

Practica pedagógica, investigación y formación

Humberto Quiceno Castrillón
Profesor emérito Univalle
Coordinador Enfasis doctoral
Miembro fundador del GHPP

Resumen

Este texto se ubica en el campo de la investigación y la formación y se pregunta cómo poder pensar la práctica como un objeto a investigar, en otras palabras, se trata de pensar cómo investigar y qué investigar. El primer punto del cómo investigar, tiene que ver con los universales, los conceptos y las teorías de la investigación, el segundo, se refiere a la metodología de la investigación y el tercero, a las herramientas de la investigación. Esto en cuanto al cómo investigar. En relación a qué investigar, es preguntarse si se investiga lo ya investigado, lo posible de investigar o lo imposible, siquiera de ser pensado. Esto quiere decir, investigar en qué sociedad, en qué cultura y en qué problemas de pensamiento. Lo cual nos sitúa en saber si se investiga el pasado, el presente o el probable futuro. Si se investigan los objetos continuos o los discontinuos, si investigamos las rupturas, las dificultades o lo que se llaman los problemas de investigación, y a estas alturas de nuestra experiencia de investigación, preguntarnos qué es un problema de investigación, a qué cosa merece llamarse problema de investigación. Como se puede ver, éstas reflexiones pueden enmarcarse con el nombre de acercamientos a una epistemología de la investigación en educación y pedagogía o también cómo establecer un pensamiento que piense lo que vamos a investigar. Los puntos centrales de mi texto son los siguientes: 1. Abandonar los conceptos universales para dirigirse a las cosas particulares, entre ellas, los archivos documentales. 2. Preferir estudiar las prácticas de saber y de poder de una sociedad. 3. Nunca dejar de pensar cómo aparecen los sujetos y las subjetividades, en aquello que debemos investigar. Los textos en los cuales me apoyo son aquellos que han sido parte de mi trabajo personal de investigación: *La arqueología del saber* de Michel Foucault; *La lógica del sentido* de Gilles Deleuze; *Pedagogía e historia* de Olga L Zuluaga; Los conceptos y temas del grupo de investigación, Historia de las prácticas pedagógicas.

Variaciones investigativas sobre la práctica

“Existir es diferir. La diferencia, a decir verdad, es en un sentido el costado sustancial de las cosas, lo que estas tiene de mas propias y más común. Es preciso partir de allí y negarse a explicarlo para que todo se reconduzca. Comprendido en esto la identidad de la que se parte de manera equivocada. La diferencia es el alfa y omega del universo”

Gabriel Tarde

“El lenguaje no se contenta con ir de un primero a un segundo, de alguien que ha visto a alguien que no ha visto. En ese sentido el lenguaje es transmisión de palabras que funciona como consigna (enunciado) y no comunicación de un signo como información. El lenguaje es un mapa, no un calco”

Gilles Deleuze

1. Cómo investigar

Una de las formas para resolver la investigación en Educación y Pedagogía es obviamente, con y desde ciertas bases teóricas, conceptuales y analíticas. Sin un saber previo parece imposible investigar. Este saber es producido por libros de educación y de pedagogía, por investigaciones sobre el terreno, metodologías y distintas experiencias de investigación. Primero, conocemos las teorías y luego hacemos investigación. Esto quiere decir, que los objetos están en las teorías y no en la realidad o dicho de otra manera, la realidad es vista desde las teorías y conceptos, o sea desde las disciplinas académicas, las ciencias de la educación, las teorías, los esquemas epistemológicos de pedagogía.

Uno de los conceptos que hace parte de toda investigación es el de la crítica, que más que concepto, como lo dice Kant, es una actitud. La crítica se usa en dos sentidos, en aquello que usamos para investigar, con lo cual hace parte del saber previo o la crítica puede no ser parte de este saber previo, y estar por fuera, como si nos viniera de otro saber, con lo cual nos vemos en dos posiciones, en nuestra posición de investigadores sabios y en la posición de aquel que está por saber, que no sabe todavía. Si la crítica hace parte de nuestro utillaje conceptual, funciona como un concepto, entre otros, de la teoría, pero si la crítica es aquello que nos viene de afuera, lo que hace es establecer una ruptura entre lo que sabemos y lo que podemos saber o estamos a punto de saber. La crítica separa lo que poseemos, nuestra identidad como investigadores y conocedores, las teorías, las disciplinas, los conceptos y los separa, los distancia de los objetos que vamos a investigar. Desde esta postura crítica no habría continuidad entre teoría y práctica, entre lo que queremos investigar y lo investigado, entre saber y hacer algo. La crítica nos plantea que si obramos llevando la teoría a las práctica, el saber, al hacer, a la realidad de los objetos investigados, éstos dejan de existir o no aparecen, o si lo hacen, esa realidad es pasiva, los objetos son pasivos, lo que convierte a la teoría y a la ciencia en los elementos activos, en verdaderas fuerzas de poder y los objetos de la realidad en cosas receptoras.

¿Qué es, entonces, la crítica? Su función es separar el pensar y el actuar, la crítica lleva a considerar que la realidad de los objetos reales no tiene la misma naturaleza que los objetos de la teoría o de las disciplinas, son objetos de otra naturaleza, no es que no tengan teoría, sino que su teoría o su pensamiento es otro, la realidad tiene otra forma de pensar, que no es el pensar de las disciplinas teóricas o académicas. Los objetos de la realidad piensan, pero lo hacen desde otro saber, desde otras condiciones de saber. Había que averiguar cuál es este saber, cómo se organiza, cómo se dispone, en todo caso no tiene el mismo soporte, la misma superficie que el objeto disciplinario o teórico. Es un desconocido, podríamos decir que estamos ante un no-saber. Esto nos da otra idea del saber como aquello que nos viene de afuera, lo que nos obliga a conocer este afuera, a cambiar de posición para llegar a él, a modificar la tranquilidad del sujeto que conoce.

Un ejemplo bastaría para explicar esta disyunción entre la teoría y su ejercicio práctico. La didáctica es un objeto de la disciplina didáctica, de la ciencia de la didáctica, un objeto construido desde hace mucho tiempo, desde la escolástica, que es del siglo XIV, desde Comenio y su didáctica magna, hasta llegar a Chevallard, uno de los últimos didactas. Pongamos que queramos investigar sobre la didáctica en la escuela, para lo cual procedemos de este modo: recogemos ideas, conceptos, saberes de la didáctica que es lo que se llama el marco teórico. Este marco lo llevamos, lo trasladamos, lo transportamos a la escuela y ese pasaje o transporte, esa aplicación, nos haría ver la didáctica escolar y desde esa visión y esa comprensión investigar la didáctica escolar. El error, que nos lo hace ver la crítica, es creer que la didáctica escolar es la misma que encontramos en la teoría o en la disciplina didáctica. La crítica no dice que son dos objetos, que son dos campos, que son dos saberes. El saber teórico y el saber escolar o saber práctico, la crítica no dice que el saber práctico es saber, es como si fuera teórico, solo que tiene otra forma distinta de la forma de la teoría, tiene la forma de la “teoría-práctica-institucional”. La crítica nos dice, finalmente, que leamos el marco teórico, y lo abandonemos y que nos lancemos al vacío, al afuera, que demos un salto peligroso que consiste en no tener ayuda alguna para ver la didáctica escolar o cualquier objeto que no esté en la teoría. (Véase Foucault, M. (2003) “¿Qué es la crítica” En : Sobre la ilustración)

2. La práctica: ir a las fuerzas

Lo anterior nos plantea que hay que ir a la práctica de otro modo que no sea desde la teoría, el marco teórico, la disciplina científica. ¿porqué? Porque la teoría es una representación, es una imagen de las cosas y no es la cosa como tal, la cosa misma. Hay que romper la imagen que nos da la teoría o que nos dan los conceptos. La imagen que nos hacemos de la teoría tiene la forma libro, la forma letra, la forma página, que no es la misma que la de las cosas. La forma teórica es una representación que el sujeto construye con la ayuda de la cultura de la escuela y la manera que tiene la escuela de hacer leer y comprender los signos del lenguaje como si fueran signos que marcan las cosas. La escritura escolar es una escritura que lee el signo como imagen y no como cosa.

La práctica no puede ser reconocida de este modo, porque no tiene la misma escritura que tiene el libro o el signo lingüístico, la práctica o las cosas, tienen otra escritura que hay que descifrar, sin la ayuda del signo del lenguaje o de la escritura de la escuela. La práctica o las cosas, no se leen, no se comprenden, no se interpretan, como si estuviéramos ante una lección, la práctica no se reconoce en lo que nos dice un profesor, o el resultado de un examen o la experiencia de una clase. No se pasa de la clase a comprender qué es la didáctica, no se pasa de la clase de didáctica a la didáctica escolar. La práctica tiene otro saber, que no pasa por la conciencia, no es para entenderla, no es para comprenderla, es para pensarla fuera de cualquier operación producto de las facultades humanas, como la razón, la imaginación o el entendimiento. La práctica está en otra cosa que no es el hombre o en su razón, está en las cosas. Hay que ir a las cosas y saber cómo son las cosas por ellas mismas. La cosa, dice Heidegger piensa, habla, se expresa, tiene discurso, tiene sentido. Hay que estudiar la cosa y no usar la cabeza para entender la cosa. (Véase Heidegger. La pregunta por la cosa (1927).

Ir a las cosas y no quedarse en la teoría, fue la preocupación de la investigación hacia principios del siglo XX. Unos pocos años después, la cosa como objeto de investigación, fue precisada, en verdad no es ir a las cosas, sino al ámbito o dominio donde están las cosas. Ese ámbito fue denominado estructura porque se veía que estaba constituido por el lenguaje, la investigación debería entonces, averiguar por las reglas gramaticales, fonéticas y semánticas, que son las superficies donde se construyen las cosas. A ésta corriente de investigación se le denominó estructuralismo porque pretendía estudiar la estructura oculta de las cosas que era el lenguaje, estudio que se hizo por medio de reglas lingüísticas y fonológicas. La crítica a esta investigación, no se hizo esperar por ser demasiado rígida y esquemática, al apoyarse en métodos lingüísticos muy formales, que si bien, iban a las cosas, las aislaban de las relaciones políticas y económicas de la realidad. Esta investigación no logró pensar la relación de inmediatez que existe entre estructura y realidad. La estructura no se levanta sobre la realidad, es la realidad, ya no como estructura sino campo abierto. Lo que obliga a estudiar la realidad como un abierto y una multiplicidad y no como algo cerrado.

Se pensó, entonces, en no ir a las cosas, sino a los discursos, ya que el saber de las cosas y el mismo saber del lenguaje se expresaba en discursos, que no hay que entender como organizaciones de las palabras según reglas lingüísticas, sino según reglas de saber-poder, reglas de control, de dominio, de gobierno. Foucault fue uno de éstos primeros investigadores que hizo este tipo de investigación que consistía en ir a los discursos y no a las cosas, sus primeras investigaciones tuvieron éste, horizonte de pensamiento y de ellas conocemos su libro emblemático y metodológico, *La arqueología del saber* (1969). En él, Foucault critica la relación ciencia, teoría y libro, con la práctica discursiva y muestra que no hay que partir de la ciencia o la teoría, sino de los discursos y éstos se organizan de otro modo que la teoría o la ciencia, su orden no es conceptual, no es libresco, es un orden entre cosa y discurso, entre hacer y decir, que llama formación y es lo que le da sentido a la práctica. En esa práctica se forman los objetos, las posiciones y las estrategias que van a ser parte de la ciencia y la teoría. Foucault, posteriormente, se apartó del

discurso como objeto de investigación, del discurso como lo que explica la realidad de las cosas, el discursos como un sistema de poder y de control sobre los hombres y las sociedades, encontró que detrás del discurso no hay que buscar leyes, reglas y principios políticos, estatales de dominio y de gobierno, sino relaciones de fuerza, es la fuerza la que hace que los discursos se movilen o se fijen, se distribuyan y se organicen. Este es el paso de la arqueología a las prácticas de sí. Las prácticas de sí ya no son discursos, son fuerzas, tecnologías de fuerza.

Ya no ir a las cosas, tampoco al discurso, sino a las fuerzas. ¿Qué son las fuerzas? Primero digamos que la fuerza está fuera de la teoría, fuera de las cosas y fuera del discurso. Es un afuera exterior a cualquier representación de la conciencia. En un punto cualquiera de la sociedad se organiza un campo, un dominio, un mundo posible, una experiencia. Frente a este dominio no podemos ir con una teoría previa, un saber previo, el dominio no se conquista. Hay que ir a ver qué pasa en ese dominio, ver el punto exacto del dominio, del campo, luego ver la articulación de esos puntos con otros, la multiplicidad de relaciones entre los puntos, y ver cómo se establecen alianzas, apoyos, ayudas y luchas entre esas fuerzas. Investigar se convirtió en seguir el juego y las estrategias de las relaciones de fuerzas de un ámbito determinado en la sociedad y en la cultura. La cosa que era objeto de una intencionalidad, ya no lo es. El discurso que en otro momento era objeto de un sistema lingüístico, dio paso a las relaciones de fuerzas. Diríamos que la investigación debe ir a las fuerzas pero sobre todo a las relaciones que unen los signos con los cuerpos, dado un signo, la fuerza lo conecta con un cuerpo, dado un cuerpo, la fuerza le pone un signo. De una palabra a otra palabra se interpone una fuerza que le da sentido a la palabra y la saca de la simple información y la pasa a ser un algo que se enuncia, no que se dice, sino que se hace. Una fuerza relaciona el decir y el hacer que no es lenguaje que comunica, no es el lenguaje y sus intenciones, es la lengua y sus consignas. Son las relaciones, es decir, lo que une un punto con otro, una cosa con la otra, un discurso con el otro, una conducta con la otra. Este es el punto de análisis de la investigación histórica: preguntarse por la relación, porqué hay relación y en qué consiste la relación entre lo signos y los cuerpos.

La relación es lo que se podría llamar el ser en filosofía. Es muy común que en la pedagogía, el ser sea pensado como una cosa, un ente, un alguien, sea un concepto, una idea, un sujeto, en fin, el ser como identidad. Al pensar que el objeto a investigar es la fuerza, la relación se convierte en el nuevo ser. La relación es lo que da devenir a las cosas y al campo de análisis. La relación une dos términos, dos elementos, dos vectores, dos polos, ocurre como en las relaciones humanas o en las relaciones afectivas, la amistad o al amor es una relación entre dos, que hay que entender como dos fuerzas, dos cosas, dos afectos que ocupan distintos espacios y campos y si se unen es para mantener la relación como dos, no como un ser, no como identidad. La relación es desigualdad, diferencia, en verdad es una-no-relación. Contra la relación se ha propuesto pensar la integración, la igualdad, la identidad. No se puede producir devenir, tiempo, historia en la integración o en la igualdad. En toda integración se silencia la fuerza del otro y del afuera. La relación abre el ser a que sea objeto de la velocidad y de la infinitud, todo lo contrario a lo que hace la integración, que lo cierra y con ello no deja nada para pensar. Es la

relación y la diferencia lo que da que pensar (Véase Foucault, *Voluntad de saber*. Las reglas de análisis, 119-125).

Ahora bien, cualquier marco teórico une, conecta, relaciona la teoría con las cosas, los discursos y aún con puntos, pero lo hace desde su misma imagen de marco previo, que sirve para enmarcar el exterior y el afuera y negarse a conocerlo. El marco previo es completamente abstracto, general, universal, y no permite ubicar la fuerza en la realidad del entramado de cosas: las relaciones entre ellas y las relaciones entre hombres y las relaciones entre instituciones y discursos. Esto nos lleva a buscar otro camino entre la teoría y las fuerzas, un camino distinto a la imagen que nos da la teoría o la escritura, ese camino se encuentra con otra imagen de la teoría y de su escritura, que no puede ser alfabética, no obedece a los signos de lenguaje, no se lee como si leyéramos una página. Es otra escritura de las fuerzas que está hecha de otros signos, que nos son alfabéticos, son puntos, contactos, fuerzas, intensidades, pulsiones, afectos, velocidades, energías. Estos signos se relacionan, chocan, se repelen, se atraen, entran en asociaciones, forman conjuntos, esquemas y mapas. Nietzsche le da el nombre de voluntad de poder, Foucault de microfísica, Deleuze de micro segmentariedades, Simondon de transducciones, Tarde de ondas corpusculares, Latour de redes.

Estos son los signos que forman las prácticas, es la escritura de las cosas, de las instituciones y de los discursos. Como se ve, éstos signos no tienen el orden de la escritura alfabética que tiene en la página su lugar, estos signos forman un caos, una complejidad, un desorden, un diagrama, una red de conexiones. Para poder leer estos signos hay que construir otra forma de lectura, que no pasa por la imagen que nos hacemos de las cosas, sino por las fuerzas que tienen las cosas y los discursos, la fuerza no tiene imagen, tiene sentido que se halla al ver el desplazamiento de la fuerza de un punto a otro. Leer la relación y leer la fuerza es leer la conexión, el ensamblaje, el contacto, el afecto, de un punto a otro, es ver la fuerza que opera en las cosas, que hace que una cosa se relacione con otra y con otra. Podemos decir, a esta altura de la reflexión, que la fuerza y su punto de fuerza puede llamarse individuo, campo, práctica, plano, mapa. Las fuerzas y su punto de fuerza son físicas, son de energías, son de cuantos, son de ondas, por ellas pasan códigos de información, códigos de redes, por los puntos pasan impulsos, mensajes. Lo que vemos en una institución si queremos leer la fuerza y su punto de fuerza, son códigos de informaciones, son líneas de mapas, son conexiones de relaciones, que se forman de un punto a otro, de una conexión a otra, de un individualización a otra, de una asociación a otra. Leer es seguir el camino de una onda que se repite, de una energía de cuantos o cuántica que forma series, que forma hileras, distribuciones, bloques de afectos, que lo que buscan, al final de cuentas, es establecer un sistema de poder con ayuda de componentes de saber y de afectos de subjetividad. (véase G. Tarde. *Creencias, deseos, sociedades*).

Leer el campo de fuerzas tiene otro orden muy distinto al orden escolar. La escuela nos enseñó a leer las imágenes que representan ideas y nos excluyó las imágenes de las cosas, de los discursos y de las fuerzas. La lectura escolar lee el signo sin exterior, sin afuera y sin la fuerza. La lectura queda atrapada en el interior de la

frase, lo que no deja otra salida que hacer salir afuera, leer el exterior, saber leer la fuerza. Leer de manera no escolar se hace siguiendo el camino de las fuerzas, de las pulsiones, de las intensidades, de los afectos, de las relaciones de poder y saber que son singulares, puntuales, reales, como si fuera un camino de relaciones geográficas, de redes, de rutas, de conexiones y asociaciones entre cosas, que incluye instituciones y que son los mecanismos que forman las prácticas. El marco teórico, la ciencia, el saber, nos da una idea falsa de los objetos, del camino para llegar a las cosas y para pensar e investigar. No solo el marco, la misma teoría y los conceptos, así como la disciplina, que al fin de cuenta, no puede dejar de tener un marco teórico.

3. Abandonar el método

El método o los métodos para investigar tienen el mismo problema de las disciplinas o de los marcos teóricos. Se construyeron antes de hacer la investigación, pertenecen a un tiempo que no es el tiempo del presente, ocupan un espacio que no es el de las cosas y las prácticas, obedecen a otras preocupaciones lógicas que no son las lógicas de las proposiciones de los objetos del presente. No hay o no existe un método llámese cualitativo o cuantitativo o etnográfico que se estudie o se investigue antes de que nos enfrentemos a los objetos de las prácticas. No hay camino, si existe camino es sólo después de haber analizado los objetos prácticos. Método significa camino, ir hacia, proyección, faro de luz. Si esta proyección no existe, entonces no puede haber un método y si éste se quiere construir después de conocidos los objetos a investigar, es para decir que no hay método, antes y que el faro de luz lo da el objeto, la práctica, porque es ella la que produce la luz. En lugar de tener un método o métodos para investigar, hay que buscar la luz de los objetos, los focos de luz, los nudos de relaciones, los puntos que articulan puntos, los mapas de conexiones, los espacios de intercambios, las redes de discursos. Esta búsqueda no la hacemos con el método, sino con conceptos, problemas y relaciones. El método establece un orden previo al conocimiento de posibles objetos. Lo que pensamos es que hay que partir de los posibles objetos, de la experiencia posible para poder abandonar el método previo y poder construir cuatro “herramientas” de investigación: los conceptos, los problemas, los dispositivos y las prácticas.

Los conceptos

La investigación, si no tiene método ha de tener conceptos, que sirvan para investigar las prácticas, las cosas, las individuaciones y los objetos posibles. Un concepto no tiene una teoría, un epistemología, no tiene la finalidad de ser un instrumento que funcione como una llave que nos permita abrir las cosas. El concepto no es una idea y la idea no es una imagen y la imagen no es una representación. El concepto es una fuerza, un punto de fuerza. Como fuerza, tiene pasado, tiene devenir, tiene consistencia y sobre todo, he ahí el sentido de fuerza, es inmaterial, no tiene forma, no tiene cuerpo, no tiene sustancia, es una información, una onda que se transporta, que rebota, que tiene presencia y fuerza, como si su condición fuera una variación continua, que no queda en ninguna parte y viene de

muchas partes con una continua movilidad y velocidad. Foucault le da, al concepto, el nombre de enunciado, Deleuze de sentido, Latour de red. Un enunciado no existe sino cuando lo vemos en juego en medio de frases, el enunciado solo existe al hablar, al establecer discursos, al crear instituciones. Lo mismo puede decirse del sentido, no hay sentido previo, las cosas no tienen sentido antes de ir a las cosas. Una vez las veamos, podemos descubrir su sentido, que no son representaciones de significado, no son ideas, imágenes o referencias, el sentido sobre vuela de aquí para allá, como si fuera una onda o un mensaje. (Véase Deleuze, *La lógica del sentido*, 1969)

Veamos cómo funcionaría la infancia como concepto. La infancia es un concepto, como concepto es una fuerza, un punto de fuerza. Un primer nivel nos habla del sentido. La infancia en Grecia tenía un sentido, en la Edad Media, otro, en el siglo XIX, otro, y en la actualidad, otro. ¿Qué es la infancia? esta variación, varios puntos en el mapa universal, la relación de los puntos entre sí, lo cual significa que no podemos tomar un punto, sino todos los puntos y establecer no la continuidad sino la relación entre puntos. En un segundo nivel, la infancia tiene un devenir, lo cual significa ubicar y partir de un punto, ubicar un plano, empezar por un sentido, establecer un enunciado. Por ejemplo, los niños son adultos. Nos ubicamos en esta fuerza y organizamos su mapa: las posiciones de sentido, los enunciados, quién habla desde este sentido de infancia, desde dónde y cómo. Nos podemos ubicar en otro punto, supongamos que sea la primera infancia, que es el plano de la infancia actual. No se puede pasar de la infancia, a la primera infancia, no hay continuidad porque son dos planos, dos campos de enunciación, dos sentidos. No es que la infancia esté en otro tiempo, la primera infancia está en el plano de la infancia, ocupa la infancia. Es otro plano de la infancia, otro sentido, del cual hay que hacer su mapa: quién habla, desde dónde y cómo. Este mapa nos ubica las diferencias con otro plano, de otro tiempo y del mismo tiempo. Estos mapas nos deben hacer ver el sentido que se le quiere dar a los niños, a la sociedad de niños y a su lugar en el mundo. Para ubicar el mapa de la primera infancia habremos de recorrer sus planos: cómo se nombra desde la primera infancia, la infancia, al niño, qué significa la atención, las instituciones de infancia, su relación familiar, su relación con la escuela y con la economía. Muchos son los planos del concepto de primera infancia. Estos planos muestran su devenir. El tercer nivel de la infancia, son sus componentes: el componente biológico, físico, fisiológico, psicológico y tecnológico, cada componente habla del cuerpo, de la mente, del desarrollo, la moral, los cuidados, etc. Todos los componentes son inseparables, son conexiones, esta es su consistencia. Encontraremos distintas consistencias en los diferentes sentido de infancia y en cada sentido una fuerte consistencia. He ahí una manera de nombrar el concepto de infancia, que no hay que comprender como una idea general, como una teoría, sino que hay ordenar en mapas de muchos tipo, en niveles, que van desde lo universal, lo local hasta lo puntual. (Véase G. Deleuze, *¿Qué es la filosofía?:* 26).

El problema

El concepto, como el pensamiento, es inmaterial, esto obliga a construir condiciones materiales para los conceptos y los pensamientos, condiciones que no sean generales, sino locales o situacionales. Si el concepto es veloz, si es infinito, si es intensivo, el plano debe ser lento, finito, extensivo. El plano es un mapa que permite que el concepto tenga una referencia y un sentido. Investigar no es solo buscar la construcción de ideas, de teorías, de sistematizaciones, ya lo dijimos, estas construcciones son muy generales y no se refieren a los puntos de fuerzas. Hay que construir conceptos, partir de conceptos para llegar a conceptos y también hay que construir planos o mapas de los conceptos hallados. La figura puede ser ésta: la investigación avanza si dibujamos las marcas que ella produce en su avance. Sabemos que los capítulos de los libros de investigación, son esos cortes, esos planos, el problema es que el capítulo no es un plano, no es el mapa, el capítulo se ubica en el interior del pensamiento que investiga y lo que se es pensar el exterior, el afuera, porque la fuerza nunca está adentro, y el afuera es una superficie, una forma material, que marca lo que la investigación resuelve y lo que la investigación problematiza.

El problema de toda investigación es el informe final, el libro final, el resultado teórico-práctico final, con ello nos seguimos quedando en el interior del pensar y del investigar sin querer salir al exterior. Para salir al exterior hay que dar cuenta de los planos, mapas o cortes que son los que le producen el sentido a los saberes. Problematizar es ver las posiciones del que habla, establecer el cuadro de posiciones, y analizar cómo este cuadro o mapa es cuestionado, irrespetado, olvidado, para pasar a otro plano. Investigar es ver y analizar cómo han sido planteado los problemas o si han sido mal planteados. Problematizar es deshacer los planos o las imágenes que no dejaban ver los problemas. Lo que está mal planteado, lo que se piensa, lo que se propone como lo que debe ser, no solo se analiza en forma conceptual, también hay que decirlo en forma de planos, cuál es el plano donde está las cosas, las instituciones, los problemas. Decir plano es estudiar las condiciones mediante las cuales algo tuvo que ser dicho, pensado o propuesto. Estas condiciones no son de la misma naturaleza que los discursos o que las frases, son de otra naturaleza, son focos de luz, volúmenes, imágenes, cuadros de experiencias. Investigar es también proponer otros planos o mapas para otros pensamientos. Pensar o investigar es construir conceptos y construir planos.

Los problemas en la investigación se refieren a la construcción de un pensamiento que no tenga imagen previa, sino que pueda construir sus planos para pensar y decir que cada paso que se da tiene su imagen o su materia, que no es el contexto, que sigue siendo algo muy verbal y discursivo, es el plano donde la investigación se sitúa. No es la relación entre un sujeto y un objeto, sino el poder ubicarse en el objeto directamente y dividir el objeto en planos, en cortes, en mapas que acompañen la misma acción del pensar. El plano es lo que acompaña el pensamiento. En todo hacer como en todo pensar, hay un ser que sirve de referencia, de inmanencia, de verticalidad. Se avanza no sólo en ideas, en experiencia, en mucha información recogida, se avanza si construimos planos, que

localicen la marcha del pensamiento. A cada paso de la investigación, hacemos el mapa del recorrido, con diagramas, direcciones, conexiones, que es lo que le da consistencia a la manera de pensar. Los problemas se refieren a cómo construir nuevos planos en dónde poner nuevos conceptos y para nuevas formas de análisis. (Véase Foucault, *Arqueología del saber*. Deleuze *¿Qué es la filosofía. El plano de inmanencia*: 39).

El dispositivo

Foucault nos ejemplifica lo que es un dispositivo y su importancia en su libro *Voluntad de saber*, nos enseña que está formado por una apuesta o tesis, un método, un dominio y una periodización, Deleuze también le dio mucha importancia a analizar lo que significa y lo mismo hizo Agamben en su libro *¿Qué es un dispositivo?* Lo que queremos plantear es porqué es útil en la investigación pedagógica. Lo primero a decir es que el dispositivo es el uso que hacemos de las tecnologías actuales en la investigación social o filosófica. Lo segundo es hacer ver que el dispositivo es una metodología para pensar ciertos objetos del presente y tercero, el dispositivo es un análisis de un objeto pensado como relaciones de fuerza.

Lo que hemos dicho del plano y del concepto emerge de lo que la sociedad de la información y las tecnologías ha producido como manera de pensar. La tecnología es un modo de usar la técnica y la técnica es una forma de pensar. Técnica en griego es *tekhne* o sea arte, un hacer bello, un hacer pensado o un pensar y un hacer que van juntos. Técnica en la actual sociedad, sociedad que surge después de la Segunda Guerra, es el discurso sobre la técnica y las técnicas del discurso. Técnica es la movilización de fuerzas mecánicas, y tecnologías es la movilización de fuerza de información, de discursos. La tecnología es el uso lógico de la técnica (Serres: 180).

Los discursos ya no se relaciona entre sí por la gramática, la sintaxis, o las significaciones, ya no hay experiencias significativas, sino experiencias de tecnología que usan un discursos lógico para expresar la técnica. En una experiencia significativa no hay que ver el producto de la experiencia cognitiva, sino el uso de la técnica para relacionar la escuela, el conocimiento, el sujeto, el grupo, con la memoria, con el soporte técnico. La pregunta a esta experiencia es qué técnica usa para saber y para producir conocimientos. En el mismo sentido estudiar o investigar la primera infancia es ver cómo pasa la infancia como saber y como discurso de las ciencias humanas, a discurso técnico y su sistema de tecnología. La escuela actual usa la técnica como tecnología humana: gestionar, administrar, gerenciar, acompañar, orientar son tecnologías que relacionan la cognición, con el hacer y el producir, mediante conexiones, transportes, informaciones, mensajes y soportes digitales. El silencio de los niños ya no se logra por el poder personal, el silencio se produce por tecnología de comunicación que son los sistemas de información, sistema de mensajes y redes comunitarias.

Foucault usó estas tecnologías como método de investigación para estudiar la sexualidad: la alianza es un sistema de información que sirvió para lograr crear el sistema sexual de la sociedad moderna. Foucault estudia la alianza familiar, de parentesco, de bienes y muestra que esta información fue la base tecnológica para crear el sistema sexual y la sexualidad moderna. Investigar usa éstas conexiones técnicas, desde tres relaciones: la primera relación a establecer es entre sociedades o culturas. Si un objeto se investiga en el presente, hay que buscar la manera de relacionarlo con la anterior sociedad o con sociedades anteriores. La segunda relación es entre teorías, conceptos y categorías de las ciencias humanas con las tecnologías tales y como se proponen en la actual sociedad. La tercera relación es entre las ciencias duras y las ciencias blandas, es decir, las técnicas. La cuarta relación es entre las instituciones y el saber de la información. Estos cuatro componentes nos dan otra manera de pensar, estudiar y construir dispositivos, mejor dicho no solo existen conceptos para ser investigados, también problemas y dispositivos.

Las instituciones tienen leyes, normas, reglas morales. Reglamentos, formas disciplinarias, saberes y actividades prácticas. Nos preguntamos ¿cómo se forma un solo ser con todos estos elementos? ¿cómo crear una institución? ¿Cómo se produce la idea que hay una escuela, un colegio, una universidad? En el siglo XVII esta idea de ser se hizo con la Ley, en el siglo XVIII, con la norma, en el siglo XIX con el sujeto y en siglo XX con el sistema. Para los que detentan el poder interno de la institución, la ley y la norma siguen siendo su identidad de ser. Para los que están en el exterior, el sistema es el nuevo ser y para los investigadores ¿cuál es este ser? El dispositivo, no el sistema, no la norma o la ley, es todo a la vez. Es el modo como la ley, la norma, el saber y las actividades se acoplan, hallan su lugar, adquieren sentido y precisan su función, todo pasa como si ese ser fuera una máquina, o sea, un dispositivo cerrado. La pregunta ¿es cómo funciona este dispositivo? Para ello hay que ver sus niveles, sus dominios, sus relaciones, el acoplamiento, sus relaciones mecánicas, sus conexiones, internas y externas. Foucault hizo esta investigación con la sexualidad y mostró cual era su dispositivo, que no era otra cosa, que volver máquina el sexo, producir sexo, crear el sistema sexo, el artefacto sexualidad cosa, contraria a lo que hicieron los griegos, que no hicieron del sexo y la sexualidad un sistema o una máquina, sino un arte de la creación de placer, la máquina no produce placer, es de negación del placer. El sistema escolar como dispositivo no es para crear el arte del pensar y de afirmar la vida, es para producir capacidades de trabajo que nieguen la vida.

Las prácticas

¿Qué son las prácticas? Hemos planteado más arriba que había que abandonar la teoría para poder investigar las fuerzas. Hay que hacer lo mismo con el sujeto, que ha sido el que realiza la práctica, si ha existido práctica es porque la hace un sujeto. Es la acción, el control de la acción, la voluntad de acción lo que se creía que movía al sujeto para que su acción se realizara y se convirtiera en un hecho. Para definir la práctica hay que abandonar, separarse de la relación sujeto y sus acciones. El sujeto no tiene control, poder o dominio sobre sus acciones y sus realizaciones prácticas.

Todo lo contrario el sujeto es movido, llevado, determinado, tanto él como sus acciones, por las fuerzas, el punto de fuerza, el campo de fuerzas. Si el sujeto se relaciona con otros, con las cosas y consigo mismo, es porque existen unas formas y unas modalidades que hacen que el sujeto haga algo y ese hacer se reconozca como sujeto. Este juego que obliga al sujeto a hacer algo, es una técnica, una tecnología, unas tecnologías de sí, que tiene que ver con su existencia, con sus acciones. Mediante estas tecnologías el sujeto se toma como objeto y se aplica a sí mismo prácticas racionales, voluntarias, reglas de conducta, que buscan transformar su propio ser de sujeto y hacer de su vida una obra que responda a la demanda o los intereses de la sociedad. Si el sujeto se toma por objeto y hace de su vida una preocupación por medio de la gimnasia, la dieta, la recreación, el estudio, se debe a tecnologías de existencia, y a las prácticas que producen estas tecnologías. Práctica es el campo donde nacen las tecnologías y las técnicas de sí y nacen por supuesto todas las acciones que el sujeto emprende para sí o para los otros. (véase Foucault. *El uso de los placeres*. Introducción: 7-33).

La reforma de las Normales y facultades de educación (Res. 18583) nos deja ver el juego de estas tecnologías. Al futuro docente se le pone en un sitio llamado normal o facultad y desde esos lugares se le ubica en el aula. El docente se forma en el aula por un tiempo largo y en ese tiempo se marca su trayectoria y dirección, cual es llegar a ser un docente de-aula y de una escuela. La formación es poner en el aula, identificarlo con ella hasta el punto que desee el aula, como su identidad. En este pasar de un escenario a otro, le llegan diversas tecnologías: conocimientos generales, específicos, pedagógicos, didácticos, que son los componentes curriculares que van al aula, a otras aulas, y otros los lugares denominados escenarios escolares. Se llama práctica, no al desempeño profesional en el aula que hace el docente, sino a las articulaciones tecnológicas que forman, primero el lugar, segundo los componentes y tercero su función de trabajo. Las prácticas en estas reformas son tecnologías de aula, no son tecnología del sujeto y para el sujeto, no mueven al sujeto, localizan el aula y transportan los componentes de un aula a otra. En otra sociedad como la Europea, las prácticas no se dirigen al aula, sino al propio sujeto, mueven el sujeto en vez de hacerlo con los espacios. En otras sociedades las prácticas pueden ser sociales o culturales. En las reformas de normales y facultades, son tecnologías de aula

Se nos dice y no es cualquier decir, es el de Perrenoud y Schon, que una práctica es una reflexión sobre el hacer que produce el sujeto en el instante que actúa, es también un deshacer, es un saber y no saber, es un valor y es una norma que el mismo sujeto crea y con lo cual se identifica. Las prácticas no hay que entenderla de este modo, no son objetos localizados en el sujeto y en las reflexiones del sujeto, son objetos sin sujeto, son objetos localizados en el campo de fuerzas, en la organización de ese campo. Las prácticas son objetos históricos, que nos plantean relaciones con el sujeto y con los objetos. Son las tecnologías que se vuelven humanas y mentales, subjetivas reflexivas y producen las formas racionales que el sujeto interioriza. Cada sociedad tiene un sentido de la práctica, es decir, un modo de relacionar el sujeto con su acción, con su conducta, según una superficie histórica, que ha cambiado desde la Antigüedad y es la que le da sentido. La

práctica antigua se hizo sobre una técnica muy particular, el arte de la existencia que estableció una relación entre la oralidad, la memoria, la conducta y la existencia. Desde el siglo XVI se construyó la práctica sobre otra superficie, la escritura, el libro y desde allí las relaciones fueron otras, entre el libro, el lenguaje, el desciframiento de signos, y los valores de la ciencia y el arte de formación del hombre. En la actualidad estamos ante una práctica que tiene otra forma de presentarse, es la construcción y la invención de sí mismo desde las tecnologías de la comunicación y la información. La existencia pasa por tener el poder sobre ella. El juego práctico son los límites entre libertad para sí y libertad frente al mundo exterior, desde el saber de ese mundo, sus valores y normas. Como no hay teoría que explique la práctica, el sujeto ha de explicar su acción desde sus propias racionalidades, en las luchas por su libertad y en la propia forma de pensarse y guiarse a sí mismo.

Escritura y archivo

El sentido de la escritura es cómo dar cuenta del afuera. La escritura escolar hace de la escritura una imagen de la lectura, que como ya lo veíamos, lee el signo como imagen de las cosas, sin ir a las cosas. La filosofía fue la que se interrogó sobre escribir el afuera de los signos. En Grecia fue por medio de la memoria que no era una facultad humana sino un técnica hecha de ejercicios de retención, recuerdos, fijaciones y repeticiones de las cosas que afectaban a la existencia. El amor y el placer por existir hacia que los hombres recordaran de memoria y ese recuerdo era el que se escribía. Con la llegada de la imprenta cambió la manera de escribir. El saber está en los libros, en las páginas de los libros que había que copiar. Escribir fue poder organizar el mundo de los libros y de los documentos, y lograr establecer un orden que diera cuenta de la relación del libro y su producción según el autor, su formación, el campo de saber y sus productos de investigación. La ciencia de la historia logró hacerse a esta modalidad de escritura en donde se representa la escritura como una exterioridad social y cultural del libro y del documento. En la actualidad la escritura tiene una nueva transformación por efecto de las tecnologías digitales que cambió el soporte material de la escritura, que ya no es la memoria, no es la página, sino que es la información, que no es hay que entender como lectura de las imágenes de los textos o significados de lo que dicen los textos, la información son códigos, mensajes, acontecimientos, que producen sistemas numéricos al pasar de un estado a otro. Se produce información al pasar de un texto a otro, de una frase a la otra, de un decir a otro, esa información no es una imagen, no es una significación, no es lo que comprendemos, es un dato, un código, una marca, una fuerza, un impulso, un acontecimiento, una singularidad que los filósofos traducen como el sentido (Deleuze), enunciado (Foucault), palabras-cosas (Searle, Austin), información (Simondon), acción-red (Latour), Deleuze, el acontecimiento.

El archivo de estos mensajes o de estos códigos no son los libros y la página, no es ese su lugar simbólico. No se trata de archivar documentos en bibliotecas, el asunto es otro, primero, construir otra superficie que no sea el libro, la superficie que deja la información que no es pensada como una tecnología que comunica, sino una

técnica cuya tecnología es organizar los datos, mensajes y fuerzas, Segundo, darle una figura filosófica a estos datos que no sea el big data, la plataforma web, el sistema digital, la máquina, sino que sea otra lógica de pensamiento, la lógica de los efectos de superficie, de las paradojas, las disyunciones, de las series, de lo problemático, del acontecimiento y de la singularidad. Tercero, leer de otro modo y escribir de otra manera. La lectura no es de interpretar significaciones, la escritura no es alfabética, leer es leer fuerzas y organizar mapas. En definitiva de lo que se trata es de seguir la pista al mensaje y ver los espacios por donde pasa y detectar la marca que deja, que Serres llama una topología, Deleuze figuras históricas, tópicas y lógicas, Latour, red, Foucault, prácticas discursivas y de sí.

El archivo no es un producto de las investigaciones, es la información que se recoge. La información no es el informarse de un documento, no es dato, signo, comunicación o ideas, la información es el mismo documento, es el ser del documento, un ser que no es identidad o unidad, es relación entre lo que se dice y lo que no se dice, el ser-ahí y el ser exterior, el interior y exterior, en ese paso que Simondon define como transducción se nombra la relación entre dos términos, relación que es devenir del ser. Si hay información es porque se rompe el sistema estable o el sistema implícito de la identidad del ser, que es el significado. El sentido del documento es la información que va de un documento a otro, de un enunciado a otro, el sentido se propaga, pasa, se transporta de un texto a otro. Este transporte, propagación es la información que sale de un texto a otro, y que Deleuze llama sentido, Foucault función enunciativa, Simondon transducción.

La información que hallamos en el documento, en una frase, es el sentido o enunciado, que busca relacionarse con otro sentido o enunciado, como dice Simondon “es la tensión entre dos realidades dispares, es la significación que surgirá cuando una operación de individuación descubre la dimensión según la cual dos reales dispares pueden devenir sistema...la información no es un término, supone tensión en un sistema de ser, solo puede ser inherente a una problemática...es el cambio de fase” (2009: 36). Se parte de la frase, de su sentido o enunciado, sentido que va hasta que encontremos otro sentido. Esta relación entre dos sentidos es la información, es la función enunciativa, es el sentido Deleuziano.

(Véase Simondon, G. (2019). La individuación. A la luz de las nociones de forma e información. Introducción, 23-44).

Investigar el presente

El presente no es el año 2019. El presente es el momento en que la sociedad moderna fue transformada en una nueva sociedad o los valores de la actual sociedad cada vez más son nuestros guías. El presente en la educación y la pedagogía no son los temas y objetos de las políticas, son las prácticas que surgen de las tecnologías y de las técnicas, de la información y de los sistemas. El presente ya no es el saber individual que podríamos adquirir en la escuela y en la universidad. Un saber para lograr comprender el mundo y comprendernos a nosotros mismos. El presente es ahora otro, no es el del ir al saber, a la ciencia, a la

técnica, no es luchar por llegar al conocimiento sino que es como lo dice Serres, saber dónde estamos, dónde debemos estar y adónde ir. El saber y la ciencia vienen a nosotros, ya no vamos a la ciencia y a la técnica, ella viene y no es que debemos estar preparados para llegar a ella, ahora se trata de saber cuál es lugar preciso para que nos llegue, de qué enlaces nos debemos pegar, cuáles son los mejores, como dice Latour. Si la pregunta es la distancia que nos separa de los lugares a los que deseamos ir, hay que investigar esta distancia: dónde ir y cómo (Serres: 166).

En este presente cambia el papel de la pedagogía, que ha de preocuparse de estudiar las distancias, los recorridos, los transportes, las cadenas de saber, las redes de ciencia e innovación. Todo ello en relación a la población pobre, a la población marginal, a los individuos. La desigualdad, la pobreza, la miseria, la ignorancia es otra: no es económica, no es de participación, no es de derechos, es de saber donde está la información, los soportes de información, las innovaciones y transformaciones. La pedagogía que habla del viaje y la aventura se pregunta en qué espacio estar y cómo desplazarse.

La educación ya no es esa educación que hablaba de cómo una generación educa a la otra, no es formar el otro mediante reglas morales y reglas de instrucción, no es construir la figura del ciudadano de la vieja polis, educar tiene otro sentido: cómo conocer las tecnologías del yo, las tecnologías de existencia y las tecnologías de información que hagan posible que el sujeto pueda liberarse y encontrar su libertad, que es la ética de su existencia, con la mayor información posible pero con la mayor capacidad de innovación y transformación. Pedagogo es el que analiza la información que circula en la actual sociedad y lo hace para ver la manera cómo las tecnologías usan las técnicas como sistemas de saber, de poder y de subjetividad. Estudiar el control de la información, la apropiación de sus canales, de sus sistemas y de sus redes. E trata de investigar la formación, definir cuál es su sentido actual frente al acceso de las técnicas de saber y las tecnologías de subjetividad.

Para terminar quiero dejar estos enunciados, o si se quiere, proposiciones sobre la pedagogía.

1. Entender por pedagogía el estudio de la diferencia en todas sus formas, entre saberes y estilos de vida, entre experiencias e innovaciones, entre instrucción y formación. El maestro hay que verlo como un viajero, un transeúnte, un expedicionario que pasa por territorios desconocidos.
2. La pedagogía es no saber, es otro saber que viene de afuera, que articula lo interno con lo externo, lo local con lo global, la ciudad con el transeúnte y con los sistemas de información-formación. En esta serie de relaciones, el sujeto, el niño y el joven, son el centro de un haz de relaciones múltiples.
3. Pedagogía es poder construir prácticas de innovación en la escuela, que hagan posible que la escuela pase por procesos de descentramiento hacia fuera y que se encuentre con nuevos saberes
4. Pedagogía consiste en darle mucha importancia al sujeto que busca un nuevo saber que no sea el saber escolar de las disciplinas y la gestión, es el saber de la comunidad extra-escolar que es la que produce el sujeto individual y colectivo, a partir de las nuevas tecnologías del yo y del yo colectivo
5. Pedagogía es poder acercar lo nuevo de la información y de

las tecnologías, a la escuela, lo nuevo y transformador al maestro, que hagan de él y de ella, los ejes de nuevas experiencias. 6. Pedagogía es poder transformar lo que parece imposible de cambiar, es la modificación de raíz de las tradiciones y lo que vemos como fijo e inamovible. 7. Pedagogía busca que sea el maestro el que produzca la diferencia y la escuela como un lugar para vivir diferente. 8. La pedagogía es la diferencia.

Bibliografía

Agamben, G. (2015) *¿Qué es un dispositivo?* Barcelona, Anagrama

Agamben, G. *¿Qué es la filosofía?* (2017) Buenos Aires, Adriana Hidalgo

Austin, John (1971): *Palabras y acciones: cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós

Bourdieu, Pierre (2002): *Campo de poder, campo intelectual*, Buenos Aires, Montessor.

_____ (1987): *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.

Deleuze. Gilles (1986): *El poder. Curso sobre Foucault. Tomo II*, Buenos Aires, Cactus

_____ (1993) *Qué es la filosofía?* Barcelona, Anagrama

_____ (2010) *Lógica del sentido*. Buenos Aires, Paidós.

Echeverri, Alberto. (Editor) (2015): *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*, Bogotá, Siglo del hombre y Grupo de la práctica pedagógica

Habermas, Jurgen (1987): *Teoría de la acción comunicativa. I*, Madrid, Taurus.

_____ (1989) *Teoría de la acción comunicativa II*, Madrid, Taurus.

Chartier, R. (2006) *Escribir las prácticas*. Buenos Aires, Manantial

Foucault M. (1991) *Historia de la sexualidad I. Voluntad de saber*. Buenos Aires, Siglo XXI.

_____ (1987) *El uso de los placeres*. Buenos Aires, Siglo XXI.

_____ (2005): *Historia de la sexualidad. II. El uso de los placeres*, Madrid, Siglo XXI.

Latour, B. (2018) *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor red*. Buenos Aires, Manantial

Heidegger, M. (1975) *La pregunta por la cosa*. Buenos Aires, editorial Alfa.

Kant, I. (2003): *Crítica de la razón práctica*, Buenos Aires, Losada.

Schon, Donald (1983): *El profesional reflexivo. Cómo piensan cuando actúan*, Barcelona, Paidós.

Perrenoud, Philippe (2017): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona, Graó.

Quiceno, H. (2011) *Epistemología de la pedagogía*. Bogotá, ediciones educación y pedagogía.

----- (2019) *Reescribir las prácticas pedagógicas*. S/P

Searle, John (1986): *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*, Barcelona, Cátedra.

Simondon, G. (2009). *La Individuación. A la luz de las nociones de forma y materia*. Buenos Aires, Ediciones la Cebra, Editorial Cactus.

Serres, M. (1995) *Atlas*. Madrid, Ediciones Cátedra

Serres, M. (2013) *Pulgarcita*. México, FCE

Stiegler, G. (1996) *La técnica y tiempo*. III Volúmenes. Guipuzkoa, Editorial Hargitaletxe Hiru.

Tarde, G. (2011) *Creencias, deseos, sociedades*. Buenos Aires, Cactus.

Weber, Marx (1996): *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, Buenos Aires, FCE

_____ (2001) *Ensayos sobre metodología de la sociología*, Buenos Aires, Amorrortu.

Zuluaga, Olga Lucía (1999): *Pedagogía e historia*, Bogotá, Antrophos.

Cali, Montenebla, primeros días de octubre de 2019