

Historia de la práctica pedagógica: entrevista con Bernardo Barragán Castrillón

DOI:10.18226/21784612.v27.e022040

José Edimar de Souza¹

Consideraciones iniciales

Con el advenimiento de la *Escuela Anales* e Historia Cultural, se procesó una amplia posibilidad analítica. La nueva configuración historiográfica derivada de estas acciones y procesos de producción de conocimiento histórico enriqueció la producción, así como la inclusión de nuevas fuentes históricas para trabajar temas contemporáneos, analizados desde otra perspectiva teórica, como son las prácticas cotidianas, las relaciones de poder y las prácticas y procesos e escolarización. De esta forma, la escolarización puede ser entendida como un fenómeno educativo, que posibilita reflexionar sobre las políticas establecidas, los modos de constitución y organización de los saberes y las prácticas escolares desarrolladas en un espacio y tiempo determinados.

De esta forma, la simbolización en torno a la historia escolar reconoce sus potencialidades culturales y pedagógicas que marcaron etapas de creación, constitución, trayectorias docentes y estudiantiles y, sobre todo, forjaron identidades locales en distintos puntos de nuestro estado. Indagar en la historia de las prácticas pedagógicas significa comprender los modos de ver, decir y hacer involucrados en la construcción social y cultural y que considera la gramática de la escolarización desde un sistema de valores, orden, estrategias y tácticas.

¹ Pós-doutor em Educação em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos, com bolsa CAPES/Proex. Professor e pesquisador nos Programas de Pós-graduação em Educação e em História da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Pesquisador PqG FAPERGS. Vice-líder do grupo de pesquisa: História da Educação, Imigração e Memória – GRUPHEIME-mail: jesouza1@ucs.br

La entrevista al profesor Bernardo Barragán Castrillón se enmarca en el ámbito de entender una forma diferente de investigar, la cual viene siendo desarrollada por un grupo consistente de investigadores desde hace más de 40 años. Él es Licenciado en Filosofía y Letras, pregrado del que se graduó con una tesis sobre ética y discursividad; Especialista en Desarrollo del Pensamiento en Educación de la que se graduó con una tesis sobre escritura y desarrollo de la creatividad; Magister en Historia de la Educación con una tesis titulada “¿es el aprendizaje sólo una modificación de la enseñanza? O las formas del maestro entre la tecnología educativa y el cognitivismo (1970-2003). Ha desarrollado proyectos en la línea de historia de los saberes escolares, especialmente, en el área de Educación artística; también ha desarrollado proyectos relacionados con la cognición y el lenguaje de corte histórico.

El profesor Bernardo Barragán Castrillón es profesor titular de la Universidad de Antioquia adscrito a la Facultad de Artes Y Facultad de Educación. Es Doctor en Educación, magister en Pedagogía, Especialista en pensamiento creativo y Licenciado en Filosofía y letras. Coordinador de grupo de Investigación de Historia de La Práctica Pedagógica (Minciencias A1), director-editor de la Revista Digital Educación y Territorios (RDET). Profesor invitado de la Universidad Autónoma de México (UNAM), y de la Universidad de Barcelona. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales y 7 libros sobre temas relacionados con la historia y la epistemología de la pedagogía y la educación, especialmente con problemas relaciones con los procesos de escolarización y la producción de subjetividades en los modos de existencia en la escuela y la sociedad del siglo XX y XXI².

Es importante resaltar que la entrevista al profesor Beranardo Barragán Castrillón es el resultado de la inmersión investigativa desarrollada con el Grupo Historia de La Práctica Pedagógica (GHPP), en julio de 2022, durante las actividades de la Escuela de Verano en História de la Pedagogía, realizado en Medellín, Colombia, en la Universidad de Antioquia³.

² Más información sobre el Grupo Historia de La Práctica Pedagógica (GHPP), se puede gestionar desde la página web del grupo, disponible en: <https://historiadela practicapedagogica.com/>

³ Con financiamiento del proyecto apoyado por CNPq – Grupo Escolar en Rio Grande do Sul en el siglo XX: Culturas y prácticas en una perspectiva regional, proceso número: 403268/2021-4

Entrevista con el profesor Bernardo Barragán Castrillón

Professor Dr. José Edimar de Souza (JES): Estimado profesor Bernardo Barragán Castrillón, ¿cómo surge el Grupo Historia de La Práctica Pedagógica (GHPP), ¿cuál es la relación de la Profesora Dra. Olga Lucía Zuluaga Garcés con la organización de este grupo?

Profesor Dr. Bernardo Barragán Castrillón (BBC): El grupo surge en 1978 fundado por la profesora Olga Lucía Zuluaga junto a los profesores Alberto Echeverri, Humberto Quiceno, Alberto Martínez Boom y Stella Restrepo con un programa de investigación llamado “Hacia una historia de la práctica Pedagógica em Colombia” que configuro una tradición em investigación que tiene por objeto el análisis de los problemas histórico-epistemológicos de la pedagogía.

La profesora Zuluaga estuvo al frente del grupo por más de 30 años y lo llevo a la investigación basada en los estudios que ella había hecho de la obra del primer Foucault y allí forjo toda una tradición que hasta hoy se mantiene especialmente em procesos de formación, investigación y un sin número de publicaciones que tratan temas relacionados con la escuela, el maestro, la enseñanza, el currículo, el aprendizaje, y la didáctica que de alguna manera podrían reunirse bajo el nombre de los estudios del campo conceptual y narrativo de la pedagogía, nombre que ella y el profesor Echeverri Acuñaaron.

La profesora Zuluaga es quien abrió el camino em el ámbito metodológico para los estudios em educación y pedagogía desarrollados em la perspectiva arqueo-genealógica em Colombia. Además, creo una caja de herramientas para el desarrollo de las posteriores investigaciones em este campo que dejo plasmadas em su libro “pedagogía e historia”. Igualmente dejo sentadas las bases para pensar la pedagogía como práctica, como saber, como disciplina y como campo conceptual.

JES: Otro punto importante que me gustaría que comentaras es ¿cómo, en tu carrera profesional, se te ocurrió la posibilidad de unirte al Grupo Historia de La Práctica Pedagógica (GHPP)?

BBC: Yo ingreso al grupo em el año 2003 después de haber terminado mi maestría con una tesis titulada: Narrativas del aprendizaje: del ideal transmisionista al ideal constructivista en la educación en Colombia, teniendo como asesor al profesor Alberto Echeverri.

Es importante señalar que el grupo tiene em su tradición un habitus muy bien definido para recibir a sus integrantes, un ritual em el que se reúnen los fundadores, los seminaristas y los estudiantes del semillero durante 5 días y allí se presentan los trabajos académicos de quienes quieren ser admitidos em el grupo. Yo me postule con un trabajo titulado: “la noción de campo em la Arqueología del saber de Michel Foucault y quede después de ser evaluado por los fundadores me permitió ingresar a grupo.

Em mi carrera profesional el grupo ha significado una manera distinta de entrar a investigar los problemas de la educación y la pedagogía sobre todo me ha permitido hacer un ejercicio critico de algunos asuntos que em educación y pedagogía se han naturalizado y que em el presente requieren una manera distinta de ser pensando.

JES: El GHPP es considerado una referencia para las discusiones de ciencias de la educación. Comente cómo está estructurado el GHPP, los proyectos y fuentes de difusión, así como el proceso de integración nacional e internacionalización de este importante grupo.

BCC: El grupo tiene una estructura interna que se ha forjado em la tradición formativa, la que constituye uno de los aspectos más relevantes del grupo, esta obedece a la siguiente forma: fundadores, seminaristas y seminaristas. Los miembros del semillero, que son estudiantes de pregrado no son miembros oficialmente del grupo y para ser seminaristas deben ser presentados por un miembro fundador y con una propuesta académica.

Pero también el grupo tiene la estructura de Minciencias (Ministerio de ciencia y tecnología) em el cual esta categorizado como grupo A1 (la mayor categoría que se le otorga a un grupo) y allí también se clasifican los investigadores del grupo.

El grupo participa em las distintas convocatorias internas de las universidades donde tenemos miembros del grupo em tanto

el grupo es interuniversitario y hacen parte de él profesores de la Universidad de Antioquia, Universidad del valle, Universidad Pedagógica Nacional. Igualmente participa em convocatorias Internacionales y nacionales para proyectos de investigación asociados a la formación em maestría y Doctorado.

La difusión de los trabajos del grupo se hace con publicaciones em revistas nacionales e Internacionales tanto indexadas como de difusión y además con editoriales nacionales e Internacionales. De hecho, tiene dos colecciones editoriales, una con la editorial Magisterio titulada: pedagogía e historia y otra con la editorial Aula Humanidades titulada: Historia de la educación. De otra parte, el grupo participa em eventos a nivel nacional e internacional.

El relacionamiento del grupo a nivel internacional se da a través de convenios con profesores y grupos de universidades de España, Argentina, México, Venezuela, y Brasil.

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

BCC: Para el grupo de HPPC el conocimiento y la formación em pedagogía son un ejercicio critico que tiene asiento en los estudios históricos y epistemológicos basados fundamentalmente em el trabajo de Michel Foucault y Pierre Bourdieu. El primero para entender que significa hablar de la pedagogía como saber y el segundo para entender la pedagogía como campo.

Em este sentido cuando el grupo piensa la pedagogía como saber está intentando problematizar tres aspectos que la constituyen, a saber: el sujeto de saber (quien enseña tanto em el ámbito de lo formal como de lo que ocurre por fuera de la escuela), la institución de saber, que no es solamente la escuela moderna sino todas aquellas instituciones que obedecen a la forma escuela y que aparecen em el presente em nuestro país como centros de formación técnica y tecnológica y a los discursos de todo orden que constituyen la pedagogía o que se relacionan con ella em un campo de saber-poder.

Precisamente este último aspecto es el que delinea la relación que el grupo ha tenido con las ciencias de la educación, una relación crítica que parte de mostrar como las ciencias de la educación volvieron a la pedagogía una ciencia de la educación subsidiaria de la sociología, la psicología, la antropología. Y es aquí donde el grupo entra a problematizar que la pedagogía como saber se constituye a partir de ese campo de relaciones entre el maestro, la escuela y los discursos que circulan alrededor de ella, discursos del orden psicológico, sociológico, antropológico, económico, y político. Así la pedagogía no es para el grupo una ciencia que le sirve en el estudio de un objeto a la educación, sino que es un campo de saber para pensar los problemas de la relación saber-poder propios de lo educativo.

A su vez la pedagogía para el grupo es una práctica de saber, esto es, un campo de luchas en el que la práctica está delimitada por las relaciones que esta establece con el saber y a su vez este saber está delimitado por la manera como las prácticas (que el grupo ha llamado prácticas pedagógicas) entran en funcionamiento en la vida de la escuela y de una sociedad. Esto es, la pedagogía se define por el saber que forma la práctica y a su vez por la práctica que delimita ese saber.

El grupo también ha trabajado la noción de Campo Conceptual y Narrativo de la pedagogía (CCNP), este concepto acuñado por el profesor Alberto Echeverri establece una relación con el campo de las ciencias de la educación y de otros saberes que se relacionan con la pedagogía de una manera diferente. La noción de campo plantea que la pedagogía se relaciona con otras ciencias y con otros saberes a partir de algunas premisas tales como: a. el campo es abierto, b. en el campo todo juega, pero no todo vale, c. en el campo un sujeto o una ciencia adquiere un lugar de acuerdo a la fuerza de sus capitales, d. El campo es que le da movilidad a la pedagogía y e. el campo es un lugar de luchas y tensiones.

Ahora cuando hablamos de campo conceptual es para mostrar como los debates, las tensiones y las luchas que se libran alrededor de la pedagogía lo que producen es precisamente la existencia de la pedagogía como un lugar donde se dan esas luchas y esos debates para intentar volver hegemónico una verdad o por el contrario para reducirla y hacerla invisible.

Este campo tiene dos órdenes, el primero esta em el orden de las ciencias y los sabres (campo conceptual) em el que juegan las ciencias de la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica y el currículo como conceptos articuladores de la pedagogía, Pero en otro orden está el campo narrativo que busca resolver el problema de la pedagogía como experiencia y que se traslada a lo que encarnan los maestros em su práctica, em su vida narrada como memoria que transforma. Este último aspecto intenta resolver el problema de la relación teoría práctica propia de la experiencia del maestro y su relación con la pedagogía.

JES: Con respecto a la Pedagogía, ¿qué lugar ocupa la educación en Ciencias Humanas em el contexto actual de formación docente?

BCC: El grupo de GHPP prefiere hablar de “formación de maestros” em vez de la consabida “formación de docentes” esto para mostrar el ámbito precisamente de la formación, em tanto el docente es un cualquiera que enseña, quizá un asalariado que imparte la enseñanza, pero se pone al servicio del aprendizaje, de los indicadores y de las pruebas estandarizadas, el maestro es alguien que mediante la producción de subjetividad produce una voluntad crítica respecto a la pedagogía y la educación. No es un problema solamente nominal, es más bien un problema de la perspectiva del sentido que tiene ser maestro em el presente.

Em la formación de maestros em Colombia tenemos un problema em la manera como nos relacionamos con las ciencias humanas (entendidas como aquellas que pretenden construir humanidad em la perspectiva Kantiana) y es que esa relación se da em términos de la razón instrumental moderna, es decir, las ciencias humanas instrumentalizan al maestro porque las facultades de educación pretender encontrar allí las respuestas a todos los problemas de la pedagogía y la educación, de tal manera estas ciencias se ven como un recetario al que se acerca el maestro para resolver problemas de orden psicológico, antropológico o sociológico.

Es así como la formación de maestros resuelve la problemática a través de 5 bloques de formación: el pedagógico, el de las ciencias de la educación, el didáctico, el de los saberes específicos y el de la

práctica pedagógica. Bloques que funcionan de manera separada y fragmentada que forma un maestro como el resultado de agregar de manera a veces desarticulada estos bloques.

El grupo ha trabajado la formación de maestros en la perspectiva histórica y reivindicado en sus estudios al maestro como un intelectual y un sujeto de saber que se relaciona con la pedagogía de manera crítica y reflexiva. En este sentido la formación de maestros para el grupo parte de la idea que el maestro es un sujeto histórico producto de unas relaciones de poder-saber en las que aparece de formas distintas de acuerdo a las relaciones que se producen en un momento dado en la sociedad y de acuerdo a formas objetivas frente a las cuales precisamente es necesario establecer debates.

El grupo hace una lectura crítica de las ciencias humanas en relación con la formación de maestros y para ello establece campos de problematización para mirar históricamente como el maestro puede ser instrumentalizado por estas ciencias, como puede ser objetivado, pero también como pueden constituir singularidades. De esta manera el grupo comprende el valor que tiene para la formación de maestros la relación con la tradición pedagógica, la postura política en tanto la posibilidad de generar nuevas formas de existencia del maestro, la relación con la práctica pedagógica como un lugar de reflexión y constitución del maestro y la relación con el saber pedagógico como campo de problematización de la educación.

JES: Un concepto importante abordado en muchos trabajos publicados por investigadores del GHPP ha sido el uso de lo que la profesora Olga Lucía Zuluaga Garcés denominó: “la tríada de instancias metodológicas: la institución, el sujeto y el saber”⁴, discutir cómo se operacionaliza a partir de esta metodología.

BCC: Metodológicamente el grupo plantea la relación institución, sujeto y saber en la perspectiva Foucaultiana, esto es, comprende que un sujeto de saber es aquel que puede discursar al interior de un saber y que las instituciones constituyen formas de regulación del saber en su función práctica y que a través de estas prácticas define

⁴ ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e História. Bogotá: Anthropos, Siglo del Hombre y Universidad de Antioquia, 1999.

la forma em que el saber circula, se forma, se enseña, se aprende y se produce.

Ahora, tanto los sujetos, como las instituciones y los saberes están em un régimen discursivo que los delimita y los constituye, es decir, las sociedades producen discursos alrededor de las maneras em que se plantean sus relaciones de saber-poder. Estos discursos em tanta materialidad histórica se agrupan em quien discursa em un campo de saber y de poder y adquieren cierta regularidad la cual forma campo de saber y de poder que son susceptible de ser analizados.

Para el análisis de los régimes discursivos y no discursivos se plantea el estudio de las series, entendidas estas, como los régimes discursivos y no discursivos que se producen desde formas legales, institucionales o de saberes, em registros como cartas, comunicados, libros, artículos, tratados, reglamentos, manuales, entre otros.

Foucault plantea em el segundo libro de la historia de la sexualidad que los discursos tienen fundamentalmente dos formas, a saber: los prescriptivos, encaminados a decir que hacer e incluso cómo comportarnos y los discursos teóricos que tienen como función establecer una verdad desde un saber. Es a partir de esta distinción que se trabajan los discursos para estructurar el archivo entendido como las reglas que permiten ubicar em un grupo de discursos diferentes y a la vez articulables la función enunciativa.

Em relación con los no discursos están definidos por formas arquitectónicas, imágenes, figuras, em todo caso, formas materiales que no pasan necesariamente por la palabra, pero dicen de las formas de saber-poder con las que se rigen las sociedades y por supuesto las instituciones (entre ellas las escuelas).

La relación sujeto, institución y saber permite el análisis de la formación de conceptos, de objetos, de modalidades enunciativas, y de estrategias que circulan em la pedagogía y la educación, em este sentido podría decirse que esta triada constituye la forma analítica que permite trabajar la pedagogía y la educación em su constitución histórica y epistemológica.

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

BCC: El grupo articula las relaciones del ver, el decir y el hacer analizando como la cultura ha ido creando dispositivos de Gobierno, que, como la pedagogía y la educación, constituyen máquinas para ver, aparatos que hacen visible en un momento histórico las relaciones entre saber y poder en las que algo o alguien debe ser visto, debe ser nombrado. Cuando se nombra, cuando se dice, lo que se produce es una máquina de visibilidad que genera luces y sombras y que a la vez que permite ver también invisibiliza. Digamos que los regímenes de visibilidad son estrategias de saber-poder que muestran como una verdad se hace visible en una cultura o en una sociedad.

Es decir, cuando algo es nombrado es visto y así se vuelve visible para ser controlado, conducido. En la historia de la pedagogía y de la educación tanto los sujetos (maestros, estudiantes, supervisores, directivos) han tornado algo que podríamos llamar “modos de Visibilización” al nombrarlos son vistos de cierta manera lo que demuestra la condición histórica de esas subjetividades, es decir, como se han ido modificando en virtud de las relaciones de poder-saber que definen esas maneras de ser nombrado y ser visto.

Pero esto también ocurre con las instituciones, la forma escuela, por ejemplo, históricamente se nombra para entrar en un régimen de visibilidad que define su relación con el saber y los sujetos y de esta manera se pone al servicio de una racionalidad instrumental. Se nombra en Colombia en el presente como “institución educativa” que crea un régimen de visibilidad que la conmina a la competencia, al ranking, a formas que instrumentalizan por esa vía a los sujetos y los saberes.

Y por supuesto también ocurre con los saberes que se convierten en máquinas para ver la realidad y ponerla al servicio de ciertos modos de verdad.

Todo régimen de visibilidad requiere un régimen de saber y a su vez este define aquel. Pero es en el hacer, en tanto prácticas discursivas, donde se puede ver el funcionamiento de estos regímenes. De esta manera los regímenes de visibilidad tienen un doble sentido: el discurso nombra, habla y dice, pero no sería nada sino funciona en el hacer, el cual a su vez en tanto envés de lo discursivo politiza lo dicho, esto es, lo pone en la vida.

De esta manera lo que puede ser dicho puede ser visto, esto es, lo que ha querido trabajar el grupo de esa relación entre el decir, el ver y el hacer es un campo de luchas históricas que muestran las transformaciones de esos regímenes de visibilidad que determinan al maestro, la escuela y la pedagogía.

JES: En el conjunto de tu producción en el área de la historia de la educación, en la medida en que has abordado la pedagogía del yo y la invención del maestro, me gustaría que resaltaras cómo el abordaje de las prácticas se relaciona con lo biográfico, investigaciones (auto)biográficas de procesos formativos.

BCC: Bueno, hemos hablado de “pedagogías de si” en vez de “pedagogías del yo” y quisiera en primer lugar explicar las razones de esa manera de nombrar la pedagogía y de pensarla. Pensamos la pedagogía como una práctica de si, esto es aquella manera que mediante formas conceptuales y prácticas busca transformar el mundo, así mismo y a los otros. Recurrimos a la expresión “de si” para señalar que es un trabajo del sujeto sobre sí mismo y sobre otros en el ámbito de lo que Foucault llamó gobernabilidad, esto es, el contacto entre las tecnologías de dominación y las referidas a uno mismo.

En este sentido “pedagogías de si” estaría en la perspectiva de las operaciones que efectuamos sobre nosotros mismos en tanto sujetos y sobre los otros para alcanzar una relación diferente con la educación en los ámbitos epistémico, ético y estético. Lo que nos interesa pensar de la pedagogía es ese campo de interacción entre el maestro y los demás y además la manera en que este actúa sobre sí mismo para producir una nueva subjetividad.

Lo que hemos querido estudiar son ese campo de prácticas en las que el maestro actúa sobre sí mismo y sobre los demás que en últimas van a definir una nueva manera de concebir la pedagogía y la educación y además van a permitir ver si en esa relación, que puede ser de dominación o de singularización, aparece una nueva subjetividad del maestro. Subjetividad que opera de múltiples maneras y que puede demostrar que el maestro no es una esencia, ni siquiera solamente el producto de la formación sino más bien

la operación que el ejerce y que sobre él se ejercen mediante unas prácticas sobre sí mismo y sobre los demás y sobre él.

En este sentido es producto de un campo de relaciones en que a la vez que aparecen unas subjetividades dominadas pueden aparecer formas de singularización, y también y en se sentido pueden aparecer unas pedagogías “otras”, insumisas, insurrectas que enfrentan todas las formas de dominación que ocurren al interior de la escuela, de la pedagogía, de la educación y de sus prácticas.

Es decir, hemos querido estudiar como el maestro trabaja sobre sí mismo y sobre los demás para la producción de una singularidad que se enfrenta a las prácticas de dominación propias del capitalismo cognitivo. En este sentido “pedagogías de sí” constituyen formas de resistencia o prácticas de libertad e incluso contraconductas que producen una nueva relación de maestro en su actuación moral (problema ético), en su relación con el saber (problema epistémico) y en las formas de actuación (problema estético).

En este sentido estamos intentando historiar como han ocurrido todo ese conjunto de prácticas de resistencia, de singularización y de contraconductas en la pedagogía y la educación. Sobre todo, para apartarnos de aquellos análisis que presentan una y otra vez al maestro como un sujeto sometido, dominado, y subalternado y mostrar que existen en la historia de la subjetividad del maestro maneras de resistir las prácticas de dominación.

Los archivos muestran que las prácticas de singularización, de resistencia u de contraconductas aparecen en formas que hemos denominado “no conducidas” es decir, son formas que están relacionadas especialmente con las actuaciones del maestro en la nuda vida, la vida cotidiana. Por esta razón nos acercamos a las discursividades en tanto prácticas que los maestros producen en la vida de la escuela y que hemos denominado narrativas cotidianas, entendidas como aquellas maneras en que el maestro habla de lo que pasa en su relación consigo mismo y en su interacción con los demás.

Lo que estamos haciendo es una cartografía de la vida de los maestros en la escuela, por esta razón trabajamos sobre todo la discursividad práctica que allí se produce tales como: cuadernos que llevan los maestros, planeaciones de clase, actividades escolares,

registros de problemáticas sucedidas en la escuela, diarios de campo, revistas escolares, periódicos, eventos escolares, actas de reuniones, investigaciones, entre otros.

En este sentido podemos decir que lo biográfico, entendido como la vida que se muestra y se dice en la cotidianidad, y la reflexión sobre la vida ha sido abordado para mostrar como la subjetividad del maestro en la cotidianidad de la escuela produce contraconductas en tanto pedagogías otras, pedagogías de sí, que en tanto prácticas de libertad y resistencia ofrecen un panorama de lo que a mi manera de ver es el problema fundamental de nuestras sociedades, a saber, como vivimos y de esa manera como se vive en la escuela y como es esa relación de la educación y la pedagogía con la vida.

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

BCC: Los retos que se proyectan en el horizonte del GHPP son complejos y múltiples. En primer lugar, el grupo tiene que hacer un ejercicio de revisión de algunos conceptos que han sido caros a su proyecto formativo y de investigación para ver si responden a lo que en el presente ofrecen los problemas de la pedagogía y de la educación, por ejemplo, la noción de saber pedagógico, la noción de práctica pedagógica, la misma concepción de pedagogía, los estudios sobre la educación entre otros. Igualmente, el grupo tiene que enfrentar una reflexión sobre sus dos grandes aparatos metodológicos, a saber: los estudios arqueológicos-genealógicos y los estudios de campo.

Otro gran reto que tiene el grupo es trabajar de manera más amplia y profunda sobre los estudios alrededor de las subjetividades, especialmente por todas las implicaciones que estos tienen en el presente para comprender las formas de existencia en la escuela, las subjetividades políticas y los movimientos sociales.

El grupo tiene una gran deuda respecto a las respuestas políticas que ha generado alrededor de las transformaciones que han sufrido nuestras sociedades, hoy convertidas en sociedades del consumo, del rendimiento, de mercado. Quizá desde el movimiento pedagógico de 1982 del cual el grupo fue gestor y protagonista fundamental no

ha habido una propuesta de estrategia política por parte del grupo para enfrentar los grandes problemas de la educación y la pedagogía.

El grupo tiene un gran reto por volver a la escuela, es decir, el grupo ha terminado alejándose de la escuela y requiere de estrategias de investigación y divulgación que se pregunten por la vida en las escuelas, por sus problemáticas en el orden político y social y de esa manera acerquen a los maestros y la escuela misma como institución a las formas de resistencia que el grupo ha producido con sus estudios y que puede producir desde adentro de la escuela y no sólo de la forma escuela moderna sino de las otras formas que en el presente se están produciendo.

Existe una reflexión que el grupo tiene que dar, se trata de lo que significan desde el punto de vista pedagógico y educativo los movimientos sociales que se vienen dando en Latinoamérica y especialmente en nuestro país, donde por primera vez en 200 años de vida republicana tenemos un gobierno de izquierda progresista.

De otra parte, el grupo requiere de una amplia y fuerte estrategia de formación y divulgación de la tradición que ha forjado en estos 45 años, esto para entrar en los debates que en el presente se dan a la pedagogía y a la educación desde formas instrumentalistas y profesionalizantes de mercado que además de negar la historicidad de la pedagogía, del maestro y de la educación también, desafortunadamente, son las que están direccionando la vida en las escuelas y en nuestras sociedades.