, y sellar de esta forma un marco referencial como derrotero de una nueva metodología dentro del campo de la disciplina histórica que influenciaría rápidamente a muchos otros campos, como lugares de enunciación del pensamiento social.

Sobre estas líneas de un pensamiento histórico-filosófico heterodoxo y sus marcadas influencias, el presente texto trazará las líneas de influjo sobre una historia de la pedagogía hecha en nuestro país, la cual se bifurcaría gracias a la emergencia de este nuevo marco analítico como nueva veta argumentativa y de pensamiento, puesta en marcha en Colombia por Olga Lucía Zuluaga en su programa de investigación para mediados de los 70s del siglo pasado.

En definitiva, el presente texto abordará como objeto inmediato la relectura de la historia de la pedagogía, o nueva historia de la pedagogía en Colombia, bajo el influjo del pensamiento foucaultiano. Con esto en mente, se describirá en un primer momento la caja de herramientas que nos heredó Foucault, para posteriormente trabajar sobre los primeros textos elaborados durante la segunda mitad del siglo pasado, en la que un ejercicio renovador en la práctica de hacer la historia de la pedagogía, irrumpiría en nuestro país, todo gracias a esta nueva perspectiva de análisis. Como ya lo hice notar, a continuación lo que se describirá serán los hilos que se ataron en una nueva forma de producir la historia de la pedagogía en nuestro país a manera de balance historiográfico.

Foucault y su caja de herramientas

Foucault fue filósofo de cuna pero su descendencia totalmente transdisciplinaria. Gracias a esta particularidad sus trabajos abrirían un espectro analítico y temático en el ejercicio de una práctica renovada de pensar el pasado, en procura de una comprensión del presente, para así trazar el futuro, manera nada corriente de afrontar los estudios del hombre en sociedad, lo cual generaría grandes discusiones con historiadores de profesión y alto renombre para la época de su irrupción (Foucault, 1982). En definitiva, una gama de categorías y maneras de producir se fueron entretejiendo para armar una caja de herramientas de riquísima potencia, que hoy por hoy es reconocida tanto en las ciencias sociales como en las humanas. Sus principales ejes de estudio fueron el saber y el poder, ambos abordados con herramientas del talante de su forjador, como lo son la arqueología y la genealogía¹. Pero, ¿qué se entiende por saber y qué por poder?, y ¿cómo operan la arqueología y la genealogía para cada uno de los anteriores conceptos en la propuesta de este pensador?

Pues bien, el saber para Foucault consistirá en la base o fondo de un conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva, la cual forma unos grupos de objetos, de enunciaciones, de juegos de conceptos, y de series de elecciones teóricas. Bajo este nombre, “práctica discursiva”, Foucault configuró su principal unidad analítica en la primera etapa de su trabajo dándole gran valor desde una especificidad propia dentro del campo del saber:

En fin, lo que se llama "práctica discursiva" puede ser precisado ahora. No se la puede confundir con la operación expresiva por la cual un individuo formula una idea, un deseo, una imagen; ni con la actividad racional que puede ser puesta en obra en un sistema de inferencia; ni con la "competencia" de un sujeto parlante cuando construye frases gramaticales; es un conjunto de reglas anónimas, 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, [1969] 1970:198p).

El saber, por tanto, sería el terreno donde se localizaría lo que ha debido ser dicho para que pueda existir un discurso que, llegado el caso, responda a unos criterios experimentales o formales de cientificidad (Foucault, [1969]1979:306). Así mismo, el saber, como el terreno de las discursividades, no entraría tan solo en las demostraciones de tipo científico; podrían

¹ Otro de sus ejes será el de la subjetividad o también conocido como la ética, eje que no abordaremos en el presente texto.

intervenir igualmente ficciones, reflexiones, relatos, reglamentos institucionales y decisiones políticas (308). Dicha idea del saber haría parte de una de las exploraciones del análisis de los discursos que realizaría Foucault, y que designaría como el nivel de su productividad táctica, interrogando a tales discursos en los efectos recíprocos de poder y saber que asegurarían ([1976] 1998:60).

Deleuze, quien abordaría dicha concepción en un curso sobre Foucault para 1985, precisaría que “[...] todo saber es por lo menos dos prácticas, práctica de ver, práctica de enunciación. No se ven estados de cosas, se ven visibilidades. No se hablan palabras y frases, se hablan enunciados. La conjunción de ambos es el saber ([1985] 2013:145). De acuerdo con lo anterior, Deleuze describiría el saber como la unión de dos mitades, las visibilidades por un lado y los enunciados por el otro. Es decir, el saber sería esa combinación entre ver y hablar, una correspondencia entre la evidencia y la discursividad, en definitiva una compleja relación entre lo visible y lo enunciable. Este razonamiento lo llevaría afirmar, a partir de algunas de las investigaciones del propio Foucault, que la prisión sería el lugar de visibilidad del crimen, así como el asilo sería el lugar de visibilidad de la locura y, del mismo modo, el derecho penal como enunciado de delincuencia así como la medicina enunciado de la sin razón, levantando de esta forma las parejas que configurarían el saber en las obras del pensador francés, (20-22). Ahora bien, para cada época, nos propone Deleuze, habría una visibilidad, un *hay* luz o ser-luz, como para lo enunciable un *hay* lenguaje o ser-lenguaje (86-87). Dicha división, en definitiva, correspondería a la concepción tomasina de la verdad entre la cosa conocida y el concepto producido por el intelecto. *adaequatio rei et intellectus*².

Pero esto no es todo, tal cruce, continúa Deleuze, es una verdadera lucha de relaciones de fuerzas, ya que el saber se sobrepasa él mismo hacia otra dimensión, la del poder, suscitando, este último, la no-relación ente lo visible y lo enunciable, entendida de manera sucinta en la siguiente sentencia “no hay saber sin poder y no hay poder sin saber”. Lo anterior, no significa que no existe un primado de uno sobre otro, puntualiza Deleuze siendo el factor concluyente el poder (2014:16).

Esta última noción, en el combate de las fuerzas, será desplegado y llevará al genealogista, ya no al arqueólogo de hace un momento, a conceptualizar el poder de manera

² La verdad, según dicha concepción, consistiría en la correspondencia entre la cosa conocida y el concepto producido por el intelecto. Cfr. *Santo Tomás*, S. Th. I, 16,1

diferente a la ya acostumbrada por la teoría política. Esta nueva manera de entender el poder se situaría en un nivel distinto, y por tanto se separará de la definición macro del poder, con lo que se rompería su localización perenne, única y exclusivamente situada en un aparato de Estado, muy por el contrario a la propuesta foucaultiana de un análisis a nivel micro:

[...] no es posible localizarla ni en un tipo definido de institución, ni en un aparato estatal. Estos recurren a ella; utilizan, valorizan e imponen algunos de sus procedimientos. Pero ella misma en sus mecanismos y sus efectos se sitúa a un nivel muy distinto. Se trata en cierto modo de una microfísica del poder que los aparatos y las instituciones ponen en juego, pero cuyo campo de validez se sitúa en cierto modo entre esos grandes funcionamientos y los propios cuerpos con su materialidad y sus fuerzas (Foucault, 2002: 27).

En este sentido, la microfísica pensará el poder como relación entre partes y no como una propiedad privada. Es decir, como una relación de fuerzas, lo que conllevaría la desmitificación del poder como esencia, para finalmente pensarlo como un ejercicio. En este sentido el poder no será atribuido a un titular exclusivo ni privilegiado, sino al efecto de posiciones estratégicas para ejercerlo: “Por todas partes en donde existe poder, el poder se ejerce. Nadie, hablando con propiedad, es el titular de él; y, sin embargo, se ejerce siempre en una determinada dirección, con los unos de una parte y los otros de otra; no se sabe quién lo tiene exactamente; pero se sabe quién no lo tiene (Foucault, 1980: 83-84). En definitiva, el poder será más el modelo agonístico que un simple contrato de propiedad.

Por otra parte, el poder no será conceptualizado como simple prohibición u obligación, mucho menos como coacción violenta o simplemente como ideología, por el contrario el poder procedería de otra manera y solo en última instancia será represivo, ya que antes será mucho más útil y productivo. Finalmente, la relaciones de poder, nos dice Foucault, solo se dan entre sujetos libres que se enfrentan en un espacio de posibilidad en la que se puede resolver hacia cualquier lado de la balanza, por tanto: “la esclavitud no es una relación de poder cuando el hombre esta encadenado (en este caso se trata de una cuestión de relaciones físicas de constricción)” (p. 254). De modo que el poder de ser afectado y el poder de afectar serán dos aspectos que caracterizarán a toda relación de poder, lo cual abre al pensamiento la posibilidad de revertir esta relación, contrario a lo pensado por la teoría política decimonónica (Deleuze, 2014: 73).

Las anteriores categorías y su re conceptualización serán, para cada momento de la etapa intelectual de Foucault, las miras que tanto la arqueología y la genealogía, como herramientas analíticas, tendrán como objetivo principal. Pero ¿qué son?, ¿cómo emergieron?, y ¿de que manera operan estas herramientas? A continuación una breve respuesta.

La arqueología y la genealogía

Estas dos herramientas analíticas fueron elaboradas y utilizadas por Foucault en dos momentos diferentes de su vida intelectual, en el periodo comprendido entre 1961 a 1984, lapso en la que desarrolló sus trabajos más representativos: *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas* (1966) y *vigilar y castigar* (1975). Dos de sus obras más leídas y comentadas, pero a su vez, textos en los que muchos concluyen un paso metodológico importante en el trabajo del pensador francés entre la arqueología y la genealogía. No sobra puntualizar que lo anterior no significaría un rompimiento de su propuesta original sobre una arqueología del saber, sino por el contrario su complementariedad gracias al avance a una genealogía del poder. En consecuencia, se debe tener claro tanto el uso detallado de estas dos herramientas en su singularidad como en su cruce.

En primer lugar, la arqueología es un nivel que describe los archivos, poniendo de manifiesto, su singularidad enunciativa. Es decir, es un nivel analítico que se propone la extracción de los enunciados de una época a partir de ciertas reglas de formación. Estas extracciones no tienen como finalidad sacar a la luz grandes continuidades culturales, o aislar mecanismos de causalidad; por el contrario, simplemente buscan, entre otras cosas, trazar las relaciones entre formaciones discursivas y unos dominios no discursivos (instituciones, acontecimientos políticos, prácticas y procesos económicos):

Ante un conjunto de hechos enunciativos, la arqueología no se pregunta lo que ha podido motivarlo (tal es la búsqueda de los contextos de formulación); tampoco trata de descubrir lo que se expresa en ellos (tarea de una hermenéutica); intenta determinar cómo las reglas de formación de que depende –y que caracterizan la positividad a que pertenece– pueden estar ligadas a sistemas no discursivos: trata de definir unas formas específicas de articulación (Foucault,[1969]1979:272).

Por otra parte, la genealogía es un nivel que reconstruye el discurso no desde el punto de vista de las reglas de formación de los conceptos, como lo haría la arqueología, sino de los objetivos, las estrategias a las cuales obedece y los programas de acción política que sugiere (Foucault,2006:56). La genealogía, nos dice Foucault, debe dirigir la lucha contra los efectos de poder de un discurso de saber:

Las genealogías son precisamente anti-ciencias [...] la insurrección [...] contra los efectos del poder centralizadores dados a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado en una sociedad como la nuestra [...] La genealogía debe conducir la lucha justamente contra los efectos del poder de un discurso considerado científico (Foucault, [1997] 2001: 22-23).

Lo anterior, no debe entenderse como una escisión entre dos propuestas totalmente distintas, como se señalaba arriba, ya que en algunas obras de Foucault se puede ver con claridad cómo la relación entre la arqueología y la genealogía no es de oposición o sucesión, sino de complementariedad entretijada, sin renunciar a la especificidad para cada una:

Entre la empresa crítica y la empresa genealógica la diferencia no es tanto de objeto o de dominio como de punto de ataque, de perspectiva y de delimitación. [...] Así deben alternarse, apoyarse las unas en las otras, y completarse las descripciones críticas y las descripciones genealógicas ([1970] 1987: 42-43).

Estos dos niveles se entrelazan en la categoría de dispositivo, pensada desde la elaboración conceptual foucaultiana, antes que nada, como la red de elementos que pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho, es decir, a lo discursivo y lo no discursivo, por tanto, el dispositivo sería la trama o el hilo rojo que puede establecerse entre estos elementos. En palabras de Foucault: “El dispositivo es esto: unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos” (1985: 130-131).

En suma, estos dos niveles responden a preguntas particulares elaboradas a lo largo del trabajo de Foucault, y podrían ser establecidas para cada nivel por los problemas a expresar. Por ejemplo, dentro del nivel arqueológico encontramos dos problemas, el primero hace referencia a lo llamado por él “simultaneidades epistemológicas”, es decir prácticas científicas absolutamente ajenas unas a otras, sin comunicación directa entre si, pero con

transformaciones que se producen al mismo tiempo, según la misma forma general y en el mismo sentido, problemática planteada en *El Nacimiento de la clínica*. El segundo problema hace referencia a un supuesto vínculo exclusivo de tipo “expresivo”, existente entre las formaciones no discursivas y el contenido de las formaciones discursivas, aceptada por la mayoría de los historiadores marxistas:

me parecía que las condiciones económicas y sociales que sirven de contexto a la aparición de una ciencia, a su desarrollo y a su funcionamiento, no se traducen en la ciencia bajo la forma de discurso científico, como un deseo, una necesidad o una pulsión pueden traducirse en el discurso de un individuo o su comportamiento (Foucault [1971] 2013: 271).

Contrario a esto, Foucault advierte que dicho vínculo debía buscarse en el nivel de la “constitución de sus objetos posibles”, ya que tal relación es mucho más compleja que el de la expresión llana de llamar a X ciencia burguesa³. Pues bien, lo que hace posible una ciencia, nos comenta Foucault, en las formaciones prediscursivas o dominios no discursivos (instituciones, acontecimientos políticos, prácticas y procesos económicos), es la emergencia de una serie de objetos que podrán convertirse en objetos de ciencia. En su obra *Las palabras y las cosas* (1966), se consideran con detenimiento los dos problemas mencionados anteriormente, en cuanto el segundo, por ejemplo, Foucault intenta percibir las transformaciones de la gramática, la historia natural y la economía política, no en el nivel de las teorías y las tesis sostenidas, sino en el de la manera en que esas ciencias constituyeron sus objetos, la manera en que se formaron sus conceptos, la forma en el que sujeto cognoscente se situaba con respecto a ese dominio de objetos. Esto es lo que llamó nivel arqueológico de la ciencia, en oposición al nivel epistemológico. Es decir, la arqueología sería el análisis –con anterioridad a la aparición de las estructuras epistemológicas y por debajo de ellas– del modo en que se constituyen los objetos, se posicionan los sujetos y se forman los conceptos;

³ “Se puede decir muy bien en líneas generales, y pasando por alto toda mediación y toda especificidad, que la economía política desempeña un papel en la sociedad capitalista, que sirve los intereses de la clase burguesa, que ha sido hecha por ella y para ella, que lleva en fin el estigma de sus orígenes hasta en sus conceptos y su arquitectura lógica: pero toda descripción más precisa de las relaciones entre la estructura epistemológica de la economía y su función ideológica deberá pasar por el análisis de la formación discursiva que le ha dado lugar y del conjunto de los objetos, de los conceptos, de las elecciones teóricas que ha tenido que elaborar y que sistematizar; y se deberá mostrar entonces como la práctica discursiva que ha dado lugar a tal positividad ha funcionado entre otras prácticas que podían ser de orden discursivo pero también de orden político o económico”([1969]1979:312).

En suma, son todas las reglas definatorias de los objetos posibles, las posiciones del sujeto con respecto a estos y la manera de formar conceptos, que tiene su origen en las formaciones prediscursivas y son determinadas por ellas [...]. Me sitúo dentro de la prácticas científicas para tratar de describir las reglas de constitución de los objetos, de formación de los conceptos y de posicionamiento de los sujetos (Foucault, [1971] 2013: 272-273).

En cuanto al nivel genealógico, tras haber analizado tipologías de discursos de saber, Foucault intentará más tarde ver cómo estos tipos de discursos pudieron formarse históricamente, y sobre qué realidades históricas se articulan, siendo esta la pregunta que buscaría responder de maneras distintas, antes de llegar a las tecnologías de poder como respuesta unívoca en relación con el saber:

De hecho tardé, siete años en darme cuenta de que la solución no esta donde yo la buscaba, en algo de tipo ideológico, progreso de racionalidad o modo de producción. Era en las tecnologías de poder y en sus transformaciones desde el siglo XVII hasta la actualidad, donde había que ver la base a partir de la cual era posible el cambio. *Las palabras y las cosas* se situaban en el nivel de la constatación del corte y de la necesidad de ir en busca de una explicación. *Vigilar y castigar* es la genealogía o en otro términos el análisis de las condiciones históricas que posibilitan este corte (Foucault en Roger-Pol Droit, 2006a:96).

En otras palabras, el nivel pasaba de una descripción de los discursos, a una explicación de sus mutaciones. Por tanto, lo que Foucault se preguntaría en este nivel sería por los “régimenes de los enunciados”, y en particular cómo se rigen unos a otros, para constituir un conjunto de proposiciones aceptables científicamente, y susceptibles de ser verificadas o invalidadas mediante procedimientos científicos, explicación que dará en varios momentos de su vida:

Traté de localizar y describir estos diferentes regímenes en *Las palabras y las cosas*. Bien es verdad, que, como en ese libro decía explícitamente, no intentaba de momento explicarlos, y que era preciso hacerlo en un trabajo posterior. Pero lo que faltaba en mi trabajo era este problema del «régimen discursivo», de los efectos de poder propios al juego enunciativo (Foucault, 1999:44).

Este nuevo horizonte será planteado en sus posteriores obras, más exactamente en *Vigilar y castigar* y en el primer tomo de la *Historia de la Sexualidad* (La Voluntad del saber). En otras palabras, la genealogía de Foucault fue el primer paso importante hacia un análisis más

consciente y satisfactorio con respecto al saber gracias al poder, método que por otro lado se opondrá a la historia tradicional y que se reflejaría en lo que Foucault llamaría como *historia del presente*.

En este sentido, la genealogía es precisamente abandono de la historia tradicional, historia ésta que se envuelve entre personajes; héroes y villanos, que necesita hilvanar una identidad, una justificación del ejercicio de poder, una ideología o una revolución, por el contrario, la historia del presente es una tentativa para hacer una historia distinta de lo que los hombres han dicho, un rechazo sistemático de sus postulados y de sus procedimientos, oponiéndose de esta manera a las dos principales técnicas empleadas por los historiadores tradicionales: la formalización y la interpretación (Deleuze, 1987: 41). Por el contrario, la historia del presente más que una Historia, en el sentido cotidiano de la palabra: “se trata[ria] de hacer de la historia un uso que la libere para siempre del modelo, a la vez metafísico y antropológico de la memoria. Se trata de hacer de la historia una contra-memoria, y de desplegar en ella por consiguiente una forma totalmente distinta del tiempo” (Foucault, 1980:25). De allí que, y atendiendo a la idea foucaultiana de que todo dispositivo de gobierno tiene su genealogía, y el principio que éste soporta: “Si está históricamente constituido, puede ser políticamente destruido (...), en el sentido amplio de política” (Foucault.2014:258), vemos cómo este método respira de una vocación política muy importante.

Lo anterior es muestra de una compleja maquina analítica de elaboración tanto teórica como metodológica, apropiada y discutida en muchos países y disciplinas. Ahora solo cabe respondernos cómo y cuándo esta caja de herramientas fue aplicada al campo de la pedagogía en Colombia, qué tipo diálogos se hicieron, y aun mejor, cómo se incorporaron tales herramientas a una realidad tan ajena de donde fue forjada.

Tempranas aproximaciones a Foucault y su propuesta de trabajo dentro de la nueva historia de la pedagogía en Colombia

Con un estilo diferente dentro del campo de la historia de la pedagogía y la educación, Olga Lucía Zuluaga, graduada como doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED en España, con un Magíster en investigación psicopedagógica y licenciada en filosofía e historia, inicia hacia 1975 en el Departamento de educación de la Universidad de Antioquia,

y en compañía de un grupo de colegas, una reflexión en torno a la filosofía y la educación que la llevaría muy rápidamente a posicionar su trabajo, y al grupo de investigación que conformaría, como punta de lanza en la ruptura de la historiografía existente y hasta ese entonces escrita, sobre la historia de la pedagogía en el país.

Desde ese momento irán apareciendo diferentes materiales de trabajo, en los que se elaboraran textos, tanto de compromiso programático –con un proyecto de investigación de largo aliento–, metodológico, como de análisis propiamente dicho, los cuales trazaban los primeros desplazamientos de tal camino. Entre los primeros textos encontramos; *Filosofía y pedagogía* (1976), *Didáctica y conocimiento* (1977), y *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX* (1979), lo anterior como registro de un proceso iniciático en el uso de una perspectiva foucaultiana en Colombia para el campo de la pedagogía.

Para el primer texto *Filosofía y pedagogía* (1976), encontramos el armazón inicial de todo el proyecto. Allí son expuestas sus preguntas iniciales y sus posibles rutas teóricas y metodológicas. Entre algunas preguntas encontramos el interrogante por el “cómo se materializa la ideología de las clases dominantes, en la formación discursiva de la pedagogía?”(VII). En este sentido, su objetivo principal sería el de “analizar el funcionamiento ideológico de la pedagogía” (2p). Lo anterior amarrado a una perspectiva foucaultiana en dialogo con el materialismo histórico y la propuesta Gramsciana. A lo anterior nos dice la autora:

Aunque los conceptos gramscianos acerca de la ideología no serán retomados aquí totalmente muchos de ellos serán parte modular del trabajo [...] Este trabajo lo he llamado ‘Filosofía y pedagogía’, pues no se trata de una Arqueología en sentido estricto y si retomo elementos de método arqueológico, es fundamental para mi retomarlos con las posibilidades que ellos encuentren en el materialismo histórico”(VI-VII).

A pesar de lo anterior, el proyecto se cimentaría en el análisis de la práctica discursiva, propiamente llamada así por el pensador francés, haciéndose explícita de esta forma sus primeras rupturas a una “historia tradicional de la ciencia” y a la “historia tradicional de las ideas” (II), muy en sintonía con la quiebra propuesta por Foucault de una historia propiamente pensada en los términos tradicionales.

El texto se encuentra dividido en ocho secciones, las cuales se centran en el quehacer de la investigación, y en sus apuestas futuras de un trabajo de largo aliento. Para el primer y

segundo apartado encontramos la presentación del contenido y las directrices preliminares básicas del trabajo, señalándose de antemano, la elaboración del texto que aparecería un año después con el nombre de *Didáctica y conocimiento* (1977).

Para la tercera sección se detallan de manera extensa las unidades de análisis que se abordarían en el proyecto, una vez más de total cuño foucaultiano, como son la formación de los objetos, las modalidades enunciativas, la formación de los conceptos y las estrategias. Para esta última unidad cabe resaltar, cómo Olga Lucía toma una deriva de la propuesta arqueológica para decidirse por una conceptualización marxista, al notar la falta de una explicación en el método que de cuenta de las superficies donde emergen y el campo donde se especifican las condiciones de apropiación del discurso (29p). Ruptura que luego Foucault resolverá con la introducción de las relaciones de fuerza o en otras palabras de la dimensión del poder en sus trabajos.

Para la cuarta sección, se aborda el tema de la metodología de lectura para la investigación. En este apartado se habla de prescindir del texto como unidad, para de otra forma pensarlo en sus múltiples relaciones y sentidos, atravesados por una serie de ideas de otros textos y de temas que se repiten aquí y allá, en definitiva “una red de acontecimientos discursivos que no nos permiten pensar el texto como una UNIDAD”(37-38). A continuación de esta breve justificación, se presentan los tipos de lectura que serán abordados en la investigación, cada una con una función específica en la misma, entre las que encontramos: lectura temática, lectura discursiva, lectura metodológica y lectura crítica.

La quinta y sexta parte señalan algunos puntos de desarrollo, y realizan una breve aproximación a la didáctica a través de su conceptualización. Finalmente para la séptima y octava sección se discurre por ciertas formas en las que el discurso pedagógico se desenvuelve en sus formas de enunciación, de igual manera que a la conceptualización de la didáctica en la sección anterior, aquí se darán ciertas conceptualizaciones de la pedagogía, la educación, la escuela y el aprendizaje, cerrando con esto y de manera algo extraña este manuscrito programático, el cual se inscribiría en la búsqueda de una perspectiva metodológica y teórica que permitiera asumir la pedagogía como teoría y como práctica a la par.

Para el año siguiente aparecería el segundo trabajo –como ya lo mencionaba–, titulado *Didáctica y conocimiento* (1977), allí Zuluaga de entrada nos plantea su apuesta

metodológica, en su totalidad una vez más signada por la arqueología foucaultiana. En este sentido encontramos los procedimientos y principios metodológicos que arrastraran sus análisis, no dejando de lado el señalamiento de lo difícil de su uso, y por tanto, el manejo que le daría a dicha propuesta renovadora en su trabajo:

El método practicado en este trabajo es un método que articula formación social y formación discursiva, es un análisis epistemológico que busca en los mecanismo de poder de la institución: superficies donde emergen objetos de discurso, estatutos asignados a quienes detentan el poder de acceder y pronunciar un discurso; reglamentos que definen la adecuación social del discurso; formas de difusión de un discurso; prácticas políticas y/o económicas donde se les nombra y delimita; series teóricas elegidas para hacer circular; modelos transportados de otras teorías que buscan imprimir a un discurso un sello de verdad.

En este último sentido, cabe señalar cierta incomodidad de la escritora, debido a presiones institucionales que no le impiden afrontarse en el reto de la investigación, como forma de confrontar sus ideas para así afinar de otras maneras su trabajo:

Entre tanto quisiera seguir hablando en voz muy baja, pero ir consignando resultados parciales de la investigación es una exigencia de la institución ineludible. De poder elegir libremente, solo escribiría al cabo de un tiempo largo, cuando pudiera presentarse una descripción, marcada en toda su complejidad, del discurso pedagógico en el país. Sin embargo, es conveniente difundir el estado actual de la investigación, hacia dónde avanza, cuáles son sus interrogantes metodológicos. Seguramente, podrá resultar fortalecida afrontando interrogantes que le salgan al paso. Ante todo, porque estamos situados en un medio donde son de actualidad los problemas que plantean las relaciones práctica educativa – saber, didáctica-conocimiento, método de enseñanza-método científico (1977).

En definitiva, el texto aborda la descripción crítica de algunos autores: Comenio, Descartes, John Locke, Rousseau y Pestalozzi. De esta forma el texto se dividirá en cuatro capítulos, marcando y profundizando los planteamientos pedagógicos para cada uno de los autores anteriormente mencionados.

Para el primer capítulo titulado *Los Inicios de la Didáctica*, –uno de los más extensos del texto–, Zuluaga realiza en un primer momento una nueva aclaración de los puntos a explorar y de las estrategias con las cuales analizaría tal archivo, para posteriormente remitirse de lleno al texto de Comenio *Didáctica Magna* (1630), el cual es dividido y fragmentado por el criterio de selección de los temas que tratan el método puntualmente,

destacando al *orden* como fundamento de su modelo teórico en los procesos de enseñanza, ordenamiento obtenido de los procedimientos de la naturaleza. De igual forma es abordado otro texto del mismo autor titulado *Janua Linguarum Reserata (la puerta abierta de las lenguas, 1638)* en el que se reafirma tal método. Al respecto nos dirá Zuluaga “La pedagogía de Comenio esta cruzada por el proyecto de ordenarlo todo, objetos y palabras”(40). Zuluaga de igual forma hace un intento por rastrear la simultaneidad epistémica y para esto hace uso de la gramática, la cual esta pensada de manera gradual, es decir, de la muy simple a la más compleja proposición, dándose aquí la mismas condiciones de posibilidad dentro de la intención del discurso pedagógico. “Este nexo del discurso pedagógico con la designación, es uno de los elementos que señala la relación de la pedagogía con la gramática, relación que es necesario rastrear en otros discursos pedagógicos” (44p). Terminando el capítulo realizará una pequeña referencia a Descartes con en el buen arte de enseñar y aprender, para evidenciar cómo en el suelo epistémico analizado se observan los mismos criterios tomados de las reglas del orden natural. Estos primeros autores del límite de apertura del umbral de la episteme clásica serán el centro de atención a lo largo del texto.

Para el capítulo siguiente, Zuluaga nos introducirá al pensamiento de John Locke más exactamente con su *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1688). De aquí se extraen varios de sus postulados que le darían sustento a su teoría del conocimiento. Dicha teoría se sostendría sobre el mismo suelo epistemológico de los dos autores anteriores, Zuluaga desplegara para Locke los enunciados de la forma como conocemos y la forma en que adquirirnos las ideas de manera gradual, es decir de lo simple a lo complejo, al respecto nos dirá la autora:

[...] el pensamiento pedagógico de Locke se dirige directamente a los sentidos, busca dar un conocimiento directo de los objetos, rechaza el estudio de las palabras sin las cosas. Porque considera el lenguaje como instrumento y porque le asigna la misión de representar las ideas, el pensamiento, su Pedagogía descansa en un lugar donde la mirada se anuda en las palabras y las cosas (77p).

Para el tercer capítulo se plantea la lectura crítica de Rousseau con su texto *Emilio o de la educación* (1762), aquí Zuluaga se preguntará por la posible ruptura que se iría instaurando para este momento en el espacio de orden o positividad como sustento de una nueva configuración en las reglas o condiciones de posibilidad de lo que puede decirse, conocerse y hacerse para ese momento:

[...] señalar un gran corte a nivel de las problemáticas que se ha interrogado la Pedagogía desde Comenio.

Esto es lo que se espera, de ser reales las directrices preliminares. De no ser reales, sería la forma de completar el corte que arranca desde el Siglo XVII y del cual Rousseau haría parte. Esto permitiría, por ejemplo, evitar afirmaciones, como la de que a partir de Rousseau, la pedagogía, entra en el dominio de las Ciencias Humanas; de no ser así, entonces habría que buscar el momento histórico que señale la entrada al dominio de las Ciencias Humanas (80p).

Por lo demás, se describen a partir de varios enunciados la teoría del conocimiento y los postulados frente a la enseñanza que Rousseau plantearía en dicho texto. Lo anterior confirmara la continuidad en la episteme clásica siendo el orden de la naturaleza y la representación ejes principales de su conceptualización. “Por esto dirá Rousseau que el mejor modelo es la naturaleza; ella sería el cuadro de la perfección sensible” (83). Zuluaga a partir de varias comparaciones con los enunciados de Comenio concluyentemente señalaría que “La teoría educativa de Rousseau está entramada en toda una serie enunciativa que se refiere a la relación naturaleza-hombre-cultura” (95p).

Finalmente cierra el texto Pestalozzi planteándose aquí, cómo en los anteriores autores, sus postulados, métodos y estrategias de enseñanza además de la conceptualización frente a la educación, la enseñanza, la instrucción, la infancia y el lenguaje. Para esto se tomará el texto *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos* (1801) como base para el análisis en general. Al respecto nos dirá Zuluaga que “La Pedagogía de Pestalozzi como la de otros pedagogos aquí mencionados, se levanta, también, sobre las palabras, las cosas y la naturaleza, en lo que atañe a su proyecto de un método de enseñanza” (96). A esto, y luego de largas citas en extenso de Pestalozzi, Zuluaga rematará su trabajo con una cita a pie de pagina que vale la pena extraer tal cual como fue encumbrada en su texto, como un tipo de advertencia y de paso, como sentencia que concluyentemente le daría al trabajo hasta aquí realizado: “Ahora que digan los que suelen hablar de todo, porque creen aún que su discurso es portador de verdades universales, que la historia de la Pedagogía no ha existido como positividad”.

En líneas generales a lo que se aboca Zuluaga será a un “informe de lectura”, como “el punto de partida” de un trabajo posterior más elaborado, al respecto nos dirá Zuluaga en las primeras líneas del texto: “Los resultados vendrán después de un recorrido histórico, a mucha distancia todavía, (esto parece también muy inquietante), siguiendo las orientaciones

metodológicas, que conllevan las combinaciones, que convengan más a los rasgos del discurso pedagógico en Colombia”(15p).

Cerrando la década del 70, el texto *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX* (1979), aparecería como tercera etapa dentro del proyecto de investigación encaminado al análisis de la práctica pedagógica durante el siglo XIX en Colombia. Aquí el trabajo tomará el rumbo metodológico y las aproximaciones-diagnosticas hechas en los trabajos anteriores, como elementos en la construcción de un análisis más elaborado y profundo, pero principalmente para este texto emergerá el concepto de “Práctica pedagógica”, el cual hará su aparición debido a tales aproximaciones ulteriores, como bien lo refiere la autora:

Se trata en este periodo de iniciar el análisis de la práctica pedagógica durante el siglo XIX en Colombia, de acuñar el término “PRÁCTICA PEDAGÓGICA” de acuerdo con los resultados anteriores, con un diagnóstico previo de los rasgos más generales de los modelos pedagógicos utilizados en el país y con las orientaciones que la práctica social ha impreso a la práctica pedagógica. Los resultados de un primer sondeo de nuestra práctica pedagógica se presentan en este informe (5p).

El texto se divide en tres capítulos, con un prólogo en el que se hacen explícitos varios de los nuevos elementos conceptuales siendo el más importante la definición de “Práctica Pedagógica”, al respecto nos dirá Zuluaga: “La Pedagogía no es solamente un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso”(8). A continuación dará puntualmente cuatro aproximaciones a la noción recién elaborada, la cual será entendida como:

1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica (12p).

De igual manera y por primera vez se afirmarí, con un tono más explícito, la necesidad de realización de sus trabajos por la reivindicación del maestro y su estatus en la sociedad. “Si

de estas búsquedas pueden derivarse, desde ahora, unas consecuencias, ellas reivindicarían las luchas por conquistar para el maestro unas condiciones reales como trabajador de la cultura” (13p).

Con esto en mente, para su primer capítulo *Vigilar, Repetir y Aprender*,⁴ Zuluaga se acercará aquí, y principalmente a través de dos manuales de enseñanza, a las reglas de formación impuestas por una práctica pedagógica de principios del siglo XIX denominada método lancasteriano, o mejor conocido como de enseñanza mutua. El primero de estos manuales fue traído de gran Bretaña y difundido por ley, para el año de 1822 en todo el territorio colombiano, el segundo sería una adaptación hecha por José María Triana para 1845. Dentro de este contexto, en el capítulo se extrae principalmente la mecánica operativa del método lancasteriano, definido a grandes rasgos, como un sistema o dispositivo disciplinario que beneficiaría a la clase dominante, y el cual sería difundido por las primeras escuelas normales en el país. Entre otros elementos allí descritos para este método, el maestro no sería el centro de la operación, llegando a ser más importante en él, la operatividad misma del sistema o la maquina lancasteriana debido a su paso a paso explicitado en los manuales: “El manual de enseñanza mutua de 1826 expresa muy precisamente que el sistema tiene por base un principio de orden y disciplina repartido entre el maestro y los alumnos” (22). Al lado de ello, el conocimiento o el saber dentro del método no definiría al maestro, ya que por el contrario este simplemente fungiría como un simple operario, el cual era irrelevante para la operatividad del método, a esto Zuluaga nos dice: “No es desde el conocimiento que se define el maestro como tal. No es el saber lo que confiere, en el sistema de enseñanza mutua, un estatuto de maestro”(39p). Otro de los elementos centrales sería la importancia de la vigilancia y la estructuración de jerarquía en la que los estudiantes harían parte importante para el sistema como niños-maestro o mejor conocidos como monitores. En definitiva, el método lancasteriano se resumiría, en este primer apartado, como una pedagogía de la vigilancia.

En el siguiente capítulo titulado *Entre el Ver y el Hablar*, Zuluaga se dirigirá en principio al período colonial para aterrizar posteriormente en el siglo XIX con la recién

⁴ De entrada se hace evidente como el libro de Foucault *Vigilar y castigar*, hace eco en todo el texto siendo usado no solo en los títulos o en el análisis propiamente dicho sino más exactamente en la terminología empleada por Zuluaga en sus descripciones: “Enseñar y aprender, estaban sujetos en sus procedimientos a un régimen de disciplina a que moralizaban el cuerpo y la mente, es decir, sometían, con este procedimiento de formar cuerpos y voluntades dóciles se pretendía dar cultura y evitar el vicio”(17p),

creada republica para mostrar allí, como momento de transición, los debates que brotaban sobre el uso del latín como lengua de la difusión de la ciencia, con esto en mente se señalaran los planes de estudios encaminados en la construcción de hombres y mujeres ilustrados para la nueva nación libre y soberana. La centralidad del capítulo girará en un nivel analítico que revisará la relación discursiva entre la pedagogía y la gramática, lo anterior debido, dice la autora, a que la gramática es el espacio discursivo mas próximo a la pedagogía (78p). Para este trabajado Zuluaga hará uso nuevamente de manuales elaborados para la enseñanza de la gramática, realizando distinciones claras entre los dos métodos preponderantes y en disputa para la época: el método lancasteriano o de enseñanza mutua y el método intuitivo u objetivo de Pestalozzi. En definitiva, se hará un rastreo para las primeras décadas del siglo XIX de la relación entre el hablar-pensar-enseñar, en dialogo continuo con los dos modelos anteriormente mencionados.

Para el último capítulo titulado *Representar y Enseñar*, Zuluaga se desplaza temporalmente para la segunda mitad del siglo XIX, señalado para este momento histórico la unificación de la instrucción publica en todo el país bajo el método creado por Pestalozzi, también conocido como método objetivo o intuitivo. La descripción que se hará aquí, frente a la instauración de dicho método, revelará cómo el sentido de la enseñanza cambiaría tanto en sus contenidos como en sus estrategias de acción. En este sentido se observará entre otros cambios, la transformación en la relación del método entre el maestro y el conocimiento, los cuales son opuestos al visto en el método lancasteriano y desarrollado en capítulos anteriores, al respecto Zuluaga señalará que el maestro: “No solamente debe DECIR un saber, sino que también, mediante un conocimiento de las facultades del niño graduar ese saber para educar las facultades” (112p). Para tal ejercicio y basándose en manuales del método objetivo para la época, Zuluaga desplegará en sí, cómo el método irá a contrapelo al planteado por el método Lancasteriano, al respecto el mismo Pestalozzi afirmaría dicha distinción: “Se lleva al niño por el conocimiento de los nombres al de las cosas, o por el conocimiento de las cosas, al de los nombres. La ultima forma es mía” (115p). La pedagogía de Pestalozzi, concluye Zuluaga, estaría inscrita en el proyecto común de lo llamado por Foucault “episteme clásica”, la cual se orienta en ordenar exhaustivamente aquellos objetos que abarcarían las ciencias para repartirlos en “cuadros”, ordenados según diferencias que se apartan progresivamente o

se reparten gradualmente, en relación a los elementos más simples que puedan aislarse en conjunto (120p).

Con los tres textos anteriormente reseñados se cerrará no solo una década sino también una primera aproximación temprana a la historia de la pedagogía desde una perspectiva analítica totalmente novedosa y ampliamente discutida en su contexto, logrando así abrir un nuevo campo de análisis en tales estudios a un muy temprano momento.

Ya para 1984 con el texto *El maestro y el saber pedagógico en Colombia: 1821-1848* se devela de manera puntual el tipo de problematización que lleva acuesta la investigadora y que englobaría su giro metodológico, dándole un tratamiento arqueológico a sus fuentes, las cuales versarían en su gran mayoría sobre decretos y leyes, además de pronunciamientos oficiales sobre las políticas de educación en la recién creada República, plasmadas por algunos de los funcionarios de la época, a su vez se encuentran algunos manuales de método y reglamentos en los que se expresan la maneras de hacer en la formación de maestros. Con los anteriores elementos Zuluaga iniciará todo su progreso analítico.

Para el primer capítulo se observa como Zuluaga despliega lo que ella llama el “horizonte conceptual de la pedagogía” remitiéndose para tal acontecimiento al siglo XVI con la obra *Didáctica Magna* (1630) de Juan Amos Comenio, como lugar de incidencia de la fundamentación de la pedagogía como disciplina autónoma. Este momento de apertura es señalado por Zuluaga por el cambio que en el método de enseñanza daría lugar, al pasar de su eje central, de los conocimientos adquiridos a través de los autores clásicos, al eje de los sentidos, es decir ya no enseñar por la mera autoridad sino a través del método de demostración sensual y racional de las cosas (1984:19).

Para el segundo capítulo titulado *El oficio del maestro 1821-1842*, dividido en tres secciones, encontramos en la primera una breve y detallada descripción de los acontecimientos y debates que se dieron frente al papel de la “Instrucción pública” en la formación del ciudadano para la recién creada República. Dentro de este contexto Zuluaga relata las discusiones y debates que se dieron en el Congreso de Cúcuta, el cual establecería las primeras escuelas normales bajo el método lancasteriano o de enseñanza mutua en las principales ciudades de Colombia, en procura de la difusión de la luces, con no pocos problemas de instauración a causas económicas y de políticas educativas. “Escasez de maestro, de locales y de libros elementales, fueron los obstáculos notados por el Ejecutivo,

para la difusión de la escuela de primeras letras, en el lapso comprendido entre 1821 y 1826” (1984: 39). En la segunda sección se describe la pugna en la instauración de un discurso hegemónico entre dos planteamientos frente a la enseñanza que se pretendía como eje principal para la educación de principios del XIX, la una sustentada en la religión y la iglesia y la otra en el utilitarismo y la sociedad civil, lo anterior representado en las figuras de Bolívar y Santander, respectivamente. Para la última sección *El maestro su saber y su oficio*, se analizan las formas de enseñanza y la selección de los maestros, esto último, señala Zuluaga, concedido a las Juntas Curadoras, organismos externos a la escuela (1984: 57). Con referencia al maestro y su saber se plantea lo poco o nada importante que se hacía este requerimiento en la práctica pedagógica ya que se llegaba a la instrucción con la simple pero estricta aplicación del manual. El saber para este periodo podría denotarse de manera incipiente en su consolidación.

Para el tercer capítulo *La Formación de Maestros en Colombia 1821-1842* Zuluaga realiza una descripción de las justificaciones dadas por las políticas del Estado para la formación de maestros en la recién creada República, al igual que los pasos llevados para tales fines. Para esto último, la autora se centra en la ley del 6 de agosto de 1821 por la cual se decreta la creación de las Escuelas Normales bajo el método de la enseñanza mutua o lancasteriana, la cual se estima de eficaz en la reglamentación y extensión de las escuelas en las principales ciudades de Colombia, por cuestiones que podríamos nombrar de simple pragmática.

El sistema de enseñanza mutua se basa en la comunicación de conocimientos que, “bajo la dirección de maestro”, hacen los niños más aprovechados a los menos adelantados. Esta forma de enseñar se denomina “Instrucción mutua”. Los niños que participan en la enseñanza, en calidad de preceptores, se denomina monitores. La enseñanza mutua es, pues, impartida por los maestros y los niños-maestros. Aquí radican sus virtudes económicas para enseñar “los ramos elementales de los conocimientos humanos”, pues se disminuye el número de maestros requeridos para hacer marchar las escuelas (1984:77).

De esta forma se fue instaurando la institucionalidad del saber pedagógico como es llamado por primera vez aquí por la autora, no sin antes señalar de igual forma los problemas que se presentaron para su consolidación como máquina de perfecta instauración. Locales inadecuados, carencia de pizarras y otros útiles hacían parte de la lista de faltantes, no siendo

olvidada la carencia de la misma idoneidad de los preceptores que administrarían la tarea de formadores de nuevos maestros.

Para el cuarto y último capítulo *La institucionalidad de la pedagogía en Colombia*, se señala con exactitud la fecha del nacimiento de la institucionalidad de la pedagogía en Colombia que para Zuluaga se formalizaría con el decreto 2 de noviembre de 1844 en ejecución de la ley del 2 de mayo 1843, al reglamentar y dar, a la relación del maestro con el conocimiento, su estatus de legitimidad, para ello se analiza dicho decreto ley en su totalidad de artículos, describiendo sus propuesta de renovación tanto para las normales, las escuelas de primaria como para las nuevas formas y prácticas de los aspirantes a maestros. “Ahora el decreto 2 de Noviembre no pone el énfasis en uniformar el método como calve de la formación de preceptores. El énfasis esta puesto en el saber pedagógico, en la forma de poseer el saber del maestro, en la relación de la Escuela Normal con la escuela primaria no sólo para la aplicación del saber pedagógico sino para ensayo de las mismas escuelas anexas” (1984: 95).

De tal manera se instauraría el saber pedagógico, nos señala Zuluaga, gracias a la Escuela Normal como institución orientadora de la práctica del maestro. En este sentido se muestra en detalle, en la consolidación y sus procesos de formación, a la Escuela Normal de la provincia de Bogotá como ejemplo paradigmático de las nuevas capacidades institucionales y de formación que se abrían para sus inicios en la consolidación del saber pedagógico en el país. “Si bien el oficio de maestro no logra fortalecerse en sentido amplio, en diferentes regiones, en la Provincia de Bogotá cuanto con el respaldo de una firme institución de saber pedagógico que impide que cualquier individuo, apenas conocedor del “manual del Sistema de Enseñanza Mutua” o nombrado por un acto de compasión o de ingenuidad de las juntas Curadoras, sea escogido como preceptor” (1984:108).

Finalmente, para el cierre del capítulo y del libro en general, Zuluaga profundiza en la conceptualización y operatividad de lo llamado por ella como “saber pedagógico”, aquí se plantea la discusión sobre los cambios de la práctica pedagógica de los maestros a través de las nuevas directrices institucionales y sus niveles de instauración. Al respecto nos dirá que “el saber pedagógico [...] ya no es la repetición como ejercicio básico del aprendizaje, ahora acoge un saber más amplio que incluye los diferentes métodos de enseñanza y la formación del hombre” (1984: 110). Este nuevo “saber pedagógico” establece cinco instancias definidas

en: a) Concepción de la Pedagogía, b) La educación del hombre por el desarrollo de sus facultades, c) Concepción del método para lograr la instrucción, d) El estatus del maestro, y e) La reforma del “Manual del Sistema de Enseñanza Mutua” de 1826 (113). Zuluaga concluirá su análisis afirmando la importancia de los acontecimientos que propiciarían la Reforma Ospina con su decreto ley 1844, el cual proveería el estatuto para el maestro como sujeto del saber pedagógico y a la escuela Normal como la institución depositaria de este saber pedagógico.

Los anteriores textos iniciáticos terminarían decantándose, tanto teórica como metodológicamente hablando, tres años después en uno de los libros más conocidos y comentados para esta veta de investigación, el cual lleva como título *Pedagogía e Historia* ([1987] 1999), allí Olga Lucía Zuluaga desplegará los usos de la obra de Michel Foucault para el trabajo de análisis de la pedagogía y la educación en Colombia, señalando entre otras cosas, dicha inclinación intelectual a su gran alcance comprensivo sobre las prácticas sociales.

Si se ha elegido el saber pedagógico como campo de conocimiento de la enseñanza, es por que los trabajos de Foucault representan la posibilidad tanto de análisis arqueológicos con orientación epistemológica como de análisis genealógicos que puedan dar cuenta de la formación de objetos, conceptos y técnicas de la interioridad de las prácticas sociales ([1987] 1999.:16)

Para el mismo apartado se encuentra la justificación de una ruptura historiográfica en contraposición con una historia subsumida en teorías globalizantes de tipo socioeconómico, o que se articulaban por una lado con la crítica sociológica de la educación (Ciencias de la Educación) y por otro, con un boom estadístico en las que se maquinaban los análisis de la educación para las décadas del 60 y 70. Contario a lo anterior, nos refiere la autora, la caja de herramientas de Foucault se les presentaba como una opción a partir de un registro particular de “historias diferenciales para saberes que, a pesar de su dispersión, obedecen a regularidades conformadas por las prácticas discursivas y las prácticas sociales” ([1987] 1999.:16).

En último lugar, *grosso modo*, este texto operaría como libro fundador tanto de un nuevo modelo de abordaje de la historia de la pedagogía, como del grupo de *Historia de la práctica pedagógica*. Muchas de las categorías y planteamientos metodológicos expuestos en los trabajos anteriores de Zuluaga serán retomados aquí para ser llevados de manera

sistemática a una mayor definición conceptual. “Practica pedagógica”, “Saber pedagógico”, “historia epistemológica o historia del saber pedagógico”, o la misma distinción entre “pedagogía” y “las ciencias de la educación”, serán otros de los temas abordados aquí, al igual que los problemas analíticos y las respuestas dadas a los mismos, los cuales se trabajarán de manera mucho más reflexiva y profunda. Lo anterior llevará a este libro a convertirse en una caja de herramientas propia, el cual marcaría el rumbo que posteriormente traería la cascada de investigaciones que hoy por hoy atesora el campo de la historia de la pedagogía en Colombia.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión diría de entrada que a diferencia de otros países de Latinoamérica, y por que no decirlo del continente, en Colombia, la perspectiva foucaultiana para el campo de la pedagogía, lleva carrera hace ya más de cuarenta años, ello debido a pensadoras como Olga Lucía Zuluaga, siendo una de las pioneras en este tipo de diálogo entre el pensador francés y la pedagogía como objeto de reflexión. Ahora bien, este acercamiento temprano por parte de la autora deviene no exclusivamente, pero si determinadamente, por su formación académica, la cual se torna significativa frente a sus aproximaciones casi simultáneas al proceder teórico de Foucault para los años 70 del siglo pasado.

Igualmente se podría concluir, que su trabajo responde a una visión conceptual que pretende clarificar las opciones teóricas y metodológicas que llevarían a la ruptura historiográfica producida por ella y el grupo de *historia de la práctica pedagógica* en nuestro país. Las preguntas por el cómo opera un discurso, la manera de levantar los corpus discursivos del saber y su diferencial forma de abordarlos sería el catalizador de todo un nuevo andamiaje metodológico en el abordaje de la historia de la pedagogía. Además, de la manera significativa de apropiarse con un sentido político de los debates contemporáneos al pensar el pasado de cara siempre al presente, logrando de esta manera insertarse en los debates frente a las reivindicaciones de los maestros y la institucionalización del saber pedagógico en nuestro país, el cual ira poco a poco tomando centralidad en la propuesta analítica de fondo. Aquí la historia es tomada como estrategia de legitimación conceptual

pero sobre todo política (Zuluaga y Echeverry 1990).

Por tal motivo, Olga Lucía Zuluaga –por el contrario a su lugar en las referencias finales dentro de los estudios de la historia de la pedagogía–, es la fundadora insigne de un nuevo abordaje a dicho campo, y como se señala dentro del grupo que fundó, denominado; Historia de la Práctica Pedagógica, a su vez precursora de todo un movimiento de renovación teórica y metodológica al tratamiento histórico de la pedagogía en Colombia, lo anterior anclado en gran medida, a la caja de herramientas foucaultiana

Por último, no queda más que reiterar el importante trabajo que como pionera Olga Lucía Zuluaga realizó, el cual abrió todo un campo de posibilidades a nuevas generaciones de investigadores con su legado conceptual, metodológico e investigativo. Sus múltiples enseñanzas deben ser reconocidas hoy para que sean amplificadas en el mañana. En este sentido el presente artículo se sumaría a un simple pero muy respetuoso homenaje que buscaría la continuación en la elaboración de reflexiones tan ricas en su complejidad conceptual pero sobre todo con la intención política de intervenir en la realidad, que la maestra Olga Lucía Zuluaga iniciara hace más de 40 años sobre la pedagogía en nuestro país.

Finalmente, señalar lo significativo que fue para mí, la elaboración de este breve balance en mi formación ya que logre recorrer desde otra mirada, la historia de la pedagogía y conocer sus maneras de fundarse y extenderse en nuestro país.

BIBLIOGRAFIA

- BALL, S. J. (comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Ediciones MORATA. Cuarte edición. Madrid. 2001
- DELEUZE, Gilles, 1925-1995. *Foucault* / Paris: Editions de Minuit, 1987. 141 p.
- _____, 2013. *El saber: curso sobre Foucault: tomo I* / traducción Pablo Ires y Sebastián Puente.-- Buenos Aires : Editorial Cactus, 254 p.
- _____, 2014. *El poder: curso sobre Foucault, tomo II* / traducción Pablo Ires y Sebastián Puente.-- Buenos Aires : Editorial Cactus, 414 p
- FOUCAULT, Michel, [1966] 1982. *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas* / Michel Foucault ; traducción de Elsa Cecilia Frost.-- México : Siglo Veintiuno, 375 p.
- _____, [1969] 1970. *La arqueología del saber* / traducción de Aurelio Garzón del Camino.-- 6. ed.-- México: Siglo Veintiuno Editores, 355 p
- _____, 1980. *Microfísica del poder* / edición y traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría.-- 2a. ed.-- Madrid : Las Ediciones de la Piqueta, 189 p
- _____, [1975] 2002. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* / traducción de Aurelio Garzón del Camino.-- 1a. reimpresión argentina.-- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina, 314 p.
- _____, 1982. *La imposible prisión: debate con Michel Foucault* / Jacques Léonard,
- _____, 2006a. *Entrevistas con Michel Foucault* / Roger-Pol Droit; traducción de Rosa Rius y Pere Salvat.-- Barcelona : Paidós Ibérica, 122 p
- LÉONARD Jacques, 1982. El historiador y el filósofo, En: *La imposible prisión: debate con Michel Foucault* /
- POPKEWITZ, Thomas. *El Desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*, Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona. 2000.
- RUNGE, Andrés Klaus, *Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga* Universidad de Antioquia Medellín, Colombia
- VEYNE, Paul, 1930- *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia* /.-- Madrid : Alianza Editorial, 238 p
- ZULUAGA, Olga Lucía, 1976. *Filosofía y pedagogía: presentación metodológica y de directrices del trabajo* Universidad de Antioquia (Medellin): VII, 72 h
- _____, 1977. *Didáctica y conocimiento* / Medellín: Universidad de Antioquia.
- _____, 1979. *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX* / Medellín : Universidad de Antioquia,. 126 p.
- _____, 1984. *El maestro y el saber pedagógico en Colombia: 1821-1848* / Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Centro de Investigaciones Educativas, 151 p.

-
- _____, [1987] 1999. *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber* / Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia, 193 p
- ZULUAGA, Olga Lucia y ECHEVERRI, Alberto, *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas* En: *Pedagogía discurso y poder* / con artículos de Mario Díaz ... [et al.]; prólogo de Guillermo Hoyos ; dibujos y carátula Liane G. Boin.-- Editores Mario Díaz y José A. Muñoz.-- Bogotá: Corprodic, 1990. 206
- ZULUAGA, Olga Lucia; ECHEVERRI, Alberto y otros. *Pedagogía y epistemología*. Cooperativa editorial MAGISTERIO. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Colombia. 2003.