



Pedro Alexander Sosa Gutiérrez
Magíster en Educación
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia (Tunja-
Colombia)
pedro.sosa@uptc.edu.co

Elver Chaparro Cardozo
Magíster en Educación
Fundación Universitaria Juan de
Castellanos (Tunja-Colombia)
echaparro@jdc.edu.co

Artículo de Reflexión

Recepción: 18 de septiembre de 2016
Aprobación: 16 de junio de 2017
DOI:
<https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7246>

Praxis
&
Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

ARQUEOLOGÍA Y GENEALOGÍA, OPERADORES CONCEPTUALES PARA INVESTIGAR EN EDUCACIÓN

Resumen

El planteamiento del artículo gira entorno a los usos y formas de apropiación de algunas categorías y conceptos de la arqueología y la genealogía foucaultianas, como *operadores conceptuales* que permitan nuevos abordajes del campo educativo. Para tal fin, se revisan dichas categorías para la investigación en educación. Es así que se describen las posibilidades y limitaciones de estas categorías, a manera de *caja de herramientas* para enfrentar la tarea de investigar en educación y pedagogía.

Palabras clave: arqueología; genealogía; investigación educativa; historia; pedagogía.

ARCHEOLOGY AND GENEALOGY, CONCEPTUAL OPERATORS FOR THE RESEARCH IN EDUCATION

Abstract

The article approach is revolved around uses and forms of appropriation of some Foucault's archeology and genealogy categories and concepts as *conceptual operators* that permit new approaches in the education field. To this end, such categories are revised for the research in education. Thus, the text describes the possibilities and the limitations of these categories; like a *toolbox* to face the task of researching in education and pedagogy.

Key words: archeology, genealogy, educational research, history, educational sciences.

ARCHÉOLOGIE ET GÉNÉALOGIE, DES OPÉRATEURS CONCEPTUELS DANS LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Résumé

La démarche de cet article s'articule autour des usages et des formes d'appropriation de certaines catégories et concepts de l'archéologie et la généalogie proposés par Foucault, en tant qu'*opérateurs conceptuels* permettant de nouvelles approches dans le champ éducatif. Telles catégories sont révisées pour la recherche en éducation à cette fin. C'est

ainsi que les possibilités et les contraintes de ces catégories sont décrites, en guise de boîte à outils qui permette de s'attaquer à la tâche de faire des recherches en éducation et pédagogie.

Mots-clés: archéologie, généalogie, recherche éducative, histoire, pédagogie.

ARQUEOLOGIA E GENEALOGIA, OPERADORES CONCEPTUAIS PARA PESQUISAR EM EDUCAÇÃO

Resumo

A proposta do artigo gira em torno aos usos e formas de apropriação de algumas categorias e conceitos da arqueologia e a genealogia foucaultianas, como operadores conceptuais que permitam novas abordagens do campo educativo. Para tal fim revisam-se ditas categorias para a pesquisa em educação. É deste modo que se descrevem as possibilidades e limitações destas categorias, a maneira de *caixa de ferramentas* para enfrentar a tarefa de pesquisar em educação e pedagogia.

Palavras-chave: arqueologia, genealogia, pesquisa educativa, história, pedagogia.

Introducción

Los investigadores en educación y pedagogía han adoptado y utilizado conceptos, herramientas y autores de diferentes disciplinas que han permitido tener nuevas perspectivas de análisis o indagaciones más profundas en su campo de acción. De este modo, se pueden entender estos conceptos, herramientas y autores como *operadores*, en tanto sugieren convertirse en motivadores o procedimientos de la *acción* al momento de investigar.

Estos operadores pueden ser entendidos de dos maneras dependiendo de las formas como se involucran en la acción misma: como *operadores metodológicos* y como *operadores conceptuales*.

Los operadores metodológicos se involucran en la acción investigativa como herramientas de recolección y formas de análisis de la información; por otro lado, los operadores conceptuales, involucran reflexiones, categorías, enunciados, conceptos, entre otros, que tienen que ver con presupuestos, perspectivas de análisis y retículas conceptuales que permiten entender el objeto de estudio de manera diferenciada.

De esta forma, queremos presentar las posibilidades de la arqueología y la genealogía, para este caso, como operadores conceptuales que movilizan presupuestos y nuevas entradas a la investigación en educación y pedagogía.

Si bien es cierto que la educación y la pedagogía han sido terreno de estudio de diferentes disciplinas —psicología, sociología, antropología, historia, entre otras—, esta lectura ya no se agota en los problemas evidentes relacionados con las teorizaciones existentes sobre las ciencias de la educación, el currículo o las didácticas. Estos operadores conceptuales, basados en las categorías de Foucault para la investigación educativa y pedagógica, muestran un interés sobre la construcción de nuevas categorías de análisis demarcadas por la descripción de las relaciones de saber y de poder.

Al utilizar las herramientas de análisis propuestas por Foucault, se concibe la escuela como un campo de indagación de las relaciones de poder-saber, considerando que estas se movilizan en juegos de verdad y en reglas de producción de verdad. Así, el uso de dichas herramientas para investigar

la escuela, y en particular la pedagogía, establece los primeros análisis sobre las categorías usadas por Foucault en *Vigilar y castigar* (2005), en sus estudios sobre las tecnologías de poder disciplinares —vigilar, adiestrar, controlar, docilitar, manejar— y de control o reguladoras de vida —gubernamentalidad—. En este sentido la escuela se convierte en un lugar posible para la lectura foucaultiana. En ella estos análisis sobre la disciplina y el control se hacen viables, pues es un lugar de encierro, donde se establecen unas economías del poder y una jerarquización de los saberes.

En el mismo sentido, la preocupación del uso de las categorías foucaultianas está centrada en el estudio de la conformación de diferentes formas históricas de subjetividad atravesadas por prácticas de saber y de poder. Foucault entiende las prácticas en tanto posibilidad para entender las relaciones de poder y saber, pues es en ellas, en sus límites, en sus bordes, donde justamente se producen sus efectos de verdad. En palabras de Foucault:

estudiar el poder allí donde su intención —si existe— está investida en prácticas reales y efectivas, en su cara externa, allí donde está en relación directa e inmediata con aquello que podríamos llamar, provisoriamente, su objeto, su blanco, su campo de aplicación, es decir, allí donde se implanta y produce sus efectos concretos. No se trataba, entonces, de preguntarse por qué algunos quieren dominar, qué buscan en el dominio, cuál es su estrategia de conjunto. Por el contrario, se trataba de preguntarse cómo funcionan las cosas en el nivel de aquellos procesos continuos e ininterrumpidos que sujetan los cuerpos, dirigen los gestos, rigen los comportamientos. (1998, p. 31)

El estudio de aspectos netamente educativos no tiene antecedentes en la obra de Foucault, es decir, él no dedicó ninguno de sus trabajos en su totalidad a la forma *escuela*. Buena parte de la instrumentalización de su pensamiento proviene de estudios relacionados con asuntos como la ciencia, la modernidad, la penalidad, la sexualidad, las ciencias humanas, como lo describe a continuación:

Así, *La historia de la clínica* describe cómo se construyó, a través de la medicina hospitalaria, una forma nueva de aprender y curar (Foucault, 1966). En *El orden del discurso* menciona la función de control que realizan las instituciones educativas para el acceso al discurso en todas las sociedades (Foucault, 1966). En *Vigilar y castigar* se refiere a la escuela como una de las instituciones donde a partir de la tecno-

logía del examen se ejercen controles y, a la vez, se producen saberes (Foucault, 1976) y finalmente, en *El cuidado de sí* analiza las prácticas en las que el sujeto aprende a interiorizar la voz pedagógica (Foucault, 1987). (Zuluaga, 2005, pp. 12-13)

Estos análisis operan a manera de relevos, es decir, se convierten en operadores conceptuales de análisis de la escuela, conjugados con las concepciones de los investigadores; es así como sus pensamientos se convierten en una caja de herramientas.

Así pues, utilizar sus análisis, herramientas y categorías, lejos de pretender unas prácticas ortodoxas basadas en el pensamiento de Foucault, son una posibilidad para la reconstrucción analítica de una de muchas formas de entender la educación y la pedagogía. Precisamente, su obra se convierte en una posibilidad para hacer otras lecturas sobre la escuela, entendiendo su conformación, a través de prácticas de saber y poder. Igualmente, el trabajo de Foucault invita a separarse de *nuestras verdades* para entender la escuela y sus mecanismos en una suerte de ontología del presente y, del mismo modo, preocuparse por las formas de normalización y dominación que han legitimado unas prácticas discursivas en ella.

Práctica pedagógica y saber pedagógico

Una de las apropiaciones más importantes de los operadores conceptuales fue la desarrollada por el grupo de investigación *Historia de la Práctica Pedagógica*, que entendió la pedagogía como un saber sometido: los sujetos son pensados en relación con la sociedad, el trabajo, la cultura y su saber es considerado marginal. Esta apropiación abandonó los axiomas de los estudios hechos hasta ese momento sobre la educación y la pedagogía. De esta forma lograron delimitar conceptos significativos para este análisis de las apropiaciones de Foucault a manera de retícula para la lectura sobre la educación y la pedagogía. Su inquietud más importante está en la delimitación de las prácticas del saber pedagógico, en tanto posibilidad para el estudio de la historia de la educación y la pedagogía a manera de *ontología del presente*. Por lo tanto, recomponer el lugar del maestro y hacer que su saber se convirtiera en posibilidad para esta lectura histórica requirió entender la pedagogía como saber y como práctica, en otras palabras, este saber no es un conocimiento de las prácticas de la escuela, ni unas conceptualizaciones elaboradas fuera de ella aplicadas en los espacios escolares.

En consecuencia la pedagogía es historiada como un discurso acerca de la enseñanza y, a la vez como una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. En estas condiciones el “maestro” como sujeto del saber llamado pedagogía, se relaciona con el conocimiento a través de la práctica pedagógica. (Zuluaga, 1999, p. 22)

Así, la práctica pedagógica —como el objeto de estudio de esta apropiación— se convierte en la contingencia para: 1) leer las *condiciones de posibilidad* por las cuales diferentes conceptos provenientes de distintos saberes que entraron en la escuela; 2) reconocer las formas de *penalidad, de regulación, control y domesticación* que se implementan en ella; 3) describir los modelos pedagógicos existentes en la conformación de las *prácticas educativas* de nuestro país; y 4) figurar el carácter social de la práctica pedagógica, así como los quehaceres asignados a los sujetos subsumidos en ella. En ese sentido Foucault dice:

Un saber es aquello de los que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico [...] un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hacer de los objetos que se trata de en su discurso [...] un saber es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en los que conceptos aparecen, se definen se aplican y se transforman [...] en fin, un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiaciones ofrecidas por el discurso [...] pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma. (2009, pp. 306-307)

Esta perspectiva, asumida por el grupo como posibilidad para la lectura de la pedagogía, en tanto saber y práctica, también asume “como instancia metodológica la institución, el sujeto y el discurso, entendidas todas ellas en un sentido plural y a la vez particular” (Zuluaga, 2005, p. 23).

Pensada en perspectiva histórica, esta reconstrucción —fundada en el pensamiento de Foucault— fue nombrada por ellos mismos como *historia de los saberes* (Zuluaga, 1999, p. 151). Esta noción tiene asideros metodológicos en la historia epistemológica del filósofo francés perteneciente al Collège de France, Georges Canguilhem, quien consideraba que algunos discursos pueden conseguir el estatus de ciencia siempre y cuando tengan método y conceptos. Si bien la postura que mantienen no es considerar la pedagogía como una ciencia, sí advierten sobre el valor significativo de este discurso y su estatuto de saber. Se interesan por identificar el saber espontáneo del maestro.

Del mismo modo, apoyan sus intereses epistemológicos en conceptos posibles desde la postura de Foucault, es decir, se interesan en una historia del saber, puesto que

representa posibilidades tanto de análisis arqueológicos con orientación epistemológica como de análisis genealógicos que pueden dar cuenta de la formación de objetos, conceptos y técnicas en la interioridad de las prácticas sociales [...] así pues la caja de herramientas de Foucault presenta la posibilidad de historias particulares, de historias diferenciales, para saberes que, a pesar de su dispersión, obedecen a regularidades conformadas por las prácticas discursivas y las prácticas sociales. (Zuluaga, 1999, p. 5)

De esta forma, y teniendo en cuenta los estudios elaborados por la perspectiva genealógica de corte nietzscheana, se puede leer la naturaleza de la educación, ya no desde un mero recuento de los hechos educativos, ni de la citación de personajes, sino desde las especificidades pedagógicas entendidas como prácticas discursivas, en tanto formas de apropiación y de subjetivación que implican una mirada arqueológica-genealógica, donde lo arqueológico rastrea los vestigios posibilitadores de determinadas prácticas educativas, y lo genealógico, como aquella comprensión de las condiciones en las cuales dichos vestigios se institucionalizaron o convirtieron en prácticas legitimadas; condiciones que hacen referencia a relaciones de poder, donde interactúan “los mecanismos que las constituyen, las fuerzas que la hacen posible y el modo de ser del pensamiento que la hacen necesaria” (Álvarez, 1995, p. 12).

Para esta perspectiva, la arqueología es una herramienta para leer los escenarios de contingencia de los saberes de la educación, mientras la genealogía mantiene un interés por el poder y las prácticas de dominación y control que se desarrollaron con ella. Debemos decir que la arqueología y la genealogía no son contradictorias o ajenas una de la otra, por el contrario, las dos son complementarias como herramientas metodológicas. En los siguientes apartados se describirán las posibilidades y limitaciones de estos conceptos a manera de caja de herramientas, y cómo estas se concretan en operadores conceptuales. Con este propósito, el documento representa no solo axiomas metodológicos, sino posibilidades para que los investigadores educativos que requieran establecer preguntas y posturas frente al objeto de estudio enmarquen su mirada en estos presupuestos.

La pregunta por el saber

La arqueología foucaultiana, asumida como una postura de conocimiento histórico y como una posibilidad conceptual de análisis, requiere de una reflexión teórica. De esta forma, asumirla como una postura de conocimiento histórico demanda entender que la arqueología procura la aproximación al archivo en tanto esfera para la identificación de los *datos*. Sin embargo, no es en ellos ni en su reconstrucción temporal donde centra su atención. Por esto, se debe entender la arqueología y su carácter investigativo como una postura de conocimiento separada de las formas establecidas de hacer la historia, que conserva el interés por el pasado. La arqueología, como una postura de conocimiento histórico, “no se ocupa de describir los conocimientos según su progreso hacia una objetividad, sino de la episteme de las condiciones históricas de posibilidad del saber” (Castro, E., 2011, p. 40). De la misma forma, apropiarla como una posibilidad conceptual de análisis procura el uso de unas herramientas que delimitan sus formas de ser y de conocer definidas por una “serie de operadores conceptuales (formaciones discursivas, positividad, archivo), un dominio (los enunciados, el campo enunciativo, las prácticas discursivas)” (Foucault, 2009, p. 227), así como una estrategia, que no es ni normalizadora, ni interpretativa.

De esta forma, la arqueología foucaultiana tiene interés por el archivo y pretende hacer descripciones de los enunciados que lo constituyen, preguntando por las condiciones posibilitadoras de dichos enunciados e identificándolos en un ejercicio descriptivo. Así, la arqueología supone una delineación de las maneras, estrategias y constructos que son simultáneamente formas de ser y decir; en palabras de Foucault, una episteme, que no es otra cosa que un régimen que nos permite ver y entender, algunas cosas y no otras en un momento histórico determinado. De esta manera, esta arqueología “no implica buscar las verdades del pasado sino el pasado de nuestras verdades” (Murillo, 1996, p. 2); no pretende reconstruir los relatos detallados de la verdad decodificando el archivo, por el contrario, indaga por las formas de ser de nuestras verdades, identificando cómo se han institucionalizado y validado, procurando identificar los enunciados que las atraviesan y reconociendo el tamiz que las hizo posibles.

El archivista

La búsqueda arqueológica es denominada por Foucault como *archivística*, con el objetivo de destacar el interés esencial de la perspectiva que es el archivo, entendido en el sentido más extenso: periódicos, artículos, avisos, facturas, diarios, registros oficiales como privados, poesía, imágenes, filosofía, en fin, documentos procedentes de diferentes campos. Todas estas formas documentales, más todos los susceptibles de ser consultados por la arqueología, permitirán tener idea de las maneras como una época compone y circula su saber. Es ahí, en el *archivo*¹, donde tiene sentido la arqueología foucaultiana, pues es en él donde el nuevo arqueologista puede seguir las pistas a los modos de ser de las epistemes de una época determinada.

Para mantener coherencia con el planteamiento foucaultiano, se debe tener el presupuesto permanente de ver no solo aquello que los documentos dicen o confiesan, sino mantener la indagación sobre cómo se conformaron los discursos que delimitaron los objetos de saber que esta produce y organiza. Para lograrlo es “necesario evidenciar y analizar en los discursos no solo su objeto, sino sus modalidades de enunciación, los conceptos que se establecen y las estrategias empleadas para su legitimación” (Díaz, 1988, p. 39). Esta búsqueda sobre la constitución de los saberes, teniendo en cuenta las diferentes epistemes, asegura que el carácter histórico de la investigación, irreparablemente se distancie de la construcción histórica tradicional. Esta búsqueda entonces se inquieta por un *problema*, que consideramos se mueve en sitios de confrontación y es constituido en *prácticas discursivas* de saber y de poder.

Esta forma de ser de la arqueología se hace manifiesta en la figuración que hizo Gilles Deleuze de Michel Foucault, describiéndolo como *un nuevo archivista*

que ya no solo considerará enunciados. No se ocupará de lo que de mil maneras preocupaba a los archivistas precedentes: las proposiciones y las frases. Desdeñará la jerarquía vertical de las proposiciones que se escalonan unas de otras, pero también la lateralidad de las fra-

1 El archivo no es, en el pensamiento de Foucault, el conjunto de documentos que se conservan como memorias y testimonio del pasado, ni el lugar donde este reposa. Para esta lectura, el archivo es, más bien, el sistema de las condiciones históricas de posibilidad de los enunciados.

ses en la que cada una aparece responder a otra. Móvil se instalará en una especie de diagonal que hará legible aquello que por demás no se podía aprender, los enunciados, precisamente. (Deleuze, 1988, p. 27)

Esta labor, en un primer momento, requiere de varias tareas de desprendimiento. El nuevo archivista no debe tener preocupaciones sobre “las proposiciones y las frases”, es decir, no se centrará en el sentido literal del documento, ni intentará poner en evidencia los metarelatos que puedan existir entre líneas en el archivo, o la intención oculta del sujeto que habla a través de él. De la misma manera, debe abandonar las gradaciones descendentes, en las cuales parece que cada acción responde y es producto de otra. Por otro lado, debe entonces preocuparse por los enunciados, en tanto condiciones de existencia, pues para la arqueología el problema es otro: no las reglas mediante las cuales se pueden construir nuevos enunciados, sino cómo es posible que solo hayan existido tales enunciados y no otros. Foucault se separa de la historia de las ideas, quitándole validez a los principios que la han hecho vigente: unidad, continuidad, totalidad, origen; y por el contrario, al entender el archivo como restos arqueológicos, centra su interés en las maneras como se formaron los discursos y sus discontinuidades.

Esta postura le da una posibilidad distinta a la elaborada a través de la historia de las ideas, justamente la posibilidad de describir el espacio donde circularon los saberes de una época. Esta forma de hacer historia también abandona los axiomas que entienden los documentos como elementos susceptibles de ser leídos desde las edificaciones de los códigos sintácticos y semánticos del lenguaje, así como las pretensiones de identificar las intencionalidades del autor o autores buscando la exactitud del primer enunciado, como lo hace la hermenéutica; o indagar sobre las prácticas, únicamente entendiéndolas como la experiencia de los sujetos, dadora de sentido a lo existente, como en la fenomenología. Esta búsqueda arqueológica “no es una disciplina interpretativa: no busca «otro discurso» más escondido. Se niega a ser «alegórica»” (Foucault, 2009, p. 234).

El saber

¿Qué nos es imposible pensar? Esta pregunta, planteada por Foucault en *Las palabras y las cosas* (2001), nos proporciona luces sobre las intenciones que mantiene la arqueología como posibilidad para la lectura de la racionalidad moderna y las formas como se ha organizado el

conocimiento de una época, en tanto saber. Esta pregunta nos permitirá especular sobre las maneras como se han construido nuestras verdades y cómo han determinado lo que conocemos de la educación, ese conjunto de lo visible y lo decible en prácticas discursivas, en determinados periodos y esferas, producto del interjuego de regulaciones y dominaciones.

El saber para Foucault es un pensamiento anónimo contenido en la sociedad, un pensamiento conformado a partir de ciertas reglas de conformación y transformación, condición de posibilidad de las prácticas; un conjunto de regímenes de enunciados posibles en un momento histórico determinado. Tales enunciados están presentes en la masa discursiva alojada en el archivo y deben ser identificados a través de las diferentes formas de mirar y de decir.

Desde esta perspectiva, la pregunta por el saber es una pregunta arqueológica y es una labor que debe inquietar al arqueólogo. Consiste entonces en definir

las reglas de formación de un conjunto de enunciados [...] La arqueología analiza el grado y la forma de permeabilidad de un discurso: da el principio de su articulación sobre una cadena de acontecimientos sucesivos; define los operadores por los cuales los acontecimientos se transcriben en los enunciados. (Foucault, 2009, pp. 282-283)

No se trata de buscar el sentido de nuestras verdades; busca sobre todo indagar por las condiciones de eventualidad de aparición de unos enunciados y la restricción de otros.

El saber para esta lectura se separa de las disciplinas conformadas a través de un sistema de validación y organización estructurada a partir de modelos de la ciencia, pues si bien la arqueología se ocupa por el *saber*, este no es entendido como *disciplina*.

Lo que la arqueología trata de describir, no es la ciencia en su estructura específica, sino el dominio muy diferente, del saber. Además, si se ocupa del saber en su relación con las figuras epistemológicas y las ciencias, puede igualmente interrogar el saber en una dirección diferente y describirlo en otro haz de relaciones. (Foucault, 2009, p. 330)

Asimismo, esta lectura no se pregunta por el conocimiento acumulado de un saber escolar, ni por su didáctica, como formas de saber estructuradas desde el saber científico. Se pregunta por un conjunto de positivities

especificadas en una unidad discursiva y por esa unión de objetos, tipos de formulación, conceptos y elecciones teóricas, que se encuentran en una formulación discursiva común.

Para el caso de la escuela, se trata entonces de ver si está atravesada por una práctica discursiva descriptible y establecida, así:

Se analizaría en relación de los comportamientos, de las luchas, de los conflictos de las decisiones y de las tácticas. Se haría aparecer un saber [...] que no es el del orden de una teorización secundaria de la práctica, y que tampoco es una aplicación de la teoría. Ya que está regularmente conformado por una práctica discursiva que se despliega entre otras prácticas y se articula sobre ellas, no es una expresión que “reflejase” de una manera más o menos adecuada un número determinado de “datos objetivos” de prácticas reales. (Foucault, 2009, p. 328)

Foucault, en *La arqueología del saber* (2009), puntualiza sobre cuatro principios que permiten entender los límites, bordes y circulaciones del saber, en tanto pregunta de la arqueología a manera de operadores conceptuales, así:

1. Aquello de lo cual se puede hablar en una práctica discursiva (el dominio de los objetos);
2. El espacio en el que el sujeto puede ubicarse para hablar de los objetos (posiciones subjetivas);
3. El campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en el que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y transforman;
4. Las posibilidades de utilización y de apropiación de los discursos.

(Castro, E., 2011, pp. 233-234)

Es importante aproximarnos a la cimentación conceptual desarrollada por Foucault sobre la episteme, con el fin de identificar sus particularidades y funcionamientos, para lograr establecer su especificación y sus fondos en relación con la arqueología. La episteme foucaultiana es

el conjunto de las relaciones que se pueden unir en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas fisuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados; el modo según el cual en cada una de esas formaciones discursivas se sitúan y se operan los pasos a la epistemologización, a la cientificidad, a la formalización; la repartición de esos umbrales, que pueden entrar en coincidencia, estar subordinados los unos a los otros, o estar desfasados en el tiempo; las relaciones laterales que pueden existir entre unas y otras figuras epistemológicas o unas ciencias en

la medida en que dependen en prácticas discursivas contiguas pero distintas. La episteme no es una forma de conocimiento, un tipo de racionalidad que, atravesando las ciencias más diversas, manifestará la unidad soberana de un sujeto de un espíritu o de una época; es el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza al nivel de las regularidades discursivas. (Foucault, 2009, pp. 322-323)

De acuerdo con esto, la episteme es aquello que reduce y delimita el sistema de pensamiento de una época, que se conforma a través del agrupamiento de la masa discursiva y se explicita en prácticas discursivas. Podemos decir con respecto a la pregunta inicial —¿Qué nos es imposible pensar?— que “no se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa” (Foucault, 2009, p. 73). Es decir, eso que nos es imposible pensar es justamente lo que está por fuera del horizonte de pensabilidad de una época determinada; eso que, producto del interjuego de regulaciones y dominaciones, ha sido aislado conjuntamente.

Foucault, en *Las palabras y las cosas* (2001), hace uso de la arqueología y de su aproximación al estudio de la episteme, mostrando cómo el orden establecido a través de las semejanzas, vigente en el Renacimiento, entró en crisis a mediados del siglo XVII y de esta forma tuvo lugar un nuevo orden epistémico, donde los signos de la verdad ya no se hallan en el mundo o en las declaraciones de la palabra divina como en la Edad Media. Conocer, para esta episteme, ya no pretende analogías y semejanzas entre los seres vivientes y el mundo, pues ahora los signos del conocimiento se encuentran en la esfera de la representación. “El orden del mundo ya no está en el mundo sino en la representación del mundo (...) Es la actividad ordenadora del pensamiento la que garantiza la validez del conocimiento” (Castro, S., 2011). De esta forma, el problema del conocimiento deja de lado el interés por el reconocimiento de los signos presentes en el mundo y se preocupa por el ordenamiento de los signos emergentes, labor ahora del conocimiento.

En *Las palabras y las cosas* (2001) Foucault dice: “no pretende determinar ni un inicio que resista a toda duda ni una primera evidencia indiscutible”.

Al contrario [...] Foucault se mueve en una continua autorepetición de principio; diferentes circularidades atraviesan, por ello, toda la obra: de la historia a la metodología y de la metodología a la historia; de la investigación histórica a la especulación teórica y de la especulación teórica a la investigación histórica; de la epistemología a una teoría de la cultura y de una teoría de la cultura a la epistemología etc. (Castro, 1995, p. 23)

Es así que las búsquedas investigativas que apropian la arqueología foucaultiana como posibilidad no se entienden como la única reconstrucción posible, ni siquiera deben pretender ser la más cercana a la verdad, por el contrario, es la suma de reflexiones y descripciones que van de los presupuestos metodológicos a la especulación teórica y de ahí a la investigación de carácter histórico.

Hubo un tiempo en que la arqueología, como disciplina de los monumentos mudos, de los restos inertes, de los objetos sin contexto y de las cosas dejadas por el pasado, tendía a la historia y no adquiría sentido sino por la restitución de un discurso histórico: podría decirse, jugando un poco con las palabras, que, en nuestros días, la historia tiende a la arqueología, a la descripción intrínseca del monumento. (Foucault, 2009, p. 11)

La pregunta por el poder

Teniendo en cuenta lo anterior y asumiendo la genealogía como una premisa que permite leer las condiciones de posibilidad de la educación, es importante hablar sobre los escenarios y los contextos de contingencia que permitieron que un pensador tan influyente como Friedrich Nietzsche reconociera, teorizara y reflexionara sobre la genealogía partiendo de la delimitación, irrupción y dominio que para su tiempo tuvo la historia positiva.

Nietzsche presenta la fuerte crítica al historicismo y al mismo tiempo presenta la genealogía —axiología, ontología— como una alternativa en varios de sus textos. Estas obras representan para los intérpretes y seguidores del pensamiento de Nietzsche los documentos indiciarios de una nueva forma de búsqueda histórica y una muestra de las posibilidades de la genealogía; no para buscar el origen, sino la procedencia y la emergencia como la demostración de la heterogeneidad de la *praxis vital*.

Las críticas de Nietzsche identifican “dos temas vectores capitales: el legado del cristianismo respecto al tiempo y las premisas de la rebelión de Nietzsche frente a los hechos consumados” (Quesada, 1988, p. 203). Para él, la vida es negada, pues el cristianismo y el historicismo convierten al hombre en un ser conforme y evocador en donde *la deuda* —culpa: *Schuld*— de la que habla en la *Genealogía de la Moral*, se ha vuelto impagable. Ese pensamiento de idealidades perfectas puestas en los hechos consumados, la racionalidad de los estudios históricos y la idea

de un origen, nihilizó la vida o lo que Nietzsche llama *praxis vital* y, en respuesta, Nietzsche nihiliza a Dios: “en el primer caso en aras de los valores metafísicos y morales del platonismo cristiano, mientras que, en el segundo, en aras del proceso de la historia, del reino de los fines últimos” (Quesada, 1988, p. 205).

Las denuncias de Nietzsche a la historia racional se centran en mostrar cómo esta se ha constituido con interés de verdad y, al mismo tiempo, en denunciar cómo esto ha resultado enajenando la vida, la *praxis vital*. “Nietzsche acusaba a esta historia, dedicada por entero a la veneración, de borrar el camino de las intensidades actuales de la vida, y a sus creaciones” (Foucault, 1992, p. 16). Esta característica, determinada por la herencia de la narración histórica judeocristiana, delimitaría un esquema con momentos recurrentes en otros planteamientos históricos acabados, como el marxismo y el iluminismo, considerados posteriormente por Lyotard (1987) como *grandes relatos*. Nietzsche, en ese sentido, identificaría la figura del origen como un lugar aséptico de integridad, donde las cosas florecen inmaculadas; un camino donde se busca pagar las culpas y un fin último donde las cosas concretan su final en una esfera sublime. Es así como la vida pierde sentido por la reclamación y búsqueda de un fin idílico. La vida en sí misma solo buscaría la expiación de la culpa dándole al mismo tiempo primacía a un mundo que supera los ímpetus y las fuerzas de la vida y que circundaría lo metafísico.

Con respecto al tiempo, señala que el planteamiento histórico positivista utiliza las formas como conocemos el tiempo en la narrativa histórica, manteniendo una *equivalencia*, es decir, pretendiendo hacer una lectura lineal que reconstruya los segundos desde la exactitud de los acontecimientos. De esa forma el tiempo se convierte en la sustancia donde circulan los hechos, y reconstruir el tiempo a través de la narración detallada los convertiría en ciertos. Teniendo claro que el tiempo es para todos una realidad y que la escritura histórica, al ser minuciosa sobre la descripción de los acontecimientos, pretende animar el tiempo con descripción detallista, se crea una noción de verdad que le da al planteamiento histórico tradicional la condición de *verdadero*. De esta forma, la historia reconstruye los hechos desde el origen persiguiendo el fin, conteniendo en sí una idea de progreso convertida en la única posibilidad de dominación. Esta reconstrucción de los hechos históricos sería animada por otros que los precedieron, en donde no solo se encontraría su justificación, sino su entera razón.

Esta forma de entender la reconstrucción de los hechos históricos, la cual buscó encadenar las formas y los eventos conforme a los argumentos de los próceres o los gobiernos, exhibe solo los testimonios de los poderosos, dándole un lugar privilegiado a las formas y los personajes que podían contar la historia. De esa manera, la reconstrucción del tiempo *verdad* solo recordaría algunos elementos visibles de la gran amalgama que son los acontecimientos. Es así que las reconstrucciones históricas que buscan la recuperación del tiempo de las épocas anteriores tienen definitivamente la carga del éxito y las posibilidades de los poderosos, y al mismo tiempo sus lecturas morales, de victoria, superación, triunfos o progreso.

El genealogista, en cambio conduce la historia en la dirección opuesta: hacia lo externo y lo incidental, hacia las diferencias y las peripecias. Ve la esencia de las cosas como máscaras: de cada cosa hay otra u otras [...] por otro lado el genealogista busca la emergencia de las identidades y de las esencias investiga como surgen a partir del juego azaroso de las dominaciones. (Castro, E., 2011, p. 279)

Asimismo, la crítica de Nietzsche al legado del cristianismo ataca justamente la posibilidad de incrustar en la narración histórica valores metafísicos y morales apoyados en esa condición de verdad que al mismo tiempo intentan dominar al otro e imponer de ese modo su interpretación del mundo. Así, las verdades resultan ser una invención —*erfindung*— que se apoya en el engaño truco —*kunststück*, un juego de manos—. De esta forma, la historia, como construcción de verdad, no es sino la acomodación de hechos coherentes y finamente ovillados que navegan en fila por el tiempo, dando razones y procurando la verdad, siendo consecuentes uno tras otro, sin la menor posibilidad de disenso, con el talante de ser la que elimina la falsedad para hacer que las apariencias cesen el engaño. La aceptación de esa narración la convierte al mismo tiempo en alivio y aliento como en dominio y autoridad:

La verdad, especie de error que tiene para sí misma el poder de no poder ser refutada sin duda porque el largo conocimiento de la historia la ha hecho inalterable. Y además la cuestión misma de la verdad, el derecho que ella se procura para refutar el error o para oponerse a la apariencia, la manera en la que poco a poco se hace accesible a los sabios, reservada después únicamente a los hombres piadosos, retirada más tarde a un mundo inatacable en el que jugará a la vez el papel de la consolación y del imperativo, rechazada en fin como idea inútil, superflua, refutada en todos sitios —¿todo esto no es una historia, la historia de un error que lleva por nombre verdad?—.

La verdad y su reino originario han tenido su historia en la historia.
(Foucault, 1992, p. 3)

Es por esto que la genealogía nietzscheana no procura la búsqueda del *origen* —*ursprung*—, en donde los hechos guardan su esencia y su principio como un constructo inmanente a su forma que conserva y sigue un orden, manteniendo su sentido y perfeccionamiento resueltamente, que se mantiene agazapado y perpetuo siempre tras los hechos. La genealogía nietzscheana, por el contrario, determina “la denuncia, la constatación de esa falta de esencia tras las cosas, de su construcción azarosa y aleatoria” (Rodríguez, 1999, p. 49), dejando de lado el origen y evocando la procedencia —*herkunft*—, que es la demostración de la pluralidad del origen.

Es así que la emergencia —*entstehung*— y la procedencia —*herkunft*— son palabras que delimitan mejor lo que es y lo que pretende la genealogía. Por un lado, la genealogía nietzscheana, distingue la emergencia del origen, advirtiendo que la emergencia concierne al *punto de surgimiento*, y su lectura se hace y se presenta en un enfrentamiento de fuerzas contrarias que riñen por el control y la dominación. De esta manera, el análisis de la *entstehung* debe mostrar las luchas y las confrontaciones, las disputas y los conflictos posibilitadores de la aparición del hecho. La procedencia es por otro lado la *herencia/linaje*, no en términos de la unidad o la pertenencia a un grupo conocido, sino que busca identificar la multiplicidad y la pluralidad del origen. Intenta distinguir las marcas que se enmarañan y lo constituyen procurando identificar “la proliferación de sucesos a través de los cuales —gracias a los que, contra los que— se ha formado” (Foucault, 1992, p. 13).

Mientras que la procedencia designa la cualidad de un instinto, su grado o su debilidad, y marca que este deja en un cuerpo, la emergencia designa el lugar de enfrentamiento; pero una vez más hay que tener cuidado de no imaginarlo como un campo cerrado en el que se desarrollaría una lucha, un plan en el que los adversarios estarían en igualdad de condiciones; es más bien —como lo prueba el ejemplo de los buenos y de los malos— un no lugar, una pura distancia el hecho que los adversarios no pertenecen a un mismo espacio. (Foucault, 1992, p. 10)

Con ese fundamento y teniendo claro que la búsqueda genealógica es para Foucault una inquietud por el poder, es apremiante entender que llevar a cabo una ontología de nuestro presente, requiere develar y estudiar

las diferentes prácticas enmarañadas en la construcción de los saberes escolares, indagar en los cuerpos el desarrollo de una economía del poder. “La genealogía, como el análisis de la procedencia, se encuentra por tanto en la articulación del cuerpo y de la historia. Debe mostrar el cuerpo impregnado de historia, y a la historia como destructor del cuerpo” (Foucault, 1992, p. 15).

Sin embargo, la genealogía no pretende amarrar una envoltura sobre los hechos eliminando las desigualdades, confrontaciones, discordancias y contrastes, ni pretende animar los hechos a costa de explicar el presente; tampoco intenta estar por encima del tiempo con el fin de apartarla de la narración histórica.

De aquí se deriva para la genealogía una tarea indispensable: percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia —los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos—, captar su retorno, pero en absoluto para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han tenido lugar. (Foucault, 1992, p. 1)

Así, hacer una genealogía de la educación no tiene presente la búsqueda de su origen como camino de verdad; no pretende la certeza de su principio entendiéndola como el lugar primado al cual debemos regresar; no se preocupa por narrar detalladamente su evolución temporal, ni intenta develar la verdad que tras ella permanece desde su nacimiento; no reconoce la temporalidad demarcada por formas siempre establecidas; duda de las verdades aparentes que sobre ella se han construido; no pretende ser la única reconstrucción ni buscar poner esta en el lugar de la verdad totalitaria. Lo que busca es una lectura genealógica describiendo la *eventualización*, “las conexiones, los encuentros, los apoyos, los bloques, las relaciones de fuerza, las estrategias, etc., que permitan una reconstrucción sobre las tensiones del saber y el poder” (Foucault, 1982, p. 61). Hacer una genealogía de la educación implica sobre todo estar atento y “reconocer los sucesos de la historia, las sacudidas, las sorpresas, las victorias afortunadas, las derrotas mal digeridas, que dan cuenta de los comienzos, de los atavismos y de las herencias”, de su conformación aparente siempre llena de tensiones y de luchas. Con estas premisas se puede pensar en una lectura de las posibilidades de la historia entendida

como genealogía, convencidos de que hacer la genealogía de la educación nos permitirá reconocer las fuerzas que la hicieron necesaria y el pensamiento que permitió su aparición y configuración.

Hacer genealogía sobre la educación o la pedagogía supone una reconstrucción compleja y presume que las formas como estos campos fueron constituidos no se aclaran describiendo detalladamente su aparición, tampoco recopilando y describiendo con detalle los decretos o normas que la han reglado. Hacer una genealogía de la educación supone luchas de poder y de saber, supone la posibilidad de leer la educación como prácticas discursivas entendidas en esferas de apropiación y de legitimación. Debe tener como precaución una labor en la que la lectura del poder y el saber dan cuenta de las disputas y ocultamientos determinantes de su formación.

De esta forma, la *genealogía* como un operador conceptual basado en el pensamiento de Friedrich Nietzsche y de Michel Foucault, y como una caja de herramientas, deja de lado la idea de convertir al lector solo en “seguidores, intérpretes, exegetas, analistas o estudiosos de la obra de estos pensadores” (Boom et al., 2005). Supone, en palabras de Foucault, en convertirlos en *usuarios*, es decir, en individuos que *usan* sus palabras, como herramientas y nuevas posibilidades para la investigación.

Conclusiones

Reconocer el trabajo de Michel Foucault a través de la apropiación que hacen diferentes autores busca que el trabajo desarrollado por ellos, así como los operadores conceptuales identificados en la obra de Foucault, se conviertan en posibilidad para la investigación en educación y pedagogía, ya que el pensamiento de este autor sigue siendo referente para entender e investigar el presente.

Esta lectura foucaultiana del saber y del poder se convierte en posibilidad, en tanto red conceptual y de análisis, que permite poner en evidencia cómo se ha configurado *el pasado de nuestras verdades* en la educación y la pedagogía, entendido como un escenario diverso, complejo y en construcción. De la misma forma, estas herramientas permiten la identificación de la coexistencia de discursos ajenos a la educación que han logrado legitimar, conformar, circular y fusionar —a partir de maneras de apropiación e institucionalización— distintas formas de subjetivación. Estos operadores conceptuales deben ser un presupuesto analítico del

investigador, ya que permite describir algunas tensiones y configuraciones, separándose de la historia lineal, identificando y describiendo problemas, más que periodos.

Referencias

- Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Boom, A., Quiceno, H., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Caruso, M., & Zuluaga, O. (2005). *Foucault, La pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Castro, E. (1995). *Pensar a Foucault. Interrogantes filosóficas de la arqueología del saber*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Castro, E. (2011). *Diccionario de Foucault. Temas conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Castro, S. (2011) Conferencia: *La Historia Natural en el Orden Epistémico y Tecnopolítico del Saber*. Universidad Nacional del Colombia.
- Deleuze, G. (1988). *Foucault*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Díaz, E. (1988). *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos.
- Foucault, M. (1982). *La imposible prisión: debate con Foucault Michel*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones la Piqueta.
- Foucault, M. (1998). *Genealogía del racismo*. La Plata: Caronte Ensayos.
- Foucault, M. (2001). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Liotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna. Informe del saber* (Trad. M. Rato). Madrid: Cátedra S. A.
- Murillo, S. (1996). *El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Buenos Aires: Oficina de publicaciones del CBC.
- Quesada, J. (1988). *Un pensamiento intempestivo*. Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez, R. (1999). *Foucault la genealogía de los sexos*. Barcelona: Anthropos.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- Zuluaga, O. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.