

**PRÁCTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA: VISIBILIDAD DE
UN MAESTRO SUJETO DE SABER PEDAGÓGICO.**

CRUZ STELLA SALAZAR DUQUE

BLANCA OLIVIA ARCILA ZULUAGA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

MEDELLÍN

2004

PRÁCTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA: VISIBILIDAD DE
UN MAESTRO SUJETO DE SABER PEDAGÓGICO.

CRUZ STELLA SALAZAR DUQUE

BLANCA OLIVIA ARCILA ZULUAGA

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN: FORMACIÓN DE MAESTROS.

PRESIDENTA DEL TRABAJO DE GRADO: Dra. HILDAMAR RODRÍGUEZ.

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

PROFESORA FACULTAD DE MEDICINA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

MEDELLÍN

2004

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
1. EL PROBLEMA.....	7
1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	7
1.2 OBJETIVOS	19
1.3 JUSTIFICACIÓN	19
1.4 DELIMITACIÓN	20
2. MARCO TEÓRICO	22
2.1 UNA MIRADA A LA FORMACIÓN DEL SUJETO.....	22
2.2 LA FORMACIÓN DE UN SUJETO DE SABER.....	26
2.3 LAS PRÁCTICAS DE SÍ MISMO.....	28
2.4 EL SUJETO DE SABER PEDAGÓGICO	33
2.5 PRÁCTICA DISCURSIVA	37
2.5.1 FORMACION DISCURSIVA	40
2.5.2 CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS DE LA FORMACIÓN DISCURSIVA.....	41
Formación de sujetos.....	41
Formación de objetos:	42
Formación de los conceptos	44
Formación de estrategias.....	44
3. METODOLOGÍA	46
3.1 MOMENTOS DESARROLLADOS PARA LA REALIZACIÓN DEL PROCESO DE ANÁLISIS	49
3.2 FUENTES DE INFORMACIÓN	52
3.3 CATEGORÍAS O ELEMENTOS DE ANÁLISIS	54

4. ANALISIS.....	56
4.1 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA: VISIBILIDAD DE UN MAESTRO SUJETO DE SABER PEDAGÓGICO.....	56
4.2 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA TRANSFORMA AL SUJETO:(LO TRANSFORMA EN SUJETO DE SABER PEDAGÓGICO.).....	66
4.3 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA TRANSFORMA EL SABER: (Lo TRANSFORMA EN SABER PEDAGÓGICO)	68
4.4 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA TRANSFORMA LA PRÁCTICA: (LA TRANSFORMA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA.)	70
4.5 SABER PEDAGÓGICO-PRÁCTICA PEDAGÓGICA: (SIN SUJETO).....	71
4.6 SABER PEDAGÓGICO–SUJETO DE SABER PEDAGÓGICO: (SIN PRÁCTICA) ...	72
4.7 SUJETO DE SABER PEDAGÓGICO-PRÁCTICA PEDAGÓGICA: (SIN SABER) ..	73
4.8 DISCURSIVIDAD DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y MODOS DE SUBJETIVACIÓN DEL MAESTRO	74
4.9 PRÁCTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA: UNA PRÁCTICA ENTRE OTRAS PRÁCTICAS.....	75
5. BIBLIOGRAFÍA	80

INTRODUCCIÓN

A partir del panorama en que se encuentra la práctica pedagógica y la formación del sujeto de saber, se presenta la necesidad de una nueva visión de la práctica que le confiera el papel de sujeto de saber al maestro, por ello este trabajo se orientó desarrollar una argumentación para dar cuenta de un interrogante: **¿CÓMO HACER VISIBLE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA QUE DE CUENTA DE UN MAESTRO SUJETO DE SABER PEDAGÓGICO?**

Esta pregunta central conllevó al planteamiento de otros dos interrogantes: formulados así: ¿Qué significa rescatar la práctica pedagógica como práctica de saber y cómo la práctica discursiva debe entenderse como el lugar donde se forman y se deforman los objetos del discurso?

De qué manera la escritura y la lectura como técnicas de sí, permiten el trabajo ontológico de sí mismo sobre sí mismo?

Estas preguntas orientadoras, permitieron la formulación de dos objetivos: el primero, visibilizar la práctica pedagógica que de cuenta del desarrollo profesional del maestro para contribuir a su constitución como sujeto de saber pedagógico, y el segundo, proponer el concepto de práctica pedagógica discursiva, desde los planteamientos foucaultianos como campo para transformar las relaciones entre la formación del maestro, la experiencia y el saber.

Se establecieron las relaciones que se dan en la Práctica pedagógica Saber pedagógico y Sujeto de Saber Pedagógico, entendidas estas como categorías. Estas categorías reflexivas trabajadas, se articulan en un campo discursivo que configurarán un sistema descriptible o un conjunto de relaciones entre ellas.

Para lograr un perfil metodológico que permitiera acometer este trabajo, era necesario acercarnos al concepto de sujeto de saber, pues se trata de rescatar para la práctica, el sujeto básico y fundamental, el maestro, el sujeto de saber pedagógico.

Con este esbozo metodológico y apoyados en la fundamentación conceptual de las fuentes presentadas, se procedió al proceso de argumentación para tratar de dar respuestas a las preguntas centrales del estudio, cuyo cuerpo quiere configurarse como un aporte al estudio de las relaciones discursivas entre práctica pedagógica, el saber pedagógico y el sujeto de saber pedagógico.

Este trabajo dota al maestro de la visibilidad como sujeto de saber y le da un giro a la concepción de la práctica pedagógica como práctica de saber.

1. EL PROBLEMA

1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Hablar de práctica pedagógica en las instituciones formadoras de maestros, es hacer referencia específica a las vivencias del maestro en la cotidianidad del aula de clase. Allí se vive la rutina, la costumbre, la repetición de las actividades temas o talleres, la pasividad del alumno y del maestro; es una experiencia que naufraga en el día a día. La de la práctica pedagógica “ha sido una historia marcada por la experiencia como suma de actividades y repetición, generación tras generación de las mismas cosas. La experiencia es abandonada al devenir cotidiano, leída como acumulación de tiempos y como limitaciones de aprendizajes o teorías anteriores” (Palacio y Salinas 1996: 115)

Así, la práctica pedagógica es ejercida como un hacer mecánico e inconsciente porque el maestro no sabe lo que sabe y no sabe cuáles son los efectos del saber: por eso el papel del maestro intelectual debe ser el de transformar ese saber que reina como práctica inconsciente en las escuelas, en una conciencia. Como lo expresa Foucault “(...) el intelectual no tiene en la actualidad como misión decir las verdades, decir verdades proféticas con relación al futuro. Quizá el que diagnostica el presente, sea quien puede intentar hacer captar a la gente lo que está ocurriendo, en los ámbitos, precisamente en los que el intelectual, tal vez, sea

competente. A través del pequeño gesto que consiste en desplazar la mirada, hace visible lo que es visible, hace aparecer lo que es tan cercano, tan inmediato, tan íntimamente ligado a nosotros que, precisamente por esto no lo vemos.”
(Foucault 1984:174)

Las concepciones tradicionales de práctica pedagógica, soportadas en las legislación, los procesos de formación y las formas de realizar la actividad docente y su reflexión sobre ella, no sólo invisibilizan al maestro, sino que lo sume en el olvido, pues se le desconoce como sujeto de saber pedagógico, creador del discurso pedagógico; en la medida en que se le deja atrapado en determinaciones. Esta situación de deslegitimación de su oficio, su saber y su práctica (...) no le ha permitido acceder a un ejercicio investigativo, analítico y crítico que retome tanto la tradición pedagógica como la experiencia cotidiana, prueba de ello es el uso de manuales y módulos como única fuente bibliográfica en la preparación de sus clases.

Para evadir el encasillamiento y ser marcado como tradicionalista (léase participante de una práctica de enseñanza tradicional), el maestro ha incluido dentro de su práctica pedagógica estrategias espontáneas para “evitar la rutina en clase” y no ser tachado de clásico o rutinario, maestro repetidor de las mismas cosas. Estas formas de acción y actuación impiden el desarrollo de una práctica pedagógica que permita la acumulación de memoria y tradición crítica, de un pasado como condición de realidad y formas de experiencia y reflexión crítica sobre su quehacer pedagógico.

A pesar de las oleadas de reformas desarticuladas, parciales y coyunturales, en distintos momentos de nuestra historia, dirigidos a reformar las Escuelas Normales y las Facultades de Educación para encontrar allí el “campo de intervención” más propicio para producir los mejoramientos necesarios, con estas reformas, han

aparecido y desaparecido entidades e instituciones encargadas de la tarea, así como también han aparecido variados conceptos de pedagogía, del maestro y la práctica pedagógica respecto de los cuales tenemos poca conciencia de su funcionamiento, significados e implicaciones reales.

Se han hecho cuestionamientos respecto de la vigencia y validez de las instituciones formadoras de maestros y la poca claridad de criterios para orientar su formación. Estas instituciones persisten gracias a la preocupación de varios grupos de investigadores y pedagogos por adelantar estudios referidos al maestro, específicamente en aspectos históricos, sociológicos y de análisis crítico de su práctica pedagógica, o de las concepciones reales que orientan su quehacer pedagógico. Tal es el caso del Grupo de Historia de la práctica pedagógica en Colombia, desde el cual se permitieron hallar las positivities de la práctica en el conjunto de sus producciones conceptual y experimental.

Vista así, la práctica pedagógica del maestro encuentra sus falencias en su acción como práctica inconsciente y en su papel de maestro como intelectual de la pedagogía y sujeto de saber. Se podría decir que la práctica pedagógica es un encuentro pedagógico en el que se encuentran ausentes la reflexión y el saber.

Para transformar esta situación, la práctica pedagógica debe tomar rumbos diferentes a partir de la consideración de los referentes de formación de la práctica como práctica de conocimiento y de la formación del maestro como sujeto de saber.

LAS REFORMAS Y LA CONCEPCIÓN DE LA PRÁCTICA

La historia reciente muestra cómo las reformas que se han hecho a las instituciones formadoras de maestros en el país, han profundizado la crisis en la calidad de la formación. Estas reformas se han materializado a través de

diferentes mecanismos que enfatizan diversos aspectos de la formación. Es así como en las Escuelas Normales predomina la enseñanza “del método del saber hacer” bajo la idea de formar la vocación, y en las Facultades de Educación con la perspectiva de administrar procesos institucionales y curriculares. (Martínez y Álvarez: 1990:5-12)

En los últimos cuarenta años, se han sucedido reformas que poco o nada han aportado al mejoramiento tanto de la práctica pedagógica, como a la formación de maestros.

En las décadas del 30 al 60 las Escuela Normales fueron centros donde se enfrentaba el saber pedagógico, como el elemento constituyente y formativo de la profesión magisterial que lo diferenciaba de los otros profesionales pero se sucedieron otras reformas, que han marcado momentos de permanente inestabilidad para el desarrollo profesional maestro.

La reforma de 1963 con el decreto 1955 unificó la enseñanza normalista a un plan de seis años de formación pedagógica, ya que antes se graduaban los maestros en el cuarto grado de bachillerato, proponía ajustar las características del maestro alas nuevas exigencias planteadas por la reforma que operaba sobre la escuela primaria.

El decreto 1710 del mismo año, unificó el plan de estudios de Primaria Urbana y Rural. Decía que la escuela debía ganar en eficiencia y para ello era necesario disminuir el peso de responsabilidad del maestro, poniendo un énfasis marcado en el aprendizaje. El niño pasó a ocupar el lugar central en la escuela y su aparato cognitivo era el que resolvía el problema de la educación. Con un dispositivo como las guías alemanas diseñadas por los expertos psicólogos del aprendizaje, se controlaba la enseñanza y así el maestro se dedicaría tan sólo a la administración del proceso y pasó a ocupar el lugar de aplicador, observador y vigilante, es decir,

le correspondió al maestro hacer el papel de un hombre práctico, alejado del ser teórico; sujeto de saber en relación con la ciencia y las teorías.

La Tecnología Educativa, tomando el modelo industrial, empezó a considerar la educación como un proceso planificable hasta en sus aspectos más mínimos en el aula de clase, esta oleada empobreció aún más el enfoque pedagógico de las Normales; el maestro deja de ser líder, guía, observador y orientador, para convertirse en un administrador del currículo que le es entregado por especialistas y tecnólogos que desmenuzan y sistematizan todo el proceso cotidiano del aula sin la participación del maestro. De allí nació la idea de la diversificación con una perspectiva teórica y técnica más globalizante llamada Tecnología Educativa, en cuya base se encontraba la Teoría General de Sistemas. Es así como en 1974 se reformaron las normales y de allí nace la idea de la "Vocacionalidad". Este proyecto designó la enseñanza como una acción instrumental y el maestro quedó atado a un ejercicio tecnológico que para el caso particular de la enseñanza, fue la programación y la planificación de la instrucción, ampliado y afinado posteriormente en lo que se conoció como la Tecnología Instruccional "Fue el momento en que con más claridad se definió su ocupación, su saber es entonces un saber práctico y la tecnología es su fundamento; el oficio del maestro se redujo a la reproducción de modelos y propuestas de los programadores." (Martínez y Alvarez 1990:5-8)

Al interior del modelo de formación tecnológico regulado por la resolución 4785 de 1974, la Práctica Pedagógica en las Escuelas Normales se plantea como asignatura, pues desde el punto de vista administrativo-legal, la formación de maestros proponía un plan de estudios por áreas entre las cuales se encontraba las Vocacionales y Técnicas a la cual pertenecía la Práctica Docente. Ésta, como asignatura, aparecía en el plan de estudios a partir del grado cuarto (hoy grado noveno). Esta reducción de la práctica pedagógica a una asignatura ha impedido que se reconozca su importancia formativa y se le transforme en un espacio de

experiencia y reflexión incorporándola como objeto de conocimiento, como camino por construir. En la actualidad la práctica pedagógica sigue siendo aún positivista y activista, está ligada al hacer y olvida un campo fundamental que es la reflexión, entendida esta como formación, como práctica sobre sí mismo.

En 1978 con el Decreto 1419 se obliga la diversificación del bachillerato y se establece un plan mínimo para todas las modalidades. Este decreto da a los estudios normalistas el carácter de Bachillerato Pedagógico, entregando a sus egresados, no el diploma de Maestros sino el de “Bachiller Pedagógico”. Dicha reforma diluyó la identidad de la Institución Normalista y la puso al mismo nivel de cualquier Bachillerato. Es decir, el bachiller normalista adquiriría una doble titulación, tanto del pedagógico, como del académico; él, era el que elegía si quería ejercer como maestro, o continuar otra carrera distinta. Jóvenes que terminaron su bachillerato sin ninguna identidad y futuro profesional, resultado éste de la ambigüedad del sistema de formación de maestros, y peor aún, dejaron a la deriva el contenido pedagógico al cual se debían dedicar para graduar maestros, pues les daba lo mismo (al sistema) que fueran maestros o bachilleres.

Ya en la década de los ochenta, con el Movimiento Pedagógico Nacional organizado por la “Federación Colombiana de Educadores” FECODE, se sentaron las bases para un cambio de horizonte conceptual del maestro. En él, se demostró la necesidad del desarrollo de un campo de saber pedagógico autónomo para el maestro, delimitando la Pedagogía de las llamadas “Ciencias de la Educación”. Así, la Pedagogía en diálogo con las demás disciplinas, permitiría fundamentar no sólo la práctica sistemática de la enseñanza, sino aportar avances significativos en la comprensión misma del hombre, que es en últimas el problema común de las Ciencias Humanas.

Si en la década de los ochenta el reto del magisterio fue recuperar la palabra y labrar el dominio efectivo sobre el saber y el hacer del maestro, el reto de la

presente generación de educadores debe ser el del estatuto de maestro como sujeto de saber pedagógico. “Y en este sentido la gran batalla de la Ley General de la Educación no parece haber sido un triunfo neto. Se logró, es cierto, un pequeño avance en la autonomía escolar pero, en cambio, se consolidó un grave retroceso histórico, al desaparecer por completo del discurso oficial, el concepto de Enseñanza. En este sentido la ley 115 de 1994 retrocede a las posiciones previas al diluvio del Movimiento Pedagógico cuando prácticamente nadie se acordaba de ese concepto clave”. (García 1995:70-84)

El desprecio evidente y casi destitución que la ley mostró frente a las Escuelas Normales es el mejor indicador del desprecio general por la pedagogía y la ausencia absoluta del concepto de enseñanza en las mentes de los legisladores y del público. Es el resultado concreto del estado de desarrollo de la profesión pedagógica en Colombia. Si los legisladores ignoraron el avance de la Pedagogía con el Movimiento Pedagógico Nacional, es porque ésta todavía no forma parte de una práctica profesional, socialmente reconocida. Corresponde a una nueva generación de maestros, transformar la Práctica de la enseñanza y apropiarse de un nuevo discurso sobre su quehacer pedagógico. En suma, visibilizar el discurso pedagógico como su saber que haga del maestro un profesional diferenciable entre otros.

Hasta aquí, todavía no ha habido una formación de maestros centrada en el sujeto. Para evitar que el ser del maestro se agote en las relaciones con el método, en los horarios, en las exigencias de la escuela, en el cumplimiento de una legislación ciega y enajenada, es urgente pensar en una formación de maestros “centrada en la experiencia, que le permita hablar sobre los objetos de su discurso que versan en torno a la mirada consciente, a la interrogación, a los registros, al las reglas, a la transformación de los conceptos” (Echeverri 1995) y le permitan ver por último. Los desfases de su práctica y la conviertan en una Práctica Pedagógica Reflexiva que le permita formarse formando. Y siguiendo con

las preocupaciones del Maestro Echeverri ¿Cuál es el maestro que el maestro necesita? Pregunta que nos conduce a preguntarnos a su vez acerca de la condición y los modos de apropiación del oficio de enseñar.

Constituirse como sujeto maestro, implica haberse constituido como sujeto que tiene cuidado de sí; es la constitución de sí mismo, primero, como sujeto de saber, y luego como sujeto de saber pedagógico. Ensayar y ensayarse es una precisa necesidad, algo que realmente falta cuando estamos ante el saber. “El -ensayo- que hay que tener como prueba modificadora de sí mismo, en el juego de la verdad y no como apropiación simplificadora de algún otro (autrui) con fines de comunicación, es el cuerpo vivo de la filosofía, si ésta es al menos todavía hoy lo que fue, es decir, una –ascesis-, un ejercicio de sí, en el pensamiento”. La constitución de sí mismo como sujeto, comporta la tarea de hacer posibles, diversas experiencias y prácticas de sí que conllevan un verdadero arte del existir, que es también el de hacer la experiencia de sí mismo”. (Echeverri 1996:3)

Ensayar y ensayarse es enunciar un cambio. Es establecer la ruptura entre la práctica del maestro como actividad y práctica pedagógica como reflexión, para que sea esta última la que permita la transformación del maestro y le posibilite la apropiación del conocimiento y el desarrollo de la voluntad de saber. Estos son los factores más importantes en la transformación del sujeto maestro, partiendo siempre de la formación del sujeto.

Y es que el saber ausente en la práctica pedagógica, ha hecho del maestro un ser sin identidad en su propio oficio. La profesión del maestro, en el ámbito de la formación, encuentra sustento en el libro “Pedagogía e Historia” de Olga Lucía Zuluaga (1987) quien lo define como: (...) aquel sujeto que pone en práctica los enunciados de un saber en una sociedad determinada y en una práctica de saber. Su delimitación primera ocurre en un campo de saber pero es también definido desde otras instancias, tales como la comunidad intelectual y las prácticas

intervenidas por estrategias de poder. Un sujeto de saber es el soporte social de un saber”.

Esta idea de maestro nos posibilita considerar un elemento adicional. Se trata del saber pedagógico, que Zuluaga (1987) define como el saber que le da identidad al maestro, que le permite la inserción en los procesos institucionales, sociales, académicos e intelectuales.

“Todo saber produce y requiere de un sujeto de saber para su ejercicio. Para el caso de saber pedagógico, el sujeto es delimitado desde el saber y desde los procesos de institucionalización en cada sociedad. Esta noción tiene por tanto consecuencias críticas para el saber pedagógico propiamente y para las adecuaciones sociales a que es sometido”.

Desde esta mirada que conjuga sujeto y saber, es posible pensar una práctica pedagógica discursiva que conlleva enunciados, formaciones discursivas, reglas de transformación de objetos, acontecimientos, conceptos, procedentes conceptuales y estrategias enunciativas. Todo esto permitirá hacer visibles múltiples rupturas para reasumir la práctica pedagógica como una práctica entre otras prácticas.

Este sujeto delimitado desde el saber pedagógico, es también sujeto de conocimiento y su práctica se constituye en una práctica de saber que permite verificar la constitución de ese conocimiento a través de la visibilidad de ese discurso, que forma parte de una disposición de elementos: relatos, descripciones, clasificaciones, analogías, deducciones, definiciones, análisis estadísticos, recuentos históricos, comprobaciones experimentales, indicaciones normativas, lo visible, y lo invisible, como caminos secretos entre la Teoría y la Práctica.

Las relaciones entre el saber y el sujeto, permiten identificar dispositivos para hacer ver las relaciones y funciones con los sujetos (alumnos y maestros), con los discursos, (saber específico y saber pedagógico) y con las instituciones en las que se forma (escuela normal), que en sentido foucaultiano serían prácticas discursivas en beneficio de la producción de verdad. En otras palabras se trata de los dispositivos para visualizar su práctica pedagógica. Este haz de relaciones entre el estatuto del maestro, las instituciones pertinentes y relacionadas con la educación y las posiciones que como sujeto se pueden tener con relación al discurso educativo es el enfoque escogido en el presente trabajo.

Una práctica pedagógica discursiva tendría formas de producción de verdad y efectos de verdad del objeto pedagógico, la formación, relacionadas con su modalidad enunciativa.

Pero si la práctica pedagógica es no discursiva tendría efectos de verdad pero no lo verdadero. El problema en suma es saber qué efectos de verdad circulan entre los enunciados pedagógicos; cuál es, de algún modo, su régimen interior de poder y de verdad. La respuesta es compleja, por tanto es importante determinar, qué tipos de enunciados hacen parte del campo reglado del saber pedagógico. Es tratar de localizar y describir estos regímenes. El trabajo es el problema del “régimen discursivo”, de los efectos de verdad propios al juego enunciativo de la pedagogía.

Si lo que me constituye como sujeto es mi relación con la verdad hay que buscar en la transformación de sujeto maestro, en su desarrollo profesional nuevos descubrimientos. Un tipo de discurso que rompa la lentitud de las transformaciones del discurso educativo, no solamente con las proposiciones “verdaderas” que se han formulado hasta entonces, sino, que a un nivel más profundo, rompa también con las formas de hablar, con las formas de ver, con todo el conjunto de la práctica pedagógica que le sirve de soporte a la pedagogía.

No se trata de nuevos descubrimientos sino de un nuevo régimen en el discurso y en el saber. Es recontextualizar la práctica y hacer posible la visibilidad entre ella y el desarrollo profesional del maestro como sujeto de saber, de saber pedagógico.

La necesidad de una nueva visión de la práctica no radica en la rapidez o amplitud de su transformación, sino de darse cuenta que la transformación es el signo de otras cosas, de una modificación de las reglas de formación de los enunciados que son aceptados como verdaderos dentro de una determinada formación discursiva que de cuenta de su formación como sujeto de saber pedagógico.

De otro lado, y para evadir el encasillamiento y ser marcado como tradicionalista, el maestro ha incluido dentro de su practica pedagógica, estrategias espontáneas para “evitar la rutina en clase” y ser tachado de clásico o rutinario. Estos modos de existencia de la práctica pedagógica impiden la acumulación de memoria y experiencia, y la reflexión crítica sobre su quehacer pedagógico, ejercido éste como un saber inconsciente, porque no sabemos lo que sabemos y no sabemos cuales son los efectos del saber: por eso el papel del maestro intelectual debe ser el de transformar ese saber que reina como inconsciente en las escuelas, en una conciencia. Como lo expresa Foucault, “...el intelectual no tiene en la actualidad como misión decir las verdades, decir verdades proféticas con relación a futuro. Quizá, el que diagnostica el presente, sea quien puede intentar hacer captar a la gente lo que está ocurriendo, en los ámbitos, precisamente, en los que el intelectual, tal vez, sea competente. A través del pequeño gesto que consiste en desplazar la mirada, hace visible lo que es visible, hace aparecer lo que es tan cercano, tan inmediato, tan íntimamente ligado a nosotros que, precisamente por eso no lo vemos.” (Foucault 1984:173)

En consecuencia, habría que deducir desde esta mirada que la formación del maestro debe tomar rumbos diferentes, que a pesar de las oleadas de reformas, éstas han sido desarticuladas, parciales y coyunturales, y que en distintos

momentos de nuestra historia se encuentran intentos fallidos dirigidos a reformar las Escuelas Normales y Facultades de Educación; con ellos han aparecido y desaparecido entidades e instituciones encargadas de la tarea, así como variados conceptos de pedagogía, del maestro y la práctica pedagógica respecto de los cuales tenemos poca conciencia de su génesis, significados e implicaciones reales. (Documento del MEN: Decreto 3012)

Cuestionamientos respecto de la vigencia y validez de las instituciones formadoras de maestros y la poca claridad de criterios para orientar su formación, persisten a pesar de la preocupación de varios grupos investigadores y pedagogos, para adelantar estudios referidos al maestro específicamente en aspectos históricos, sociológicos y de análisis crítico de su práctica pedagógica, o de las concepciones reales que orientan su quehacer pedagógico. El desprecio evidente y casi destitución que la Ley mostró frente a las Escuelas Normales es el mejor indicador del desprecio general por la pedagogía y la ausencia absoluta del concepto de enseñanza en las mentes de los legisladores y del público.

Es el resultado concreto del estado de desarrollo de la profesión pedagógica en Colombia. Si los legisladores ignoraron el avance de la pedagogía con el Movimiento Pedagógico Nacional, es porque ésta todavía, no forma parte de una práctica profesional, socialmente reconocida. Corresponde a una nueva generación de maestros, transformar la Práctica de la enseñanza y apropiarse de un nuevo discurso sobre su quehacer pedagógico. En suma, visibilizar el discurso pedagógico como su saber y hagan del maestro un profesional diferenciable entre otros.

A partir del panorama en que se encuentra la práctica pedagógica y la formación del sujeto de saber, se presenta la necesidad de una nueva visión de la práctica que le confiera el papel de sujeto de saber al maestro; por ello este trabajo pretende dar cuenta de un interrogante: ¿CÓMO HACER VISIBLE LA PRÁCTICA

PEDAGÓGICA QUÉ DE CUENTA DE UN MAESTRO SUJETO DE SABER PEDAGÓGICO?

Para responder esta pregunta es posible descomponerla en otros interrogantes que acompañan y complementan esta inquietud:

¿Qué significa rescatar la práctica pedagógica como práctica de saber, y cómo una práctica discursiva puede entenderse como un campo de aplicación del saber?

¿De qué manera la escritura y la lectura como técnicas de sí, permiten acercarnos a la comprensión de una ontología crítica de nosotros mismos?

1.2 OBJETIVOS

Visibilizar la práctica pedagógica que de cuenta del desarrollo profesional del maestro para contribuir a su constitución como sujeto de saber pedagógico..

Proponer el concepto de práctica pedagógica discursiva, desde los planteamientos foucaultianos como campo reglado para transformar las relaciones entre la formación de maestros, el saber pedagógico y la práctica pedagógica.

1.3 JUSTIFICACIÓN

La realización de este estudio se justifica por las siguientes razones:

Analizando de manera crítica el funcionamiento de la práctica pedagógica que hasta hoy es una práctica del hacer ausente del saber pedagógico, vimos

necesario una resignificación del concepto de práctica pedagógica a partir de los planteamientos foucaultianos de prácticas discursivas, dejando claro que ella se constituiría en práctica pedagógica discursiva en la medida en que da lugar al saber pedagógico y se convierta así mismo, en el campo reglamentado donde los sujetos maestros puedan referirse a los objetos del discurso pedagógico.

Otra de las razones es perfilar una práctica pedagógica discursiva que se constituya como una estrategia de trabajo permanente y posibilite la modificación de los procesos de formación del maestro como sujeto de saber demostrando de paso que las distancias entre teoría y práctica están en la relación que establece el sujeto maestro tanto con el saber como con el hacer. Es necesario para ello sustentar que no existe saber sin una práctica pedagógica discursiva y que toda práctica pedagógica discursiva se perfila en el saber y forma el saber pedagógico.

1.4 DELIMITACIÓN

El objeto de la presente investigación se delimita en cuanto a la consideración de la práctica pedagógica, dado que solo se consideró aquella que se ejecuta en instituciones formadoras de maestros, a partir del establecimiento de relaciones con el Dispositivo Formativo Comprensivo.

Abordar todos los tipos de práctica pedagógica que existen requeriría más tiempo y un enfoque metodológico diferente al construido en la presente investigación.

En cuanto a la delimitación conceptual de la investigación, hace referencia a la práctica pedagógica desde una perspectiva histórica y epistemológica, agenciada por el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógica, por encontrar en ella los elementos básicos para el desarrollo de la propuesta de una práctica discursiva capaz de hacer visible al sujeto de saber pedagógico.

Finalmente, en cuanto a la base documental seleccionada, se tuvieron en cuenta aquellos que conceptual y filosóficamente guardan relación con la orientación que guió la reforma de las Escuelas Normales, entre 1995 y 1998.

2. MARCO TEÓRICO

El marco de referencia que se expresa a continuación, tiene como propósito especificar los conceptos y las relaciones que se requieren para comprender la pregunta que nos formulamos en el capítulo anterior ¿CÓMO HACER VISIBLE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA QUE DE CUENTA DE UN MAESTRO SUJETO DE SABER PEDAGÓGICO?

Para ello, nos referimos a diversos aspectos que están relacionados con la formación del sujeto, la formación del saber, la constitución de un sujeto de saber pedagógico a partir de la consideración de condiciones de racionalización y objetivación y la práctica discursiva en el planteamiento foucaultiano.

2.1 UNA MIRADA A LA FORMACIÓN DEL SUJETO

Desde el siglo XVIII, lo que se ha llamado humanismo, se ha referido siempre a una concepción del hombre tomada de la religión la política y la ciencia. Desde Descartes hasta Sartre, el sujeto estaba considerado como algo fundamental, pero no se abordaba; era algo que no se cuestionaba, se pensaba como una categoría que no representaba una inquietud en sí misma, en términos epistemológicos. La idea de sujeto era algo individual o colectivo dispuesto como unidad original de todo conocimiento. Esta idea se relacionaba con el orden de la naturaleza por sobre lo impensado, y tenía que ver con la historia de lo mismo, con la historia de las continuidades.

Aparece luego una nueva concepción de la historia y en ella el personaje principal: el sujeto. “La idea de que el sujeto no es la forma fundamental ni originaria, sino

que el sujeto se forma a partir de cierto número de procesos que no pertenecen al orden de la subjetividad, a un orden difícil de nombrar y de aparecer, pero más fundamental y originario que el propio sujeto. El sujeto es una génesis, tiene una formación, una historia, el sujeto no es originario "(Foucault 1984:169)

El punto de partida para Foucault es el de un cuestionamiento filosófico, que implica una crítica de nuestro ser histórico, en tanto creación permanente de nosotros mismos y una atención a los discursos como acontecimientos históricos: Un *ethos* filosófico que consiste en una crítica de lo que pensamos decimos y hacemos. Como se ve esto trae como consecuencia que la crítica se ejercerá no ya en la búsqueda de estructuras formales que tienen valor universal, sino como investigación histórica a través de los acontecimientos que nos han conducido a constituirnos y a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos y decimos. En este sentido, esta crítica no tiene como fin hacer posible una metafísica en la medida en que no pretenderá extraer las estructuras fundamentales de todo acontecimiento o de toda acción moral posible, sino que buscará tratar los discursos de lo que nosotros pensamos, decimos, o hacemos, como otros tantos acontecimientos históricos; extraerá de la contingencia que nos ha hecho ser lo que somos, la posibilidad de ya no ser, hacer, o pensar lo que somos. Es problematizar nuestro pensamiento, es afrontar de otra manera lo que nos parece habitual y sólido y es en esta relación entre pensamiento y problematización, donde cobra nuevos sentidos la cuestión del sujeto.

Esta crítica no pretende hacer posible la metafísica convertida, por fin, en una ciencia; busca relanzar tan lejos y tan ampliamente como sea posible el trabajo indefinido de la libertad. "La libertad con relación a lo que se hace implica que el estudio del pensamiento sea el análisis de una libertad" (Foucault 1984:24)

Esta ontología de nosotros mismos debe abandonar todos aquellos proyectos globales y radicales, para convertirse en una actitud experiencial; es decir, que

este trabajo efectuado en los límites de nosotros mismos debe, por un lado, abrir un dominio de investigaciones históricas y, por otro, someterse a la prueba de realidad y de actualidad tanto para captar los puntos en que el cambio es posible y deseable, como para determinar la forma precisa que se ha de dar a dicho cambio. “Caracterizaría, por tanto, el *ethos* filosófico propio de la ontología crítica de nosotros mismos como una prueba históricamente práctica de los límites que podemos franquear y, por consiguiente, como el trabajo de nosotros mismos sobre nosotros mismos en nuestra condición de seres libres” (Foucault 1984:349)

Este trabajo de nosotros mismos sobre nosotros mismos, esta experiencia teórica y práctica que hacemos de nuestros límites, está siempre limitada, determinada, y por tanto es una experiencia que hay que volver a empezar de nuevo; no en el desorden y la contingencia. Es un trabajo que requiere, en la propuesta foucaultiana, su generalidad, su sistematicidad, su homogeneidad y su apuesta:

SISTEMATICIDAD: Los conjuntos prácticos que la componen, se caracterizan por una intención de racionalidad en tanto hacer y formas de hacer. Tales conjuntos prácticos dependen de tres grandes ámbitos:

-El de relaciones de dominio sobre las cosas (saber)

-El de relaciones de acción sobre los otros (poder)

-El de las relaciones consigo mismo (la ética)

En otros términos, “la ontología histórica de nosotros mismos tiene que responder a una serie abierta de cuestiones, se ha de ocupar de un número no definido de investigaciones que es posible multiplicar y precisar tanto como se quiera, pero todas ellas responderán a la sistematización siguiente: ¿Cómo nos hemos constituido como sujetos de nuestro saber? ¿Cómo nos hemos constituido como

sujetos que ejercen o sufren relaciones de poder? y ¿cómo nos hemos constituido como sujetos morales de nuestras acciones?

HOMOGENEIDAD: Formas de racionalidad que organizan la manera de hacer y de pensar. Es lo que se hace y la manera como se hace. Son los conjuntos prácticos. Es decir, las formas de racionalidad que organizan, tanto las maneras de hacer (lo que se podría llamar su aspecto tecnológico), como la libertad con la cual actúan en estos sistemas prácticos, reaccionando a lo que hacen los otros y modificando hasta cierto punto las reglas de juego (lo que se podría llamar la vertiente estratégica de estas prácticas.) La homogeneidad de estos análisis histórico crítico está por tanto asegurada por este dominio de las prácticas con su vertiente tecnológica y su vertiente estratégica.

GENERALIDAD: Hace falta captar en qué medida lo que hacemos de esto, las formas de poder que ahí se ejercen y la experiencia que ahí hacemos de nosotros mismos, no constituyen sino figuras históricas determinadas por cierta forma de problematización que define objetos, reglas de acción y modos de relación consigo mismo. El estudio de los modos de problematización, de las problematizaciones (es decir, de lo que no es ni constante antropológica ni variación cronológica), es, pues, la manera de analizar en su forma históricamente singular, cuestiones de alcance general.

“La ontología histórica de nosotros mismos se ha de considerar no ciertamente como una teoría, una doctrina, ni tampoco como un cuerpo permanente de saber que se acumula; es preciso concebirla como una actitud, un *ethos*, una vida filosófica en la que la crítica de lo que somos es a la vez un análisis histórico de los límites de lo que se nos han establecido y un examen de su franqueamiento posible. (...) Interpretarse en libertad no es la simple práctica de la interpretación de uno mismo. El trabajo es el de “*desarrollar un modo de vida*”, “*una manera de ser aún improbable*”, que es

preciso inventar. Es un modo de vida que puede dar lugar a una cultura, a una ética.” (Foucault 1984:35)

SU APUESTA: A través de toda la historia de las sociedades occidentales, la adquisición de las capacidades y la lucha por la libertad, han constituido los elementos permanentes de una relación paradójica. El desarrollo de las capacidades y la intensificación del poder. El reto es: ¿Cómo desconectar el crecimiento de las capacidades y la intensificación de las relaciones de poder?

2.2 LA FORMACIÓN DE UN SUJETO DE SABER

Si por pensamiento se entiende el acto que plantea, en sus diversas relaciones posibles, un sujeto y un objeto en la medida en que estas constituyen un saber posible.” La cuestión es determinar lo que debe ser el sujeto; a qué condición está sometido, qué estatuto debe tener, qué posición ha de ocupar en lo real o en lo imaginario para llegar a ser sujeto legítimo de tal o cual conocimiento; en otras palabras se trata de determinar su modo de subjetivación”.

“(…) Pero al mismo tiempo, la cuestión es también determinar en qué condiciones algo puede llegar a ser un objeto para un conocimiento posible, cómo ha podido ser problematizado como objeto que hay que conocer, a qué procedimiento de recorte ha podido ser sometido y qué parte de él se ha considerado pertinente. Se trata pues, de determinar su modo de objetivación, que tampoco es el mismo según el tipo de saber del que se trate.” (Foucault 1984:364)

Ahora bien, esta cuestión en los planteamientos foucaultianos, es presentada como juegos de verdad, es decir; no es el descubrimiento de las cosas verdaderas, sino las reglas según las cuales, y respecto de ciertos asuntos, lo que un sujeto puede decir depende de la cuestión de lo verdadero o de lo falso. Son

juegos de verdad en los que el propio sujeto se plantea como objeto de saber posible en múltiples procesos de objetivación y subjetivación que hacen que el sujeto en tanto sujeto, pueda llegar a ser objeto de conocimiento. Es una actitud, es la relación del sujeto y del decir la verdad, y la verdad no es, representar un objeto preexistente, o tener expectativas sobre él, ni de crear con el discurso un objeto que no existe, ni la de hacer historias de lo preestablecido, ni limitarse a un debate de las ideas. La verdad es cómo pueden construirse diferentes soluciones a un problema y más aun, la verdad es tratar de definir las condiciones en que problematizamos lo que somos, lo que hacemos, lo que sabemos, y el mundo en el que vivimos.

Foucault ha intentado analizar la constitución del sujeto para llegar a ser objeto de conocimiento a través de la práctica, y en su mismo proyecto ha emprendido el estudio de la constitución del sujeto como objeto para sí mismo.

“La formación de los procedimientos mediante los cuales el sujeto es conducido a observarse a sí mismo, a analizarse, a descifrarse a reconocerse como un dominio de saber posible. Se trata, en suma, de la historia de la “subjetividad”, si por dicha palabra se entiende la manera en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que tiene relación consigo mismo.” (Foucault 1984:365)

Los procesos peculiares de una experiencia permiten que el sujeto y el objeto “se formen y se transformen” uno por relación y en función del otro. Se trata de analizar la práctica como un modo de experiencia singular en la que el sujeto se objetiva para sí mismo y para los otros, a través de ciertos procedimientos precisos de gobierno.

Michel Foucault estudia el conjunto de las maneras de hacer más o menos reguladas, más o menos reflexionadas, más o menos dotadas de finalidad, a

través de las cuales se dibujan, a la par, lo que estaba constituido como real y la manera en que estos se constituían como sujetos capaces de conocer, de analizar y posiblemente modificar lo real. “Estas son las “prácticas”, entendidas a la vez como modos de obrar y de pensar, que dan la clave de la inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto.” (Foucault 1984:367)

2.3 LAS PRÁCTICAS DE SÍ MISMO

El punto de partida de este tema dedicado al cuidado de sí, está en la escritura y en la lectura: Hace falta leer, pero también escribir, decía Séneca: “La práctica de sí implica la lectura; pues nadie sería capaz de saber extraer todo cuanto hay en su propio fondo, ni de dotarse por sí mismo de los principios de razón que son indispensables para conducirse: como guía o como ejemplo, el auxilio de los otros es necesario. Pero es necesario no disociar lectura y escritura; se debe recurrir *una tras otra* a estas dos ocupaciones y *templar la una mediante la otra*.” (Foucault 1980:294)

Esta correlación busca indagar las prácticas subjetivadoras, prácticas de sí mismo, que se indican bajo el dominio de la pregunta: ¿Qué trabajo efectuar sobre sí mismo para ser capaz y digno de acceder a la verdad?.

La lectura, no para perseguir lo indecible, no de revelar lo oculto, no de decir lo no dicho, sino por el contrario de decir lo ya dicho; de reunir lo que se ha podido oír o leer y con un fin que no es nada menos que la constitución de sí. Y la escritura como manera de recoger la lectura ya hecha y de recogerse en ella, como un ejercicio de la razón. “La escritura como ejercicio personal hecho por sí y para sí es un arte de la verdad inconexa o, más precisamente, una manera de combinar la autoridad tradicional de la cosa ya dicha, con la singularidad de la verdad que en ella se afirma y la particularidad de las circunstancias que al respecto determinan su uso. “ (Foucault 1984:295)

El papel de la escritura es constituir con todo lo que la lectura ha constituido, un “cuerpo”, que ha de comprenderse no como un cuerpo de doctrina, sino como el propio cuerpo de quien, al transcribir sus lecturas, se las apropia y hace suya su verdad: la escritura transforma la cosa vista u oída “en fuerzas y en sangre”. “Mediante el juego de las lecturas escogidas y de la lectura asimilativa, debe poder formarse una identidad a través de la cual se lea toda una genealogía espiritual”. de saber, a la luz de lo que significa la lectura y la escritura, no solo permite la constitución y configuración de la experiencia que transforma y constituye, sino (Foucault 1984:297)

De acuerdo con esto, la constitución de la práctica pedagógica, como una práctica que da la posibilidad de pensarla en términos de dispositivo de subjetivación, capaz de producir un maestro, sujeto de saber pedagógico, agente de sí mismo.

En el curso de 1984, sobre la hermenéutica del sujeto; Foucault analiza las formas de historia que adoptaron en Occidente las relaciones entre el sujeto y la verdad a partir de la noción griega de *epimeleia heautou* (inquietud o cuidado de sí).

Asimismo Epicteto, a pesar de impartir sólo una enseñanza oral, insistía en varias ocasiones en el papel de la escritura como ejercicio personal: se debe meditar (*maletán*), escribir (*gráphein*) y entrenarse (*gymnázēin*). En estos textos de Epicteto, la escritura y la lectura aparecen regularmente asociadas a la meditación. La escritura y la lectura como elemento de entrenamiento de sí, tiene una función *ethopoiética* según Plutarco: Es un operador de la transformación de la verdad en ethos. Estas citas forman parte de los estudios sobre las “Artes de sí mismo”, es decir, sobre la estética de la existencia y el gobierno de sí y de los otros en la cultura grecorromana.

El papel de la lectura y la escritura es constituir un corpus de apropiación y filiación de los pensamientos a ese ejercicio del pensamiento que reactiva lo que

sabe. La práctica de éstas como trabajo, no solamente sobre los actos, sino, más precisamente sobre el pensamiento. Y es que ninguna técnica y ninguna habilidad profesional pueden adquirirse sin su ejercicio. La lectura y la escritura son formas de creación y recreación permanente.

Leer será ver de otro modo, ver con renovada curiosidad hasta desbordar los textos. Los textos no son una forma de continuidad dice Foucault, sino espacios que liberan los problemas y que emergen como acontecimientos. Ellos se despliegan como acontecimientos discursivos. “(...) más allá de su configuración interna y la forma que lo autonomiza, está envuelto en un sistema de citas de otros libros, de otros textos, de otras frases, como un nudo en una red. Sólo estamos ante un campo complejo de discursos, (...) son intervenciones, irrumpen y hacen.” (Foucault 1970:37)

“Las prácticas de nosotros mismos “ nos convoca a una pregunta por el presente, no diletante; nos llama a la labor y a la tarea crítica del pensar como posición de riesgo que hay que emprender de manera inmediata, para ir en las búsquedas, y en las respuestas que abren otros interrogantes. Corresponden a la tarea crítica del pensar como permanente quehacer del ejercicio de la escritura que no pretende ser la última y definitiva y que se inscriben en los procesos de la experiencia.

La escritura llama a otras lecturas y a otros interlocutores y en este sentido se aborda la enseñanza como un modo de confrontación pública de búsquedas e investigaciones, acto público que pide compañía y correspondencia, piden otros textos “en los que uno se va leyendo ante otro y con él.” (Foucault 1984:14)

Se plantea así la constitución del sujeto en un conjunto de procedimientos y procesos mediante los cuales el sujeto existe y se constituye, o mejor aún, en los procesos en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo mediante la lectura y la

escritura. La experiencia se concreta en la escritura; la escritura se constituye como práctica de sí. Es la constitución del sujeto en un juego de verdad que no se da de una vez por todas sino en la relación mutua sujeto y verdad; pero es la verdad que no se limita a unos escritos, es la verdad que no se limita a estar dada. Es esta mutua relación la que permite desplazar los marcos de pensamiento, la transformación de los valores, el trabajo para pensar de otro modo, para hacer otras cosas, para llegar a ser otro. Se trata de unificar la lectura y la escritura en un proceso de subjetivación.

“Escribir es por tanto mostrarse, hacerse ver, hacer aparecer el propio rostro ante el otro.” (Foucault 1984:300) La escritura, en tanto que trabaja en la subjetivación del discurso verdadero, en su asimilación y en su elaboración, constituye también la objetivación del alma. En este caso se trata de constituirse a sí mismo como sujeto de acción racional, mediante la apropiación de la lectura y la escritura.

Ser sujeto de acción racional permite e implica un desplazamiento de los marcos de pensamiento, de la transformación de los valores, del trabajo para pensar de otro modo, para ser otro, para hacer otras cosas, para llegar a ser otro. Es este un desplazamiento, es el cuidado de sí, un trabajo, un modo de conducirse, un modo de hacer, para multiplicar los signos de existencia.

El estudio del cuidado de sí, Foucault lo denomina gubernamentalidad. Ella implica el cultivo de sí, en la medida en que ella es un conjunto de prácticas que permiten constituir, definir, organizar, instrumentalizar las estrategias que caben entre unos y otros sujetos; pero lo importante son las formas de racionalidad que el individuo se aplica a sí mismo. Son prácticas de sí mismo que dan cuenta de un proceso de constitución, un modo de ser que es un aprender, un cultivar.

Las prácticas de sí mismo definen y desarrollan un modo de vida y dichas prácticas van acompañadas de toda una serie de convenciones, de reglas de

comportamiento y modos de hacer. Ello exige comportarse como alguien que todavía no se es y no sólo para asegurar el poder o la fuerza sino que se trata del saber.

En tanto la escritura y la lectura son técnicas que propician el cuidado de sí, es posible inferir que la práctica pedagógica, en tanto práctica de conocimiento, se convierte en una forma de vida, en una actitud que define modos de vida y modos de ser, que van determinando formas particulares de actuar y pensar en relación con el ejercicio del saber.

Todas las técnicas, modos de conducirse, de andar, de comportarse o de constituirse como sujetos morales, son diferentes maneras, así mismo constituidas, mediante las cuales también nos constituimos, efectivas intensidades, modos de transformarse a sí mismos, modos del ser que se desea llegar a ser. Esas técnicas específicas para dar un estilo a la libertad subrayan que la transformación del sujeto no es la simple transformación del individuo, sino del sujeto mismo en su ser de sujeto.

Esto significa, que no estamos hablando de un maestro, como ser que se constituye a través de un proceso de formación institucional; sino del sujeto que deviene como tal por la construcción de un modo de pensar y de ser de acuerdo con las características de una práctica pedagógica capaz de transformar la vivencia cotidiana en una experiencia.

No se trata, por tanto, de una verdad al margen de la transformación del sujeto ni de una verdad que no “actúe” sobre el sujeto, sino de aquella que sólo ocurre cuando el sujeto se transforma en su ser. Y desde esta perspectiva, las técnicas y prácticas de sí implican una tarea, una labor. Que es un trabajo que no es puro aprendizaje de reglas de comportamiento, sino todo un examen de uno mismo que incide en la transformación de las relaciones consigo mismo con la

correspondiente dotación técnica y sus efectos de saber. Es aquí donde han de inscribirse estos trabajos sobre los modos de vida, sobre las elecciones de existencia o modos de regular la conducta y de fijarse medios y fines. Son técnicas de sí.

Esta serie de prácticas que producen verdaderas transformaciones del sujeto permiten subrayar que en el pensamiento antiguo y en el pensamiento estético, es el vínculo entre el acceso a la verdad y el trabajo de elaboración de sí por sí mismo. “De ahí la importancia de la *parresía* un hablar en el que el sujeto involucra su conducta, una palabra que une el sujeto y la verdad, ya que al decir lo que se piensa y pensar lo que se dice, efectivamente se hace que el lenguaje se corresponda con la conducta. Se trata de una palabra libre y que se practica, de una práctica de libertad” (Foucault:1984:28)

2.4 EL SUJETO DE SABER PEDAGÓGICO

Se parte de las consideraciones teóricas de Michel Foucault cuando dice que un saber es también el espacio en que el sujeto, en este caso el sujeto maestro, puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata el discurso, en este caso el discurso pedagógico. Encontramos en este concepto, dos unidades o elementos del discurso (sujeto y saber) que se articulan en un campo de visibilidad que engendra el bello término **-sujeto de saber pedagógico-**

Si el espacio que convoca la relación de la pedagogía y de la práctica pedagógica es un espacio de saber, es necesario reivindicar para el maestro el saber pedagógico. Es éste, el que le confiere su identidad intelectual para relacionarse con los saberes enseñados, con la ciencia y con los intelectuales de otros saberes.

Hablamos del sujeto maestro con estatuto epistemológico que lanzó Olga Lucía Zuluaga hace ya veinticinco años y que han orientado las búsquedas del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia:

“Entre los sujetos que de una u otra manera se relacionan con el discurso de las ciencias o de los conocimientos, hay uno de ellos cuya forma de relación designa una opresión cultural que se establece a través del método de enseñanza: ése es el maestro (...) Mientras más inferior sea la *situación cultural* del maestro, le es confiado en mayor medida su oficio metodológico. Pero a pesar de esta existencia instrumental de la pedagogía en nuestra sociedad, hay que empezar a arriesgarse, en la investigación y en este largo proceso de diálogo (...) En este contexto amplio de la pedagogía, la historia de la práctica pedagógica en Colombia significa en su proyección social, una lucha por rescatar, para el maestro y a través del trabajo histórico, la práctica pedagógica” (Zuluaga 1987:156-157)

En la gama de prácticas pedagógicas se descubren y permanecen ciertos modos fundamentales de expresión de los sujetos. Ellas conforman un campo heterogéneo de prácticas, una variedad de estilos que en términos foucaultianos son estilos de enunciación. Bajo esta mirada, hay que tener en cuenta al maestro como el sujeto que tiene derecho a producir enunciados. ¿De qué lugar emanan estos enunciados?, ¿Qué posición ocupa el sujeto del discurso de saber pedagógico teniendo en cuenta que la práctica pedagógica como práctica discursiva, es práctica de saber?

El saber pedagógico, gracias a las investigaciones, ha ido encontrando y manteniendo su autonomía relativa del discurso, y si bien, siguiendo a Foucault, estas prácticas pedagógicas están presupuestas por “actos de habla serios” que entran en juego en el campo de las relaciones discursivas de la práctica, nace la

pregunta: “¿Quién puede ser tomado en serio?, es decir, ¿quién tiene derecho a hablar con la presunción que lo que él o ella dice es verdadero?.

Esto conduce a la transmisión de un saber, o en sentido más general al sistema de relaciones discursivas que hacen posible la formación y transmisión de actos de habla serios por parte de hablantes serios. La palabra pedagógica no puede proceder de cualquiera; su valor, su eficacia educativa y de una manera más general, su existencia como palabra pedagógica, no son dissociables del sujeto estatutariamente definido por el saber pedagógico. Es el sujeto de saber pedagógico, el que tiene el derecho de articularla, reivindicando para el maestro el poder de su saber.

Y es que sujeto de saber pedagógico debe comportar criterios de competencia y de saber; condiciones legales que dan derecho a la práctica y a la experimentación del saber. Las diversas posiciones que puede ocupar el sujeto están dentro de las modalidades enunciativas, pero estas no están referidas ni a un sujeto individual, ni a algo así como una conciencia colectiva, ni a una subjetividad trascendental; “las diferentes formas de subjetividad parlantes son efectos propios del campo enunciativo. (Foucault 1970:207)

Las reglas de formación darán cuenta de los nexos del sujeto con el discurso que enuncia desde *reglas* que él no determina y a las cuales está subordinado todo sujeto que toma parte en el discurso. “(...) Antes de que los sujetos, que representan un saber en una sociedad, lo apliquen, lo piensen y lo hablen, la institución ha delimitado el espacio del saber y las prácticas que tales sujetos pueden y deben efectuar mediante ese saber.” (Zuluaga 1987:64)

Bajo esta perspectiva y tal como está definido por el saber, el sujeto de saber pedagógico, el maestro, es el soberano en el haz de relaciones entre el espacio institucional y el dominio del saber ya adquirido, relaciones entre su papel como

sujeto de saber pedagógico y su papel de responsable de la educación en el ámbito social. Se desprende de estas relaciones unos modos específicos de actuar del maestro a través de la historia.

El modo particular como el maestro se relaciona con el saber en el marco de cierto tipo de concepción cultural, han dado lugar a tres tipos de maestros, según el último estudio realizado por Oscar Saldarriaga y presentado en su libro “Del oficio de MAESTRO” Prácticas y Teorías de la pedagogía moderna en Colombia.

Tres matrices o tipos: El clásico, el moderno y el contemporáneo. “Cómo por hibridación los maestros han construido de forma práctica y racional, tanto sus modos de hacer como la memoria activa de su oficio; pero como también se ha producido con ello una renovada jerarquización del trabajo educativo que opone hoy cada vez más al pedagogo y al maestro, el uno como “teórico” y el otro como “técnico” de la enseñanza” (Saldarriaga 2003:28)

La hipótesis del autor es que esos modos fueron determinados por dos líneas de fuerza, dos tipos de polos tensionales: de una parte, las características del *saber pedagógico* que le era enseñado al maestro en las instituciones formadoras de docentes, asignándoles ciertas posiciones y funciones; y de otra, las características de las *prácticas culturales* en las que ese oficio se insertó, entre otras, los “fines superiores” (ético-políticos) asignados a la escuela y a la pedagogía desde la sociedad civil y el Estado nacional.

“Prefiero hablar de “oficio de maestro”, porque defiende el peso histórico y cultural del término *maestro*, que define a la persona dedicada al oficio de enseñar, frente a otros términos más recientes que no añaden nada esencial a esa designación. Aunque debe precisarse de inmediato que términos como *profesor*, *docente*, *educador*, *pedagogo*, califican ciertos matices en la jerarquía social y académica para distinguir diversas especies dentro del mismo género” (Saldarriaga 2003:254)

Entendido así el término, oficio de maestro reivindica para el maestro su condición de sujeto de saber y devela una serie de mecanismos perversos que una tradición negativa ha mantenido con el maestro al tratarlos como chivos expiatorios de nuestro precario sistema educativo, asegurando de paso la dominación sobre estos artesanos de los saberes. “Hombres y mujeres a quienes, por añadidura, se les ha exigido ser, ya implacables carceleros, ya paternales guías, ya minuciosos psicólogos u orientadores profesionales. Y desde ser agentes de bienestar social hasta sanadores de vicios físicos y heridas morales, desarmadores de pandillas juveniles y de bombas sociales, y algunas otras cosas más. Y por si fuera poco, aún se les enrostra lo mal que lo hacen.” (Saldarriaga 2003:16)

2.5 PRÁCTICA DISCURSIVA

No es posible situarse por fuera del discurso para analizar las prácticas; en la práctica está la utilización del discurso. “Reconocemos que con base en un discurso específico (cercado hipotéticamente mediante un problema de investigación), se analizan prácticas en las instituciones de saber, es decir, se analizan los procedimientos que realizan los sujetos que un saber implica. “A estos procedimientos que realiza un sujeto con un saber (cómo lo usa) es lo que llamamos prácticas de discurso y por la razón notada, es la región más prescriptiva de un saber” (Zuluaga 1987:114)

No existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma.

Se denomina discurso “conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación discursiva, y la formación discursiva es en sentido estricto un grupo de enunciados. “Se llamará *enunciado* la modalidad de existencia propia de este conjunto de signos: modalidad que le permite ser algo más que una serie de trazos, algo más que una sucesión de marcas sobre una sustancia, algo más

que un objeto cualquiera fabricado por un ser humano; modalidad que le permite estar en relación con un dominio de objetos, prescribir una posición definida a todo un sujeto posible, estar situado entre otras actuaciones verbales, estar dotado en fin de una materialidad repetible”. (Foucault 1970:180)

Este dominio enunciativo no está referido ni a un sujeto individual ni a algo así como una conciencia colectiva ni a una subjetividad trascendental. “Las diferentes formas de subjetividad parlante son efectos propios del campo enunciativo.” La fuente de los discursos no son los sujetos. La fuente es un campo “anónimo” de prácticas.

Un discurso no presenta una modalidad única de enunciación. Coexisten en el discurso enunciados dispersos y heterogéneos que hacen entrar en relación elementos diferentes. “(...) unos se refieren al estatuto de los sujetos que enuncian y usan el discurso, otros se refieren a las condiciones técnicas e institucionales de su aplicación y de su verificación, otros se refieren a las posiciones que un sujeto puede tomar en relación con los objetos. Las reglas de formación darán cuenta de los nexos del sujeto con el discurso que enuncia desde *reglas* que él no determina y a las cuales está subordinado todo sujeto desde que toma parte en el discurso” (Zuluaga 1987:47)

“El discurso está constituido por un conjunto de secuencias de signos, en tanto que estas son enunciados, es decir en tanto que se les puede asignar modalidades particulares de existencia. “(...) que la ley de semejante serie es precisamente lo que hasta aquí he llamado *formación discursiva*, si consigo demostrar que ésta es el principio de dispersión y de repartición, no de las formulaciones, no de las frases, no de las proposiciones, sino de los enunciados (en el sentido que he dado a esta palabra), el término de discurso podrá quedar fijado así: conjunto de los enunciados que dependen de un mismo sistema de formación. (...) no forma una unidad retórica o formal, indefinidamente repetible y

cuya aparición o utilización en la historia podría señalarse (y explicarse llegado el caso); está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de existencia.” (Foucault 1970:198)

Teniendo claramente definido que es enunciado, formación discursiva y discurso, 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 1970:198)

La función enunciativa no moldea el discurso. Por esto hay que establecer de acuerdo con qué reglas una práctica discursiva puede dar lugar a grupos de objetos, conjuntos de enunciados, juegos de conceptos, series de elecciones teóricas.

Las reglas normativas que rigen una práctica discursiva están dadas por un principio de unidad que tiene que hallarse en el nivel del discurso regido por reglas, unidad que atraviese las discontinuidades (porque los objetos y los métodos cambian) sin recurrir a los sujetos, no es el resultado de prácticas compartidas irreflexivamente. “La disciplina es un principio de control de la producción de discurso. Ellas fijan sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de reglas.” (Foucault 1970:14)

2.5.1 FORMACION DISCURSIVA

Para el análisis de las formaciones discursivas Foucault introduce cuatro categorías descriptivas. Objetos, conceptos, sujetos y estrategias. Ellas son los elementos de las dispersiones en tanto que las formaciones discursivas no tienen un objeto único alrededor del cual se construyen proposiciones, ni sus conceptos tienen un orden deductivo. “Este tema de cuatro niveles que rige una formación discursiva debe dar cuenta, no de sus elementos comunes sino del juego de sus separaciones, de sus intersticios, de sus distancias – en cierto modo de sus blancos, más que de sus superficies cubiertas; esto es lo que se llama su positividad.” (Foucault 1970:253)

Analizar las positividades, es mostrar de acuerdo con qué reglas una práctica discursiva puede formar grupos de objetos, conjuntos de enunciaciones, juegos de conceptos, series de elecciones teóricas. “Los elementos así formados no constituyen una ciencia, con una estructura de idealidad definida. (...) pero no son tampoco conocimientos amontonados los unos junto a los otros, procedentes de experiencias, de tradiciones o de descubrimientos heterogéneos, y unidos solamente por la identidad del sujeto que los guarda. Son aquellos a partir de lo cual se construyen proposiciones coherentes (o no), se desarrollan descripciones más o menos exactas, se efectúan verificaciones, se despliegan teorías. (...) se trata de los elementos que deben haber sido formados por una práctica discursiva para que eventualmente un discurso científico se constituya, especificado no solo por su forma y su rigor, sino también por los objetos con que está en relación, los tipos de enunciación que pone en juego, los conceptos que manipula y las estrategias que utiliza.” (Foucault 1970:304-306)

“Las obras diferentes, los libros dispersos, toda esa masa de textos que pertenecen a una misma formación discursiva. (...) todas esas figuras y esas individualidades diversas no comunican únicamente por el encadenamiento lógico

de sus proposiciones que aventuran, ni por la recurrencia de los temas, por la terquedad de una significación transmitida, olvidada, redescubierta; comunican por la forma de positividad de su discurso” (Foucault 1970:215)

2.5.2 CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS DE LA FORMACIÓN DISCURSIVA

Son el conjunto de elementos formados de una manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables en la constitución de una ciencia.

Formación de sujetos

Hablamos de la posición que toma el sujeto en el espacio del saber, para poder hablar de los objetos de que trata el discurso.

Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada; un saber es también el espacio en que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en un discurso. Un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso.

El sujeto se sitúa en el dominio de un saber de manera dependiente, él no puede figurar jamás como titular. “Si he suspendido las referencias al sujeto parlante, no ha sido para descubrir unas leyes de construcción o unas formas que fueran aplicadas de la misma manera por todos los sujetos parlantes, no ha sido para hacer hablar el gran discurso universal que fuese común a todos los hombres de una época. Se trataba, por el contrario, de mostrar en qué consistían las diferencias, cómo era posible que unos hombres, en el interior de una misma práctica discursiva, hablen de objetos diferentes, tengan opiniones opuestas, hagan elecciones contradictorias; se trataba también de demostrar en qué se distinguían las unas de las otras prácticas discursivas; en suma no he querido excluir el problema del sujeto, he querido definir las posiciones y las funciones que el sujeto podía ocupar en la diversidad de los discursos.” (Foucault 1970:335-336)

Formación de objetos:

Lejos de diferenciarse por sus objetos, las formaciones discursivas producen el objeto del cual hablan. De ahí que Foucault ve que la locura no era un objeto o una experiencia límite situada fuera del discurso y que cada época trataba de comprender según sus propios términos. El ve que la enfermedad mental ha estado constituida por el conjunto de lo que se ha dicho en el grupo de todos los enunciados que la nombraban, la recortaban, la describían, la explicaban, contaban sus desarrollos, indicaban sus diversas correlaciones, la juzgaban y “eventualmente le prestaban su palabra articulando en su nombre discursos que debían pasar por ser los suyos” (Foucault: 1970:52)

De ahí se sigue que para Foucault no se trata de interpretar el discurso, para hacer de él una historia del referente, debe oponerse resistencia a que el lenguaje designa objetos: “Las palabras se hallan tan deliberadamente ausentes como las propias cosas. (...) Acabo de demostrar que no era ni por las palabras ni por las cosas, con lo que había que definir el régimen de los objetos propios de una formación discursiva; del mismo modo hay que reconocer ahora que no es ni por el recurso a un sujeto trascendental ni por el recurso a una subjetividad psicológica como hay que definir el régimen de sus enunciaciones “ (Foucault 1970:80)

“La arqueología consiste en tratar los discursos como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan. (...) puesto que no puede hablar de cualquier cosa, de cualquier época” (...) Lo que se requiere es una manera de hablar del “espacio en que diversos objetos se perfilan y continuamente se transforman” (Foucault 1970:81)

El espacio en que los objetos se perfilan y continuamente se transforman, es la práctica. Allí se permite distinguir los objetos y hablar de ellos. Y aunque las

prácticas no discursivas como la economía, la política, la religión también desempeñan un papel en la formación de objetos, también hacen posible elegir objetos y darles realidad pública, el papel crucial lo desempeñan las relaciones discursivas. Ellas se hallan en cierto modo en el límite del discurso: “le ofrecen los objetos de que pueden hablar, (...) determinan el haz de relaciones que el discurso debe efectuar para poder hablar de tales y cuales objetos, para poder tratarlos, nombrarlos, analizarlos, clasificarlos, etc.” (Foucault 1970:75)

Existen tres instancias que constituyen el espacio de análisis del surgimiento de los objetos del discurso. Ellas son:

-Las Superficies de emergencia: Son los espacios discursivos donde se designan, se diferencian, se caracterizan los objetos, como en la familia, en la gramática, en la lógica.

-Las instancias de delimitación: Desde donde se define el objeto desde diferentes perspectivas como la estatal, la religiosa, la psicológica.

-Las formas de especificación: Es decir, los sistemas donde se diferencian, se oponen, se agrupan, se clasifican los diversos tipos de objetos que se nombran según un único nombre.

Es preciso poner en movimiento el sistema y relacionar entre sí las diferentes instancias, para que logren surgir y definir los objetos del discurso. Es decir, los espacios discursivos no son instancias al margen de las instancias sociales, los procesos económicos, las instituciones. Todos ellos interactuando cobran materialidad en el seno del discurso, “Relaciones que le permiten estar en un plano de exterioridad, señalar las condiciones de posibilidad de su aparición, de su permanencia, de su desaparición, de su transformación, en resumen, de su existencia discursiva.” (Zuluaga 1976:9)

Formación de los conceptos

Como lo demuestra Foucault en *Las palabras y las cosas*, los conceptos se transforman, todos están sujetos a revoluciones conceptuales y hay conceptos incompatibles que coinciden parcialmente. Foucault elige permanecer en el nivel de los sistemas de las prácticas discursivas, sistemas que él cree autónomos y sometidos a reglas.

Los conceptos surgen y circulan en la organización del campo enunciativo y a partir de ahí encontrar las condiciones de existencia de los conceptos. Por ende se indaga como se trasladan conceptos de otras disciplinas.

Formación de estrategias

Toda formación discursiva no ocupa todo el volumen posible que le abren por derecho, el sistema de formación de sus objetos, de sus enunciaciones, de sus conceptos. Ella tiene por esencia lagunas, y por esto entra en juego el sistema de selección de sus elecciones estratégicas.

En todo discurso hay puntos de incompatibilidad y puntos de equivalencia que constituyen los puntos de enganche de una sistematización de donde se derivan sus objetos, sus formas enunciativas y sus conceptos. Estos son denominados puntos de difracción posibles del discurso.

Además el discurso puede hallarse en una relación de analogía, de oposición, o de complementariedad con otros determinados discursos. Se pueden describir entre varios discursos, relaciones de delimitación recíproca, cada uno de los cuales se atribuye las señales distributivas de su singularidad, por la diferenciación de sus dominios, de sus métodos, de sus instrumentos, de sus dominios de aplicación.

Todo ese juego de relaciones constituye un principio de determinación, que permite o excluye, en el interior de un discurso dado, cierto número de enunciados. A todo este juego de relaciones, Foucault las denomina economía de la constelación discursiva, y cuando hay una nueva constelación discursiva es porque se modifican las estrategias de exclusión y de posibilidad de las elecciones.

Las elecciones teóricas también dependen del discurso en el campo de las prácticas no discursivas y aunque estas prácticas son extrínsecas a la unidad del discurso, también son elementos formadores del discurso.

3. METODOLOGÍA

Este es un trabajo ante todo documental, su unidad analítica es el documento, pues utilizando procedimientos metodológicos que parten de los planteamientos desarrollados en autores como Michel Foucault, Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverri, y Oscar Saldarriaga; intenta desentrañar el sentido de la práctica pedagógica de maestros y maestras para dotarla de sentido.

Desde este enmarcamiento en lo documental, se hace necesario insertar el trabajo en la producción de discurso, tal como lo resuelve Michel Foucault en “Las palabras y las cosas” y en la “Arqueología del Saber”, y tener en cuenta que la lectura de un autor se hace para sacar de allí reglas para construir su propio objeto; en este caso una práctica pedagógica discursiva que visibilice al maestro como sujeto de saber pedagógico. En esta medida podríamos decir que hemos sido lectoras, más para reflexionar y avanzar en el conocimiento de la práctica pedagógica; y menos para comentar o repetir.

En la medida en que nos acercamos a los planteamientos de Foucault, reconocemos el valor de su método de análisis: la genealogía y la arqueología.

La genealogía, opuesta a las teorías totalitarias globales, se caracteriza por:

-Un saber minucioso, meticuloso que se adquiere mediante el rastreo de grandes cantidades de información; se centra en el rastreo de fuentes no oficiales que se encarnan en otro tipo de registros que conservan visiones y trazas de verdad.

-Se opone a la búsqueda del origen metahistórico, de los conceptos y concibe, que los conceptos son elementos dinámicos que van elaborándose en diversos

campos de constitución y validez, y a través de sucesivas reglas de uso. Así Foucault señalará que 'el hombre es una invención reciente' frente a la concepción inmóvil del humanismo.-No parte de la idea de evolución continua, sino que trabaja con discontinuidades (en momentos concretos y por múltiples causas emerge algo) (Foucault, en la arqueología del saber)

De esto modo, en los análisis genealógicos se produce, un acoplamiento de los conocimientos formalizados y de las memorias locales que permite la constitución de un saber histórico de la lucha y la utilización de ese saber en las tácticas actuales. Se trata de una insurrección de los saberes sometidos, de hacer entrar en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre del conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que está detentada por unos pocos.

De este modo, y en relación con el objeto de esta investigación, la genealogía nos da la posibilidad de una búsqueda de los efectos del saber; en este caso de la práctica pedagógica, para mostrar las rupturas, la fragmentación, las discontinuidades, la heterogeneidad; a partir de la arqueología como método de los análisis de las discursividades locales.

Para acercarnos a este método que propone Foucault, es necesario partir de la unidad de análisis: el discurso como una práctica discursiva y reguladora que emerge y se configura en un espacio social-discursivo bajo determinadas reglas y líneas de sedimentación y, por supuesto, gracias también a relaciones de poder específicas. De un modo más específico: la arqueología tiene por objeto aquellas formaciones discursivas en donde se encuentran contenidos saberes, discursos, objetos, afirmaciones, conceptos y prácticas, etc.; su tarea tiene, en principio, un carácter analítico-descriptivo que aspira a ir más allá „del estructuralismo y la hermenéutica“ (Dreyfus / Rabinow).

Así, la reflexión arqueológica permite preguntarnos por las condiciones de posibilidad y génesis de los mismos; es decir, por las condiciones (internas y externas) de producción, emergencia y surgimiento de las formaciones discursivas -con sus objetos y efectos de verdad- y pone en evidencia así las discontinuidades, quiebres y rupturas históricas o los enraizamientos que han permitido la subsistencia y continuidad de las mismas.

Esto en relación con la pregunta de investigación tiene que ver con la constitución de la práctica pedagógica como un concepto puente que permite análisis de la subjetividad del maestro, de la formación discursiva en pedagogía y de las formas propias de funcionamiento de la práctica en espacios escolares. Es decir, y de acuerdo con Zuluaga (1987) el propósito fundamental es el de “rescatar la práctica pedagógica [que] significa en su sentido más amplio: recuperar la historicidad de la pedagogía tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad.” (p. 22)

Intentando hacer la historia de los discursos científicos, Foucault quería decir que “(...)el problema consistía en saber cómo podía nacer un tipo de discurso y cómo, en el seno de ese tipo de discurso, existen unas reglas que se ponen en juego, lo cual implica que si el enunciado no está formado según esas reglas, entonces ese enunciado no puede pertenecer a ese discurso. (...) Porque no hablarán de lo mismo, no recurrirán al mismo tipo de causalidad, no utilizarán los mismos conceptos”.

A fin de cuentas el discurso pedagógico tendrá que obedecer a las normas inscritas en el saber pedagógico. ¿De qué debe hablar una práctica pedagógica discursiva para ser un discurso con estatuto teórico y ser reconocido como tal discurso pedagógico? ¿Qué conceptos debe poner en ejecución, a qué tipo de

teorías debe referirse? Estos son los problemas que intentamos resolver en La visibilidad de la práctica pedagógica de un maestro sujeto de saber pedagógico.

El discurso en Foucault se produce por interacción de reglas que configuran una práctica discursiva, como regularidad ajena al sujeto parlante: “Dichas reglas no son dadas a la conciencia de los hombres, así tampoco a su historia, su economía, sus prácticas sociales (...)obedecen a unas reglas que no han sido dadas todas ellas a su conciencia.” Foucault (1970:354)

Esta es una metodología plural porque a partir de la arqueología y la genealogía encontramos planteamientos que permitieron clarificar la emergencia de una nueva práctica pedagógica en un nuevo espacio: **Práctica Pedagógica Discursiva**, concepto que deseamos ir incorporando al campo pedagógico. En igual sentido nos propició la realización del trabajo con orientación epistemológica en el espacio del saber, y a la vez nos planteó herramientas para el trabajo crítico en aras de orientar la mirada hacia la práctica como práctica de saber.

A diferencia de una revisión de literatura que utiliza la documentación para el marco teórico, esta metodología asume el documento como uno de los dominios de análisis que más indican las relaciones entre Saber Pedagógico, visibilidad de la práctica pedagógica y el maestro sujeto de saber pedagógico.

3.1 MOMENTOS DESARROLLADOS PARA LA REALIZACIÓN DEL PROCESO DE ANÁLISIS

Realizamos una exploración preliminar de los documentos con el fin de elaborar unos primeros criterios para la selección del campo documental, precisando las temáticas en conjuntos de contenidos que fueran suficientemente homogéneos en sus relaciones temáticas para agruparlas y encontrar reelaboraciones.

Realizamos una etapa de instrumentación de registros discursivos que consistió en la localización y recolección de la red documental e informativa que, a través de las formulaciones teóricas de los autores mencionados, daba cuenta de los contenidos relacionados con la práctica pedagógica, el sujeto de saber pedagógico y las prácticas de saber como prácticas discursivas.

Situamos los autores en un orden conceptual buscando en ellos luces sobre la problematización a trabajar e hicimos una tematización de todas las selecciones teóricas. A manera de “análisis de contenido”, fraccionamos los contenidos en temáticas y los agrupamos en las categorías anteriores descritas. Hicimos con ellas un análisis comparativo e interpretativo entre los textos trabajados para encontrar los posibles dominios discursivos donde estaba dispersa una misma temática: Práctica Pedagógica, Saber Pedagógico y Sujeto de Saber Pedagógico.

Hicimos una selección de los planteamientos de Michel Foucault que tuvieran mas potencia de comunicación y de relación con respecto a la temática de la formación de un sujeto de saber, práctica discursiva y prácticas de saber, que aunque no son propiamente objetos de la pedagogía, su apropiación nos resolvió problemas y cambios significativos para pensar en una práctica pedagógica discursiva y su relación con la formación de un sujeto de saber pedagógico.

Buscamos encontrar las relaciones complejas que se dan en la Práctica pedagógica Saber pedagógico y Sujeto de Saber Pedagógico, entendidas estas como categorías dependientes de un compuesto estructura, o categorías reflexivas. Matriz de análisis que busca caracterizar en teoría, cada uno de estos universos y encontrar en esta relación, otra forma de producir sentidos.

Establecimos relaciones de las categorías reflexivas trabajadas para articularlas en un campo discursivo que configuraran un sistema descriptible o un conjunto de

relaciones en las cuales se articularan la práctica pedagógica, el saber pedagógico y el sujeto de saber pedagógico.

Tensiones constitutivas o en términos foucaultianos “categorías dependientes” de un contexto de elementos atómicos, pues hasta el momento cada una de estas categorías se han trabajado tradicionalmente, por separado.

Hacemos así una reconceptualización de la práctica pedagógica, procedentes de los planteamientos foucaultianos en la perspectiva de contribuir al desarrollo de una práctica pedagógica discursiva. Estos sistemas de relaciones se agruparon para la descripción final de la Práctica pedagógica reflexiva que en nuestra propuesta es la que remite concretamente a la interioridad de las relaciones.

Hemos elegido la práctica pedagógica como el campo de confrontación de los conocimientos sobre el saber pedagógico. En la misma dirección Foucaultiana, fue un análisis arqueológico, porque da cuenta de la formación de sujetos, de objetos, conceptos y técnicas en la interioridad de la práctica pedagógica. Han sido las condiciones de existencia de la práctica pedagógica en nuestro medio, las que nos motivan a darle otra mirada, donde el saber y la práctica pedagógica se conjugan en el sujeto maestro y a partir de aquí darle otro giro a los análisis.

Para hacer un análisis de la práctica pedagógica como Práctica Pedagógica Discursiva se hizo necesario hacer un análisis enunciativo. Partimos de Foucault cuando dice que el discurso gira en torno al enunciado. Que el enunciado es el átomo del discurso. Del análisis de Foucault acerca de la relación entre prácticas y discursos, se hizo posible un análisis diferencial a la práctica pedagógica y tenerla en cuenta como el campo del ejercicio del saber que son acontecimientos, y su materialidad toma cuerpo en diferentes tipos de registros que se localizan en las instituciones, y prácticas donde se usa, produce y circula el discurso.

3.2 FUENTES DE INFORMACIÓN

Para el presente estudio se analizaron las siguientes fuentes teóricas:

- Documentos oficiales:
- Memorias del Ministerio de Educación.
- Disposiciones, decretos, resoluciones y leyes del Ministerio
- Documentos y publicaciones varias:
- Planes Educativos de estudio y programas de enseñanza de las Escuelas Normales.
- Revistas y libros de Educación y Pedagogía.
- Publicaciones especializadas de los distintos saberes.

Las fuentes principales del “Saber Pedagógico” de Olga Lucía Zuluaga fueron exploradas en función de una cuestión decisiva para el trabajo. La aprehensión de los enunciados más internos del saber pedagógico con el fin de lograr dos definiciones sin las cuales no hubiese sido posible constituir una relación mutua entre Saber pedagógico, sujeto de saber y práctica pedagógica. Ellos son el grupo de enunciados que encontramos en las definiciones que nos dieron la claridad para referirnos con precisión conceptual, al término Práctica Pedagógica Discursiva.

Existen otras prácticas en las instituciones educativas, a propósito de un saber, alejadas del discurso. El discurso de estas prácticas no tiene estatuto teórico, son discursos normativos puesto que excluyen enunciados teóricos. “Como principio

metodológico es necesario ir del discurso de la práctica legislativa, al discurso de la institución, y del discurso de la institución al discurso con estatuto teórico, así el análisis permanece en el nivel del saber. (...) Los registros normativos en torno a un saber aprehenden el discurso en los dominios de la ley, transformándolos en enunciados para su uso: prohibiciones, procedimientos, sanciones, contenidos seleccionados. Se puede decir que la ley es una superficie de producción y registro de las prácticas discursivas”. Zuluaga (1987)

Los trabajos del Profesor Jesús Alberto Echeverri fueron decisivos para encontrar coherencia teórica en nuestra propuesta, el cual, a partir de todos los documentos y artículos sobre el “Dispositivo Formativo Comprensivo” han sido la luz para pensar que sí es posible la transformación de la práctica pedagógica ligada a la transformación del sujeto maestro. Dice el profesor Echeverri que a través del Dispositivo Formativo comprensivo, el maestro se forma. Aquí sustenta la naturaleza del maestro como sujeto de saber pedagógico en consonancia con la sociedad que lo constituye, lo cual es posible mediante dispositivos (Deleuze) que concretan la transformación de la práctica pedagógica y por ende el maestro.

Dice el profesor Echeverri que los esquemas culturales influyen en la formación del maestro actuando como “Referentes Formativos” según lo explica en su Documento “Premisas Conceptuales del Dispositivo Formativo Comprensivo”: Una profesión como la del maestro no puede ser pensada sin una reelaboración de los **Referentes Formativos** a través de los **Proyectos Reconfiguradores** que le ofrecen la posibilidad de pensarse a sí mismo a través de una práctica reflexiva y a los **Conceptos Articuladores** del saber pedagógico atravesados por la enseñanza, la educación, el aprendizaje, la instrucción, la formación. Conceptos que le permiten al maestro comprender su oficio y buscar los soportes en el discurso pedagógico.

Nos dice mas adelante el maestro Echeverri: “Dentro de este autorreconocimiento es necesario que se admita la ignorancia acerca de lo que no se sabe y se esté abierto a aprender de los demás. (...) La comprensividad al entorno y a la cultura, en el sentido de abarcar y traducir en el lenguaje pedagógico todas las formas de enseñanza y de educación que le sean desconocidas, esto implica capacidad para convertir al método o en otras palabras pedagogizar los elementos de lo público y lo cultural. (...) Las exigencias de la comprensividad conducen al maestro capaz de moverse en la teoría y en la práctica desarrollando su capacidad de aprendizaje que lo lleve a la eficiencia” (Echeverri.1996:5)

En conclusión, el trabajo no lo emprendimos con la elaboración de marcos teórico explicativos, sino que lo abordamos desde conceptualizaciones y nociones pedagógicas ancladas en la práctica pedagógica como un espacio de discursividad del saber pedagógico.

3.3 CATEGORÍAS O ELEMENTOS DE ANÁLISIS

Las categorías o elementos de análisis en relación con las fuentes que se acaban de enunciar y que contribuyeron al logros de los objetivos del estudio, fueron:

Práctica pedagógica: este elemento ha sido entendido como campo de confrontación de los conocimientos sobre el saber pedagógico. En la misma dirección Foucaultiana, fue un análisis arqueológico, porque en este sentido da cuenta de la formación de sujetos, de objetos, de conceptos y técnicas en la interioridad de la práctica pedagógica. Han sido las condiciones de existencia de la práctica pedagógica en nuestro medio donde el saber y la práctica se conjugan en el sujeto maestro.

Saber pedagógico: las fuentes principales del saber pedagógico de Olga Lucía Zuluaga fueron exploradas en función de una cuestión decisiva para el trabajo. La aprehensión de los enunciados más internos del saber pedagógico con el fin de

lograr dos definiciones sin las cuales no hubiese sido posible constituir una relación mutua entre saber pedagógico, sujeto de saber y práctica pedagógica. Ellos el grupo de enunciados que encontramos en las definiciones que nos dieron la claridad para referirnos con precisión conceptual al término práctica pedagógica discursiva.

Sujeto de saber: Partimos de la idea de que el sujeto no es la forma elemental ni originaria, sino que se forma a partir de cierto número de procesos. Es tomarse a sí mismo como el objeto de una elaboración compleja y dura. Es la reactivación permanente de una actitud; es decir, de un ethos filosófico que se podría caracterizar como crítica permanente de nuestro ser histórico.

Práctica discursiva: Muestran la presencia de procedimientos que producen saber, de acuerdo con una causalidad necesaria o con determinaciones estructurales, abriendo un campo de experiencia en la que el sujeto y el objeto, no se constituyen uno y otro, sino bajo ciertas condiciones simultáneas, pero en las que a su vez no dejan de modificarse el uno con relación a otro, y por tanto modifican ese mismo campo de experiencia.

4. ANALISIS

4.1 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA: VISIBILIDAD DE UN MAESTRO SUJETO DE SABER PEDAGÓGICO

Es este, un trabajo crítico acerca de la práctica pedagógica, para hacerla portadora de otros modos de existencia, delimitando al maestro como sujeto de saber, inmerso en la cotidianidad de la escuela y más allá de las directrices que trazan las normas; pues el problema de la práctica pedagógica ya rebasó las reformas curriculares como medio para responder a un mejoramiento. Es un trabajo para hacer visible la transformación de la práctica pedagógica, merced a la propuesta de una práctica pedagógica discursiva que permita un cambio en la visibilidad de la práctica, con la presencia del maestro como sujeto de saber pedagógico.

La práctica pedagógica entendida como el entrenamiento operativo del maestro, sigue ligada al hacer; esto es, inmersa en determinaciones que la ciñen a una mecánica inconsciente de acciones y actividades ligadas al enseñar, como memoria de la vida pedagógica del maestro. Esto desata para el maestro, graves consecuencias en su formación como sujeto de saber pedagógico dado que no le permite pensarse en el oficio de su acción desde las posibilidades que le otorga el saber que agencia y un modo de reconstrucción particular de la enseñanza, como práctica de conocimiento, sino que hace de su práctica un hacer

inconsciente, una operación subjetiva y siempre idéntica, alejada del “saber y del hacer” como el espacio en el que el maestro se construye como sujeto de saber, a partir de estos intercambios

Es aun evidente que los procedimientos de enseñanza son los únicos elementos o segmentos que usa el maestro en su práctica cotidiana, procedimientos que aplican los maestros en contextos no teóricos sino normativos. Puede decirse que la práctica hoy, está conformada en su contenido, por acciones metodológicas del maestro en el aula, y el método no es un simple procedimiento, él, está sustentado en las fuentes de la pedagogía, en la trama de las nociones referidas a la formación del hombre, al conocimiento, al lenguaje, a la selección del saber, a la escuela y su función social, a la concepción de maestro.

Por esta razón nuestro análisis lo fuimos constituyendo en la relación Práctica Pedagógica - Saber Pedagógico, explorando y encontrando en esta relación, el poder inalienable del Maestro que es el sujeto quien a través de la práctica pedagógica materializa y hace visible el saber pedagógico. Este análisis fue entretejiendo entonces, una tesis en tres relaciones o “**tensiones constitutivas**” (Saldarriaga 2003:265) Ellas son: **Sujeto Maestro - Saber Pedagógico - Práctica Pedagógica**. Relaciones mutuamente necesarias que permiten las condiciones de posibilidad para la creación de sentidos y espacios en una nueva visibilidad de la Práctica pedagógica donde el maestro se constituya como sujeto de su saber y se convierta en objeto de su propia práctica reflexiva.

Tensiones constitutivas que propician el reagrupamiento de los acontecimientos pedagógicos que observamos como dispersos, para someterlos a una correlación incesante y descubrir en ellos un principio de coherencia y de relación reversible, que modifique la realidad educativa, contra otras formas de prácticas incapaces de hacer franquear el umbral de discursividad de la práctica pedagógica. Es la tentativa para hacer una práctica pedagógica distinta.

Para demostrar esta relación tensional fue importante delimitar la propuesta en la relación foucaultiana: Instituciones, sujetos y discursos. Institución (Escuela Normal), sujetos (maestro) y discurso (saber pedagógico), haz de relaciones que nos permitieron entender la lógica de un saber que agencia el sujeto (maestro), un discurso que lo soporta (Saber Pedagógico), una institución que lo legitima y una Práctica Pedagógica que realimenta todo y, como dice Saldarriaga, “(..) se pretende dar cuenta no de la teoría o de la práctica por separado, sino de las estructuras de sentido que han organizado distintos tipos de relaciones teoría-práctica; (...) Pues se trataría de concebir las relaciones teoría – práctica, más allá de su aparente dualidad como construyendo un *compuesto* estructural, el cual, siguiendo a Foucault, puede ser llamado práctica de saber, o mejor en plural, prácticas de saber, en donde los polos no se hallan predeterminados al estilo platónico, sino que se determinan de forma variable en el devenir mismo de sus relaciones mutuas, de las posiciones que asuman uno con relación al otro.” (Saldarriaga 2003:265)

Las relaciones Práctica Pedagógica - Sujeto de Saber Pedagógico - Saber Pedagógico, permiten establecer una comunidad de sentido y articular el campo de los discursos pedagógicos en “categorías reflexivas: “(...) hechos de discursos que merecen ser analizados al lado de los otros, con los cuales tienen, indudablemente relaciones complejas, pero que no son caracteres intrínsecos, autóctonos y universalmente reconocibles. (...) No hay que tratar cada una de estas categorías por separado y devolverlas a la lejana presencia de su origen; hay que tratarlas en el juego de su instancia.” (Foucault 1970:41) Dichas categorías reflexivas permitirán recomponer el campo de la práctica pedagógica, llevándolas al espacio de las prácticas de saber.

Empezamos con un desplazamiento de la mirada a la formación del sujeto, para analizarla en su relación con el conjunto de prácticas y saberes. Mirada que se ejercerá no ya a partir de las estructuras universales de todo conocimiento como lo

pretendería una Filosofía Clásica en su búsqueda de estructuras formales de valor universal, sino como la formación a través de los acontecimientos que nos han conducido a constituirnos como sujetos de lo que hacemos, pensamos y decimos; es decir, a cómo nos hemos constituido como sujetos de saber. Hacemos así, un “análisis arqueológico” desde donde se formula una nueva concepción de hombre entendido como *ser vivo, trabajador y parlante*, momento en el cual el hombre se convierte en sujeto y objeto de conocimiento. “Se trata de la curiosidad, esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite desprenderse de uno mismo. ¿Qué valdría el empeño de saber, si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos, y no, en cierto modo y en la medida de lo posible, el extravío del que conoce? (Foucault 1984:11) Desde el discurso filosófico, desde el exterior, siempre se quiere ordenar a los demás, decirles donde está su verdad y cómo encontrarla, siempre se quiere instruir el proceso con positividad ingenua, pero a cambio, como sujetos, estamos en el derecho de explorar todo lo que en el pensamiento puede ser cambiado mediante el ejercicio del pensamiento.

En este sentido, pensar es experimentar, es problematizar la experiencia, para constituir la en un espacio de renovación permanente. Es la manera en que el sujeto se constituye de una forma activa, mediante prácticas de sí. “Estas prácticas no son, sin embargo algo que el individuo mismo invente. Se trata de esquemas que encuentra en su cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos por dicha cultura, sociedad y grupo social” (Foucault 1984:404) Aparece así el hombre como sujeto de saber, a partir de la experiencia de sí mismo, capaz de reinterpretar las demandas de la sociedad.

Desde esta perspectiva, le apostamos a un sujeto maestro con posibilidades infinitas de formación. Que el maestro se ocupe de sí, no es, pues, una simple preparación momentánea para la vida; es una forma de vida. Son técnicas que no

responden a una teoría previamente establecida. Da cuenta de un proceso de constitución del sujeto, de un modo de ser que es un aprender, un cultivar. Ellas tienen por objetivo vincular la verdad y el sujeto. “No se trata de descubrir una verdad en el sujeto ni hacer del alma el lugar de residencia de la verdad. Se trata de dotar al sujeto de una verdad que no conoce y que no reside en él; se trata de hacer de esta verdad aprendida, memorizada y puesta en aplicación progresivamente, un cuasi sujeto que reine soberanamente en nosotros” (Foucault (1984:285) Formas de gobierno que implica ese cultivo de sí, prácticas que permiten constituir, definir organizar un modo de ser del sujeto. Cobra sentido el cuidado de sí, para pensar el sujeto maestro de otra manera y la práctica pedagógica de otro modo, rupturas en relación con la experiencia de sí mismo, con los otros, con el encierro, con el afuera, con los saberes. “El cuidado de sí como condición pedagógica, ética y también ontológica, pero no sólo para ser un buen gobernante, sino para ser alguien capaz de libertad, que se recrea y refunda en una libertad que es siempre recreación de sí. Práctica y ejercicio mediante los cuales, en la elaboración y transformación de uno mismo, cabe acceder a cierto modo de ser.” (Foucault 1980:21)

El **sujeto maestro** capaz de aprehender la pluralidad e implicaciones de la enseñanza en el ámbito del **saber** y de la **práctica**. Es decir; el saber, el maestro y la práctica en permanente presencia estratégica, en coexistencia tensional y creativa que enriquecen el campo conceptual y práctico del saber pedagógico por, y en función del sujeto maestro.

Siguiendo esta línea de análisis de las tensiones constitutivas, situamos al **sujeto maestro** en un juego de verdad agenciado por el **Saber Pedagógico**, para mostrar cómo el sujeto se constituye a sí mismo de una forma determinada como sujeto maestro a través de un determinado número de **prácticas**. “¿Qué necesitamos para conservar nuestro dominio sobre los acontecimientos? Necesitamos pertrecharnos de discursos, de discursos verdaderos, de aquellos

que sólo conciernen al ámbito de nuestra relación con los conocimientos que se producen. No son en modo alguno un desciframiento de nuestros pensamientos, de nuestras representaciones, o de nuestros deseos (...) es la absorción de una verdad dada, que se asimila hasta que forma parte de uno mismo, hasta que se convierte en un principio interior, permanente y siempre activo de acción.” (Foucault 1984:282)

Se revela aquí un campo de saber, posible de conquistar para la práctica, el sujeto de saber. En un sentido positivo, queremos demostrar que las distancias entre la teoría y la práctica están en la relación sujeto maestro-saber-práctica y no en los “fundamentos conceptuales” sobre los que se han construido el conjunto de prácticas de la teoría de la educación, supuestos básicos dudosos que han entendido siempre así la relación teoría-práctica. Es en el campo pedagógico vital, donde las matrices del saber-el sujeto-la práctica, se mezclan, conviven y se fecundan. Veamos una posibilidad:

Si es el saber el que hace posible en un momento dado la aparición de una práctica, y si la práctica de saber se da en el discurso, entonces, la práctica debe ser el ejercicio del saber del maestro; es decir, la práctica debe hacerse visible en el discurso del maestro, o de otra manera, la visibilidad de la práctica está en el discurso, o mejor aún, la discursividad es la visibilidad de la práctica pedagógica. Con esto se demuestra que la práctica pedagógica como ejercicio de saber del maestro forma un campo de visibilidad que permite la producción de discurso mediante procedimientos por parte del sujeto de saber. El discurso como campo de representación, es el que permite la inteligibilidad del ejercicio del saber.

Perfilamos en esa ruta, una **Práctica Pedagógica Discursiva** demostrada en la aprehensión de la naturaleza conceptual del saber Pedagógico y apoyado en el actual ejercicio cotidiano del sujeto maestro, para dotar lo pedagógico de un

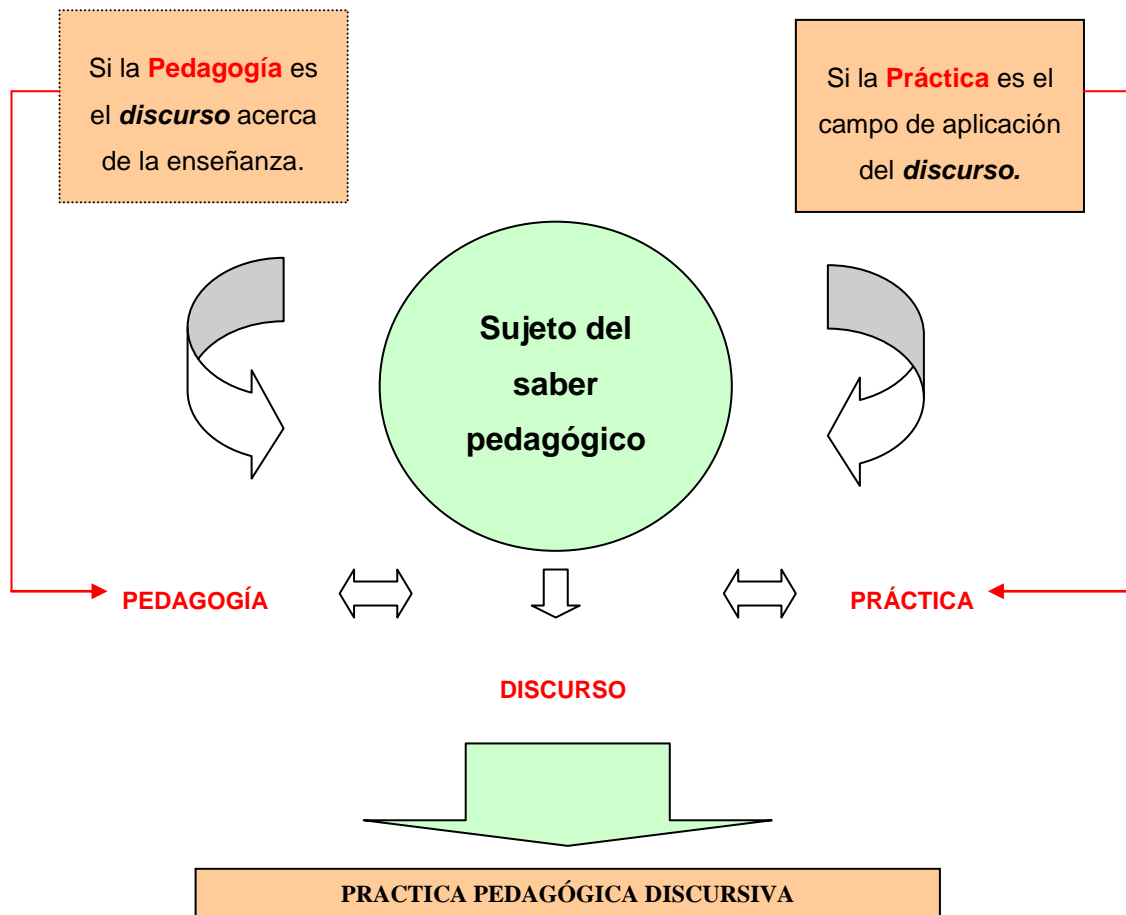
nuevo sentido. Análisis diferencial que hace posible visibilizar la práctica pedagógica para hacerla aparecer en sus particularidades como Prácticas de Discurso, Prácticas de Saber: Tensiones constitutivas que visibilizan el discurso pedagógico como **saber** y como **práctica**, y como lo que permite al **maestro en una dirección discursiva**, entrar en relación con el conocimiento, para que se apropie de él, y haga del saber pedagógico un conocimiento posible.

Es hacerla visible para hacerla emerger en su especificidad como práctica de saber. Análisis estratégico que le da a la práctica pedagógica su relación con el discurso y le ofrece al sujeto maestro una sólida capacidad de relación con el saber.

La práctica, el saber, y los sujetos, todos ellos del saber pedagógico, constituidos por diferentes objetos de saber y ligados por las mismas reglas de existencia. Ellas son en este trabajo, las tensiones constitutivas, o en términos foucaultianos, “categorías dependientes” de un contexto de elementos atómicos; pues hasta el momento cada una de estas categorías, en el campo pedagógico, se han trabajado tradicionalmente por separado.

Presentamos así la propuesta de nuestra tesis: **“LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA: VISIBILIDAD DE UN MAESTRO SUJETO DE SABER PEDAGÓGICO.**

ESPACIO DEL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA



Este flujo de matrices pretende dar cuenta, no de la pedagogía y de la práctica por separado, sino de la organización de un distinto tipo de relación entre el saber y la práctica pedagógica, con la presencia del sujeto maestro. La emergencia del sujeto, permite nuevos enfoques en esta relación, y en lugar de presentarse como la eterna dualidad teoría-práctica, entra el sujeto maestro como el motor que la dinamiza; se trata de la relación del maestro con el saber y con la práctica. Sólo él, como sujeto de saber llega a la profundidad de esta relación, la libera para un cambio del punto de vista tradicional frente a los modos de hacer y de pensar en esta consideración pedagógica.

En el gráfico se demuestra que el sujeto de saber pedagógico es la referencia pedagógica central de la tensión estructural donde él se dinamiza y se modifica con el saber y la práctica. Que el sujeto maestro encuentre en el contenido pedagógico el bien cultural (la pedagogía también es definida como dispositivo cultural) como la fuerza despertadora de interés y a la vez formadora y transformadora; Heinrich Roth, profesor de pedagogía de la universidad de Göttingen en Alemania se refiere a lo formativo del objeto de la pedagogía como el bien cultural que se le abre sólo a aquel que una vez fue tocado por el objeto en lo más íntimo de su ser; que cuando el maestro abra su contenido pedagógico se pregunte: ¿cómo estoy con él, cómo me ha tocado él, cómo me ha cautivado, transformado, alegrado, maravillado? Este planteamiento personal del sujeto maestro en relación con lo formativo del objeto, el saber y la práctica, es la que permite abrir el contenido pedagógico como bien cultural, el cual le ha sido encomendado al maestro para que participe de su cultivo.

Rodean al sujeto de saber pedagógico (en el gráfico) las nociones de pedagogía y práctica; debe ser una relación íntima con el más profundo contenido del saber y del hacer, y no una relación obtenida por la fuerza, ni ordenada, ni “aclarada”, sino que debe ser el fruto de una larga e íntima ocupación con la esencia intrínseca, tanto del saber como de la práctica. Ya está demostrado que los

manuales no conducen a la esencia, a la profundidad, las “capacitaciones” tampoco; estudiar y analizar la práctica desde el exterior, desde los seminarios o conferencias para “ver y producir allí los cambios educativos”, no es más que seguir ejerciendo una forma de “poder” sobre los maestros, y de éstos sobre los alumnos. Nos referimos mejor, al encuentro personal del maestro con la esencia del saber y del hacer; es aquí donde está escondido el secreto (el tesoro); y aunque las vías hacia el “encuentro” no sean fáciles de andar porque ellas exigen un gran trabajo de búsqueda constancia y sacrificio, en recompensa, el contenido pedagógico para el maestro se convierte en un placer espiritual, en un bien cultural. Le apostamos así al maestro como sujeto cultivado.

Continuando con nuestra matriz, en ambos cuadrantes, tanto en el de la pedagogía como en el de la práctica, está la presencia del **discurso** como campo que expresa la convivencia en un juego de relaciones donde él, es condición de existencia, de delimitación y de funcionamiento tanto de la pedagogía como de la práctica. El discurso como instancia por donde necesariamente tiene que pasar un análisis de las condiciones de posibilidad de los campos de relaciones que a partir de aquí se generan: PEDAGOGÍA-DISCURSO-PRÁCTICA o mejor aún, en nuestra propuesta: PRÁCTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA.

Las tensiones constitutivas saber pedagógico–sujeto de saber pedagógico–práctica pedagógica abren un amplio espacio de relaciones conformando el campo de despliegue DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA. Ellas se legitiman en un entrecruzamiento indefinido. He aquí una posibilidad:

Práctica pedagógica discursiva - Saber pedagógico.

Práctica pedagógica discursiva - Sujeto de saber pedagógico.

Práctica pedagógica discursiva - Práctica pedagógica.

Pensar en la visibilidad de la Práctica pedagógica discursiva es hacer ver las relaciones y funciones con los **saberes** (discursos de la pedagogía) y con el sujeto maestro en un proceso de ruptura de la práctica como actividad a la **práctica como reflexión**. Ella transforma al **maestro** y le posibilita la apropiación de conocimientos y el desarrollo de una voluntad de **saber**. De otra manera, la práctica como actividad seguirá convirtiendo al maestro en un instrumentador de acciones en el aula y en un ser normativo encasillado en haceres mecánicos definidos desde la legislación.

Es conformar una práctica pedagógica discursiva atravesada por las discontinuidades, las rupturas, las vicisitudes, las múltiples relaciones, todas ellas como experiencias reflexivas, que rompan las continuidades y quiebre las posiciones de sujeto como lugar de verdad y sí como tomas de conciencia donde el maestro pueda dar cuenta de cualquier acontecimiento pedagógico, para que sean en este sentido, prácticas discursivas en beneficio de la producción de verdad. En estas relaciones discursivas se hacen visibles la existencia de las instituciones, sujetos y discursos de la pedagogía como campos de reordenamientos; sólo de esta manera, es posible ir en la búsqueda de una transformación del **sujeto maestro** recontextualizando **la práctica** y construyendo una relación con **el saber pedagógico**; Tensiones que necesariamente no pueden aislarse: unas conducen a las otras y entran en una relación mutua.

4.2 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA TRANSFORMA AL SUJETO: (LO TRANSFORMA EN SUJETO DE SABER PEDAGÓGICO.)

La Práctica Pedagógica Discursiva se constituye en un dispositivo de transformación permanente del **sujeto maestro** cuando éste se asume en el saber pedagógico; lo saca del encierro del aula y de la pasividad intelectual ya

que desde una práctica de saber se dan nuevos sentidos al actuar en el contexto de la tensión entre lo real y lo posible; en la alternancia del sujeto maestro con la práctica discursiva, práctica de saber, se reordenan conceptos y métodos a través de un juego de acontecimientos. “Volver a descender al estudio de las prácticas concretas, mediante las cuales el sujeto se constituye en la inmanencia de un dominio de conocimiento, es hacer aparecer los procesos peculiares de una experiencia en la que el sujeto y el objeto se “forman y se transforman, uno por relación y en función del otro” (Foucault 1984:366)

El discurso de la pedagogía no dice lo que debe ser el sujeto maestro, sino en cierto juego, y muy particular, de verdad, la práctica pedagógica. Entendiendo juegos como el conjunto de reglas de producción de verdad. “Es un conjunto de procedimientos que conducen a un determinado resultado, que puede ser considerado en función de sus principios y de sus reglas de procedimiento, como válidos o no.” (Foucault 1984:411) Pero estos juegos no se imponen desde el exterior al maestro; abren un campo de experiencia en el que el sujeto y el objeto (maestro y práctica pedagógica), no se constituyen uno y otro, sino bajo ciertas condiciones simultáneas, pero en las que a su vez se modifican el uno con relación al otro, y por tanto modifican ese mismo campo de experiencia.

Se trata de determinar el modo de subjetivación; es decir: los procesos y los procedimientos mediante los cuales el sujeto maestro hace la experiencia de sí mismo. Pero al mismo tiempo, la cuestión es también determinar en qué condiciones el saber pedagógico puede llegar a ser un objeto para el conocimiento posible; cómo el sujeto maestro lo ha problematizado como objeto de saber que hay que conocer; se trata de su modo de objetivación, que no es independiente de la subjetivación; ellas se dan en un desarrollo mutuo y en un vínculo recíproco. Es la experiencia (la práctica), que se hace posible en lo que se podría llamar juegos de verdad. Juegos en los que el propio sujeto se plantea como objeto de saber posible. Juegos de verdad tanto del sujeto que trabaja, que

vive, que siente que habla, como del sujeto normativo y sujeto-objeto de conocimiento en su condición de maestro a través de la práctica pedagógica.

Es la formación a través de los acontecimientos que nos han conducido a constituirnos como sujetos de lo que hacemos, pensamos y decimos, a constituirnos como objeto de saber. Prácticas mediante las cuales el maestro es conducido a observarse a sí mismo como sujeto-objeto de conocimiento, a analizarse, a descifrarse, a reconocerse como un dominio de saber posible. Es en la práctica donde el sujeto construye sus formas de racionalidad, lo que hace y la manera en que lo hace, y es aquí donde se juega como sujeto de saber, el dominio sobre las cosas (el saber), el de relaciones de acción sobre los otros (poder), y el de relación consigo mismo (la ética.)

La práctica pedagógica discursiva, transforma el saber tanto del sujeto como del objeto, es decir: en un dominio en que el sujeto está necesariamente situado (en sí mismo) y es dependiente (del saber. Es en ese espacio de juego, entre saber y sujeto, donde se establece y especifica la práctica. Ella se convierte en una experiencia, una experiencia de sí, noción esencial para pensarnos como sujetos de saber pedagógico, y pone en diálogo otras formas de argumentación pedagógica en favor de la formación del sujeto de saber y de la práctica. Es en el interior de la práctica pedagógica discursiva que los sujetos maestros pueden referirse a los objetos del discurso pedagógico y utilizar los conceptos, los métodos y procedimientos en sus acciones

4.3 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA TRANSFORMA EL SABER: (LO TRANSFORMA EN SABER PEDAGÓGICO)

La práctica pedagógica funciona con base en conceptos, sin conceptos no hay prácticas, ellos son requeridos para la acción pedagógica. “En la práctica

pedagógica los conceptos son registros de la realidad, y a la vez, factores de cambio de la propia realidad ". (Zuluaga 1987)

La visibilidad de la práctica pedagógica, si es práctica discursiva, convoca la relación en un espacio de saber; no el saber como el progreso pleno de sentido hacia la verdad, ni como proceso de sucesión empírica de acontecimientos, sino como la práctica de saber que tiene sus propias reglas de transformación sistemática en un proceso de encadenamiento y de sucesión; así el saber se constituye en la condición de existencia y de posibilidad de la práctica pedagógica discursiva porque "no existe saber sin una práctica discursiva definida y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma." (Foucault 1970:307)

En una práctica de saber, es preciso recorrer el eje: práctica – discursiva - saber ciencia, en lugar de recorrer el eje conciencia - conocimiento - ciencia, pues ésta no está exenta de subjetividad. Es en la práctica donde se evidencia el ejercicio del saber, y el saber es algo que no puede desarrollarse por fuera de la práctica; el saber no puede desarrollarse en lugares y tiempos distintos de la práctica misma. Tampoco es en términos de pensamiento y acción como se transforma la práctica, que sería recorrer el eje: conciencia-conocimiento-ciencia. "(...)hacer de la conciencia humana el sujeto originario de todo saber y de toda práctica, son las dos caras de un mismo sistema de pensamiento." (Foucault 1970:225) No es el pensamiento lo que desarrolla una teoría, un saber; ni tampoco es la acción lo que desarrolla una práctica. En el campo pedagógico no deben haber unos lugares para teorizar y otros para actuar; en la relación teoría – práctica, esta disyunción no puede seguir siendo eterna.

En esta relación, se crean nuevas posibilidades de teorización, descripción, comprensión, explicación, justificación de los procesos educativos. Bajo esta perspectiva crítica, no podemos seguir pensando que una teoría adquiere significación cuando se practica, y que una práctica adquiere significado cuando

se teoriza sobre ella; es necesario insistir que no existe saber sin práctica discursiva definida y la práctica pedagógica discursiva se perfila en el saber, y forma el saber pedagógico.

4.4 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA TRANSFORMA LA PRÁCTICA: (LA TRANSFORMA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA.)

El discurso no se puede entender por fuera de las relaciones que lo hacen posible, y por práctica no se entiende la actividad de un sujeto, sino la existencia de reglas y condiciones materiales en la que el sujeto elabora el discurso. De aquí se desprende que la formación del discurso se da dentro de una práctica; una práctica de saber es la que hace posible la formación del discurso, despejándose además los posicionamientos del sujeto. “El discurso como práctica reglada y no como realización de sujetos, constituye el saber en la sociedad” (Zuluaga 1978: 39)

Presentamos la práctica pedagógica discursiva como un campo “construido, inventado” estratégicamente para producir discurso pedagógico y permitir la formación del sujeto de saber. La práctica transforma la práctica dado que ninguna práctica puede adquirirse sin su ejercicio; entendiendo como práctica “(...) el conjunto de las maneras de hacer más o menos reguladas, más o menos reflexionadas, más o menos dotadas de finalidad, a través de las cuales se dibujan a la par, lo que estaba constituido como real para los que buscaban pensarlo y gobernarlo, y la manera en que estos se constituían como sujetos capaces de conocer, de analizar y posiblemente de modificar lo real. Estas son las prácticas entendidas a la vez como modos de obrar y de pensar, que dan la clave de la inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y el objeto” (Foucault 1984:367)

La práctica transforma la práctica en tanto que si es práctica de saber, transforma el saber y produce conocimiento. Es en torno a una práctica discursiva que giran los diferentes objetos del discurso pedagógico. Ella, en sí misma, es un objeto del discurso pedagógico desde una perspectiva diferente, pues su superficie de emergencia es la institución como espacio discursivo donde se designa, se diferencia, se delimita y se caracteriza; su instancia de delimitación es la institución pedagógica, y su forma de especificación la diferencia de otros tipos de objetos discursivos.

Este nuevo nivel de análisis nos invita a pensar la práctica discursiva en un plano que desborda el universo de las palabras. Es una mirada que se desplaza hacia la consideración del discurso pedagógico como práctica pedagógica concreta. En la medida en que la práctica pedagógica va encontrando su regularidad discursiva, y en la medida en que funciona en todo un campo de práctica discursiva, va configurando su existencia y su funcionamiento como una práctica entre otras prácticas. Lo importante, y con esto para terminar, es mirar cómo se transforma la práctica pedagógica misma, a partir de la comprensión discursiva del quehacer pedagógico.

De otro modo, la no-existencia de las tensiones constitutivas saber pedagógico-sujeto de saber pedagógico y práctica pedagógica discursiva, nos dan una concepción fraccionada y limitada del saber, el maestro y la práctica. Veamos:

4.5 SABER PEDAGÓGICO-PRÁCTICA PEDAGÓGICA: (SIN SUJETO)

Un saber y una práctica que no integre al sujeto, demuestra el antiguo y aún permanente orden en que se han puesto de manifiesto los problemas de la educación. Da cuenta de ello el cuerpo de bibliografía teórica sobre la relación

“lógica” entre formulaciones teóricas y principios prácticos de la práctica educativa. Ninguna explica cómo debe relacionarse la teoría y la práctica con el sujeto de saber, pero a pesar de esto, nada parece cambiar, y los maestros siguen aferrados a una imagen de la teoría como “jerga” incomprensible que nada tiene que ver con los problemas y preocupaciones cotidianos de la pedagogía. Paradójicamente parece que la importancia de toda solución de la cuestión teoría-práctica está garantizada por la teoría; pero, la distancia entre la teoría y la práctica puede salvarse con la presencia de un sujeto de saber con identidad pedagógica. Sólo él tiene la propiedad del discurso pedagógico y el acceso lícito e inmediato al corpus de conocimientos formulados por la pedagogía, para hacer entrar ese saber en decisiones y elecciones de la práctica pedagógica.

4.6 SABER PEDAGÓGICO–SUJETO DE SABER PEDAGÓGICO: (SIN PRÁCTICA)

Pensar en estos dos senderos de la pedagogía, alejados de la práctica pedagógica, es alejarnos de la especificidad que inviste a la pedagogía que es la enseñanza. “Para enseñar hay que decir y ese decir ha de traer a nuestra presencia el discurso transformado en cosas, en una palabra, “materializado” (Zuluaga 1975:1) Decimos con esto que el saber pedagógico y el sujeto de saber pedagógico se articulan en la práctica pedagógica, pues del saber pedagógico y el sujeto de saber pedagógico, sólo puede dar cuenta una práctica discursiva. Un sujeto de saber pedagógico sin práctica se invisibiliza, dado que sin campo de aplicación del discurso no hay práctica pedagógica y el saber pedagógico encuentra su especificidad en la práctica pedagógica.

4.7 SUJETO DE SABER PEDAGÓGICO-PRÁCTICA PEDAGÓGICA: (SIN SABER)

Excluir de esta relación el saber pedagógico, es condenar al maestro a que no sea más que un aplicador deficitario de las teorías que los “intelectuales y pedagogos van refinando”. Son ellos los que se alían para decirle al maestro, qué tienen qué hacer, qué medios deben emplear y cómo hacerlo. Es necesario que el maestro encuentre todos esos desacuerdos substanciales entre todos esos otros “actores de la educación” encontrando y buscando en el saber pedagógico, el soporte de la práctica. Es en el saber pedagógico donde se inscriben los sujetos de saber y si es sujeto de saber es porque tiene la propiedad del discurso pedagógico. Con esta mirada, superamos los enfoques tradicionales que hablan de una teoría práctica o de una práctica teórica, para encontrar la relación entre ellas, pero alejadas del saber pedagógico. El sujeto maestro y la práctica pedagógica encuentran su relación más profunda y objetiva en el saber pedagógico y esta relación debe ser el fruto de una permanente e íntima ocupación del maestro con la esencia del saber. Un maestro sin saber pedagógico merece ser relevado.

No podemos seguir pensando que existen unos teóricos de la educación y que los otros son los maestros (no teóricos), cuya tarea principal es la práctica. Esto es como si en la división del trabajo, también contribuyéramos los maestros con tan fatal polarización de tener nuestra propia versión de la distinción entre trabajo mental y trabajo manual. No podemos seguir pensando que las prácticas cobran significado cuando se teorizan sobre ellas. Ellas son aspectos mutuamente constitutivos.

El maestro no puede seguir siendo subalterno del saber y del poder. Sólo el saber pedagógico nos hará sujetos libres en lo social, autónomos en el saber.

4.8 DISCURSIVIDAD DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y MODOS DE SUBJETIVACIÓN DEL MAESTRO

Si en el discurso pedagógico el maestro es el interrogador soberano y directo de sí mismo y sobre su quehacer pedagógico, si es el sujeto que mira de manera consciente los acontecimientos pedagógicos, si es la mano que acompaña para establecer una relación entre el alumno y el conocimiento, si es el sujeto que descifra los signos y que habla según un modo de asumir su práctica pedagógica, si el maestro es el punto de integración entre el saber y la práctica las cuales delimitan su perspectiva en el acontecimiento discursivo, es porque todo un haz de relaciones se encuentra en juego. Relaciones entre el espacio de la escuela como lugar a la vez de asistencia, de observación sistemática y de encuentro experiencial, relación institucional que cobra su importancia a partir de un acontecimiento social y todo un grupo de técnicas y de códigos de percepción del acto pedagógico, tanto del estatuto de maestro, como de la escuela. Estas relaciones constituyen una materialidad diferente tanto de la escuela como del maestro en donde las relaciones no se miran en función del hacer sino desde la posibilidad que tienen de relacionarse con otras modalidades de existencia desde los conceptos y las teorías, tal como está definido por el saber pedagógico. Relaciones entre el campo de la práctica pedagógica y el dominio de un saber ya adquirido; relaciones entre el papel del maestro como sujeto, y su papel como sujeto de saber pedagógico, su papel de relevo en la difusión del saber pedagógico y su papel de responsable de la educación en el ámbito social.

Entendemos renovación de los puntos de vista, de los conceptos, nociones contenidos (pues éstos no siempre responden a criterios de conocimiento), renovación de las formas y del estilo mismo de conducirse como sujeto de saber, de la utilización de los razonamientos en su reflexión investigativa (probabilidades,

causalidad etc.), en una palabra como renovación de las modalidades de enunciación.

La Práctica Pedagógica Discursiva no debe tomarse como el resultado de una nueva forma de hacer práctica pedagógica, ni como el resultado de investigaciones de las causas de su existencia deficitarias, sino como el establecimiento de relaciones en el discurso pedagógico de cierto número de elementos distintos, de los cuales unos conciernen al estatuto del sujeto de saber, otros al lugar institucional desde cual se habla, otros a la posición como sujetos que perciben, observan, describen, enseñan. Podemos decir que el establecimiento de relaciones de elementos diferentes se efectúa por la práctica pedagógica discursiva: “Es el discurso, en tanto que práctica, el que instaura entre todos ellos, un sistema de relaciones que no está *realmente* dado ni constituido de antemano, y que si tiene una unidad, si las modalidades de enunciación que utiliza o a que dan lugar no están simplemente yuxtapuestas por una serie de contingencias históricas, se debe a que hace actuar de manera constante ese haz de relaciones.” (Foucault 1970:98)

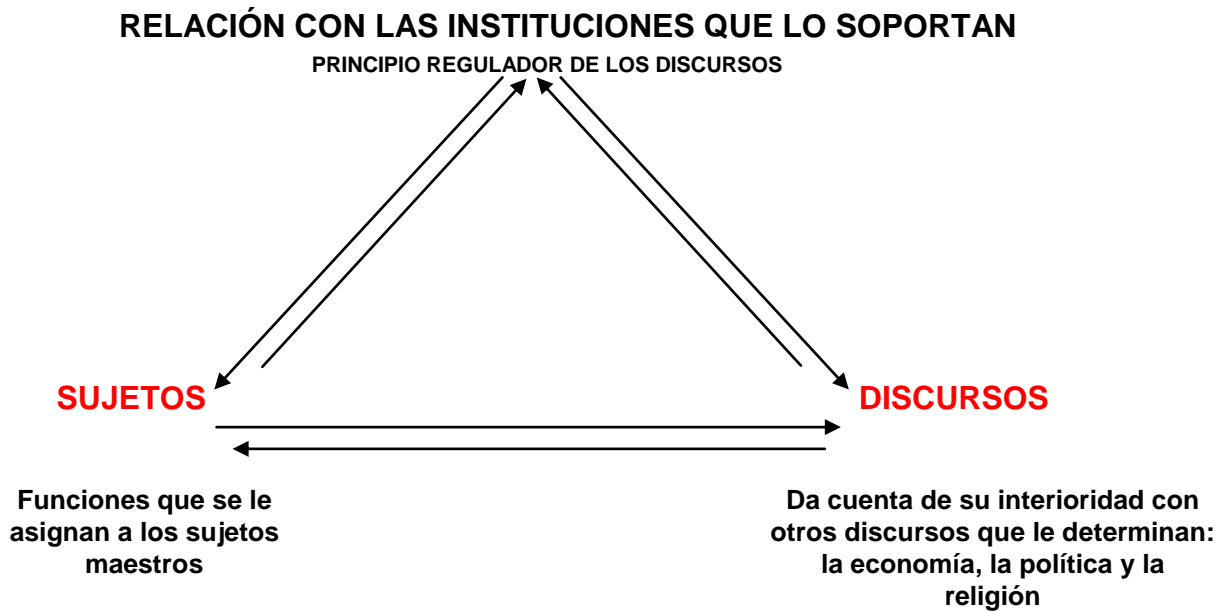
4.9 PRÁCTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA: UNA PRÁCTICA ENTRE OTRAS PRÁCTICAS.

Con el siguiente gráfico, queremos demostrar que no existe una práctica pedagógica discursiva única. Ella opera en el haz de relaciones: instituciones, sujetos y discursos como un dispositivo que tiene importantes consecuencias metodológicas. En este cruce se configuran los discursos como objetos de saber, los sujetos como objetos de experiencia y la institución educativa como objeto de intervención.

Cambia aquí la relación del saber con el poder. Mientras la *episteme* es un dispositivo específicamente discursivo, el dispositivo, que en el gráfico se enuncia, está determinado por las prácticas sociales y el poder que las atraviesa. Foucault nos aportó para entender todo esto, la noción de gubernamentalidad. “Conjunto constituido por las **instituciones**, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja de poder, que tiene como meta principal la **población**, como forma principal de **saber**.”(Foucault 1984:195)

El poder es la línea de fuerza que ha permitido el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno por un lado, y por el otro, el desarrollo de toda una serie de saberes. Es el tipo de poder que llamamos gobierno, no desde la representación sino desde el funcionamiento, y dentro de ellas las instituciones (también educativas) son las que aportan de modo conflictivo y a la vez complementario, sus tecnologías específicas de poder, bajo las formas de dispositivos de control social. Por lo tanto el sistema educativo es un dispositivo estratégico que sirve para configurar el campo social desde el cual el estado “está allí” para definir y decidir qué se hace y cómo se hace.

INSTITUCIONES



Se muestran en el gráfico, las líneas visibles de esta relación triangular, donde aparece la institución como punta de lanza en la conformación del campo pedagógico, esto es, el lugar “reglamentado” (desde el Estado) para ocuparse de la práctica. “Cada institución define desde su interioridad a los sujetos que en ella participan y cada institución tiene institucionalizados unos discursos. En esos discursos, cada institución hace que los sujetos se reconozcan” (Zuluaga 1978)

No existe por ello, una práctica pedagógica discursiva única, cada una tiene su especificidad y sus relaciones con las prácticas y los discursos en las que se encuentran inmersos los sujetos de saber. Las posiciones de sujetos que le son asignadas al maestro tienen que ver con los valores culturales de su sociedad y en relación con el saber previamente seleccionado y adecuado socialmente.

El saber también es el resultado de la adecuación social del discurso según el régimen y los procesos de apropiación. Cuando el saber circula por las instituciones materializado en prácticas pedagógicas (programas, proyectos, estrategias), es porque le rigen normas para su apropiación. Tanto el discurso pedagógico, como las posiciones de sujeto, están sometidas a la forma como la institución se inscribe al servicio de la ideología dominante. Es decir; al maestro le ha sido asignado (además de tantos otros) el papel de la transmisión y control de la ideología; la selección del saber y su significación, también son o deben estar a su servicio. El funcionamiento del discurso pedagógico en la práctica, también cumple la función de la transmisión del saber en la ideología dominante.

El discurso pedagógico en la institución siempre está en curso de constitución; es decir, que existe y se mueve entramado al movimiento de la institución. Así, la Práctica Pedagógica Discursiva, la encontramos inmersa en un proceso de institucionalización. “Entiendo por proceso de institucionalización el conjunto de reglas que para la institución, el sujeto y el discurso de un saber específico, delimitan la práctica de un mismo saber en una formación social dada”. (Zuluaga 1987:28) pues en toda sociedad el discurso se produce por interacción de reglas que configuran la práctica discursiva y esta regularidad es ajena a las determinaciones del sujeto parlante.

“Pero no se debe entender el sistema de formación de una práctica discursiva por la yuxtaposición, coexistencia o interacción de elementos heterogéneos (la institución, los grupos sociales, y otras organizaciones perceptivas, relaciones

entre discursos diversos) sino por su entrada en relación -y bajo una forma bien determinada- por la práctica discursiva. (Foucault 1970:119)

Para finalizar, decimos que la práctica pedagógica discursiva establece relaciones entre otros tipos de relaciones, diferentes al discurso y sus objetos pedagógicos: instituciones, procesos económicos y sociales denominadas prácticas no discursivas.

Elas afectan lo que puede decirse seriamente y debe explicar el modo como los sujetos llevan a cabo esa práctica y definen reflexivamente su propio comportamiento.

La práctica pedagógica discursiva depende obviamente de factores no discursivos y para sistematizarla se requiere que se encuentren y se pongan en evidencia las reglas, así se hace inteligible -visible-.

5. BIBLIOGRAFÍA

ACREDITACIÓN DE CALIDAD Y DESARROLLO DE LAS ESCUELAS NORMALES. Documento marco. Ministerio de Educación Nacional. Santafé de Bogotá, D.C. junio de 2000

CARR, Wilfred. Una Teoría para la educación. Hacia una investigación educativa Crítica. Madrid, España. Ediciones Morata. 1996. 178 p.

DREYFUS H. y RABINOW P. Tomado de Michel Foucault: Más allá del Estructuralismo y la Hermenéutica.

ECHEVERRI, Alberto. Premisas conceptuales del dispositivo formativo Comprensivo. En Revista Educación y Pedagogía. N° 16 .1996.

..... La Pedagogía como Referente Fundante de la profesión de Maestro. Medellín. 1996.

.....La fundamentación pedagógica de las Escuela Normales. Medellín, 1996.

..... Anotaciones alrededor de la construcción del Campo aplicado en las Escuelas Normales Superiores. Medellín, 1996.

FOUCAULT, Michel. Arqueología del saber. México. Siglo veintiuno editores. 1970 355 p.

..... Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, volumen III. Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica. 1984. 474 p.

GARCÍA, Ernesto. Maestros investigadores: el reto de la profesionalización. En Revista Hacia el recate de la pedagogía. ASONEN: N°1 1995 p. 70-84

HACIA UN SISTEMA NACIONAL DE FORMACIÓN DE EDUCADORES. Ministerio de Educación de Educación Nacional. Santafé de Bogotá D.C. 1998.

HUERTAS, Abraham y GONZÁLEZ Maruja. La teoría administrativa aplicada a la Educación. Medellín, Colombia. Editorial Lealon. 1978. p. 151-166.

MARTÍNEZ B, Alberto y ALVAREZ, Alejandro. El maestro y su formación. Del devenir moderno al devenir contemporáneo. En educación y ciudad: Revista del IDEP. N° 5 1988. 98 p.

..... El maestro y su formación: La historia de una paradoja. En Revista Educación y Cultura : N° 20 1990 p. 5 – 8.

MEMORIAS CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL en: Revista Educación y Cultura. Bogotá, Colombia. 1987

PREGUNTAS A MICHEL FOUCAULT.Documento.

PORTELA M. Luis Enrique. Compilación: LA EDUCACIÓN Y SUS NORMAS. Secretaría de Antioquia, Medellín 1996.

QUICENO Castrillón, Humberto. Documento: De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento.

ROTH, Heinrich. El buen arte de la preparación de la clase. En revista de PEDAGOGÍA. Alemania.

SALDARRIAGA V, Oscar. Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá, D.C. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. 2003. 316 p.

ZULUAGA, Olga lucía. Pedagogía e Historia. Bogotá, Colombia. Impresión Nuevas Ediciones. 1987. 255 p.

..... El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. Ponencia presentada en el Simposio Colombo-Alemán de pedagogía comparada, Medellín, 1999.

..... Hacia la construcción de un campo plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas. Memoria Del Simposio Internacional de Investigación en Educación. Santa Fe de Bogotá. Convenio Andrés Bello, 2000.

..... Filosofía y Pedagogía. Presentación metodológica y directrices del trabajo. Centro de Investigaciones Educativas, CEID. Proyecto Filosofía y Pedagogía. Universidad de Antioquia. 1976. 64 p.

..... Filosofía y Pedagogía. Volumen II. Avances de la investigación Centro de Investigaciones Educativas, CEID. Universidad de Antioquia. 1977.