

# Javier Sáenz Obregón: Una mirada a la educación desde las prácticas

Entrevista

157

Oscar Eduardo Vargas Betancourth\*

Fecha de recepción: 16 de noviembre de 2021  
Fecha de aprobación: 25 de febrero de 2022

## Para citar este artículo

Vargas Betancourth, O. E. (2022). Javier Sáenz Obregón: una mirada a la educación desde las prácticas. *Pedagogía y Saberes*, (57), 159-166. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-15580>

\* Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad del Valle. Magíster en Filosofía por la Universidad del Valle. Especialista en Derechos Humanos con Énfasis en Currículo por la Universidad Católica Lumen Gentium. Licenciado en Filosofía por la Universidad del Valle. Docente oficial de la IE Normal Superior Santiago de Cali. Correo electrónico: oscar.eduardo.vargas@correounivalle.edu.co. Orcid: [orcid.org/0000-0002-3918-2206](https://orcid.org/0000-0002-3918-2206)



### Palabras clave

prácticas de sí; prácticas formativas; pedagogía; educación; historia

## Introducción

Esta entrevista busca presentar y resaltar el trabajo del profesor Javier Sáenz Obregón. A su vez, acercarse a este reconocido autor para indagar en algunos aspectos de su trabajo, especialmente con lo relacionado con el concepto de prácticas formativas como herramienta de análisis, en el contexto de la pasantía doctoral. Lo precedente con el objetivo de fortalecer el proyecto de investigación *Prácticas formativas en la escuela: Emergencia de la ética como formación ciudadana en las escuelas oficiales de Cali (1991- 2000)*.

El profesor Javier Sáenz es titular del departamento de sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Doctor en Historia y Filosofía de la Educación, por el Institute of Education de University College London, magister en Educación por la Boston University y con pregrado en Psicología de McGill University.

Javier Sáenz es miembro fundador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) en Colombia. Este grupo de investigadores se fundó desde 1975, oficializándose en 1978, con lo cual han sumado una experiencia de más de 40 años. Bajo la dirección de Olga Lucia Zuluaga (fundadora), han consolidado una influencia positiva en el magisterio colombiano y en otras regiones de Latinoamérica, en aspectos como lo pedagógico. De igual manera, la lectura histórica de las obras de Foucault, sus conceptos y el análisis de otros autores, les han permitido posicionarse como uno de los grupos colombianos de mayor influencia en procesos investigativos.

Javier Saéenz también es director del grupo Gobierno, Subjetividades y Prácticas de Sí, creado en el 2011, que se centra en estudiar las prácticas, los discursos y los dispositivos históricos y contemporáneos que forman o producen sujetos, es decir, son formado-gobernados, así como sus contraconductas. Las líneas de este grupo estudian especialmente las prácticas de sí o las formas en que los sujetos actúan sobre sí mismos de manera deliberada; las políticas y las prácticas educativas-culturales; y la constitución del sujeto moderno. Han desarrollado importantes investigaciones, en las que se hace un análisis crítico de las prácticas de sí contemporáneas, así como un estudio de las prácticas formativas por fuera de

la escuela, con la participación de otros grupos de investigación y reconocidas universidades nacionales y extranjeras.

Su trabajo ha producido una amplitud de investigaciones, artículos y libros, que reflexionan sobre las prácticas pedagógicas y de gobierno en la institución escolar en Colombia; la historia de la escuela, la formación ciudadana en la ciudad de Bogotá, las prácticas formativas, la infancia, la educación indígena, el análisis de política cultural en Colombia, el análisis del dispositivo social, las prácticas de sí en conexión con reflexiones sobre la poesía de Blake y la Mística Oriental.

Como Maestro es apasionado en sus clases, tiene gran conexión con sus estudiantes, estimula el pensamiento crítico, el debate, la discusión. En medio de una clase amena y divertida produce junto a sus estudiantes reflexiones siempre interesantes y pertinentes, guiadas por su vasta experiencia. Su discurso es crítico, reflexivo, a la vez descomplicado e irreverente. Da gusto realmente participar de sus clases y aprender de su trabajo y reflexiones.

Hago un reconocimiento al profesor Javier Sáenz, por su trayectoria académica e investigativa, pero, sobre todo, por los aportes que ha hecho desde la reflexión y desde la práctica, para transformar la realidad educativa colombiana.

**Oscar Eduardo Vargas Betancourth (OEVB):** Profesor usted ha dedicado muchos esfuerzos en estudiar el campo de la pedagogía. ¿Podría compartirnos cómo construyó en su historia y reflexión personal esa conexión con lo pedagógico, con lo educativo?

**Javier Sáenz Obregón<sup>1</sup> (JSO):** Digamos que mi interés vital proviene de mi experiencia formativa, en un colegio de secundaria en Inglaterra, donde el propósito era formar ingleses; y yo como latino, no cuadraba, fundamentalmente, por el problema de las emociones. Allá en Inglaterra la clase media y media alta había llegado a la situación, que describe Norbert Elías en *El proceso de civilización* (1987) cuando habla de los procesos más intensos civilizatorios, en que la gente ha sido, durante generaciones,

<sup>1</sup> Esta es una versión editada de la entrevista al profesor Javier Sáenz Obregón, quien la revisó.

formada para controlar tanto sus emociones, que ya, así quisieran, no las pueden expresar. Yo era la oveja negra, porque como latinos, somos mucho más expresivos. Y, por otro lado, venía de una educación familiar con mis abuelos. Así, me tocó una educación familiar de un tiempo anterior, al que me debió tocar, por varias circunstancias. Donde también había un silenciamiento de la palabra de los niños, y las niñas, una disciplina bastante estricta. Desde ese momento tanto la formación en la escuela y por fuera de ella se volvió un asunto vital.

Después de muchos trasegares yo fui a la universidad muy tarde. Me enfoqué hacia la educación, inicialmente quería crear un colegio. Me formé en pregrado en psicología aplicada a los problemas en educación; la maestría y el doctorado también fueron en educación. Entonces, me encaminé a la educación académicamente y también profesionalmente; mi primer trabajo fue con una ONG la *Asociación de Trabajo Interdisciplinario* que fundamos con unos colegas y viví cuatro años en la Sierra Nevada de Santa Marta, asesorando a la comunidad *Iku* -a los que antes les decían los *Arhuacos*-, en los procesos educativos porque habían expulsado a la misión capuchina que controlaba la educación, y estaban montando su propio sistema educativo.

Después, fue el encuentro con Olga Lucía Zuluaga. Olga Lucía no solo me brindó las herramientas conceptuales para el trabajo histórico sobre la pedagogía (Zuluaga, 1999), sino también me inspiró con esa autodisciplina apasionada que la caracteriza. Ahí fue que me enganché en el juego educativo y pedagógico como investigador.

**OEVB:** Su herencia foucaultiana lo ha llevado a centrarse en el concepto de práctica como herramienta conceptual, pasando por el estudio de las prácticas, las prácticas de sí (antiguas, modernas y contemporáneas), las prácticas formativas escolares y extraescolares. ¿Cómo ha organizado y estructurado esta caja de herramientas para sus investigaciones, su metodología?

**JSO:** Yo creo que no tengo una metodología. Más bien tengo como “una mirada”. Una mirada que cambia según lo que estoy trabajando. Yo creo que la encontré en la investigación para el libro *Mirar la infancia* y en mi tesis doctoral; la cual no se ha publicado, se llama el *Discurso pedagógico y la constitución del sujeto moderno*, es un trabajo en detalle de todas las obras pedagógicas de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey. En *Mirar la infancia* yo no tenía muy claro las complejidades de la pedagogía, quizás en la tesis ya era más consciente. Y es la constatación y, por lo tanto, el trabajo que implica esa constatación, de que

no hay nada unitario en la pedagogía, que la pedagogía es una dispersión. Y que esto iba contra lo que era la historia clásica de la educación, contra la idea que usted podía deducirlo todo a partir de inventarse cuál era el corazón de la pedagogía. Entonces, por ejemplo, los fines, que si usted sabía cuales eran los fines ya había resuelto todo; o el método de enseñanza, entonces tiene resuelto todo. Resulta que en pedagogía hay cosas que no encajan, casi nada encaja y, además, hay piezas que se mueven de manera distinta en el tiempo. Entonces, desde esta perspectiva la pedagogía es el antídoto a la totalización, a decir cosas como: “Ah, no. Es que lo que pasó fue que cambió la pedagogía entre el siglo xv y xvi”. No, la pedagogía no tiene como un centro, usted tiene que explicar qué fue lo que cambió: ¿cambiaron las estrategias de formación moral?, ¿cambiaron los métodos de enseñanza?, ¿cambió la concepción de la infancia?, ¿cambiaron los fines?, ¿cambiaron los dispositivos disciplinarios y de gobierno?, ¿cambió la concepción del maestro?, ¿cambió la relación con la política?, ¿cambió su relación con los saberes? Bueno, y muchos otros asuntos.

Entonces, es una mirada, si se quiere *plural*, de que la pedagogía es una pluralidad. Además, cuando usted concibe desde Nietzsche, reforzado por Foucault, y reforzado por Jung, que el concepto sujeto tampoco es una unidad sino una pluralidad, no puede decir, ni siquiera, que cambió la concepción del sujeto. Hay que especificar: ¿de qué dimensión del sujeto habla?, ¿cambió la concepción del cuerpo?, ¿cambió la concepción de las emociones?, ¿cambió la concepción de la imaginación?, ¿cambió la concepción de la percepción?, ¿cambió la forma de relacionar razón y voluntad? ¡Ah!... Entonces, usted ahí lo que descubre son unas maravillas; descubre, por ejemplo, que en varios momentos históricos en el país cambiaron los fines, pero se mantuvieron los medios. De manera análoga a lo que nos señala Durkheim (1992) en *La evolución pedagógica en Francia*, en que plantea que los revolucionarios cambiaron radicalmente los fines que eran católicos, pero mantuvieron los mismos métodos, que eran católicos... y la misma disciplina. Entonces, ahí usted se hace la pregunta: ¿si usted cambia los fines está cambiando fundamentalmente los efectos sobre los sujetos? o ¿en una práctica como la pedagogía lo más importante son los medios y los métodos, esos son los que tienen efectos más intensos?

Bueno, eso es una cosa sobre la mirada. Otra cosa sobre la mirada es multiplicar las preguntas sobre los efectos, que es un abordaje que he seguido en las investigaciones sobre las *prácticas de sí* y en las *prácticas formativas*. ¿Qué efectos tienen las prácticas? y mi preocupación, es sobre los efectos micropolíticos.

No qué efectos tuvieron en la gran política nacional y cómo se transformó la ideología o la economía, no. ¿Qué efectos tuvieron las prácticas sobre los sujetos?

La pregunta por los efectos se vuelve una pregunta muchísimo más densa, que por ejemplo la que se harían ciertas vertientes de la psicología, cuando usted desde Nietzsche, desde Foucault, desde Dewey, dice: no sabemos, ni podemos saber lo que es el sujeto, y por lo tanto no sabemos cuáles son sus alcances y limitaciones... Y entonces la pregunta se vuelve más amplia: ¿qué fuerzas se intensifican o se debilitan o se crean? Y entonces ahí pueden aparecer fuerzas sobre las cuales nadie ha pensado. O hace mucho no se piensa, por ejemplo, la imaginación o las representaciones mentales. O fuerzas que no entran dentro del campo de la psicología y tampoco mucho en las ciencias humanas, como el deseo. Y la otra gran dimensión de la pregunta sobre lo formativo desde esta mirada es sobre la forma sujeto, ¿qué tanto se intensifica el encierro propio del sujeto moderno, esa autopercepción, autoexperiencia de estar irremediablemente separado de los demás y del mundo; o qué tanto se logra debilitar ese encierro? Entonces esa sería como otra dimensión del abordaje, de la mirada.

Y la otra, que no la trabajé muy conscientemente, es la pregunta genealógica. Quizás en *Mirar la infancia* de manera muy inconsciente estaba ahí, pero no está explícito, no está dicho, aunque yo creo que ya está. El trabajo más claro en eso es la investigación que realicé sobre *El dispositivo de lo social como gobierno de los pobres* (2013). No se pregunta por qué pasó en tal y tal período, se trata de problematizar el presente a partir del trabajo de la mirada histórica. Entonces, el abordaje se vuelve clara y conscientemente estratégico. A usted no le interesa hablar de todo lo que pasó en un período, sino de aquellas cosas que quiere desestabilizar en el presente. Y ¿cómo lo hace? Esto es, pues, Foucault clásico: lo hace, entre otras cosas, mostrando lo azaroso que fue que se configuraran cosas que ahora consideramos como inamovibles y naturales; lo accidentado que eso fue. Un énfasis puede ser entender cómo se configuró un sujeto, un objeto, un discurso, un dispositivo, lo cual permite desestabilizar y problematizar asuntos del presente que todavía están demasiado estables.

¿Y qué es problematizar? Ante todo, a mi juicio, es problematizar el sujeto; y al problematizar el sujeto, pues me estoy problematizando a mí mismo. Sin confesiones, psicoanalíticas o católicas sino para verse uno también como un producto de esas líneas de fuerza históricas que está estudiando.

**OEVB:** ¿A propósito de las prácticas formativas metodológicamente cuál es la diferencia frente a los otros conceptos o herramientas conceptuales que usted ha trabajado?

**JSO:** Bueno, digamos que yo me meto al tema de las prácticas, que las entiendo de manera muy general como acciones con cierto grado de regularidad. Para que algo sea una práctica, debe tener, cierto grado de regularidad. Eso lo pensamos mucho con los jóvenes con los que hicimos el trabajo de prácticas de sí, porque las preguntas de ellos eran muy del corte: Bueno ¿pero hacer esto es una práctica de sí? Entonces, yo les decía, todo es susceptible de convertirse en una práctica de sí, pero para que sea práctica tiene, que tener, cierta regularidad. Propondría tres cualidades de las prácticas: que tienen cierta regularidad, que son conscientes y que implican un saber, lo cual las diferencia de las acciones o los hábitos. En cuanto al saber, no tiene que ser un saber académico, conceptual, sino un cierto grado de reflexividad sobre lo que uno hace. Que sea posible generar saber o que la misma práctica genere saber; puede ser un saber puramente práctico: saber que no necesariamente se escribe; saber, por ejemplo, sobre cómo hacer mejor la práctica. Desde ese tipo de saber.

Cuando hice la tesis doctoral, me di cuenta de que la escuela ha sido configurada por una serie de prácticas que había que mirar en su pluralidad: en primera instancia prácticas de saber y prácticas de gobierno, entendidas estas últimas como prácticas para conducir las conductas; prácticas que estratégicamente es importante separar pero que no es tan fácil hacerlo. Porque si las prácticas de gobierno son prácticas para conducir las conductas, pues las prácticas de saber conducen el pensamiento.

Las prácticas de sí también son constitutivas de la escuela. El gobierno que propone Vives, y el aprender que propone Vives para los alumnos, pasa por prácticas de sí. No son posibles, sin que los alumnos actúen sobre sí deliberadamente. Bueno, entonces, ahí fue cuando hice una ruptura, del énfasis de *Mirar la infancia* en los conceptos, al énfasis en la tesis en las prácticas.

Lo de prácticas formativas lo empecé a trabajar, sin mucha claridad, o quizás sin mucha sofisticación conceptual, en el texto sobre los gobiernos de Mockus y Peñalosa, *Desconfianza, civilidad y estética* (2006), se llama el libro, para pensar las prácticas formativas por fuera de la escuela. Creo que había algunos avances ahí, pero ahorita, en el último proyecto que hicimos, con 14 estudios de caso, sobre prácticas

formativas por fuera de la escuela, ahí creo que elaboré más el concepto. Y esto está recogido en el libro *Pedagogización, creación y vida (2022)*.

El de prácticas formativas es un concepto muy potente en sus posibles usos y efectos. Una de las cosas que permite entender es que los sujetos se forman de una inmensa cantidad de maneras. Y eso, ¿qué sentido ético político tiene más allá de decir: entonces ya soy más pluralista y ya me siento más contemporáneo? El sentido es que vuelve a visibilizar aquello que la escuela buscó destruir. La escuela buscó destruir todas las modalidades de formación, distintas a las suyas y las de la familia civilizada cristiana y burguesa; todas.

Lo segundo es que permite estudiar comparativamente, las discontinuidades y continuidades entre las prácticas formativas en la escuela y por fuera de ella; su grado de pedagogización o escolarización, tanto en la escuela, como por fuera de ella. Porque, no es que en la escuela está todo lo pedagógico y lo escolar, y por fuera está todo lo que no lo es, no. Por fuera, hay muchos ámbitos que se han pedagogizado o escolarizado. Así como también, la escuela desde hace muchas décadas ha estado buscando despedagogizarse y desescolarizarse.

Tercero, permite hacer conexiones con otras preguntas y formas de enunciación de las ciencias humanas y sociales. Como estoy en sociología, y el equipo con el que hicimos ese trabajo casi todos eran sociólogos, entonces uno empieza a ver, empieza a tratar de tejer la forma en que uno habla y ha pensado las cosas desde la pedagogía y la educación, y la forma que las piensan desde las ciencias humanas y sociales. Desde las ciencias humanas y sociales se interesan por asuntos como la formación de la clase obrera, la formación de la nación, de la ciudad, la formación de cosas que ya no son humanas, que trascienden, que van más allá de lo humano. Entonces el concepto de formación abre la mirada a la formación simultánea (o no) de individuos, colectividades, instituciones y materialidades. Y se puede conectar, por ejemplo, con el concepto de agenciamiento de Deleuze o el de ensamblaje de Latour.

Es mucho más potente pensar la formación de sujetos, pensando, simultáneamente, en qué más se está formando. Pensar en esas líneas de fuerza que están formando sujetos, pero también están formando clases sociales, están formando ciudades, están formando materialidades. Yo creo que ese concepto de prácticas formativas hace posible eso, y ninguna de estas cosas, creo yo, las podría pensar ni desde las prácticas de sí, ni desde la práctica pedagógica.

Considero que este concepto de formación es lo suficientemente potente, abarcador (un concepto puede ser abarcador sin ser tan abstracto), para entender de manera más fructífera las diferencias históricas y entre culturas. Y yo creo que el concepto de *bildung* (formación), de la Baja Edad Media alemana, que es el que retomé en la investigación, es lo suficientemente abarcador, para, precisamente, permitir examinar las continuidades y discontinuidades de distintas prácticas formativas.

Una primera dimensión de este concepto original de *bildung*, creado por místicos alemanes en la Baja Edad Media, es el de darse o dar una forma. Y en esta concepción de *bildung* están abarcadas todas las prácticas de subjetivación, incluyendo las prácticas de sí: de darse forma uno así mismo y que le den a uno una forma. Entonces, cuando se hace la pregunta sobre la forma sujeto, se está pensando en lo más abarcador, en lo más radical. En términos políticos sí se cambia la forma sujeto, se problematizan las formas de gobierno disciplinarias del liberalismo, del neoliberalismo, del cristianismo institucional; porque estas gobiernan precisamente a partir de esa forma individuo que están intensificando todo el tiempo.

Otra dimensión del *bildung* medieval, es la de las fuerzas. Entonces, ahí usted lo abarca todo: lo apolíneo (la forma) y las fuerzas en juego (lo dionisiaco). En la naturaleza, en la vida social, hay distintos grados de formalización, y entonces usted se puede preguntar por esos distintos grados de formalización. También puede preguntarse por la fuerza, y además puede ver cuál es ese juego, esa danza entre la forma y la fuerza. Y preguntarse también ¿por qué pensadores como Jung, Nietzsche, Foucault, Dewey pelean contra la forma, por qué contra la forma? No dan muchas pistas, pero hace relativamente poco creo haber entendido: usted pelea contra la forma, como pelearía contra el islam oficial, si está en un país islámico, o contra el cristianismo institucional, si está en un país cristiano; porque es el principal enemigo. La tribu occidental moderna está demasiado formalizada. Hay un exceso de forma. No es una pelea contra la forma en sí. La forma institución que tenemos es demasiado sólida y la forma sujeto también.

Hay otro asunto de las prácticas formativas que se conecta con el análisis que he realizado sobre las prácticas de sí, y es la dimensión del inconsciente que permite problematizar las miradas binarias. Comencé pensando que hay gente que hace prácticas de sí y hay gente que no hace prácticas de sí. Pero más interesante que esto es pensar que de alguna forma todos los sujetos se relacionan consigo mismos, y entonces

la pregunta se abre a la pluralidad: a la diversidad de formas de relacionarse consigo mismo, entre otras, por el grado de consciencia-inconsciencia de esta relación con sí mismo.

De la misma manera hay procesos formativos más inconscientes que otros. En muchos aspectos a uno lo forman sin que se dé cuenta. Para dar un ejemplo de esto, una intelectual una vez me dijo que, a ella, las telenovelas la habían formado en el amor. Sin que se diera cuenta, desde muy chiquita fue formada porque veía telenovelas.

**OEVB:** Como mecanismo de análisis de las prácticas formativas usted utiliza las rejillas de análisis ¿cómo usted las pone en el juego investigativo y cómo se puede construir la materialidad del objeto para hacer ese análisis?

**JSO:** Lo de las rejillas es un intento por formalizar el análisis. Realmente es un instrumento formativo. Eso básicamente lo elaboré en el proyecto de prácticas de sí, porque hice el proyecto con gente que estaba terminando sociología, y ya habían tomado el curso de prácticas de sí, el primero que yo di. Pero como las prácticas de sí son algo tan extraño -especialmente para sociólogos-, esa idea de que uno se forma a sí mismo, eso para ellos es muy extraño, porque, como lo ven, es la sociedad la que forma. Por eso, es que la tendencia clásica es a transformar la sociedad. Esa vuelta tan absurda: transformar la sociedad para crear el hombre nuevo y ¿por qué no hacer eso, pero mientras tanto, buscar uno autotransformarse? No esperar a que llegue la vanguardia y nos transforme, a que la revolución finalmente cree el sistema educativo ideal.

Entonces, fue un instrumento -si se quiere, disciplinario- para que todos los estudios de caso de la investigación tuvieran la misma complejidad en el análisis. Porque las prácticas de sí, como las otras prácticas, uno las puede desempaquetar: como en cinco, seis, siete, ocho, terminaron siendo como veinte dimensiones. Entonces, es como un esfuerzo para mantener la pluralidad. Mantener la pluralidad y que los sociólogos no dijeran cosas como: no, eso se resuelve porque la ideología cristiana es así, entonces todas las prácticas de sí cristianas son así.

Y en el último proyecto, habíamos ofrecido a Ciencias un abordaje conceptual y metodológico que le ayudara a la gente que estudia y lleva a cabo prácticas formativas. Pero, sí creo que lo más importante de esa rejilla es su énfasis en los efectos. Cuáles son los efectos y no confundir efectos con fines. Porque lo que hacen los estudiantes y académicos poco sofisticados es que, confunden los fines que se propusieron

con lo que pasó. Entonces, usted mira lo que dijo el Estado, entonces eso fue lo que pasó; mira lo que dice el reglamento y eso fue lo que pasó. Preguntarse por los efectos hace posible usar la herramienta del dispositivo, que lo obliga a usted ver todas las líneas de fuerza, incluyendo las resistencias para tratar de pensar: ¿bueno, y qué pasó? Eso es una cosa. Y la otra cosa es el énfasis en las prácticas. Es una forma de dirigir la mirada hacia las prácticas, y no evadirlas, porque es más difícil examinar prácticas. Es más fácil quedarse a nivel de los conceptos. Los conceptos tienen más estatus, son más estables. En cambio, las prácticas no. Yo creo que son las cosas que vale la pena resaltar de la rejilla.

**OEVB:** ¿Cuáles son los problemas educativos que usted ve hoy, y requieren ser problematizados recurriendo a las prácticas formativas o las prácticas de sí?

**JSO:** Bueno, voy a ser muy breve. Yo diría que hay dos cosas, que son las que he pensado más.

Una, cómo hacer para romper la fragmentación de la escuela. La escuela es una institución pastoral, pero también disciplinaria, y también de regulación liberal. Es decir, todas las formas de gobierno están ahí. Pero su forma disciplinaria, que describe Foucault, creo que ha tenido los efectos más materiales, que son la fragmentación de tiempos, espacios, saberes y sujetos. Esa fragmentación, a mi juicio, debilita las fuerzas de la escuela. De la que tengo una imagen más clara es la del tiempo, y eso afecta la universidad también. ¡Listo! clases de una hora..., y cuando la gente empieza a motivarse porque ha asimilado las cosas, y empieza a desarrollar unas ideas críticas; cuando ya está empezando a cuestionar, se acabó la clase. Y entonces ya no estamos en ciencias sociales, sino que estamos en ciencias naturales.

La separación por edades. A ver, hay algo que a mí siempre me ha convencido y es el planteamiento que quién mejor puede enseñar o ayudar al otro a que aprenda es alguien que conoce un poco más que usted, es decir, alguien de cuarto grado cuando usted está en tercero. Pero no, eso está separado.

Si usted está en ciencias naturales y empieza a plantear conexiones entre algún asunto biológico y algún asunto social, le tienden a decir que eso no es relevante porque la clase es de sociales. Bueno, entonces ese es un problema muy grave. Y eso es un problema que hace que la escuela sea muy debilitante, y muy aburridora.

Yo creo que hay que pensar en el abordaje experimental que planteó Dewey, y que después un sistematizador (Kilpatrick), a quien Dewey criticaba porque no había entendido lo fundamental, lo convirtió en el

aún nombrado método de proyectos. Es lograr entre otras cosas, integrar: integrar áreas, cursos, integrar saberes y experiencias. Seguir un proceso, a partir de un problema y este es el segundo punto, un problema definido conjuntamente entre estudiantes y maestros, que integre todas las áreas, que se desarrolle durante buen tiempo, y en el que participen varios grados.

En segundo lugar, y relacionado con lo primero, está la idea que los estudiantes ya tienen claro que sobre las cosas que a ellos más les importa, los adultos es poco lo que tenemos que enseñarles. Es decir, hay que dejar que haya mucha más formación entre pares, y segundo, que la práctica sea más simétrica, que los estudiantes puedan definir qué quieren aprender y cómo quieren aprender y después que la escuela se invente cómo responde a eso. Eso sería como el punto más radical. Hacer el experimento, no estoy diciendo que eso es lo que hay que imponer, pero hagamos el experimento; después vemos qué ajustes hay que hacerle. Porque es que si usted dice: no, eso no es posible, precisamente cierra las posibilidades. La única forma en que usted sabe si es posible y qué efectos tiene es haciendo y poco importa si no funciona: las prácticas formativas tienen que dejar de temerle al error.

Y el otro punto que está conectado es éste: mire, piense en todo lo que usted ha aprendido, y no académicamente, sino en la vida: lo que más lo ha afectado, y pregúntese cuál fue la modalidad de esa práctica formativa en la que usted aprendió. Yo me atrevería a decir que, en la mayoría de los casos, uno no aprende porque alguien empezó a enseñarle algo. No, más bien había algo que era muy interesante: una actividad comunitaria, una relación amorosa, un trabajo interesante, lo que sea. Y la formación fue el efecto, que es lo que yo llamo lo que no es pedagógico y escolarizado. Porque el problema de la escuela y de la pedagogía es que la enseñanza y el aprendizaje son fines en sí mismos: usted ¿para qué aprende? para aprender. Y entonces ahí es donde yo digo que, como se viene dando desde Pestalozzi, hay que apropiarse en la escuela de algunas modalidades de prácticas formativas por fuera de ella. Por ejemplo no vamos a aprender, vamos a resolver un problema que ustedes decidieron era un problema, esa es la meta, si el problema. El problema puede ser, que sé yo, entender qué es el poliamor entre los jóvenes, o cómo en la comunidad fortalecer las ollas comunitarias, lo que sea. En algo que es de interés vital, ahí es donde uno aprende.

El aprendizaje por el aprendizaje es anodino en sí mismo. Y los estudiantes preguntan todo el tiempo “¿Profe y esto para qué nos sirve?” y la respuesta clá-

sica es “cuando salgan del colegio se van a dar cuenta”. Ese es el otro lío, cómo romper esa idea de que la escuela forma para el futuro. Entonces, si pudiera sintetizar todas estas cosas en una sola frase sería que: lo que pasa en la escuela debe tener un valor, un sentido, un interés, un propósito, en el presente; y no como un paso para algo en el futuro.

Bueno, y en el país, el gran problema es tener un sistema educativo segregado, ese es el principal problema. La gente le da vueltas. Cada ministra que llega: vamos a ver porque los países como Finlandia les fue tan bien en las pruebas. Y hacen preguntas sobre los horarios, sobre los currículos, etc. Y todo esto puede ser importante, pero a mi juicio lo más importante es que en Finlandia hay poquísimos colegios privados y la gran mayoría de los estudiantes de todas las clases sociales estudia en colegios públicos. Y entonces los recursos de la clase media y la clase alta, el interés de esas familias por la educación de sus hijos, y el efecto de la mezcla de clases sociales, eso es lo que ha hecho que haya calidad. Dewey decía que la democracia es el máximo posible de experiencia compartida entre diferentes, ¿por qué cree que en la educación en el país cuando se habla de diferencia y pluralidad, interculturalismo, se habla de todo menos de clase social? Porque esa diferencia, que es la principal, no está en las escuelas. Es que usted no puede tramitar eso en las escuelas. Por la segregación de clases en el sistema educativo usted no puede convertir las escuelas, en palabras de Dewey, en laboratorios de democracia; la democracia es una práctica entre diferentes.

## Referencias

- Durkehim, E. (1992). *Historia de la Educación y de las Doc-  
trinas Pedagógicas. La Evolución pedagógica en Francia.*  
La Piqueta.
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones  
sociogenéticas.* Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège  
de France (1975-1976)* (Primera edición en francés,  
1997 ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la  
prisión* (Primera edición del Francés, 1975 ed.). Siglo  
veintiuno editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Población. Curso  
en el Collège de France (1977-1978)* Fondo de Cultura  
Económica.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad. El uso de los  
placeres* (Vol. 2). Siglo XXI editores.

- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo Cultura Económica.
- Sáenz Obregón, J. (1987). El niño indígena y la educación: continuidades y discontinuidades culturales. *Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas*, 17(99), 65-78.
- Sáenz Obregón, J. (1987). La educación indígena en Colombia. *Revista Foro*, 3(3), 52 - 60.
- Sáenz Obregón, J. (1988). El currículo oculto: democracia y formación moral en la escuela. (Fecode, Ed.) *Educación y Cultura: Revista Fecode y Ceid. Políticas Educativas para la primera infancia*, 16 (16), 14 - 20.
- Sáenz Obregón, J. (2001). Emociones, pasiones e imaginación: los adversarios de la moral, el orden y el progreso. En J. A. Echeverri Sánchez (Ed.), *Encuentros Pedagógicos Transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. (pp. 299-340).
- Sáenz Obregón, J. (Abril de 2006). Desconfianza, civilidad y estética: Las prácticas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003). *Revista de Estudios Sociales* (23), 11-22.
- Sáenz Obregón, J. (2009). Formación: infantilización y auto-creación. En J. E. Martínez Posada y F. O. Neira Sánchez (Edits.), *Miradas sobre la subjetividad* (pp. 89-114). Universidad de la Salle.
- Sáenz Obregón, J. (Ed.). (2014). *Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES).
- Sáenz Obregón, J. y Granada, C. M. (2013). El dispositivo de lo social como gobierno de los pobres en la primera mitad del siglo xx en Colombia. En O. Restrepo Forero (Ed.), *Proyecto ensamblando Colombia. Ensamblando Estados* (Vol. 1, pp. 219-252). Universidad Nacional de Colombia.
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946* (Vol. 2). Ediciones de la Universidad de Antioquia, Ediciones Uniandes y Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Sáenz, J. (2022). Aportes conceptuales para el estudio y la valoración de las prácticas formativas extra-escolares. En J. Sáenz, S. Gallego, J. C. Ramírez y O. I. Salazar (Edits.), *Pedagogización, creación y vida. Prácticas formativas por fuera de la escuela*. Universidad Nacional de Colombia.
- Vives, J. L. (1948). De las disciplinas. En en J. L. Vives y M. Aguilar (Ed.), *Obras Completas* (L. Riber, Trad., Vol. 2).
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquía.