

January 2006

Condiciones de posibilidad para una crítica sobre las prácticas pedagógicas formativas -Aproximaciones desde una mirada foucaultiana-

Luis Ernesto Vásquez Alape

Universidad de La Salle, actualidadespedagogicas@lasalle.edu.co

Yebrail Castañeda

Universidad de La Salle, actualidadespedagogicas@lasalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Vásquez Alape, L. E., y Y.Castañeda. (2006). Condiciones de posibilidad para una crítica sobre las prácticas pedagógicas formativas -Aproximaciones desde una mirada foucaultiana-. *Actualidades Pedagógicas*, (48), 17-26.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Condiciones de posibilidad para una crítica sobre las prácticas pedagógicas formativas -Aproximaciones desde una mirada foucaultiana-

Luis Ernesto Vásquez Alape* / Yebrail Castañeda**

RESUMEN

En el presente artículo se ilustra el enfoque y la estructura metodológica arqueológica de la investigación desde una mirada foucaultiana como posibilidad para efectuar una indagación sobre el concepto de práctica pedagógica formativa. En primera instancia, se hace una contextualización teórica de la noción de práctica pedagógica enmarcada en la propuesta de reflexión histórica foucaultiana; a continuación, se realiza la descripción del problema resaltando el concepto de «condiciones de posibilidad» como eje transversal de la propuesta investigativa foucaultiana, para luego proponer la preocupación sobre la urgente necesidad de cualificar las prácticas pedagógicas formativas en las facultades de educación, así como también los objetivos que se han de perseguir desde la naturaleza y características del camino arqueológico para convertir los documentos de práctica en monumentos y como tales en dispositivos pedagógicos transformadores.

Palabras clave: práctica pedagógica formativa, arqueología, condiciones de posibilidad, constitución.

AN APPROXIMATION FROM FOUCAULT POINT OF VIEW OF THE POSSIBILITY CONDITIONS FOR A CRITICISM ON THE PEDAGOGIC-EDUCATIONAL PRACTICES

ABSTRACT

This article shows the approach and the archeological and methodological structure of the research from a Foucault position as a possibility to make an inquiry on the concept of pedagogic-educational practice. First of all, a theoretical context on the pedagogic practice is presented within the framework of the historic reflection proposed by Foucault. On the other hand, a description of the problem is presented highlighting the concept of «possibility conditions» as a transversal axis of the Foucault research proposal. Then, the urgent need to qualify educational pedagogic practices in the Schools of Education is presented. It also precise what the objectives are from the nature and characteristics of the archeological road in order to turn the practice documents into monuments, that is, into transforming pedagogic devices.

Key Words: Educational pedagogic practice, archeology, possibility conditions, constitution.

* Profesor Facultad de Educación Universidad de La Salle, Coordinador de práctica pedagógica investigativa.

** Profesor Coordinador de la Licenciatura en Filosofía y Letras.

Fecha de recepción: 28 de marzo 2006.

Fecha de aprobación: 28 de abril 2006.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA FORMATIVA -DESDE LA HISTORIA- HACEDORA DE HISTORIA (A MANERA DE PREÁMBULO)

«La práctica de uno mismo entra en íntima interacción con la práctica social o, si se prefiere, con la constitución de una relación de uno para consigo mismo que se ramifica de forma muy clara con las relaciones de uno mismo al otro»

(Séneca)

¿Cuáles son los elementos constitutivos de las prácticas pedagógicas de los maestros en general y del estudiante que se está preparando para serlo, en particular?

¿Cuando se habla de pedagogía y de prácticas pedagógicas de qué se habla?

Proponemos estos interrogantes generales para enmarcar el cuestionamiento fundamental sobre la práctica que se relaciona directamente con el ámbito formativo de los licenciados en educación brindado por su facultad y que se vincula con sus concepciones curriculares, modelos pedagógicos y didácticos, planes de estudio, Proyectos Educativos Institucionales, la mentalidad de sus maestros y la cosmovisión de su alter constituido por las instituciones a donde llegan los estudiantes de la universidad a ejercitarse. Aludimos entonces a las prácticas pedagógicas formativas docentes que aparecen como parte fundamental del *pensum* de las licenciaturas y mediante las que la

institución ofrece un espacio para que los estudiantes cualifiquen su conocimiento pedagógico en medio de las dinámicas de la comunidad educativa en general y las del aula en particular.

Para iniciar con la reflexión consideramos que las prácticas pedagógicas son prácticas constituidas en y por «campos de fuerza»¹ de carácter económico, político, social, cultural, simbólico y disciplinar que al entretenerse consolidan una tipología de discursos que, como el mismo devenir del ser humano, son conflictivos efímeros y están en permanente cambio.

Cada práctica pedagógica está en plena comunión con una estructuración y sistema de pensamiento que se ha forjado a través de fuerzas históricas que en su confrontación han hecho posible cultura y modos de vida en donde se articulan relaciones de poder, formas de conocimiento y estilos de subjetivación.

La pedagogía en tanto «*reflexión crítica*» del quehacer y saber pedagógicos se constituye por discursos emanados desde la práctica misma, entendida ésta, en el ámbito de lo educativo, como exigencia epistémica que surge desde la observación y contemplación de las urdimbres que deben (o ¿deberían?) entretener la cotidianeidad del maestro con los hilos de los discursos construidos diariamente en todos los espacios de la escuela, a partir del entretendido entre lo vivido y lo pensado, lo pensado que es vivido en el transcurrir experiencial-teórico-conceptual y en la conceptualización propia efectuada en este eterno movimiento que constituye el trabajo

1 La metáfora espacial de campo es sin duda, una noción que desarrollada por Foucault y Bordieu, y aplicada por Berstein, puede dar cuenta de la estructura y formas de poder que surgen de los procesos de producción discursiva: Explicar las transformaciones del discurso a través de metáforas espaciales, dice Foucault, permite captar con precisión los puntos en los que los discursos se transforman en, a través de y a partir de relaciones de poder. Foucault agrega que «las metáforas espaciales son síntomas de un pensamiento estratégico, aquel que ubica el espacio del discurso como un terreno y un asunto de prácticas políticas» (1977). El campo de producción de discursos educativos sería, desde esta perspectiva, no un simple agregado de individuos creadores o fundadores de discursos sino un dominio discursivo-político que tendría efectos de control sobre la producción, distribución y circulación de su discurso. La producción del discurso educativo daría lugar a la generación de un campo dotado de una relativa autonomía social y el cual estaría regulado por prácticas específicas de relación social en los procesos discursivos mismos. Llamemos a este campo, en congruencia (...) campo intelectual de la educación. (Díaz, 1993).

intelectual del maestro y por ende sus discursos y saberes pedagógicos

La pedagogía, al ser propuesta desde los espacios de reflexión y cuestionamiento foucaultianos, se plantea inicialmente desde dos vertientes históricas: 1. La oficial, episódica y unitaria y 2. La que centra su atención en las discontinuidades, los umbrales, los zócalos profundos. En relación con la primera asume una posición crítica, de confrontación, pues afirma: la historia no puede ser sólo la oficial, la que corresponde a la mirada de los que gobiernan, de los que tienen el poder económico y político, de los que imponen su discurso desde la coacción de gramáticas opresoras que acallan las voces de los otros, nacidas de sus experiencias y urdimbres propias emanadas de sus vivencias cotidianas. La historia no es la de los grandes períodos y rimbombantes episodios si no aquella que se evidencia en el día a día en las prácticas de los «héroes cotidianos». «Por detrás de la historia atropellada de los gobiernos, de las guerras y de las hambres, se dibujan unas historias casi inmóviles a la mirada, historias de débil declive: historias de vías marítimas, historias del trigo o de las minas de oro, historias de la sequía y de la irrigación, historias de la rotación de cultivos, historias del equilibrio obtenido por la especie humana, entre el hambre y la proliferación»²

Con el anterior fragmento, se comienza a ilustrar la segunda vertiente, en éste se dilucida la referencia foucaultiana a «historia de las discontinuidades, los umbrales y los profundos zócalos», alusión a las múltiples historias que surgen en la interacción diaria de los sujetos en la espacio-temporalidad concreta en donde constituyen su territorio y su subjetividad (microhistorias) alimentando constantemente la irrupción del acontecimiento, aquel que les permite salir de la rutina, recrear su existencia,

transgredir la historia oficial y constituir su propia narrativa a partir de los ordenes del discurso vitales, disciplinares, pedagógicos e institucionales que interlocutan permanentemente. *En terrenos de la escuela*, los discursos que surgen en el interactuar de los pasillos, de los descansos, del aula de clase, del intercambio de miradas, del devenir de los sentires, de la norma conjugada, o de la norma transgredida y/o inventada, de los currículos ocultos plasmados en los lenguajes verbales y no verbales evidenciados en los múltiples ordenes del discurso, que sin ser los oficiales, cimentan la historia del pensamiento de la escuela; en el caso de los escenarios propuestos para las prácticas formativas, evidencian la visión de mundo de las facultades y su papel determinante en la constitución de un tipo determinado de subjetividad pedagógica que se visibiliza en el quehacer del practicante.

Con base en la anterior mirada, Foucault cuestiona a los historiadores que centran su atención en los grandes héroes, las «continuidades seculares», «las saturaciones lentas», «los grandes zócalos inmóviles y mudos», «los movimientos de acumulación», los discursos científicos que se presentan con carácter absoluto e invita a seguir la forma como se constituye la historia desde las prácticas cotidianas con sus opiniones, nociones, conceptos que al categorizarse configuran teorías, modelos, métodos que erigen objetos de saber desde los discursos y las instituciones «la historia es el análisis descriptivo y la teoría de estas transformaciones»³

EL PROBLEMA

A través de las prácticas pedagógicas formativas se «patentizan» el quehacer y saber pedagógicos determinados por los discursos teórico/conceptuales

² Foucault, M. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 2003.

³ Foucault, M. *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta (sin año de publicación).

construidos en las dinámicas de las Facultades e internalizados por sus estudiantes a lo largo de su proceso educativo. ¿En qué consisten dichos discursos? ¿Qué enunciados los componen? ¿Qué voluntad de verdad los direcciona? ¿Cuáles son las consecuencias para el estudiante, las Facultades de Educación, el sistema educativo, la sociedad y la cultura? En última instancia de lo que se trata es de mirar ¿Cómo se constituye el saber de las prácticas formativas? ¿En qué medida el pensamiento constituido desde dichas prácticas en tanto que tienen una relación con la verdad, tienen también una historia? ⁴

Para atender las anteriores preocupaciones se propone el cuestionamiento sobre la constitución de *las prácticas pedagógicas formativas docentes en las facultades de educación*, el concepto clave que subyace a este escudriñamiento es el de «*condiciones de posibilidad*», lo importante no es lo que nos digan los discursos, *en su estructura superficial, sino lo que nos planteen en su estructura profunda y desde los entramados histórico-contextuales y prácticas éticas, políticas, ideológicas y económicas en donde se producen teniendo en cuenta tanto los estratos macro como los micro en donde se tejen, pues estos son los que determinan «la identidad» de lo enunciado, su voluntad de verdad.*

Desde allí es significativo legitimar una mirada histórica sobre lo que es y ha sido la forma como se han constituido en su devenir las prácticas pedagógicas formativas, para ello interesa mirar los documentos que dentro de las facultades de educación aluden, argumentan esas prácticas, al tiempo que aquellos que testimonian su trasegar académico cotidiano y dentro de ellos, los ordenes del discurso y enunciados que los componen para develar sus juegos de

verdad, procedimientos de control y constitución de saberes en relación con las prácticas pedagógicas formativas. Es necesario, como plantea Foucault, escudriñar más allá de la historia lineal y oficial, ahondar en las historias de bajo declive a partir del planteamiento de interrogantes tales como: ¿qué estratos hay que aislar unos de otros? ¿qué tipos de series instaurar? ¿qué criterios de periodización adoptar para cada una de ellas? ¿qué sistema de relaciones (jerarquía, predominio, escalonamiento, determinación unívoca y causalidad circular) se puede describir de una a otra? ¿qué series de series se pueden establecer? y ¿en qué cuadro, de amplia cronología, se pueden determinar continuidades distintas de acontecimientos?⁵

En la práctica pedagógica el saber cotidiano se transforma en teoría y en práctica, las cuales surgen de los discursos escritos provenientes de los documentos oficiales y/o no oficiales de la escuela, de las instituciones universitarias, de los sujetos y de los estudiantes con relación al conocimiento, las formas como se relacionan las ciencias con las enseñanzas y los aprendizajes, que no necesariamente son posiciones científicas. Este conjunto de objetos del conocimiento constituye los saberes de la práctica pedagógica, que al ser desentrañados permiten, de un lado, comprender el estado actual de nuestras prácticas y de otro, resignificarlas o deconstruirlas para fortalecer el acto educativo de tal forma que responda a necesidades, intereses y conocimientos históricos que favorezcan el crecimiento y consolidación de la dignidad humana.

El conjunto de saberes de la práctica pedagógica en definitiva se constituye en las prácticas, opiniones, nociones, conceptos, teorías, modelos, métodos y/o en sus múltiples posibilidades de entrecruzamien-

4 Asumo las preguntas foucaultianas planteadas en la entrevista concedida a Francois Ewald en el Magazine littéraire 207 de mayo de 1984, pgs 18-23 y compilado en el libro Saber y Verdad, La Piqueta 1984.

5 Foucault, M. Résonne au Cercle d'epistemologie, Cahiers pour l'Analyse 9. (1968): 34-35. Citado en Saber y Verdad. Madrid: La Piqueta, 1995.

to, es en este entorno en el que se puede hablar de pedagogía como disciplina, ya no tan sólo del saber pedagógico constituido en las microfísicas sino de la pedagogía comprendida desde las macrofísicas cimentadas en el entrecruzamiento de ordenes de discurso de poder-saber-verdad comprendidas a partir de una arquitectura universal.

«En las condiciones de posibilidad de una ciencia, Foucault distingue dos sistemas distintos que no deben ser amalgamados pese a que ambos remitan al orden del discurso:

1. Las condiciones de la ciencia en tanto ciencia: objetos, códigos de expresión, conceptos de que dispone o ayuda a construir; en fin, condiciones de cientificidad internas al propio discurso científico.
2. La posibilidad de una ciencia en su existencia histórica. Este sistema estaría constituido por conjuntos discursivos que no tienen ni el mismo estatuto, ni la misma organización, ni el mismo funcionamiento a las ciencias a las que dan lugar.

Así pues, para realizar la genealogía de una ciencia no sólo es preciso delimitar lo que podríamos denominar el álgebra de sus estructuras formales que la dotan de coherencia interna, sino también las instituciones, los intereses, las normatividades y las prácticas que presionan sobre las formas conceptuales y que, junto con ellas, constituyen el saber y las relaciones que lo atraviesan.⁶

En la sociedad a los conocimientos, las ideas, las opiniones cotidianas, así como las prácticas institucionales o las costumbres, subyace un saber implícito

que es propio de la sociedad. Este saber cotidiano es profundamente distinto de lo que se puede encontrar en los documentos científicos, en las teorías filosóficas o en las justificaciones religiosas. Pero, en el saber cotidiano «se hace posible, en un momento dado, la aparición de una teoría, de una opinión, de una práctica.»⁷

EL PUNTO DE PARTIDA

Al asumir la práctica pedagógica formativa no sólo como práctica académica si no también como práctica social que ha de enaltecer la dignidad humana desde el arrogarse la responsabilidad del comprender el aquí y el ahora de las dinámicas sociales para aportarle a su cualificación, urge una fundamentación ética, epistemológica y pedagógica que la fortalezca desde el punto de vista teórico, investigativo, metodológico y didáctico. Posicionarse en los cuatro ámbitos se fortalece la dinámica argumentativa que posibilita los cimientos de procesos interpretativos, críticos e investigativos; que a la vez, conformarían un corpus académico para la reflexión y la construcción del saber pedagógico, cualificando por ende, las propuestas formativas de las facultades de educación y enriqueciendo el debate educativo nacional e internacional en este sentido. Por otro lado, con la fundamentación anterior se busca legitimar la cualificación de un pensamiento problematizador y propositivo tanto en los docentes, como en los estudiantes de las diversas facultades de educación, que los lleve a pensar en *la práctica pedagógica formativa* no como ejercicio didáctico procedimental, sino como ese complejo compuesto por múltiples campos de fuerza que se constituyen en medio de las prácticas pedagógicas entendidas como el entrecruzamiento de las fuerzas institucionales, disciplinares y subjetivas, en donde

6 Foucault, M. Réponse au Cercle d'épistémologie, Cahiers pour l'Analyse 9. (1968): 34-35. Citado en Saber y Verdad. Madrid: La Piqueta, 1995.

7 Bellour, R. *El Libro de los Otros*. Barcelona: Anagrama, 1973. Citado por Martínez, A. «Una mirada arqueológica de la pedagogía» *Pedagogía y Saberes* 1

se conjugan las relaciones de poder-saber y a partir de éstas verdad y/o verdades que constituyen discursos de poder.

La propuesta, es la de fundamentar epistemológica, investigativa, metodológica y didácticamente *las prácticas pedagógicas formativas*, mediante un trabajo de orden arqueológico-genealógico que permita escudriñar, desde una ontología del presente, los discursos y saberes pedagógicos que fundan la urdimbre de las prácticas pedagógicas de las facultades de educación.

El aporte que se puede obtener de esta dinámica se da en dos campos: el orden de lo metodológico y el de lo ontológico. El primero al considerar que lo importante no es lo que se enuncie como discurso en la práctica pedagógica, si no *las condiciones de posibilidad* en las que se crea dicho discurso a partir del proponer una analítica de los enunciados y de los ordenes de los discursos y en el segundo, la necesidad de agudizar el pensamiento crítico y del pensar de otro modo las prácticas pedagógicas formativas.

Visibilizar las prácticas pedagógicas formativas desde la óptica arqueológico-genealógica de Foucault permite:

- ◆ Especificar una mirada histórico-filosófica en los aspectos y dinámicas que la estructuran.
- ◆ No desconocer las condiciones de posibilidad en donde surgen y se dinamizan, así como las condiciones de posibilidad que se deben proponer para que estas sean pertinentes.

- ◆ Proponer lo arqueológico-genealógico para rescatar el ámbito de los saberes y las prácticas pedagógicas desde las relaciones cotidianas como insumo fundamental de la conceptualización educativa.
- ◆ Detectar las relaciones entre poder-saber-verdad que entrecruzan sus dinámicas y su incidencia en la construcción de conocimiento y formación de subjetividades.

EL PUNTO DE LLEGADA

A partir de la disertación establecida hasta aquí, los objetivos que se pueden plantear para proponer una indagación perspicaz que descienda hasta los umbrales de lo escasamente perceptible, tiene que ver en términos generales, con la identificación *de las condiciones de posibilidad de las nociones de práctica pedagógica formativa que se han entretendido y se entretienen* en las facultades de educación.⁸

En relación con la especificidad del proceso, se trata de:

- ◆ Identificar los enunciados que componen los discursos referentes a la noción de práctica pedagógica formativa.
- ◆ Categorizar las formaciones y prácticas discursivas que sustentan las nociones de la práctica pedagógica formativa desde el estudio arqueológico-genealógico foucaultiano.
- ◆ Determinar las fisuras, desplazamientos y discontinuidades de la noción de práctica pedagógica formativa.

8 Al respecto, asumida la propuesta desde Foucault: «cuando me refiero a la historia del pensamiento quiero decir no solamente historia de las ideas o de las representaciones, sino también la tentativa de responder a la siguiente cuestión: ¿cómo se constituye un saber? ¿en qué medida el pensamiento, en tanto que tiene una relación con la verdad, puede tener también una historia?» (Foucault, 1984).

EL CAMINO EL MÉTODO ARQUEOLÓGICO

«En cualquier caso, todo comienza como en un relato de Gogol (mejor incluso que de Kafka). El nuevo archivista anuncia que ya sólo considerará enunciados. No se ocupará de lo que de mil maneras preocupaba a los archivistas procedentes: las proposiciones y las frases. Desdeñará la jerarquía vertical de las proposiciones que se escalonan unas sobre otras, pero también la lateralidad de las frases en la que cada una parece responder a otra. Móvil, se instalará en una especie de diagonal que hará legible aquello que por lo demás no se podía aprehender, los enunciados, precisamente.»⁹

Con la analítica arqueológica, lo primero que se hace es detectar en documentos las formaciones discursivas, en el sentido de los enunciados, para identificarlos en su singularidad, compararlos u oponer los unos con los otros en la simultaneidad en que se presentan dentro del mismo documento y en relación con formaciones discursivas de otros documentos: «distinguir las de las que no tienen un mismo calendario, ponerlas en relación, en lo que pueden tener de específico con las prácticas no discursivas que las rodean y les sirven de elemento general (...) el estudio arqueológico está siempre en plural: se ejerce en multiplicidad de registros, recorrer intersticios y desviaciones y tiene su dominio allí donde las unidades se yuxtaponen, se separan, fijan sus aristas, se enfrentan, y dibujan entre ellas espacios en blanco.»¹⁰ El estudio arqueológico se puede dirigir a un tipo singular de discurso (como en este caso el de las «prácticas pedagógicas formativas»), pero también simultáneamente a diversidad de discursos. En el primer caso sirve para describir, un campo institucional, un conjunto de

acontecimientos, de prácticas, de decisiones políticas, un encadenamiento de procesos económicos en los que figuran necesidades, técnicas, intereses, constituciones de subjetividad, poderes y saberes «Pero pueden también por una especie de aproximación lateral (como en las palabras y las cosas), poner en juego varias positivities distintas, cuyos estados concomitantes durante un período determinado compara, y que confronta con otros tipos de discurso que han tomado su lugar en una época determinada»¹¹

El método arqueológico se preocupa por mirar y develar la historia de las ideas no oficiales. «Cuenta la historia de los anexos y de los márgenes. No es la historia de las ciencias, sino la de los conocimientos imperfectos, que jamás han podido alcanzar la forma de la cientificidad (historia de la alquimia más que de la química, de los espíritus animales o de la frenología más que de la fisiología, historia de los temas atomísticos y no de la física). La historia de esas filosofías de sombra que asedian las literaturas, el arte, las ciencias, el derecho, la moral y hasta la vida cotidiana de los hombres; historia de esos tematismos seculares que no han cristalizado jamás en un sistema riguroso e individual sino que han formado la filosofía espontánea de quienes no filosofaban... Historia no de la literatura sino de ese rumor lateral, de la escritura cotidiana.»¹²

La arqueología foucaultiana está fundamentalmente alimentada en la práctica histórica como práctica filosófica más no en una estructuración de metarrelato teórico abstracto de carácter universal. El método arqueológico se origina prístinamente en la elaboración de un conocimiento histórico que no depende inicialmente de un compromiso filosófico, aunque en su trasegar, éste se vaya constituyendo.

9 Deleuze, G. *Foucault*. Barcelona: Paidós. 1987.

10 Foucault, M. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 2003.

11 *Ibid* pag. 264.

12 *Ibid* pág. 230.

La arqueología se enfila al campo del saber, a sus ordenaciones y distribuciones, arreglos y clasificaciones que permiten develar los modos de ser de las cosas, los procesos, las personas ...las formas de pensar; mediante el método arqueológico se definen las series y redes de simultaneidad, las conversiones que se presentan y que crean un nuevo orden en las prácticas, sistemas de pensamiento, juegos de verdad y configuraciones de saber que cimentan umbrales y legitiman el raciocinio nómada. Este movimiento arqueológico paradigmático cuestiona y rompe con los postulados de la representación como mero acto de experiencia mental o de *experiencia mental con carácter epistemológico*; ya que se deben tener en cuenta además, las urdimbres históricas entretejidas en sus ordenes de discurso, prácticas, saberes y enunciaciones; pues estos son los responsables de filigranar los múltiples órdenes existentes.

Con el método arqueológico foucaultiano se propone una nueva mirada sobre el lenguaje, éste no constituye una lógica gramaticalmente inmodificable y lineal que posibilita un principio de identidad entre las representaciones y lo representado.

La arqueología de Foucault permite la constitución de redes de poder-saber-verdad a partir de la indagación e interpretación que se hace dentro de la continuidad histórica desde las discontinuidades temporales a los enunciados locales que se encuentran en los documentos y que hablan de series de entramados que constituyen configuración de acontecimientos históricos como consolidación de historia de pensamiento.

«Los enunciados no son palabras, frases ni proposiciones; sino formaciones que únicamente se liberan de su corpus cuando los sujetos de frase, los objetos de proposición, los significados de palabra *cambian*

de naturaleza al tomar posición en el «se habla», al distribuirse, al dispersarse en el espesor del lenguaje. Según una paradoja constante en Foucault, el lenguaje sólo se agrupa en un corpus para ser un medio de distribución o de dispersión de los enunciados, la regla de una «familia» naturalmente dispersada».¹³

EL CAMINO

- ◆ Recolección documental en las facultades de educación. Levantamiento del estado del arte sobre las prácticas y los saberes pedagógicos.
- ◆ Un segundo paso, una vez ubicados los documentos en su totalidad, se hará una primera lectura que nos permita seleccionar, categorizar por tópicos dicha documentación y establecer relaciones, enunciados y formaciones discursivas de las diferentes universidades.
- ◆ El tercer paso, es la aplicación del análisis arqueológico de los documentos categorizados. En este momento de la investigación, se hace una analítica de los órdenes del discurso manifestados en los documentos a través de sus enunciaciones, para determinar los discursos explícitos y los discursos marginales, las filosofías que surgen de la sombra y de los umbrales del discurso pedagógico. De esta manera detectaremos las nociones de práctica pedagógica.
- ◆ Un cuarto paso consiste en la determinación de los productos de la arqueología aplicada a los documentos emanados de las facultades analizando las prácticas pedagógicas y la categorización de acuerdo con los órdenes del discurso encontrados. Se miran los procesos de enseñanza, se establece una analítica de sus discursos, se observan los intersticios que existen en ellos y las

13 *Op cit.*

nociones que surgen de los mismos. Se comparan las relaciones divergentes y convergentes de las formaciones discursivas que sustentan la práctica pedagógica de las facultades de educación de los entes universitarios públicos y privados.

- ◆ Un quinto y último paso es la construcción del discurso de la fundamentación epistemológica y metodológica de la práctica pedagógica, para implementar la en su resignificación.

BIBLIOGRAFÍA

- Foucault, M. *La hermenéutica del sujeto: curso en el Collège de France 1981-1982*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- . *Obras esenciales*. Barcelona: Paidós, 1999.
- . «El Sujeto y el Poder. Porque Estudiar el Poder: La Cuestión del Sujeto» *Texto y Contexto 35* (1998): 7-24.
- . «Nacimiento de la Biopolítica» *Cuadernos de Crítica de la Cultura 30* (1997).
- . *Defender la sociedad: curso en el Collège de France (1975-1976)*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- . *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1987.
- . *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-Textos, 1993.
- . *El sujeto y el poder*. Carpe Diem, 1991.
- . *Enfermedades mentales y personalidad*. Buenos Aires: Paidós, 1979.
- . *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- . *Essential works of Foucault 1954 - 1984, 1997*.
- . *Esto no es una pipa: ensayo sobre Magritte*. Barcelona: Anagrama, 1989.
- . *Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós, 1999.
- . *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1994.
- . *Genealogía del racismo: de la guerra de las razas al racismo de estado*. Madrid: La Piqueta, 1992.
- . *Historia de la locura en la época clásica*. Bogotá: Fondo de cultura económica, 1993.
- . *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno, 1979.
- . *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa, 1992.
- . *Language, counter - memory, practice: selected essays and interviews*. New York: Cornell University, 1976.
- . *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI, 1990.
- . *Los anormales: curso en el collège de France (1974-1975)*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- . «Los Juegos del Poder». *Meridiano 31* (1995): 41-57.
- . *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1992.
- . *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- . *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1991.

---. *Theatrum philosophicum*. Barcelona: Anagrama, 1972.

---. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza, 1985.

---. *Un dialogo sobre el poder*. Barcelona: Altaya, 1994.

---. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno. 1990.

White, Hyden, H. *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós, 1992.

Jalón, M. *El laboratorio de Foucault: descifrar y ordenar*. Barcelona: Anthropos, 1994.

Millar, J. *La pasión de Michel Foucault*. Barcelona: Andrés Bello. 1993.

Papón, M. *Michel Foucault: historia, problematización del presente*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

Zuluaga, O. *El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821-1848*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1984.

---. *Pedagogía e historia*. Bogotá: Foro por Colombia, 1987.