

Del saber pedagógico a los saberes escolares*

Do saber pedagógico aos saberes escolares

From Pedagogical Knowledge to School Knowledges

Alejandro Álvarez Gallego**

* Este texto fue preparado y leído por el autor en tercera sesión de la Cátedra Doctoral: Epistemología de la pedagogía, dictada en la Universidad Pedagógica Nacional el 24 de marzo de 2015.

** Director Instituto Pedagógico Nacional. Profesor Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
Correo electrónico: rizoma.alejandro@gmail.com

Resumen

Inscrito en la tradición conceptual e investigativa del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica el artículo presenta, interroga y actualiza un recorrido que va del saber pedagógico al saber escolar, desplazamiento que dibuja un programa de investigaciones susceptible de articular problemas y trabajos recientes de los propios miembros del Grupo. Habría en los saberes escolares una posibilidad de respuesta estratégica frente a inquietudes de primer orden: la formación de maestros, la didáctica, la cultura escolar, los campos conceptuales y narrativos, el gobierno de la educación, la escolarización, las otras educaciones; un conjunto amplio de problemas contemporáneos que reclaman en quienes hacen investigación el despliegue de nuevas herramientas de análisis.

Palabras clave

Saberes escolares, práctica pedagógica, saber pedagógico, cultura escolar, pedagogía, Grupo historia de la práctica pedagógica

Resumo

Inserido na tradição conceitual e investigativa do “Grupo de História de la Prática Pedagógica” o artigo apresenta, pergunta e atualiza um percurso que vá do saber pedagógico ao saber escolar, deslocamento que desenha um programa de pesquisas susceptível de ligar problemas e trabalhos recentes dos próprios membros do Grupo. Existiria nos saberes escolares, uma possibilidade de resposta estratégica frente a inquietudes de primeira ordem: a formação de professores, a didática, a cultura escolar, os campos conceituais e narrativos, o governo da educação, a escolarização, as outras educações; um conjunto amplo de problemas contemporâneos que reclamam em quem faz pesquisa o espalhamento de novas ferramentas de análise.

Palavras chave

Saberes escolares, prática pedagógica, saber pedagógico, cultura escolar, pedagogia, Grupo historia de la práctica pedagógica

Abstract

Following the conceptual and research tradition of the group “History of Pedagogical Practice”, this article presents, interrogates and updates the path from pedagogical knowledge to school knowledge. This path draws a research program capable of articulating recent problems and papers from the group members themselves. School knowledges might have a potential for strategic response to first priority issues, such as teacher formation, didactics, school culture, conceptual and narrative fields, the government of education, schooling, and other types of education. A myriad of contemporary problems demand the development of new analysis tools.

Key words

School knowledges, pedagogical practice, pedagogical knowledge, school culture, pedagogy, group “History of Pedagogical Practice”

Fecha de recepción: Abril 3 de 2015

Fecha de aprobación: Mayo 8 de 2015

El texto que presento a continuación no compromete al Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), pues como es característico de él, cada uno de sus miembros se hace responsable de las apropiaciones de los conceptos que han circulado a su nombre. Para empezar, voy a hacer un conjunto de precisiones acerca de algunos postulados básicos que han identificado al GHPP y que han circulado de formas un tanto ambiguas, tal vez por su complejidad. Aunque asumimos la responsabilidad que nos corresponde en las confusiones que se han generado, hay que decir que ningún concepto está exento de ser apropiado, interceptado e incluso tergiversado.

De la práctica pedagógica

Comencemos con la noción de *práctica pedagógica*. Hay que volver a decir que esta noción es metodológica y no hace alusión a lo que se hace en el aula, o a lo que sucede en la escuela o fuera de ella cuando se enseña o cuando se realiza una actividad educativa, esto es, con intención formativa. Con Foucault (1970), hemos dicho que todo discurso es una práctica, óigase bien, TODO discurso es una práctica; en este caso el discurso pedagógico es una práctica. Por eso renunciamos a diferenciar teoría y práctica y tampoco lo resolvemos dialécticamente hablando de praxis. Si la pedagogía es un discurso hay que precisar qué tipo de discurso. Aunque al comienzo Olga Lucía Zuluaga (1987) alcanzó a hablar de la pedagogía como disciplina, hay que señalar que luego ella, y el grupo todo, siguió hablando de SABER (Zuluaga et ál.2003). Este es un modo de ser del discurso, un modo no disciplinar, no científico, y por lo tanto no epistemológico. En el contexto de los años 1980 preguntarse por la epistemología de la pedagogía era subversivo y se hacía en el contexto de la lucha del magisterio por hacer valer su condición de intelectuales (Suárez, 2002). Lo que el grupo se propuso fue participar de ese debate aportando la perspectiva histórica. Toda disciplina, se decía en esos años, de la mano de los historiadores sociales de la ciencia (Bachelard, 1948; Koyré, 1977), tiene un proceso de constitución que determina sus reglas de funcionamiento, el cual no es lineal, no es meramente teórico, sino profundamente social, esto es, no es resultado de un debate puramente académico. Siguiendo los sugestivos aportes de la arqueología foucaultiana, el grupo quiso indagar por la forma como se había configurado algo que tenía existencia material en el archivo, llamado pedagogía, sabiendo de antemano que no iba tras los fundamentos originarios de una disciplina, sino tras los vestigios materiales de algo que podría llegar a tener un estatus disciplinar. Es decir, la pregunta era honesta: no se partía de afirmar que

la pedagogía fuera una disciplina para ir al pasado a buscar un supuesto origen que se habría desplegado en el tiempo en un proceso de perfeccionamiento jalonado por ensayo y error (Popper, 1983), o por los avatares del poder (Bourdieu, 1999). No. Se fue a buscar en el pasado la materialidad de su existencia, en un archivo amplio, disperso, rastreando todas sus condiciones de posibilidad positivamente encontradas en los documentos; por eso se relacionó con la pobreza (Martínez, 1986), con la moral (Echeverri, 1989), con la infancia (Sáenz et ál. 1997), con la higiene (Noguera, 2003), con el desarrollo (Martínez, 2004), con la nación (Álvarez, 2010), con el encierro, con las ciencias, con el progreso, en fin. En ese trasegar (en nuestro contexto apenas dos siglos y medio) la pedagogía hubiera podido alcanzar un estatus epistemológico, como lo alcanzaron las ciencias sociales, la biología, o la economía, más recientemente, o como lo alcanzó la misma pedagogía en Alemania, durante un tiempo (Klafky, 1990).

En esa historia rastreada en la práctica pedagógica se percibieron intentos, en Colombia, de darle un estatuto teórico disciplinar a la pedagogía. Desde el siglo XIX, cuando se preguntaban si el maestro debía formarse o no en instituciones especializadas (las normales), o cuando en la primera mitad del siglo XX los conservadores crearon las facultades de Educación en Medellín, Tunja y Bogotá (Ríos, 2008), o cuando los liberales crearon la Escuela Normal Superior (Herrera y Low, 1994), o cuando la dictadura de Rojas Pinilla creó las universidades pedagógicas (Müller, 1992). A diferencia de lo que sucedió en Europa, especialmente en Alemania (no así en el mundo anglosajón), en América Latina la formación de maestros siguió siendo apenas la preparación para un oficio, por eso las escuelas normales (hoy llamadas en algunos países institutos de pedagogía), se diferenciaron del mundo universitario. En Colombia sucedió algo sui géneris, y fue la figura de las licenciaturas, insertadas en el nivel universitario, donde se formarían los profesores del nivel secundario, dejando las normales para la formación de maestros (así llamados por no manejar una disciplina específica, pues trabajaría en el nivel primario con todas las áreas del conocimiento, para lo cual se requería apenas generalidades de las disciplinas, y más bien una formación pedagógica, entendida como un *ethos*). En ninguno de los dos casos, ni en las licenciaturas ni en las normales, la pedagogía siguió el camino de la epistemologización. En las licenciaturas se hablaría de didácticas de las disciplinas, de psicología y después de los años 1960 hasta nuestros días de currículo y toda suerte de instrucciones prácticas para hacer que el profesor administre con eficacia la enseñanza de su disciplina.

De manera que el debate que se planteó en los años 1980 acerca de si existía o no una epistemología de la pedagogía (Díaz, 1994), fue más un ejercicio de buena voluntad que finalmente no logró consolidarse en un corpus teórico que obedeciera a unas reglas de validez universal donde pudieran probarse una a una sus hipótesis. Tuvo un sentido político la consigna de un estatuto teórico para la pedagogía, y pueden recogerse importantes especulaciones respecto de destacados intelectuales que se quisieron solidarizar con la causa del magisterio, a nombre de una racionalidad ética y política que reivindicaba la autonomía de la escuela para resistirse a las pretensiones instrumentalizadoras que las políticas educativas agenciaban de manera grotesca y que ofendían la inteligencia de un gremio formado en las aulas universitarias al calor de discusiones muy importantes que denunciaban los intereses ideológicos de las ciencias (Peñuela y Rodríguez, 2009).

Pero allí estuvo la contradicción y la paradoja de tales pretensiones. Mientras algunos abogaban por la epistemologización de la pedagogía, como una reivindicación política de un gremio al que se le habría negado la palabra en el campo de la academia, las teorías críticas de las ciencias develaban los intereses eurocéntricos de la racionalidad científica occidental, que habría desestimado y subalternizado otros modos de saber, diferentes a los modos científicos de conocer el mundo (Fals Borda, 1990). Allí fue donde el planteamiento de Foucault se hizo potente, pues al mostrar que todo discurso es una práctica hija de unas relaciones entre el saber, el poder y la ética, deslegitimó las pretensiones de verdad de la ciencia moderna; mostró que la epistemología es un umbral de los saberes que no todos transitan, y que las disciplinas, esto es, los saberes epistemológicamente regulados, obedecen a reglas de formación tan rigurosas como cualquier otras (las reglas éticas, las políticas o las estéticas).

El trabajo del grupo, en medio de su dispersión, ha consistido entonces en mostrar que la pedagogía es un saber que en Colombia no tuvo su momento de epistemologización; reivindicar ahora tal estatuto podría ir contra corriente de los discursos más críticos, y no sabemos si esto serviría para algo, ahora que el conocimiento científico está perdiendo su legitimidad (Lyotard, 1987). El asunto que hemos querido enfrentar, en cambio, es la caracterización del tipo de saber que constituye la pedagogía. En consecuencia con la noción de práctica, sabemos que esto no es un asunto que se resuelva en la academia, en las cátedras o en los tribunales de Colciencias que clasifican el conocimiento como si fuera medible. Todo saber está en relación con procesos instituyentes e instituidos, en procesos de subjetivación y en procesos lingüísticos, esto es, en

relaciones de poder, saber, subjetivación; esta tríada es la que configura una práctica, es decir los discursos que nos constituyen, que nos nombran, que nos dan existencia como sujetos y como culturas. Hay entonces una práctica pedagógica que es histórica, esto es, que cambia, no siempre es la misma, pero no evoluciona, más bien muta. El saber pedagógico es el modo de ser del discurso que caracteriza una práctica pedagógica en un momento determinado, en un contexto (cada vez menos nacionalizado, cada vez más globalizado).

Lejos estamos de considerar la práctica pedagógica como lo que se hace en el aula o en la escuela, opuesto a la teoría pedagógica o al saber pedagógico entendidos como lo que se dice, o lo que se piensa, o se investiga, sobre dicha práctica. Tampoco compartimos la idea de que el sujeto del saber pedagógico es el maestro, lo cual no quiere decir que él no produce un saber, como veremos. En sentido estricto la noción de práctica es una noción metodológica, como dijimos al principio, que alude a una relación en la que el sujeto, la institución, y el saber mismo, se producen. Esto lo hemos dicho de mil maneras, pero no basta; nos siguen endilgando la idea de que hablamos de la historia de lo que se hace en el aula, y nos emparentan con quienes defienden el saber pedagógico como la reflexión que el maestro hace sobre su práctica.

La pregunta es: ¿por qué sucede esto? Por una sencilla razón: porque la formación discursiva que nos produce y nos hace hablar es aún una formación moderna que supone que el conocimiento es una actividad intelectual que se pliega sobre el mundo, como si este tuviera existencia propia; formación discursiva que no han terminado de debilitar ni la fenomenología, ni la hermenéutica, ni el marxismo, ni la misma *arqueo-genealogía*, aunque ese haya sido su propósito. Tal vez el problema es que el combate se ha dado en la academia, un lugar cuya legitimidad depende de esa creencia (la cual, además, resguarda el poder que la sociedad moderna les ha dado a los intelectuales). Por eso los marxistas, los existencialistas y los nihilistas desde los años 1960 vienen reivindicando otros lenguajes y otras formas de relacionarse con la verdad y con el poder, más allá de los tribunales científicos, que quisieron olvidar, pero no lograron. Solo los que buscaron otros nichos, los que no se han quedado atrapados queriendo transformar la academia, tienen escenarios para movilizarse. Pero también el capitalismo de hoy ha ganado mucha fuerza en el posicionamiento de otros modos de conocer no regulados epistemológicamente. El capitalismo contemporáneo hoy está más cerca de los lenguajes performativos que lo que quisieron las vanguardias críticas de hace más de tres décadas. Quizá sea entonces esta sociedad de mercado la que va a lograr que

olvidemos de una vez por todas esa obsoleta escisión entre teoría y práctica, pero, ¿a qué costo? Pues bien, todo esto para decir que la práctica pedagógica no es lo que se hace.

Del saber pedagógico

Ahora bien, ¿qué es el saber pedagógico para el grupo? Acá hay menos consensos. Sin embargo partimos de reconocer que no es estrictamente lo que sabe el maestro, tampoco es una reflexión sobre la práctica. Es el modo como la pedagogía adquiere su existencia en nuestro contexto histórico. Es un saber, no una ciencia. Va mucho más allá de la escuela pues tiene relación con la práctica en la que se constituye, y ésta pasa por múltiples escenarios discursivos y no discursivos. En la actualidad podríamos decir que el saber pedagógico se ha descentrado más que nunca de la escuela, pues está relacionado con modos de subjetivación que gobiernan los medios de comunicación y el modo de producción posfordista. En retrospectiva, el saber pedagógico estuvo transitando el mundo del trabajo fabril y el mundo social comunitario que agenció el desarrollismo; más atrás, habitó las instituciones que higienizaban para alcanzar la forma de nación que se procuraba, incluyendo en un lugar muy privilegiado a la escuela; antes, estuvo ligado a la patria y a la civilización, en fin. El saber pedagógico pasa por la escuela, claro, pero la trasciende en cuanto siempre se ha producido en relación con los modos de gubernamentalidad (Foucault, 2007) que han producido los sujetos en la modernidad. Nos queda por discutir si las prácticas de sí propias de las sociedades orientales, griegas o amerindias producirían un saber pedagógico, o si esto es propio de las sociedades pastorales, disciplinarias o de control (creo que en esta discusión los miembros del grupo que más han profundizado son Carlos Noguera, Dora Marín y Javier Sáenz).

Sin embargo, a todos nos ha inquietado mucho este presente en el que la pedagogía se ha desligado de la escuela cada vez más. Para entender esto A. Martínez ha propuesto el concepto de *educapital*, A. Echeverri y O. L. Zuluaga la noción de *campo conceptual*, D. Marín la noción de *autoayuda*, Sáenz la de *pedagogía como subjetivación*, C. Noguera la de *sociedad del aprendizaje* y J. Fayad explora la *pedagogía indígena*.

Del saber escolar

¿Por qué esta noción? En medio de estos procesos de desescolarización de la pedagogía, algunos nos preguntamos por lo que le queda a la escuela de pedagogía. Siempre hemos dado por hecho que la práctica

pedagógica, y en consecuencia el saber pedagógico, han trascendido a la escuela, como explicábamos antes, pero también es cierto que siempre hemos querido preguntarnos por el lugar de la escuela y del maestro en medio de dicha práctica. Ese es quizás la clave de los aportes del GHPP, que pone en relación la escuela y el maestro con la práctica pedagógica y el saber pedagógico, asumidos como un acontecimiento cultural, social, político, ético y estético más amplio.

Pero entonces, ¿qué le queda hoy de pedagogía a la escuela y al maestro, en medio de la sociedad del conocimiento, del educapital, de la sociedad del aprendizaje, de la autoayuda, de los procesos de subjetivación juveniles y de las pedagogías indígenas, comunitarias, populares, feministas y demás?

Acá es donde nos preguntamos por el saber escolar. Es justo ahora cuando cobra importancia indagar con los maestros en la escuela qué son capaces de hacer, de pensar, de proponer y de enseñar, cómo lo hacen, y cuál sería el estatuto y la naturaleza de ese saber, ahora que las disciplinas y las epistemologías están tan relativizadas. Lo que constatamos por demás es que también a la escuela han llegado los discursos del autoaprendizaje, de las subjetivaciones y las culturas juveniles, entendidas como derechos, derechos de la infancia, de las mujeres y de todas las diversidades que hoy se reivindican (étnicas, de género, etáreas, de clase, de lenguajes, entre otras). Por lo tanto la enseñanza se ha debilitado más que nunca. No es nuevo que las teorías del aprendizaje y de la autonomía de los niños y jóvenes estén en la escuela; lo que es nuevo es que se han investido de derechos, y esto ha juridizado hasta el límite a la escuela. Los padres de familia, los jóvenes, las autoridades ambientales, de salud, de movilidad, de derechos humanos, con todas las “ías”, y hasta los movimientos sociales, pasando por las autoridades educativas mismas, están vigilando por sobre todas las cosas lo que hace el maestro, para garantizar que no siga haciendo lo que siempre hizo: enseñar. Todas estas instancias saben qué no debe hacer el maestro y se movilizan para evitar que ejerza su oficio enseñando algo que él sepa o quiera que los estudiantes sepan.

En medio de estas exigencias, la escuela se constituye en una institución *sui generis*, pues allí se sigue enseñando. No se enseña lo mismo que hace tres, cinco o diez décadas, claro que no, pero todavía hay allí intelectuales, cada vez más preparados además, procesando, en medio de un ritual —este sí centenario—, los nuevos modos de saber que circulan en la sociedad. El misterio, y la maravilla a la vez de lo que pasa en la escuela, que muchos desde afuera critican o desprecian, es que sigue aconteciendo un proceso de alquimia, como lo llamó Chervel (1991), el historiador

de las disciplinas escolares, en el que se transmutan la ciencia, los valores, las verdades y toda la información que allí se produce o la que llega de fuera por los innumerables canales que hoy la conectan.

Este es el punto de partida. De esta certeza y de esta admiración por lo que allí sucede es de donde ha surgido la preocupación por la historia de esos procesos alquímicos. En realidad esto siempre ha sido así, esta es la tesis. Siempre en la escuela se han producido saberes cuya naturaleza es única. Allí hay religión, siempre la ha habido; hay rituales religiosos, pero al producirse en la escuela se matizan y se diferencian de los de la parroquia; allí hay moral, formación en valores, pero al producirse en la escuela se diferencian de los de la familia o los de la ciudad; allí hay procesos de gobierno, más o menos autoritarios, más o menos democráticos, pero al producirse en la escuela se diferencian de los que regulan las ramas del poder público; allí hay arte, música, pintura, teatro y danza, pero al producirse en la escuela se diferencian de lo que sucede en las galerías, en los teatros, o en los escenarios de espectáculos; allí hay deporte, pero no es el mismo que el de los estadios o las pistas atléticas; allí hay ciencia, pero para pesar de muchos no es la misma de los laboratorios, ni las academias; allí hay tecnología, pero incluso ella tiene sus particularidades (al punto que se habla del *software* educativo y de todo tipo de aplicaciones pedagógicas para el aula); allí hay literatura y se leen cuentos, novelas, poesía, pero con un fin pedagógico, lo cual tampoco les gusta a muchos, y sin embargo la mayoría de escritores reconocen que fue allí donde descubrieron el mundo de las letras. Muchos de estos saberes no tuvieron su correlato en la vida social antes de que aparecieran en la escuela. En mi tesis doctoral (Álvarez, 2013) he mostrado que la historia y la geografía fueron saberes escolares antes de que se convirtieran en ciencias sociales en el mundo universitario. Ya hay trabajos sobre la historia de la matemática escolar que dan cuenta de la antigüedad de estas prácticas.

Como se ve en esta tesis, se parte de la convicción de que existe una cultura escolar que tendría sus fronteras demarcadas; esto significa que la escuela no es un simple espacio de reproducción de la vida social o de las relaciones sociales de producción, como se sostuvo en la pedagogía crítica (esto fue replanteado por Berstein, 1985, Bourdieu, 1997 y Giroux, 2004 en sus últimos trabajos). Tampoco es el lugar instrumentalizado que pretende la política educativa, tal como lo han formulado los funcionalistas y tecnólogos de la educación durante muchas décadas. El trabajo pionero en Colombia que sustentó la existencia de unas fronteras culturales en la escuela, fue el del grupo Federici (Mockus, 1994), en los años 1980; y no solo

reconocieron su existencia, sino que abogaron por su fortalecimiento.

Lo que hay que desentrañar con miradas muy finas es cómo se crean esas fronteras, cómo se produce esa alquimia, cómo se procesan esos saberes. Para ello y para poder darle fuerza a la tesis y actuar políticamente con ella, se requiere un trabajo de recuperación histórica. La historia de la cultura escolar tiene importantes avances en la comunidad de historiadores de la cultura y de la educación. Se pueden nombrar muchos de ellos; conocemos en especial los de México, España, y el mundo anglosajón. Más recientemente los de Brasil y Argentina. Muchos de estos trabajos han usado técnicas provenientes de la antropología y la etnografía. Elsie Rockwell, en algún momento reconocía que el trabajo arqueológico que hacíamos en el grupo era una etnografía histórica; de hecho, a eso es a lo que se ha dedicado en los últimos tiempos, trabajos que le han llevado a presidir la Sociedad Mexicana de Historiadores de la Educación. Raimundo Cuesta (1997), Antonio Viñao (2006) y Agustín Escolano (2006) han sido importantes animadores de estos trabajos en España.

Esta tradición, la de la historia de la cultura escolar, es la primera referencia en la que nos apoyamos para construir esta línea de investigación. La segunda tradición con la que nos encontramos y en la que nos apoyamos para pensar la categoría de saberes escolares es la de Ivor Goodson (2003), quien trabajó durante un tiempo la historia del currículo desde la perspectiva crítica anglosajona; en una dirección muy cercana, los trabajos de Chervell (1991) y los que se difundieron en un emblemático par de números de la *Revista Española de Educación* (1991), que abrió y ayudó a consolidar la línea de historia de las disciplinas escolares en América Latina. La tercera fuente ha sido la de la historia de los manuales escolares, que comenzó con un macroproyecto de la Unión Europea llamado Emanuel, y desde España se extendió a América Latina con el proyecto Manes (manuales escolares), de la mano de Gabriel Ossenbach (2001). En México (Galván y Martínez, 2010) y Brasil (Taborda y Fischer, 2003) hay significativos avances en este campo.

Estos trabajos nos han ayudado a fundamentar nuestra línea de investigación por cuanto todos coinciden en afirmar las particularidades de la cultura escolar, ya sea en sus ritos y sus mitos constituyentes, en sus currículos, en las disciplinas que se enseñan, o en los formatos en los que circula el conocimiento que allí se enseña (manuales). Todos han encontrado que históricamente se han configurado unas fronteras que la delimitan, que la diferencian, que la hacen singular en relación con la sociedad, con el mundo de las ciencias y con los códigos que representan la cultura más allá de sus límites.

Estos hallazgos son polémicos, sin duda, pues de allí se desprende un interrogante acerca de la función de la escuela. Ella no ha sido creada al margen de requerimientos políticos, religiosos e ideológicos; está históricamente incrustada en las estructuras del Estado moderno, es hija del poder pastoral que el cristianismo universalizó desde finales de la Edad Media, y le debe mucho de sus matrices constituyentes a la Ilustración, al sueño de emancipación que las luces prometieron, y a la tarea civilizadora que hasta el siglo XIX se propuso Occidente para intervenir en los demás continentes; por supuesto que también ha servido a los intereses de la industrialización en sus diferentes fases, incluso a la sociedad de las redes que caracterizan el presente, al decir de Castells (1997). Siendo esto cierto, lo que las historias de la cultura escolar, de los manuales, de las disciplinas y del currículo han encontrado es que en su interior se ha tejido una malla de relaciones que le son propias, un lenguaje, unos códigos y unas representaciones que, aunque no han permanecido en el tiempo, sí han adquirido matices, tonalidades y referentes que no comparte con otras instituciones o con otros escenarios sociales. Tal vez esta constatación es la que permite entender por qué la escuela ha permanecido en el tiempo con muchas de sus formas intactas, a pesar de los innumerables intentos por disolverlas.

La noción de saber que hemos prestado de Foucault nos permite dar cuenta de este fenómeno. El saber pedagógico, ya lo dijimos, sería un modo de ser del pensamiento que se configuró para el gobierno de sí y de los otros, por lo tanto la escuela, y no solo ella, funda sus estructuras en dicho modo de ser del poder; pero a la hora de preguntarnos por lo que la distingue de otros dispositivos formativos, es cuando nos parece de gran utilidad hablar de saber escolar; el saber escolar, digámoslo de una vez, sería aquello que se configura como decible y visible en la escuela, en unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y conceptos, lo distinguen de otros que operan en el saber pedagógico más amplio, dentro de una formación discursiva determinada.

Para reconocer qué es y qué no es saber escolar, hemos emprendido un trabajo arqueo-genealógico de largo aliento que se alimenta del proyecto de historia de la práctica pedagógica, por supuesto, pero se centra en resolver una serie de preguntas más precisas: ¿Qué es lo que hace que la escuela siga siendo escuela? ¿Qué la distingue en el amplio espectro de la cultura, y qué es lo que la potencia hoy en día en el proceso de pedagogización de la vida social? (Díaz, 1994).

Para responder la primera parte de la pregunta hemos emprendido un trabajo de largo aliento que no puede ser llevado a cabo por un solo investigador

en un corto periodo; es más bien, siguiendo la tradición del grupo, un programa de investigación en el que aparecerán muchos trabajos, con énfasis distintos e incluso con variantes metodológicas que enriquecerán la mirada. Para la segunda parte de la pregunta asumimos que solo se puede actuar, como en una especie de militancia, de la mano de un movimiento pedagógico, donde seguramente los maestros seguirán siendo los protagonistas, por cuanto en ellos se encarna, por designio histórico (Zuluaga, 1984) este modo de ser del poder. Al finalizar diremos unas palabras al respecto.

En relación con el trabajo historiográfico, de tipo arqueo-genealógico, ya hemos avanzado. En mi tesis doctoral, como lo mencioné arriba, indagué por las ciencias sociales escolares, he orientado trabajos de maestría que han rastreado los momentos de emergencia y consolidación de enunciados como el de educación rural, la matemática escolar, la biología escolar, la noción de bachillerato, los manuales de lectoescritura, la educación física, la noción de calidad, la psicopedagogía, la educación para el trabajo, las buenas prácticas en educación, la música escolar; más recientemente cuatro tesis doctorales que trabajan en torno a la geografía escolar, la salud en la escuela (la escuela saludable), la escuela en la ciudad y el maestro como sujeto de formación. Parecerían temas muy disímiles, pero en todos nos acompaña la pregunta por los modos como se configura cada enunciado en la escuela, cómo siendo enunciados propios de una formación discursiva que trasciende la escuela, se hacen escuela, o mejor hacen a la escuela y le marcan sus fronteras, en momentos históricos diferentes. Habrá que esperar un proyecto que pueda leer estos trabajos para hacer un meta-análisis que permita avanzar en reflexiones más generales que nos ayuden a aproximarnos a la pregunta que les es común a todos.

En los últimos tres congresos colombianos de historia hemos organizado un simposio o una mesa de trabajo referidos a estos temas. Allí se han presentado los avances investigativos o los trabajos concluidos de muchas personas que, sin saberlo, están avanzando en esta perspectiva. La idea de estas convocatorias es reconocernos como parte de una comunidad que piensa el tema desde la perspectiva histórica.

Recientemente, por iniciativa de Rafael Ríos, profesor de la Universidad del Valle, varios miembros del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica nos dimos a la tarea de avanzar en esta línea de investigación. En este momento se está entregando el informe final a Colciencias; allí trabajamos las preguntas, para la segunda mitad del siglo XX, por la filosofía escolar (este trabajo fue el único que se remontó a revisar desde el siglo XVIII), la historia escolar, las ciencias sociales

escolares, las matemáticas, las ciencias naturales, la lectoescritura.

Perspectivas

Cuando nos preguntamos en los programas de licenciatura o en las escuelas normales en qué consiste la formación pedagógica de los futuros maestros, muchas veces las respuestas se reducen a la didáctica. Esta es una queja reiterada desde hace décadas. Por supuesto la didáctica no puede desaparecer del campo de la pedagogía, pero tampoco es suficiente. En otros momentos se trabaja la historia de la pedagogía, casi siempre entendida como historia de las ideas, de las corrientes pedagógicas o de algunas obras de pedagogos clásicos; dichas temáticas también son importantes, sin duda. En ocasiones se incluyen materias como Educación y Cultura, Política Educativa, Educación y Conocimiento, Educación y Sociedad, aspectos igualmente válidos. En menos casos se trabaja la epistemología de la pedagogía; este difícil asunto suele resolverse presentando el mapa de las tendencias epistemológicas (positivismo, dialéctica, hermenéutica, constructivismo). En algunos grupos de investigación, entre ellos varios de la Universidad Pedagógica, se ha desarrollado una línea conocida como “pensamiento del profesor”, pero no se han incluido de manera formal los resultados de estos trabajos en los procesos de formación de los maestros; allí se habla de una epistemología propia para entender lo que se enseña; en general siguen rigiéndose por las lógicas del pensamiento científico. Otra línea es la de las didácticas específicas, que reivindican una autonomía para las disciplinas escolares, partiendo de nociones como transposición didáctica (Chevalard, 1991). En otros programas se encuentran cursos de Epistemología e Historia de las Ciencias, para darle al maestro unos buenos fundamentos en la disciplina que enseña. Estas diversas maneras de enfrentar el reto de formar pedagógicamente al maestro muestra la dispersión del campo, a pesar de que puede encontrarse en ello una riqueza.

La línea de historia de los saberes escolares aspiraría a formar parte de este amplio campo conceptual de la pedagogía, en especial en lo que se refiere a la formación de maestros (ya vimos que para el grupo el campo conceptual y narrativo de la pedagogía va mucho más allá de la escuela). Si se ha indagado por la historia de las ciencias, o de las corrientes de la epistemología, los problemas de la cultura o la sociedad, para darle un mapa contextual a los maestros, estaría bien trabajar aquello que le es propio a la cultura escolar, para nosotros: los saberes escolares.

En dirección a la segunda parte de la pregunta hay que decir que estos trabajos tienen un horizonte político que sigue siendo el mismo que le dio origen al GHPP y es la reivindicación de lo que hacen los maestros y del papel de la escuela como escenario para pensar de otro modo. Aunque sepamos que el saber escolar no es el saber de los maestros (este es producto del saber escolarizado), así como el saber pedagógico tampoco lo es (este es un modo de pensar que está disperso en una formación discursiva —recordemos que no buscamos autores ni sujetos de conocimiento—), sí creemos que en esta formación histórica los maestros, y con ellos la escuela, constituyen una fuerza capaz de recrear el mundo, de interrogarlo, de sospechar de tantos lugares comunes y verdades impuestas por las pedagogías ahora mediáticas que no hablan sino de competencias, de eficiencia, de desempeños y de productividad.

Este propósito político no quiere desligarse de muchas iniciativas que siguen fortaleciéndose en nuestro entorno. Solo mencionaré algunas, pero no niego que son muchas más. Me refiero a lo que en Medellín se ha hecho desde la llamada Escuela del Maestro, hoy MOVA; a lo que la RED-CE (Red de Cualificadores de Maestros en Ejercicio) se propuso hace años desde la Universidad Pedagógica y que con el acompañamiento persistente de Pilar Unda hoy se ha juntado con procesos de maestros de toda América Latina que se reúnen cada dos años en el encuentro de colectivos de maestros que investigan desde la escuela; a lo que hace el IDEP desde hace años y que hoy se concreta en un programa de Cartografías Pedagógicas, donde la noción de saber escolar cobra un especial significado; por supuesto a lo que la Expedición Pedagógica ha generado desde el año 2000, a lo que el programa Ondas de Colciencias generó, incluso después de que se cancelara (había sobrevivido en contra de las lógicas productivistas). En fin, cientos de colectivos de maestros continúan trabajando por iniciativa propia en procesos de consolidación de su profesión y su autonomía intelectual.

Así la escuela se convierte en un pliegue que abre otras posibilidades en esta época de incertidumbre dirigida y de miedo programado. Allí, creemos, en el interior de la escuela, en sus fronteras históricamente constituidas y recuperadas desde un ejercicio de memoria de esto que queremos llamar saber escolar, quizás sea posible fortalecer la esperanza de que nuevas generaciones se afirmen sin temor a lo que otros dispositivos quieren diluir: la idea de la igualdad y el bien común como espacios libres de la individualización y de la mercantilización que nos fragmenta al infinito.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (2010). *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: Genealogías pedagógicas*. Bogotá: IDEP.
- Bachelard, G. (1948). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI editores.
- Berstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 105-152.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Castells, M. (1997). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En Castells et ál. *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 14-53). Barcelona: Paidós.
- CherVEL, A. (1991, mayo-agosto). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295.
- Chevalard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Díaz, M. (1994). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Echeverri, A. (1989). *Santander y la Instrucción Pública, 1819-1840*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia.
- Escolano, A. (2006). *Currículo editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Fals Borda, O. (1990). *Investigación acción participativa*. Bogotá: Aportes, Dimensión Educativa.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Galván, L. H. y Martínez, L. (2010). *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: Ediciones Mínimas.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI editores.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Herrera, M. C. y Low, C. (1994). *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior. Una historia reciente y olvidada*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Educación*, 36, 40-60.
- Koyré, A. (1977). *Estudios de historia del pensamiento científico*. México: Siglo XXI editores.
- Liotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Martínez, A. (1986). *Escuela, maestro y método en Colombia, 1750-1820*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- Mockus, A. et ál. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Müller, I. (1992). *La lucha por la cultura. La formación del maestro colombiano en una perspectiva internacional. I Parte*. (p. 175). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Noguera, C. (2003). *Medicina y política: discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo xx*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Ossenbach, G. y Somoza, M. (Editores). (2001). *Los manuales escolares como fuente para la investigación de la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED.
- Peñuela, D. M. y Rodríguez, V. M. (2009). *Movimiento Pedagógico: realidades, resistencias y utopías*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Popper, K. R. (1983). *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona: Paidós.
- Ríos, R. (2008). *Las ciencias de la educación en Colombia. Entre el universalismo y particularismo cultural 1926-1954*. Bogotá: Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Sáenz, J.; Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia.
- Suárez, H. (comp.) (2002). *Veinte años del Movimiento Pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Magisterio, Tercer Milenio.
- Taborda, M. A. y Fischer, S. M. (2003). *Histórias das disciplinas escolares no Brasil: Contribuições para o debate. São Paulo*. Editora da Universidade Sao Francisco.

Viñao, A. (2006). Historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25. pp. 243-269.

Zuluaga, O. L. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga, O. L. et al. (2003). Educación y pedagogía, una diferencia necesaria. En *Pedagogía y epistemología*. (pp. 21-40). Bogotá: Magisterio, Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas.