



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ENTREVISTA | DOSSIÊ Instituições, História e Patrimônio Cultural

História e História da Educação: entrevista com o professor Óscar Saldarriaga Vélez

History and History of Education: interview with Professor Óscar Saldarriaga Vélez

Historia e Historia de la Educación: entrevista al profesor Óscar Saldarriaga Vélez

José Edimar de Souza

Reflexionar sobre la relación entre la Historia y la Historia de la Educación permite comprender que “la educación es un derecho humano y una fuerza del desarrollo sostenible y de la paz”, como discuti Herrerías (2021, p. 409). Se trata de la necesidad de considerarlo como un proyecto colectivo de transformación social. De esta forma, la educación, la investigación y la producción de conocimiento se diseñan con un enfoque para todos y que todos cumplan con el enfoque.



La entrevista al profesor Óscar Saldarriaga Vélez se enmarca en el ámbito de entender una forma diferente de investigar, la cual viene siendo desarrollada por un grupo consistente de investigadores desde hace más de 40

años - Grupo para la Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP).¹

El profesor Óscar Saldarriaga Vélez es Historiador pela Universidade de Antioquia (1986). En 2005 obtuvo el título de Doctor en Filosofía y Letras: Historia, con una beca de la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Su tesis doctoral, titulada "Nova et vetera o cómo se apropió la filosofía neotomista en Colombia 1868-1968", aborda temas relacionados con el catolicismo, la modernidad y la educación en el período mencionado. Su experiencia profesional se ha desarrollado principalmente en el campo de la investigación. Prueba de ello es su participación en diferentes proyectos avalados por instituciones como COLCIENCIAS, Universidad de Antioquia y Pontificia Universidad Javeriana, además de un gran volumen de producción escrita. Su labor analítica permitió comprender - a partir de las herramientas brindadas por Foucault y construidas por el GHPP - temas como la relación entre educación y religión, la profesión del maestro, las tensiones constitutivas de la escuela, el saber pedagógico, la educación secundaria, el positivismo, las ciencias humanas, entre otros. Autor del libro "Sobre el oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia", (2003). Coordina el proyecto de investigación: "Positivismo y Ciencias Humanas en Colombia". Este proyecto está financiado por Pontificia Universidad Javeriana.

Es importante resaltar que la entrevista al profesor Beranardo Barragán Castrillón es el resultado de la inmersión investigativa desarrollada con el GHPP, en julio de 2022, durante las actividades de la Escuela de Verano en História de la Pedagogía, realizado en Medellín, Colombia, en la Universidad de Antioquia².

Entrevista

José Edimar de Souza (JES): *Profesor Óscar Saldarriaga Vélez, ¿cómo surge el Grupo Historia de La Práctica Pedagógica (GHPP), cuál es la relación de la Profesora Dra. Olga Lucía Zuluaga Garcés con la organización de este grupo?*

Óscar Saldarriaga Vélez (OSV): La respuesta tiene muchas aristas, de las

¹ Más información sobre el GHPP, se puede gestionar desde la página web del grupo, disponible en: <https://historiadelapracticapedagogica.com/>

² Con financiamiento del proyecto apoyado por CNPq – Grupo Escolar en Rio Grande do Sul en el siglo XX: Culturas y prácticas en una perspectiva regional, proceso número: 403268/2021-4.

que quiero destacar sólo dos: en primer lugar, hay que situar, de modo sumario, la coyuntura en la que Olga Lucía Zuluaga, hacia 1975, leyó y apropió la conceptualización foucaultiana para problematizar el carácter subalterno asignado al maestro y al saber pedagógico. Hacia mediados de la década de 1970, dos tradiciones teórico-políticas se enfrentaban en torno a la reforma del sistema educativo: por un lado, la tradición institucional formada por el pensamiento internacional funcionalista y tecnocrático, ese “evangelio del desarrollo” que nutría a las Ciencias de la Educación (Sociología, Psicología, Economía y Planificación). Se diseñaba una reforma curricular que buscaba ampliar la cobertura difundiendo un método denominado “tecnología educativa”, que terminaba por reducir el oficio de maestro a la ejecución de una planeación de objetivos y a la aplicación de unas guías prefabricadas.

Por otro lado, estaba la tradición universitaria de las Ciencias Sociales que, en nombre del pensamiento crítico marxista, compartía lo que se denominó el enfoque reproductivista sobre la escuela: ésta es un “aparato ideológico del Estado capitalista” que reproduce las clases sociales y sus diferenciaciones. A los maestros se les sumaba una doble carga a su ya precaria existencia histórica: para el Estado, debía ser un aplicador de formatos, y para la oposición, pasaba por ser el “idiota útil del sistema”. La pedagogía no parecía poder elegir sino entre ser, o un conocimiento técnico replicable casi en serie, o un “obstáculo epistemológico” para el pensamiento crítico. Ninguna paradoja mayor que ésta, que en las doctrinas que se presentaban como liberales o incluso libertarias, el maestro se viera destinado al más desesperanzador de los roles, y a la minusvaloración política y cultural de su oficio.

En ese aire enrarecido, Olga Lucía y su esposo, Jesús Alberto Echeverri, recién egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia como licenciados en Filosofía e Historia³, experimentaron lo que todos los maestros formados en las Facultades de Educación habían descubierto tras su duro aterrizaje en la cotidianidad escolar: que habían sido formados en lo fuerte de una disciplina, habían trabajado sus autores

³ Licenciado es el título universitario que se otorga en Colombia a los profesores egresados de las Facultades de Educación, distribuidos según las especialidades disciplinarias de los currículos escolares, como biología, química, literatura, ciencias sociales, educación física...etc.

canónicos -allí Platón, Marx, Gramsci, Foucault, Piaget, Durkheim, Bourdieu, Baudelot, Illich, Freire..., Colmenares, Jaramillo Uribe, Tirado Mejía...-. Pero al “salir” a la escuela, a la vida social, los licenciados no podían cultivar la disciplina aprendida con tanto rigor, y además, no eran reconocidos por ese saber. No eran reconocidos como intelectuales, sino como maestros; pero esto último ni significaba ser reconocidos como productores y teóricos de la pedagogía. Su estatuto era el de técnicos de la enseñanza. Olga Lucía escribe entonces:

Socialmente se reconoce como maestro a quien se supone como muy claro, muy sencillo y muy simple para exponer, porque tiene como herramienta fundamental el método. Mientras más desarraigado del saber está el maestro en una formación social y mientras mayor sea su desarraigo cultural, más se enfatiza en su oficio metodológico; de esto último tenemos una muestra muy clara en la forma como existe la Pedagogía, hoy día, en las Facultades de Educación. (ZULUAGA, 1999, 156)⁴.

Así, y es la segunda faceta, Zuluaga formula un visionario proyecto de trabajo –aún activo- con el nombre de *Historia de la práctica pedagógica en Colombia*, apropiándose de la caja de herramientas de Michel Foucault para pensar la educación desde la pedagogía y el maestro. Lejos de una moda, *la arqueología del saber* fue la clave que permitió romper el doble hechizo de las teorías funcionalistas y reproductivistas, al cuestionar el estatuto intelectual subalterno del maestro, sacando a luz el carácter de saber sujetado (sometido) de la pedagogía. Pero, antes que formular una ideología o un discurso universitario, los *profes* Olga y Alberto encontraron que la “insurrección de estos saberes sometidos” exigía lanzarse a archivos y librerías de viejo, no sólo como un trabajo académico de historia de la educación -una disciplina inexistente en Colombia por ese entonces-, sino para utilizar esa historia como taller epistemológico de reconstrucción conceptual del saber pedagógico y del oficio de maestro, bajo la noción metodológica de *práctica pedagógica*.

La *Arqueología del saber*, *Las palabras y las cosas* y *Vigilar y castigar* -recién traducido en 1976-, esas tres colosales máquinas de análisis de nuestros sistemas de verdad, fueron, por fuera de toda moda, una alternativa

⁴ Zuluaga (1999).

frente a tres bloqueos ideológicos, a saber: uno, que el estatuto subalterno del maestro no debía considerarse como efecto de su “escaso capital cultural”, sino producido por un tipo singular de institucionalización y jerarquización del conocimiento -de las ciencias- que podía ser desmontada con un análisis histórico (arqueología); dos, si es cierto que la escuela reproduce el orden social, también forma sujetos (poder disciplinario), y los saberes subalternos pueden ser liberados (genealogía); y tres: el saber pedagógico opera las relaciones entre los discursos, las prácticas y los objetos que constituyen “lo real” y “lo verdadero” en la enseñanza para una época (Palabras y cosas).

Por ello, el uso de la caja de herramientas foucaultiana no sólo es un ejercicio de apropiación -entendida como la inscripción de una producción de saber en la dinámica de nuestra sociedad-, sino, lo más decisivo, enseña cómo utilizar su instrumental para problematizar un campo de saber -la pedagogía- y fundar una decisión política y ética: historiar y conceptualizar para liberar los saberes y sujetos que ocupan ese campo».⁵

Para culminar la rememoración de este nacimiento, añadiré sólo que, tras la impresión de “Colombia: Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX”, a fines de 1979, Olga recibe de Colciencias la aprobación de su proyecto “La práctica pedagógica del siglo XIX en Colombia”, proyecto seminal del GHPP que luego se convirtió, hacia 1982, en el *Proyecto Interuniversitario Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia* -abarcando desde el periodo colonial hasta el siglo XX-, conformado por investigadores de la Universidad Nacional de Bogotá, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Antioquia y luego, la Pontificia Universidad Javeriana. Gracias al ello, pudimos recuperar sistemática y minuciosamente toda la documentación que hoy constituye el Archivo Pedagógico Colombiano (ARPE), digitalizado en la Universidad de Antioquia y también guardado en parte por el Museo Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá».⁶

JES: Otro punto importante que me gustaría que comentaras es ¿cómo, en tu

⁵ Este texto ha sido reelaborado a partir de: Saldarriaga Vélez, Oscar. “Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX, cuarenta años después”. En: Zuluaga, Olga Lucía. *Colombia, dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Bogotá: Magisterio Editorial /GHPP, 2020.

⁶ Se pueden visitar en los sitios: <https://historiadela practica pedagogica.com/>; <https://arpehipermedia.com/>; y http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/

carrera profesional, se te ocurrió la posibilidad de unirte al Grupo História de La Práctica Pedagógica (GHPP)?

OSV: Fue una casualidad de juventud, como joven estudiante de historia un poco despistado, a mediados de 1979. Ví un pequeño aviso en la cartelera de la Facultad de Educación, abriendo un concurso para ser monitor del Proyecto Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, siglo XIX. Las únicas palabras familiares para mí eran “Historia de Colombia” y “siglo XIX”, y por curiosidad subí a la oficina de la profesora Zuluaga. Me recibió sonriente y dulce, explicándome que debía hacer un escrito corto sobre la relación entre el Ver, el Decir y el Hacer en la *Arqueología del saber* de un tal Michel Foucault. Fue terrible, no entendía nada de ese libro, pero al mismo tiempo me fascinaba, porque empecé a vislumbrar en él una potente “nave espacial” para dar salida a mis expectativas como aprendiz de historiador, ya un poco insatisfecho con la conceptualización marxista sobre la ideología y la cultura. Olga Lucía me facilitó sus informes de investigación en edición artesanal, los textos fundadores de todo su enfoque: *Filosofía y Pedagogía, Didáctica y Conocimiento*, y *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica...*, que acabamos de reeditar, cuarenta años después, en nuestra colección de publicaciones en la Editorial Magisterio de Bogotá. Con estos libros pude, primero, garabatear algunas páginas para el concurso -el cual pasé, años después supe que fui el único concursante-; pero sobre todo, empecé a incorporar una compleja interrogación cuyas implicaciones aún seguimos tratando de desentrañar: ¿como se articulan el ver, el decir y el hacer del maestro en la práctica pedagógica?

JES: Comente cómo está estructurado el GHPP, los proyectos y fuentes de difusión, así como el proceso de integración nacional e internacionalización de este importante grupo.

OSV: El GHPP, actualmente, además de conformar un grupo interuniversitario con integrantes de cuatro universidades situadas en tres principales ciudades de Colombia -Bogotá, Medellín y Cali-, es un grupo intergeneracional, dado que contamos con semilleros de jóvenes investigadores en las universidades arriba mencionadas; y podríamos decir que hemos formado al menos cuatro generaciones de investigadoras e investigadores.

Aunque nuestra sede -por historia y por número de participantes- sigue siendo la Universidad de Antioquia-, los proyectos de investigación se realizan según las condiciones de financiamiento y ejecución de cada universidad. Por ejemplo, mientras en la Universidad de Antioquia al grupo le ha sido otorgado un espacio adecuado y dotado para sus oficinas y archivos; y participa de los fondos de financiación institucionales; en otras Universidades los investigadores apenas disponemos de unas horas de nuestro tiempo laboral para participar en los proyectos del Grupo. Si a ello se suma que en Colombia los fondos públicos para la financiación de investigación educativa han cambiado de prioridad, el resultado es que no contamos hoy en día con un programa nacional, permanente y sistemático de investigación; sino que nuestras pesquisas avanzan al ritmo de la capacidad individual de cada investigador para gestionar sus proyectos en sus respectivas instituciones.

Del mismo modo, no podemos decir que tenemos un programa articulado de internacionalización, pues ello también ha dependido, por una parte, de las capacidades y de las redes que los investigadores como individuos han podido constituir; en especial cuando han salido a hacer sus estudios doctorales en países latinos: Brasil, España, Argentina y Bélgica. En este marco, hemos realizado el proyecto BADHICEI (Bases para el Avance de la Historia Comparada de la Educación en Iberoamérica, 2004); Formación de maestros en Iberoamérica; y participamos del proyecto MANES; y en los proyectos nacionales ACIFORMA (Apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo de la formación de docentes); Paradigmas y Conceptos en Educación y Pedagogía, Historia de la Educación en Bogotá; y Reestructuración de las Escuelas Normales en Antioquia. Por otra parte, participamos activamente, desde su inicio, del CIHELA, Congreso Ibero-americano de Historia de la Educación en Latino América, un espacio bienal que reúne investigadores españoles y latino-americanos en una activa red; que nos proporciona espacios de debate, interlocución, y variadas colaboraciones individuales y grupales.

En cuanto a la difusión, al lado de las publicaciones individuales de cada investigador; disponemos, desde 2003, de una colección permanente con el sello del grupo, en una editorial colombiana (Editorial Magisterio) especializada en educación y pedagogía, con distribución latino-americana. Y hemos

mantenido coediciones con dos editoriales, una nacional, Aula de Humanidades, y una latino-americana, Siglo del Hombre ediciones; a la par de las ediciones realizadas por las universidades de pertinencia de los investigadores. Uno de nuestros jóvenes investigadores ha realizado un inventario detallado de las publicaciones durante estos cuarenta años, y ha contado 145 entre libros y capítulos de libros; y 65 artículos Internacionales; sin lograr inventariar por ahora, las ponencias, conferencias y cursos nacionales producidos en este tiempo.⁷

JES: A partir de la experiencia del GHPP ¿Cómo defines el concepto de historia?

OSV: La pregunta da para un ensayo denso. He señalado que usamos el acercamiento arqueológico-genealógico diseñado por Michel Foucault, quien, de hecho, no ha sido considerado como historiador entre muchos de los historiadores disciplinarios. Dejando esto de lado, considero que para la pregunta sobre qué se concibe como “historia”, hay dos planos posibles de respuesta: uno en modo teórico -algo como una teoría o epistemología de la historia- y otro en modo práctico, es decir, una reflexión nacida de las maneras como un historiador ha resuelto problemas específicos en sus investigaciones.

Desde el punto de vista epistemológico, es fácil remitir a los textos mayores de Foucault donde él va construyendo su terreno de investigación, una historia de las prácticas de saber. Desde la Arqueología del saber a textos más circunstanciales como “Nietzsche, la genealogía y la historia”, o “El polvo y la nube” - un texto que aprecio especialmente-, hasta la Introducción al volumen 2 de la Historia de la sexualidad, hallamos los mojones conceptuales y metodológicos que han ido marcando sus recorridos, nunca lineales. Y aunque son textos teóricos, han nacido de su práctica de explorador de archivos. De esas líneas conceptuales, destaco tres desplazamientos en los que la historia arqueológica se diferencia de la historia social o socio-cultural, y que sólo cabe acá enumerar. Uno, su unidad de análisis no son los “objetos” sino las

⁷ OROZCO TABARES, Jhon Henry. Grupo Historia de la práctica pedagógica. Bibliografía mínima. En: NOGUERA, Carlos E.; RUBIO, David (comps). **Genealogías de la pedagogía**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2020. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12573/Catedra%206%20web.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

relaciones, los sistemas de diferencias que las sociedades construimos. Dos; frente a la clásica dualidad teoría/práctica (basada en la distinción ideal/real), introduce una tercera dimensión, lo estructural; una dimensión donde se “codifica” la relación entre lo real y lo ideal;⁸ y tres, la noción de práctica, especialmente apropiada para analizar *prácticas de saber*, una noción que no separa, pero tampoco identifica, los conocimientos y las tecnologías.

Ahora bien, de mis (y nuestras) indagaciones de archivo, podemos relatar cómo hemos resuelto algunos nudos históricos concretos. Le contaré una pequeña historia de mi investigación doctoral, que tal vez interese a los historiadores brasileños. En esta tesis me ocupé de los manuales (cursos) de filosofía enseñados para coronar el pensum de la enseñanza secundaria (llamada acá bachillerato). Pero hay que decir de inmediato que, en virtud del Concordato firmado entre el Estado colombiano y la Santa Sede en 1887, esos manuales fueron de filosofía neotomista, el pensamiento de Santo Tomás de Aquino que el papa León XIII ordenó enseñar en todas las instituciones católicas desde 1879. Y en virtud de la alianza de la Iglesia católica con el Estado Conservador, esos manuales fueron la filosofía oficial enseñanza en todos los colegios colombianos hasta prácticamente 1975. No entraré en detalles, pero retengo la hipótesis postulada y verificada: si esta filosofía católica enseñada pudo permanecer cerca de un siglo en el sistema educativo colombiano, no puede explicarse sólo por la imposición de unas mordazas políticas e ideológicas a la sociedad colombiana. No en tanto tiempo. Los “saberes modernos”, encabezados por el positivismo, el evolucionismo y el marxismo, habrían dado cuenta, como lo hicieron en el resto del mundo, de la improcedencia epistemológica y empírica de la metafísica, la teoría del conocimiento la cosmología y y la psicología aristotélico-tomista, que a lo sumo, habría podido incorporar un cartesianismo contrareformado, para modernizarse y poder tener interlocución creíble con los intelectuales laicos de fines del siglo XIX.

Para resumir y simplificar, diré que fue un trabajo que implicó, entre otras cosas, leer las disputas de saber en Colombia a la luz de la arqueología

⁸ Esta ruptura epistémica decisiva puede documentarse en: DELEUZE, Gilles. ¿Cómo reconocer el estructuralismo? En: DELEUZE, Gilles. **La isla desierta**. Editorial Pre-textos, Valencia, España, 2005 p. 223-249.

de las Ciencias Humanas desplegada por Foucault en *Las palabras y las cosas*, y no por prurito de modelo y copia, sino porque los saberes que estudia allí Foucault fueron efectivamente apropiados en Colombia (y América Latina, debo decir), comenzando por la Ideología de Destutt de Tracy y “terminando” por los Positivismos de Augusto Comte y Herbert Spencer. En palabras esquemáticas, el “descubrimiento” histórico de esta investigación es que el neotomismo fue la “versión catolizada” del positivismo comtiano; y por ello el camino intelectual católico no fue una “discontinuidad” o “retroceso” en esa historia de la modernización de los saberes que fue la ruidosa apropiación del positivismo en el resto de países de la región.

Ahora bien, explicar cómo ocurrieron, en términos epistémicos, concepto a concepto, escuela por escuela, estas “conciliaciones de incompatibles”, es, justamente lo que ha permitido usar la aproximación arqueológica para saltar fuera de una historiografía lineal del progreso y la modernidad, una historiografía marcada por el dualismo de los proyectos ideales de nación siempre frustrados por las precarias realizaciones reales. Pero en las pocas líneas de que acá dispongo, no es posible hacer el relato de cómo se logró técnicamente ese salto historiográfico, de cómo se pudo operativizar la tríada ver-decir-hacer para leer una documentación, en parte muy trillada por la historiografía social colombiana, y en parte inabordada antes, porque parecía irrelevante, y sobre todo, predecible.

En todo caso, cada trabajo de investigación, para cada período histórico, ha debido resolver sus retos metodológicos específicos; pero retengo como una decisiva enseñanza de Olga Lucía, los delicados análisis que hacía con cada investigador, y en colectivo, para tratar un punto crucial de nuestro proyecto: si el punto común del análisis consistía en identificar el método de enseñanza que cada formación discursiva de la pedagogía ha asignado al maestro; las fuentes coloniales mostaban un modo muy distinto de existencia y funcionamiento de “el método”, a como éste aparecía en las fuentes del siglo XIX o del siglo XX. Aprendimos con Olga a identificar las singularidades, las modificaciones, el *Ratio Studiorum* no opera igual que las *lecciones de objetos* pestalozziana, o que los *centros de interés* de la Escuela Activa: las permanencias y las discontinuidades en cada uno implicaban modalidades de análisis diferentes.

JES: *Em sua epistemologia tem abordado a expressão historiar, historicizar e ... como você define a partir da epistemologia que tem trabalhado esse grupo de pesquisadores?*

OSV: Sí, una distinción entre historiar, historizar, historicidad e Historiografía. Bueno, acabo de hablar de historiografía. Usualmente eso se entendía como las diferentes interpretaciones dependientes de la “escuela” de cada historiador, y hoy ello se ha ampliado un poco hasta alcanzar el significado de “escritura de la historia”, esto es, la gran construcción textual que implica cada investigación histórica, lo que Michel de Certeau há formulado con la compleja expresión de “operación historiográfica”. Remito a este autor, y a los trabajos de la revista Historia y Grafía del Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana de México. Historiografía e historiar se acercan, si entendemos historiar en el sentido clásico de “narrar”, narrar siempre respetando el mandato de veracidad sobre lo acaecido o lo testificado. En dos palabras, hoy hemos recuperado el carácter o el componente narrativo de la histori(ografí)a; por supuesto en nuevos planos de complejidad tras el trabajo de la disciplina linguística de la narratología. Historizar, historicidad: este último término es más breve de definir, aunque su densidad haya ocupado los extensos y sutiles análisis de autores como Paul Ricoeur. La *historicidad* nombra el carácter ontológico que ha sido asignado al tiempo, a la finitud, es decir, a la afirmación que nuestra cultura hace sobre el ser: el ser es temporalidad, sólo se revela en la temporalidad, pero a la par, se reconoce que el tiempo es un misterio inefable; podemos percibirlo pero se resiste a ser conceptualizado enteramente. Y por fin, *historizar*: en su sentido usual, indica la operación de concebir y explicar algo por su desenvolvimiento histórico; sus transformaciones espacio-temporales. Pero para una arqueología del saber, historizar las verdades, la verdad, implica un ejercicio radical que no sólo consiste en “ver al objeto en el tiempo”, sino “asumir al sujeto de conocimiento en su singularidad histórica”: objetos que parecen naturales y evidentes (la infancia, por ejemplo) dejan de serlo, pero también nuestros conceptos actuales para verlos se ponen en la cuerda floja de lo histórico: ¿hasta donde podemos desprendernos del modo como vemos, decimos y hacemos, para asumir la alteridade de modos de ver-decir-hacer distintos a los nuestros?

JES: *En el campo de la Historia de la Educación en Colombia, ¿cómo ha concebido el GHPP el conocimiento y la formación de la disciplina pedagógica en relación con las humanidades y las ciencias de la educación?*

OSV: El tema es largo y complicado. Para presentarlo con una fórmula sumaria; y que requiere, claro, amplia discusión, cito acá la siguiente tesis de la profesora Zuluaga:

«El campo de saber de la pedagogía es disgregado y sus criterios de verdad puestos en crisis por los desplazamientos y la multiplicación de sus objetos en las nuevas (a principios del siglo XX) disciplinas, como la sociología de la educación, la administración educativa, la psicología educativa. Cada una de estas disciplinas se instala en diferentes elementos de la práctica pedagógica. Unas se apropian del sujeto (maestro-niño), otras de la institución, y otras del saber [...] La pedagogía, por efecto de las ciencias de la educación, no sólo se atomiza, sino que se le asigna un papel subalterno, definiéndola como una región, y no la más importante de las ciencias de la educación, dentro de estas queda reducida a los procesos que se verifican en el salón de clase, atrapando todas sus conceptualizaciones entre las paredes del aula. [...] Dichos mecanismos disciplinarios son la clase (proceso instruccional), el programa (currículo), y el examen (evaluación instruccional). Estos elementos operativos van a ser reforzados desde ciertas teorías que obstaculizan pensar la pedagogía en función del conocimiento, la sociedad y la cultura. [...] Es [...] la reducción de la enseñanza a procedimientos operativos que conducen al aprendizaje. La pedagogía y la didáctica aplican conceptos operativos cuya fundamentación y explicación no se realiza en ellas, sino en las ciencias de la educación. Esta situación inmoviliza o dificulta la reflexión que debe llevar a cabo la pedagogía a través de sus objetos, conceptos y métodos, para comunicarse con otras disciplinas, es decir, para realizar lo que podemos llamar reconceptualización [...] y para devolver al maestro la inteligencia de todo el proceso...”⁹

JES: *A su juicio, ¿qué sería más adecuado para el concepto de historia de*

⁹ Zuluaga e Echeverri (2003, p.26).

la pedagogía: definir una historia de la enseñanza o una historia de las

prácticas? OSV: Esto puede parecer una “boutade”, pero diría que lo pertinente sería una historia de las prácticas de enseñanza. ¿Por qué no propuso Olga Lucía el nombre de “historia de las prácticas de enseñanza? Yo conjeturo que su razón ha sido que este término parece remitirse a las acciones concretas, y no destaca lo suficiente el momento y el umbral en que las enseñanzas han sido retomadas desde un saber, el saber pedagógico. Pero este punto es difícil, pues en el texto que acabo de citar, Olga sostiene que el lenguaje educativo se ha convertido en un juego de palabras desprendidas de sus contextos de origen:

“La conversión de la pedagogía en un saber instrumental [...] ha dado lugar a toda suerte de confusiones y ambivalencias, pues se ha llegado a considerar como equivalentes, como situados a un mismo nivel, la pedagogía, la educación, la instrucción, la enseñanza y la didáctica, haciendo del campo de la pedagogía una verdadera Torre de Babel”.¹⁰

Esto, muy breve, al respecto de “enseñanza”. Veamos ahora la otra noción, “prácticas”. En primer lugar, queda claro que nuestro enfoque metodológico nos impone pensar siempre en “prácticas”, entendiendo, con Foucault, que una práctica es una articulación pautada, es decir, una regularidad establecida históricamente entre ciertos saberes (decir), miradas (objetivaciones) y haceres (tecnologías o técnicas). Se trata, por tanto, de abandonar la dualidad “teoría/práctica” (la práctica sería el hacer puro, la teoría sería el pensar puro). Ya sabemos, además, que esta dualidad ha sido el mecanismo que produce la subalternidad intelectual que signa el oficio de maestro. De modo que Olga, al tiempo que rechaza la reducción del enseñar a las “prácticas de aula” (en plural) propone como noción metodológica *la práctica pedagógica* (en singular). La práctica pedagógica como el tejido o el dispositivo que enlaza el ver, el decir y el hacer del oficio de maestro en una época y una sociedad localizadas históricamente. Esto remite a su siguiente pregunta.

JES: Un concepto importante abordado en muchos trabajos publicados por

¹⁰ Zuluaga e Echeverri (2003, p. 26).

investigadores del GHPP ha sido el uso de lo que la profesora Olga Lucía Zuluaga Garcés denominó: “la tríada de instancias metodológicas: la institución, el sujeto y el saber”¹¹, discutir cómo se operacionaliza a partir de esta metodología.

OSV: El modo que propuso inicialmente Olga para hacer operativa esa noción de práctica pedagógica en las investigaciones históricas, es decir, para tratar el archivo, fue este esquema triádico de “categorías”, que ella denominó “instancias metodológicas”: para empezar a identificar los modos concretos en que una práctica pedagógica puede ser localizada en la documentación, propuso identificar quiénes (qué roles) son asignados a los sujetos que operan en la enseñanza (por ejemplo, cierta jerarquía entre maestros, funcionarios, teóricos y legisladores); qué características tienen los lugares institucionales donde actúan (por ejemplo, las relaciones de saber y poder son distintas en las escuelas normales y en las facultades de educación); y qué saberes (la psicología, la gramática, la medicina, la teoría del conocimiento...) circularon allí, con qué estatuto y valor de científicidad o de espontaneidad... Dije que esto fue en un inicio; cuando nuestra guía mayor era la arqueología del saber, y luego, en discusiones colectivas con ella, y tras la incursión en la genealogía del poder, y resolviendo problemas directos de la investigación, los investigadores propusimos introducir una cuarta instancia, las “estrategias” o “tecnologías”, para hacer visibles los dispositivos de gobierno de los sujetos.

JES: *¿Cómo articula el grupo en su investigación las relaciones entre el ver, el decir y el hacer desde la Arqueología del saber?*

OSV: Creo que en las respuestas anteriores he aproximado esta respuesta. Sólo agregaría que el ver remite a los procesos que Foucault, en trabajos posteriores a la Arqueología, precisó con la noción de “objetivación”, esto es, el modo como un elemento de la realidad es convertido en un objeto de saber, cómo “una mirada” lo selecciona, lo recorta, lo constituye en una “evidencia”: darle una calificación numérica o diagnosticar una “patología” a un estudiante, es ejercer un proceso de “objetivación”; tanto como definir “la infancia” como la suma de ciertas características... El decir remite al modo como todo saber

¹¹ Zuluaga (1999).

constituye las funciones y reglas de uso de dicho saber para los sujetos que lo utilizan; y el hacer nombra las técnicas e instrumentos de ejercicio de tal saber. De hecho, el gran reto metodológico que plantea el enfoque arqueo-geológico de Foucault, para quien quiera hacer historia de cualquier práctica de saber; es que cada una de estos tres tipos de prácticas (las del ver, del decir y el hacer) tienen cada uno sus propias reglas, sus ritmos y sus materialidades, y el trabajo del historiador acá consiste en describir, discernir, los modos no lineales en que esos tres tipos, esos tres registros de prácticas, se han ido entrecruzando entre sí, -con continuidades y discontinuidades-.

JES: *En el ámbito de la forma de producción de conocimiento, ¿qué retos o proyectos se proyectan en el horizonte del GHPP?*

OSV: Yo diría que hay que pensar en dos tipos de producciones en los próximos tiempos: las líneas de investigación de los miembros más antiguos, los que llamamos “los fundadores”, y las líneas de los investigadores de las nuevas generaciones. No podría dar nombres específicos de proyectos, pero puedo mencionar las líneas hacia las que orientan actualmente nuestros trabajos. En el libro que cité arriba, *Genealogías de la pedagogía*, en los títulos y autores que lo componen, podría verse un panorama de esas líneas mayores: la historia y el presente de los saberes o disciplinas escolares; la transformación actual de la pedagogía debida a los saberes y las técnicas llamadas “autoayuda”; las transformaciones históricas de las relaciones entre escuela, familia y formación de sujetos; la construcción de la subjetividad del maestro; la unilateralización del aprendizaje como una deriva actual de los sistemas educativos; la historia y concepciones de la forma-escuela; las transformaciones actuales de la escolarización como una forma de capital (*educapital*); y la historia de los maestros como una narrativa de sus rostros y cuerpos. En mi caso, me oriento ahora hacia trabajos sobre la enseñanza secundaria, el bachillerato y su complejo universo pedagógico y político. Otros colegas se ocupan de la historia de las Facultades de Educación y de las Escuelas Normales, de los entrecruzamientos entre Literatura y Pedagogía, de las prácticas pedagógicas no escolares; y de la Filosofía de la Educación.

Me es difícil identificar las líneas de trabajo de los investigadores más jóvenes, pero están abriendo senderos en campos como la formación de

maestros, la escritura de maestros, los currículos y didácticas de ciencias sociales escolares y de la enseñanza de filosofía, la construcción social de la adolescencia, el cuerpo y la educación física; la evaluación y las pruebas estandarizadas; las mutaciones del Movimiento Pedagógico, la salida de la pedagogía escolar hacia formas de enseñanza no escolarizada, la pedagogía ciudadana, las políticas públicas, la educación “especial” y la inclusión de personas en situación de discapacidad... Sé que no soy exhaustivo, y dejo por fuera otras líneas de mis queridos colegas, viejos y jóvenes; me disculpo por ello en el apresuramiento de estas notas.

Quiero terminar con una interrogación personal sobre el horizonte de nuestras apuestas, que es también un pensamiento sobre sus límites. Aunque algunos colegas han participado, y participan activamente en los análisis de la actualidad y la coyuntura de la política educativa -algunos de ellos han ocupado altos cargos en la cosa pública-; y de que en cierto momento la tesis del Grupo sobre el carácter fundante de la Pedagogía llegó a verse traducida en una ley nacional; y a despecho de las crónicas admoniciones de nuestro benemérito co-fundador, el maestro Jesús Alberto Echeverri, quien es un gramsciano de raíz, el Grupo nunca ha dejado de sentir una cierta debilidad en nuestra capacidad de acción y de intervención política concreta. Esto es un tema de debate permanente en nuestras reuniones periódicas, y sigue palpitante en la coyuntura política actual de país, que ha traído vientos de reformas democráticas y sociales. Y ello es así, porque, y en ello expreso mi sentir personal, existe una tensión permanente, propia de nuestra “naturaleza” como grupo académico, universitario, entre nuestra actividad investigativa, y la capacidad de contacto con la cotidianidad y la humanidad de los maestros y maestras de carne y hueso, con la inquietud permanente de hallar vías de inserción en la densa complejidad y diversidad de las realidades vividas en los territorios y las poblaciones. Sé que es, de muchas formas, una tensión insoluble, nadie puede pretender tener la solución salvadora para estos sistemas educativos tan inequitativos, fragmentados y debilitados que padecemos en Latinoamérica; y que pareciera que la batalla, ciertamente utópica, por la reconstrucción del saber pedagógico y del oficio de maestro, es cada vez más difícil de sostener. Aún así, creo que nuestro horizonte tiene que ser el de proponer y participar en nuevas formas políticas; yo creo que

micropolíticas, conectadas con los movimientos sociales que hoy en día abren brechas en la cultura hegemónica que ha arrastrado la educación y la pedagogía a las formas más aberrantes de mercantilización y exclusión. El saber de los maestros deb ser ganado para la pedagogía concebida, a fin de cuentas, como una trinchera de la humanización y la democratización.

Le expreso, professor Souza, mi más sentido agradecimiento por su interés y su acogida por nuestro trabajo y por su pasión compartida por la investigación y la enseñanza en nuestros países hermanos.

Cordialmente,

Oscar Saldarriaga Vélez.

Referências

HERRERÍAS, José Ángel López. **50 miradas a la educación**. Madrid: Turner Publicaciones SL, 2021.

ZULUAGA, Ola Lucía. **Pedagogia e História**. Bogotá: Anthropos, Siglo del Hombre y Universidad de Antioquia, 1999.

ZULUAGA, Olga Lucía; ECHEVERRI, Alberto. Educación y Pedagogía, una diferencia necesaria. En: Zuluaga et al. **Pedagogía y epistemología**, Bogotá: Editorial Magisterio, 2003.

Recebido em: 26/12/2022.

Aceito em: 23/02/2023.

José Edimar de Souza

Graduado em História, em Pedagogia, em Geografia, em Biblioteconomia. Mestre e doutor em Educação, com estágio de pós-doutorado em Educação. Professor e pesquisador nos Programas de Pós-graduação em Educação e em História da Universidade de Caxias do Sul – UCS. É Pesquisador Gaúcho - PqG – da Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio Grande do Sul (FAPERGS). É vice-líder do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM).

✉ jesouza1@ucs.br

🌐 <http://lattes.cnpq.br/3693254783408309>

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-1104-9347>