

GENEALOGÍAS DE LA PEDAGOGÍA



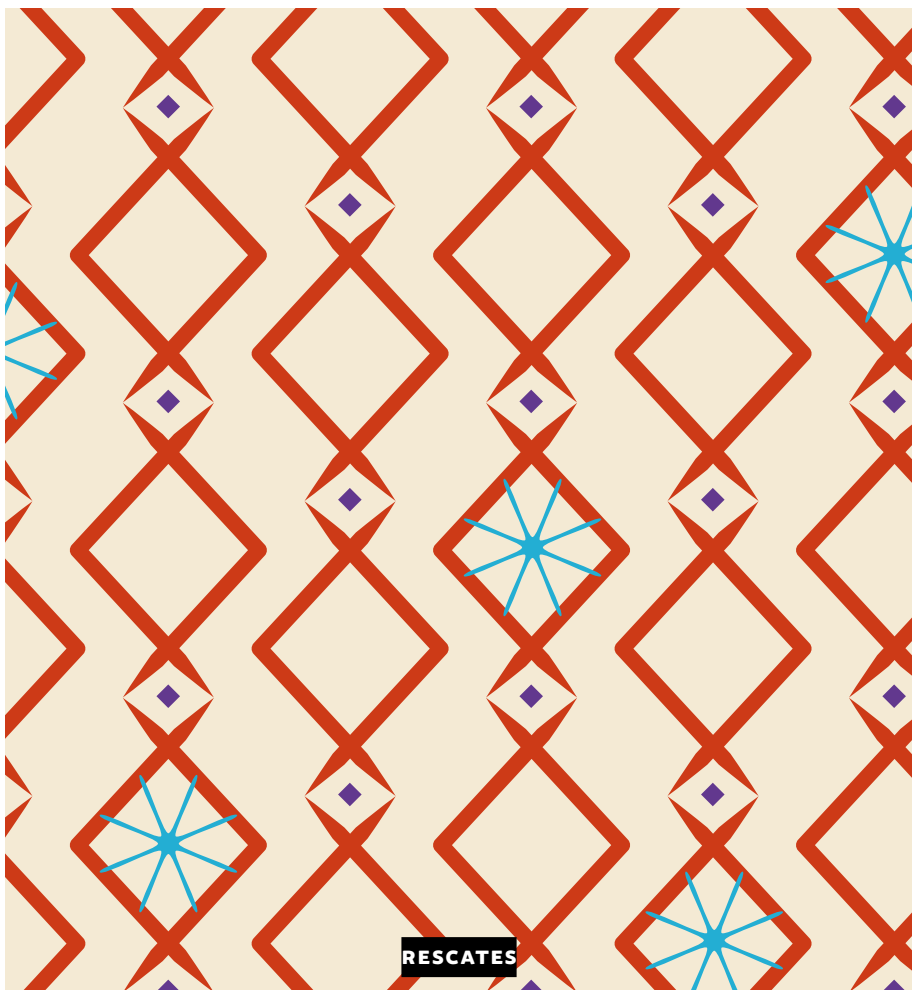
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Escuela de Educadores

COMPILADORES

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez

David Andrés Rubio Gaviria



Genealogías de la pedagogía

Genealogía de la pedagogía / Carlos Ernesto Noguera Ramírez y más autores -- 2ª. Edición. -- Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, 2020. 371 páginas. – (Colección Rescate)

Incluye: Referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN: 978-958-5503-92-2 (Impreso)

ISBN: 978-958-5503-94-6 (PDF)

ISBN: 978-958-5503-93-9 (ePub)

1. Pedagogía y Educación. 2. Investigación Educativa. 3. Educación – Investigaciones. 3. Pedagogía – Investigaciones. 4. Innovaciones Educativas. 5. Calidad de la Educación. 6. Métodos de Enseñanza. 7 Evaluación de Maestros. I. Noguera Ramírez, Carlos Ernesto, compilador. II. Rubio Gaviria, David Andrés, compilador. III. Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. IV. Alvarez Gallego, Alejandro. V. Marín Díaz, Dora Lilia. VI. Sáenz Obregón, Javier. VII. Barragán Castrillón, Bernardo. VIII. Martínez Boom, Alberto. IX. Orozco Tabares, Jhon Henry. X. Fayad Sierra, Javier.

370.15

Genealogías de la pedagogía

© Carlos Ernesto Noguera-Ramírez,
David Andrés Rubio Gaviria, Jesús Alberto
Echeverri Sánchez, Alejandro Álvarez
Gallego, Dora Lilia Marín-Díaz, Javier Sáenz
Obregón, Bernardo Barragán Castrillón,
Javier Fayad Sierra, Alberto Martínez-Boom,
Jhon Henry Orozco Tabares

ISBN: 978-958-5503-92-2 (Impreso)

ISBN: 978-958-5503-94-6 (PDF)

ISBN: 978-958-5503-93-9 (ePub)

Primera edición: Bogotá, 2019

Segunda edición: Bogotá, 2020

Información institucional

Leonardo Fabio Martínez Pérez
Rector

John Harold Córdoba Aldana
Vicerrector Académico

María Isabel González Terreros
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Fernando Méndez Díaz
Vicerrector Administrativo y Financiero

Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaría General

Preparación editorial

Grupo Interno de Trabajo
Editorial

Universidad Pedagógica
Nacional

Carrera 16A n.º 79-08

editorial.pedagogica.edu.co

Teléfono: (57 1) 347 1190

- (57 1) 594 1894 Bogotá,

Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera

Coordinación

Miguel Ángel Pineda

Edición

Claudia Patricia

Rodríguez Ávila

**Diseño de colección y
diagramación**

**Hecho el depósito legal que
ordena la Ley 44 de 1993
y decreto reglamentario
460 de 1995.**

Este libro no puede ser fotocopiado,
ni reproducido total o parcialmente,
por ningún medio o método, sin
la autorización por escrito de la
universidad. Todos los derechos
reservados.

Genealogías de la pedagogía

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez

David Andrés Rubio Gaviria

COMPILADORES



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Contenido

Presentación. Un grupo de estudio(s)	9
LOS MAESTROS QUE ME HABITAN: ROSTROS MAGISTERIALES Y PERSONAJES FORMACIÓN QUE ME ACOMPAÑAN EN LA CELEBRACIÓN DE LOS CUARENTA AÑOS DEL GRUPO HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	19
Jesús Alberto Echeverri Sánchez Universidad de Antioquia	
LOS SABERES ESCOLARES COMO LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: PERTINENCIA CONCEPTUAL, HISTÓRICA Y POLÍTICA	58
Alejandro Álvarez Gallego Universidad Pedagógica Nacional	
AUTOAYUDA, EDUCACIÓN Y PRÁCTICAS DE SÍ. GENEALOGÍA DE UNA ANTROPOTÉCNICA	97
Dora Lilia Marín-Díaz Universidad Pedagógica Nacional	
PEDAGOGIZACIÓN, ESCOLARIZACIÓN Y CRISTIANIZACIÓN DE LA FAMILIA: LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN DE LA FAMILIA EN ALGUNOS TEXTOS EUROPEOS DE LOS SIGLOS XIV A XVI	138
Javier Sáenz Obregón Universidad Nacional de Colombia	

PEDAGOGÍAS DE SÍ. LA INVENCION DEL MAESTRO	173
Bernardo Barragán Castrillón Universidad de Antioquia	
NOTAS SOBRE EL FIN DE LA EDUCACIÓN	197
Carlos Ernesto Noguera-Ramírez Universidad Pedagógica Nacional	
HISTORIA DEL CONCEPTO DE APRENDIZAJE. APROXIMACIÓN ARQUEO-GENEALÓGICA	222
David Andrés Rubio Gaviria Universidad Pedagógica Nacional	
CONCEPCIONES E HISTORIA DE LA FORMA ESCUELA	258
Javier Fayad Sierra Universidad del Valle	
¿PARA QUÉ NOS EDUCAMOS HOY? ESCOLARIZACIÓN Y EDUCAPITAL	307
Alberto Martínez-Boom Universidad Pedagógica Nacional	
GRUPO HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA. BIBLIOGRAFÍA MÍNIMA	347
Jhon Henry Orozco Tabares Universidad Pedagógica Nacional	

Presentación.

Un grupo de estudio(s)

Hace cuarenta años la investigación era una actividad marginal en las facultades de educación. Muy pocos profesores universitarios dedicaban tiempo a esa labor y apenas se consolidaban los primeros centros e institutos de investigación educativa (como el Centro de Investigación y Educación Popular, Cinep, y el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, CIUP) y las primeras publicaciones seriadas dedicadas a difundir resultados investigativos en el campo (como la *Revista Colombiana de Educación*). A partir de la década de 1980 y como resultado de la organización del llamado “sistema de educación post-secundaria” (Decreto Ley 080 de 1980), la investigación comenzó a formar parte de las actividades académicas de las “instituciones de educación superior” y, poco a poco, lo enunciado en el Decreto-Ley 080 se pudo evidenciar de diversas maneras en la vida cotidiana de las universidades. Según el mencionado decreto, la investigación se entendía como el principio del conocimiento y de la praxis y, por tanto, era una actividad fundamental de la educación superior y el supuesto del espíritu científico (artículo 8). Su papel dentro de la educación superior era fundamental, reorientar y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje y promover el desarrollo de las ciencias, artes y técnicas (artículo 9). Aunque hoy estas ideas nos parecen obvias, no hay que olvidar que se

trata de un asunto novedoso, pues la investigación no siempre fue una actividad central para la universidad, cuyo fin principal era la “formación profesional”.

Hoy todas las universidades (e instituciones de educación superior) cuentan con grupos de investigación y algunas con centros o institutos dedicados a la promoción o el desarrollo de la investigación educativa. El Decreto 080 ya no está vigente, pero contamos con un ingente cúmulo de normas (leyes, decretos, resoluciones, reglamentos, directrices, etc.) que señalan explícitamente la importancia de la investigación (y que a la vez la exigen) en la vida académica de las “instituciones de educación superior” y de las escuelas normales superiores. Pareciera que la investigación se volvió parte de la vida académica universitaria y, por tanto, de la actividad laboral de muchos profesores. Todo eso parece bueno, tal vez demasiado bueno. Sería interesante estudiar este asunto, pero por el momento, y partiendo de la hipótesis de que la institucionalización de la investigación en nuestras facultades de educación (y en las escuelas normales) no ha contribuido *significativamente* al conocimiento, es decir, a la construcción y comprensión de objetos como la educación, la formación, la enseñanza, la escuela, etc., ni tampoco a la transformación o intervención de las “problemáticas” educativas, quisiéramos contraponer al término *investigación* otro menos utilizado y tal vez un poco desprestigiado: *el estudio*.¹

Somos reconocidos como un grupo de investigación —nosotros mismos nos reconocemos como tal— y estamos clasificados en la más alta categoría de estos grupos por Colciencias. Pero no es la investigación lo que define al Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP). Desde luego, hemos realizado diversas investigaciones, lo que significa, a su vez, que hemos elaborado igual número de informes de investigación, de los cuales

1 La apertura de esta perspectiva de trabajo se debe a nuestro encuentro con la colega Mercedes Ruvituso (de la Unipe de Argentina) y el estudio que ella viene adelantando sobre el tema en los trabajos del filósofo italiano Giorgio Agamben.

hemos publicado un volumen significativo de “productos” bajo el formato de artículos, libros y capítulos de libro (según las exigencias de los sistemas de clasificación). A pesar de ello, no es la investigación lo que nos agrupa: después de cuatro décadas de actividad académica podemos decir que nuestro trabajo ha consistido, fundamentalmente, en el estudio de la pedagogía y su historia. Por ello, más allá de los proyectos de investigación y de los “productos” publicados sobre el tema, desde hace cuarenta años el GHPP se ha dedicado al estudio de la pedagogía y su historia; el GHPP ha convertido la pedagogía (y su historia) en objeto de estudio. ¿Y cuál es la diferencia entre estudiar la pedagogía e investigarla? ¿Existe una diferencia entre estudiar e investigar? ¿Se trata, en realidad, de dos cuestiones diferentes? Si optamos por el término *estudio* en lugar de investigación es porque consideramos que la investigación es una estrategia de control del trabajo académico y no representa lo que hemos venido haciendo desde hace cuatro décadas.

En primer lugar, a diferencia de la investigación que implica un proyecto y unos resultados específicos, es decir, un fin, una meta, el estudio no tiene fin:

El estudio es, de hecho, en sí interminable. Cualquiera que haya vivido largas horas de vagabundeo entre libros, cuando cada fragmento, cada código, cada inicial con la que se topa parece abrir un nuevo camino, que se pierde de repente tras un nuevo encuentro, o haya probado la laberíntica ilusión de la “ley del buen vecino” que Warburg había establecido en su biblioteca, sabe que el estudio no sólo no puede tener propiamente fin sino que tampoco desea tenerlo. (Agamben, 1989, p. 46).

Por eso no abandonamos ciertos temas (como la escuela, el maestro, la enseñanza, la formación), pues no se trata simplemente de conceptos que se definen una vez, sino de personajes conceptuales a partir de los cuales se construyen lentes, puentes y otras herramientas para el pensamiento. Por eso volvemos sobre

ciertos autores (como Foucault, como Comenio, como Herbart), pues no son el “marco teórico” ni los “referentes metodológicos” de un proyecto de investigación sino intercesores que nos ayudan a construir problemas, a pensar y, por eso, es necesario continuar la conversación. Ello no se debe a una fidelidad doctrinal sino, a decir verdad, simplemente a una imposibilidad: no podemos terminar de leerlos, no podemos abandonarlos y reemplazarlos por autores actuales (y actualizados), pues cada cuestión nueva con la que nos enfrentamos evoca una lectura previa: una sentencia, una pregunta, una precaución, una idea, una sugerencia. El estudio los ha convertido en herramientas de nuestro pensamiento. En cuanto objetos de investigación, la pedagogía y su historia deberían tener un fin: su definición y su recuperación (escritura); en cuanto materia de estudio, no es suficiente una definición, un relato, una descripción, un análisis. ¿Acaso no existen ya suficientes historias de la pedagogía? ¿El hecho de que ya casi nadie publique un nuevo manual de historia de la pedagogía no es una muestra de que esa historia ya está escrita? ¿Para qué más investigaciones sobre lo mismo? La investigación debe avanzar, mientras que el estudio se estanca, se enreda, avanza lentamente, retrocede, retoma, continúa, titubea.

En segundo lugar, a diferencia de la investigación, el estudio es inútil. Mientras en la investigación se debe justificar el tiempo, medir su rentabilidad en términos de los resultados, todo ello para aprovecharlo de la mejor manera, el estudio exige “perder tiempo”. No se puede estudiar ganando tiempo, esto significa que no se puede planificar el tiempo del estudio (establecer un cronograma) ni saber cuándo se construirá un problema, cuándo se encontrará una salida a una pregunta, cuándo se terminará una lectura. El estudio tiene su propio ritmo, sus momentos, sus lugares y no se puede tener certeza de su provecho. Sin duda el estudio requiere de tiempo, consume tiempo, pues nunca se sabrá si se ha invertido el tiempo necesario en algo, si ha faltado tiempo o si se ha desperdiciado realmente. Pero el estudio es inútil, sobre todo porque no tiene como propósito su utilización. No se estudia

partiendo de la suposición de que servirá para algo. Aquí nos valemos, una vez más, del estudio que viene realizando Mercedes Ruvituso sobre algunos conceptos de Agamben y, entonces, diremos con ella que el estudio es inoperoso:

No podré detenerme aquí en las múltiples referencias textuales, ni en los autores con los que Agamben discute esta figura específica del concepto de “potencia” que aparece definida con el término de “inoperosidad” (pero que en su obra tiene otros nombres: “impotencia”, “potencia-de-no”, “preferiría no”).² Teniendo en cuenta una de sus primeras definiciones (en la conferencia de 1987 “La potencia del pensamiento”), Agamben define desde Aristóteles una figura de la potencia que no desaparece o se agota en el tránsito hacia el acto, sino que “se mantiene y crece en el acto” (pp. 23). Y en este sentido, el concepto intenta pensar la misma vida humana como una potencia que “necesariamente excede sus formas y sus realizaciones”, y busca definir la potencia específicamente humana de la acción (ídem). Una acción que se corresponda con la idea de que los seres humanos no tienen una obra propia, no pueden ser definidos por ninguna operación sino por una pura potencialidad que ninguna identidad ni vocación pueden llegar a realizar y agotar. (Ruvituso, 2018, p. 6).

El estudio es inoperoso porque quien estudia no llegará al fin. Podrá dejar de estudiar, pero estudiando no llegará a una meta: el estudio no lleva a un fin, a una realización; en cuanto potencia, el estudio no se agota, y en ese sentido, hay una impotencia en el estudio, una potencia-de-no, un poder-no. Los proyectos de investigación están destinados a finalizar, tienen unos

2 Nota de la autora: El concepto de “inoperosidad” en efecto adquiere diferentes nombres y formulaciones a lo largo de la obra de Agamben: desde Kojève a Bataille y la discusión en torno al *désœuvrement* que luego pasa a Nancy y Blanchot; desde Heidegger y su lectura del concepto de potencia en Aristóteles, desde el aristotelismo árabe, el averroísmo, y el concepto de “intelecto agente”; desde la novela de Melville *Bartleby el escribiente* y la frase “preferiría no hacerlo”, hasta el mesianismo de Benjamin y Pablo de Tarso con relación a la desactivación de la ley y el “estado de excepción”. Para un análisis de este desarrollo, véanse Castro (2008) y Cavalletti (2010).

objetivos, unos plazos, y si bien en su inicio pueden implicar una potencia, esta se agota en el informe, en el artículo, en el libro (en la escritura). Un proyecto puede dar lugar a otro, los resultados pueden generar un nuevo proyecto, de tal manera que, a la larga, no necesariamente una investigación termina. No obstante, la gramática de “la investigación como fundamento de la educación superior” requiere metas, fines, etapas. Un proyecto inicia y, por tanto, debe concluir, así dé lugar a otro. El estudio no avanza por etapas, no concluye porque es inoperoso, porque puede no hacerlo, porque resiste al formato.

En tercer lugar, el GHPP no solo se ha preservado a lo largo de sus cuatro décadas, además, ha crecido y se ha fortalecido en las distintas ciudades en donde opera. Podría pensarse que tal robustecimiento tiene que ver con la formación de nuevos investigadores; es cierto que desde sus inicios su trabajo estuvo vinculado estrechamente con la formación de profesores; es cierto que desde sus primeros proyectos, y muchos años antes de la exigencia de “semilleros de investigación”, el GHPP ha vinculado estudiantes a su dinámica académica, pero su permanencia y desarrollo durante estas cuatro décadas no ha tenido que ver con la posibilidad de formar algunos estudiantes (o profesores) como investigadores, sino porque consiguió que algunos de ellos se convirtieran en estudiosos de la pedagogía y su historia. A pesar del reconocido aumento de la cobertura en la “educación superior” durante las últimas décadas, hay cada vez menos estudiantes en las universidades. La masificación (¿o democratización?) de la universidad ha sido inversamente proporcional al número de “estudiantes” vinculados. Si consideramos un estudiante como alguien que estudia (en el sentido que hemos venido dándole a este término), muy pocos estudian: leen fotocopias, artículos, fragmentos de libros, responden exitosamente a exámenes y a otras demandas de los profesores, pero cada vez estudian menos. No hay tiempo para estudiar un autor, no hay tiempo para aproximarse seriamente a una obra, para dominar unos conceptos, para comprender una teoría. El tiempo de formación es corto y la cantidad de asignaturas

es elevada como para permitir una profundización. Se trata de formar competencias, de acercarse a algunos temas que podrán llegar a ser dominados con el ejercicio profesional.

Los estudiantes (en los diversos sentidos de la palabra) han sido parte primordial en el desarrollo del trabajo del GHPP, pero solo algunos de ellos han llegado a convertirse en estudiosos, de tal manera que esa ha sido la clave del mantenimiento y desarrollo del Grupo. No es que el trabajo formativo del GHPP los haya convertido en estudiosos, sino que ese trabajo ha sido una condición de posibilidad para que algunos hayan llegado a ser estudiosos. No se puede ser estudioso si no se estudia, si no se sabe estudiar, pero no basta estudiar, ser estudiante para convertirse en estudioso: si bien hay fórmulas (cursos, manuales, programas) para formar investigadores, no puede haberlas para formar estudiosos. Solo el azar y la necesidad en unas determinadas condiciones (entre ellas, el estudio) hacen posible la conversión de un estudiante en un estudioso.

En cuarto lugar, el estudio de la pedagogía y su historia ha generado una tradición de pensamiento. Por tradición no entendemos aquello que hay que aprender, aquello que las nuevas generaciones tienen que aprender de los mayores. Una tradición es un conjunto decantado de herramientas para pensar, un conjunto de herramientas que han sido probadas, utilizadas una y otra vez, de ciertas maneras, herramientas que, por tanto, se han modificado y vigorizado a la vez. No se trata de unos contenidos fijos o de unos principios doctrinales establecidos e inamovibles sino de herramientas depuradas, perfeccionadas, otras en prueba, aún sin terminar, apenas elaboradas. Desde luego, una tradición agrupa afirmaciones, explicaciones, formas de comprender, perspectivas, pero al ser transmitida siempre sufre modificaciones, transformaciones. No hay tradición sin transmisión y, por tanto, sin transformación. Retomando su etimología, la palabra *tradición* (igual que el término *traición*) viene del verbo *tradere* que significa entregar, dar. Una tradición es algo que se entrega, que se transmite (*trans* significa pasar de un lado a otro) pero la

transmisión suele implicar transformación (cambio de forma) y hasta traición (como desviación de lo que es recibido). En el GHPP la tradición es el material inicial de estudio y las herramientas para ello: ambas cosas son, a su vez, la condición de posibilidad de nuevos interrogantes, nuevos problemas, nuevos rumbos, es decir, de transformaciones.

Sobre los capítulos

Los textos incluidos en el presente libro corresponden a las conferencias presentadas dentro de la Cátedra Doctoral y en ellos podemos percibir algunas de las líneas de trabajo más recientes a que ha dado lugar la tradición del GHPP. A manera de introducción incluimos, en primer lugar, la presentación que el profesor Alberto Echeverri, coordinador general del grupo, realizó en la inauguración de la cátedra. Se trata de una reflexión autobiográfica, un escrito con el cual el autor se toma a sí mismo como “sujeto y objeto de su devenir” en la perspectiva de develar el “drama pasional” que ha constituido el proceso de su formación en el marco del trabajo dentro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. En seguida presentamos los desarrollos del concepto de “saberes escolares” estudiado, principalmente, por Álvarez (2015), Ríos (2015) y Saldarriaga (2015) como muestra de una primera línea de trabajo desarrollada durante las últimas décadas. La segunda línea, siguiendo los desarrollos de Foucault en sus cursos (publicados durante la última década), ha revisado el concepto de práctica pedagógica a la luz de los trabajos sobre las “prácticas de sí” emprendidos por el filósofo francés en sus últimos años. Aquí se destacan los estudios de Marín-Díaz, Sáenz y Barragán. Una tercera línea está integrada por los trabajos de Noguera, Fayad y Rubio en su revisión de la historia de la pedagogía, particularmente, a propósito del análisis de ciertos conceptos. Esta línea retoma algunos de los trabajos iniciados por Olga Lucía Zuluaga sobre historia de conceptos para repensar la “educación”, el “aprendizaje” o para construir nuevos lentes para mirar la historia

de la pedagogía, como los planteados por Fayad (Iglesia docente, Estado docente, sujeto docente y comunidad docente).

Por último, Martínez explicita en su texto un importante giro desde la publicación, hace casi dos décadas, de su tesis doctoral. Se trata de un trabajo, generoso también en la revisión del archivo, organizado a partir de la pregunta por el papel que ha cumplido la escolarización en las formas en que se están produciendo las sociedades de hoy. En la ampliación de esta pregunta, *conditio sine qua non* del modo de argumentación que se basa en la problematización constante al que acude el autor, advierte el trabajo que conviene distinguir entre educación y escolarización, toda vez que es este último asunto la condición de posibilidad de nuestras sociedades de máximo rendimiento, para las cuales el concepto de educapital, acuñado por Martínez, describe las formas de autoproducción de lo humano y en clave del capitalismo en su versión más reciente.

Como epílogo de este libro, y con la intención de brindar una guía sobre la producción académica del grupo, incluimos un listado de los libros editados desde 1974 y otro con los artículos que hasta el momento se han publicado en revistas extranjeras, ambos elaborados por el colega Jhon Henry Orozco en el marco de su tesis de maestría.

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez
David Andrés Rubio Gaviria
Compiladores

Referencias

- Agamben, G. (1989). *Idea de la prosa*. Barcelona: Península.
- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes*, 42, 21-29.

- Ríos, R. (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y Saberes*, 42, 9-20.
- Ruvituso, M. (2018). *De la experiencia al uso: una lectura de Giorgio Agamben*. Conferencia presentada en el iv Seminario Internacional Pensar de Otro Modo. Las Nociones de Práctica y Experiencia para Investigar en Educación. Bogotá: Universidad Minuto de Dios.
- Saldarriaga, Ó. (2015). *La filosofía enseñada: cánones, instituciones, epistemes, Colombia siglo xx*. Informe final proyecto “Saberes y disciplinas escolares en Colombia”. Colciencias, Universidad del Valle, Universidad de Antioquia, Pontificia Universidad Javeriana.

Los maestros que me habitan: rostros magisteriales y personajes formación que me acompañan en la celebración de los cuarenta años del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica

Jesús Alberto Echeverri Sánchez
Universidad de Antioquia

Estamos acostumbrados a volver al sitio
donde nos han amado. Nosotros estamos acostum-
brados a regresar a los lugares que nos han dado
la vida.

CHAVELA VARGAS

Proposición LXXI: Sólo los hombres libres son
muy agradecidos entre sí.

Demostración: “Sólo los hombres libres son
utilísimos unos a otros y se unen entre sí por un
vínculo de máxima amistad [...], y se esfuerzan
con igual deseo de amor en hacerse el bien. Por
consiguiente, sólo los hombres libres son muy
agradecidos entre sí.

B. SPINOZA

Los dramas pasionales como un reto al devenir del grupo

Decidí celebrar los cuarenta años del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) conversando con el drama pasional que rodea mi formación desde la infancia hasta hoy; en otras palabras, con

los personajes formación y rostros magisteriales¹ que me rodean y, con estos, dibujar el recorrido por una obra y un drama pasional que entiendo en uno de sus funcionamientos a partir de retomar dos efectos de campo en la obra de Pierre Bourdieu: “la historia de las obras y la pasión de hombres y mujeres por jugarse su vida en las apuestas que implican los procesos de formación de los campos” (Bourdieu, citado en Echeverri, 2015, p. 175). Por historia de las obras entiendo la producción escrita del Grupo, sin las cuales no se puede comprender su trabajo, el cual acompaña los dramas pasionales que se insertan en las prácticas formativas por dentro y por fuera de la escuela. En el otro sentido al que se alude, nos lleva a entender la pedagogía como el heroísmo de la razón.

Ambas expresiones se dan cita en un trabajo académico plural² que no es posible encasillar en categorías universales, que se abre a nuevas preguntas y problematizaciones para pensar la historia de la pedagogía como una historia del presente³ que

-
- 1 “Los personajes formación son talleres, los rostros magisteriales son segmentos que destellan en las imágenes odio, amor, resentimiento o indiferencia. Segmentos donde se captura una afección” (Echeverri, 2009b, p. 351). Es decir, los personajes formación son talleres que potencian la improvisación a partir de un guion propio, él hace del maestro un inventor que escapa a la programación y crea en la fuga nuevos conceptos y experiencias. Mediante la captura de un instante privilegiado, no se deja atrapar por el poder ni cooptar por el Estado. Taller en cuanto en ese destello dan cuenta de la imagen, el mito o la metáfora y de sus condiciones de producción (Echeverri, 2010).
 - 2 “Dewey defendió el pluralismo pedagógico en contra de las tendencias dominantes de su época que buscaban homogeneizar científicamente la pedagogía, ya fuese por la vía de hacerla más ‘socialmente eficiente’ o al subyugarla al conocimiento, con pretensiones de universalidad sobre la naturaleza psicológica de la niñez, tendencias que en algunos casos confluyeron” (Sáenz, 2012, p. 297).
 - 3 “El uso del material histórico no tiene la pretensión de servir de contexto, sino que es un elemento esencial para comprender el presente, ya que este no es solo lo actual sino ‘una herencia’ —como dice Castel—, ‘el resultado de una serie de transformaciones que hay que reconstruir para averiguar que hay inédito en la actualidad’ (Castel, 2001, pp. 67–68). En otras palabras, determinar las combinaciones entre lo visible y lo enunciable de cada época implica ir más allá de los comportamientos, de las mentalidades y de las ideas, puesto que constituye precisamente el análisis de lo que las hace posible. Y si esta forma de hacer historia resulta útil, se debe concretamente a que constituye una forma específicamente de interrogar, que termina dando un nuevo impulso a la historia” (Martínez, 2015, p. 17).

recoge los efectos dramáticos que llenaron mi vida de quimeras,⁴ bloqueando durante mi infancia el acceso a la escritura, la lectura y a la matemática en el trasegar por la escuela, los maestros y sus métodos. Son ellos quienes encarnan los rostros magisteriales y los personajes formación que en ocasiones me condenaron a la exclusión y en otras a la libertad.

Este encuentro me lleva a revivir los rostros de maestros que habían sido grabados en mi cuerpo. Descubro golpes, suaves caricias, frustraciones, miedos y alegrías. En las narraciones de Don Tomás Carrasquilla es el rostro de Jesucristo maestro que cuelga de la pared del aula y pende del pupitre del maestro de turno, mira a los estudiantes en el aula desde una posición que abarca la totalidad del aula. Y el maestro es juzgado y tenido como tal, de acuerdo con esa imagen tutelar. (Echeverri, 1998, p. 136).

En esta ocasión me centro en aquellos que me dieron una nueva vida. Lo que sigue es un esbozo de mi experiencia de formación con aquellos maestros que son definitivos en el desarrollo de una nueva vida.

La práctica reflexiva como regulación del drama pasional

Esta disertación sobre los cuarenta años de vida del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP) me lleva a tomarme a mí mismo como sujeto y objeto de su devenir. Las tensiones que se expresan en este devenir forman parte de mi drama pasional, como escenario donde emergen los conceptos, prácticas, oposiciones y experiencias que se expresan en la siguiente aseveración: Todo el drama pedagógico de hoy está aquí: no se escribe e investiga sobre pedagogía y educación si no se la vive como un

4 Más adelante me voy a referir a estos imposibles como "huecos negros" que rodearon mi tránsito del campo a la ciudad y de la familia a la escuela.

acto de amor, y si este no se articula a una *práctica reflexiva* que nos lleve a apropiarnos de uno de los méritos del programa de investigación formulado por el GHPP: “el reconocimiento diferencial de una triple existencia de la pedagogía entre nosotros: como práctica, como saber y como disciplina” (Martínez, 2012, p. 61).

Si no nos comprometemos con una *práctica reflexiva*,⁵ estaremos solo escribiendo informes de investigación fallidos, investigaciones de oídas. Mi problema como investigador está, tal vez, en encontrar una articulación entre la práctica y la reflexión con la conceptualidad y el relato pedagógico.⁶ Resulta pertinente traer a cuento el siguiente planteamiento de John Dewey:

La realidad última de una ciencia pedagógica no se encuentra en libros, ni en laboratorios experimentales, ni en las aulas en que es enseñada, sino en la mente de aquellos que se ocupan de orientar la actividad pedagógica. Los resultados pueden ser científicos, pero lo son al margen de las actitudes y hábitos de observación, valoración y planeación de los que llevan a cabo un acto pedagógico. Pero no

5 La acción reflexiva es un concepto presente en la obra de Dewey (1989), formulado como *reflective action*. Este autor define la reflexión como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 25). Donald Schön, a partir de sus trabajos con Chris Argirys, toma el concepto para referirse a una forma de conocimiento que permite poner en acción las teorías y resolver problemas del mundo práctico. Así, “la función del pensamiento reflexivo [...] es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, estable y armoniosa” (Dewey, 1989, p. 98). Por otra parte, Perrenoud (2011) retoma estas elaboraciones y propone la idea de un *práctico reflexivo* “[...] que se presenta como una forma de realismo y humildad: en las profesiones, los conocimientos establecidos por la investigación son necesarios, pero no suficientes” (p. 15).

6 “La pedagogía como relato tiene un lugar en la historia a partir de la narración y los hechos y las situaciones escolares, las políticas que regulan la escuela, las producciones antropológicas como expresiones culturales y sociales bajo el título complejo del mundo vivido, las manifestaciones intelectuales y ocultas de la ‘caja negra’, las prácticas escolares y sus diferentes formas, la organización escolar tipo manuales escolares, modos de disciplinamiento, etc. Estas y otras representaciones acontecen en el espacio escolar, pero se prolongan, de manera activa en el espacio público. El acontecimiento de la pedagogía como un relato es la forma más clara como esta puede ser leída en su particularidad” (Zambrano Leal, 2002, p. 41).

son una ciencia pedagógica por fuera de estas prácticas. Son psicología, estadística, o lo que sea. (Citado en Sáenz, 2012, p. 295).

Establecer diferencias entre ciencia y pedagogía abren el espacio para que la conceptualidad y el relato pedagógico se adentren en la estética, la ética, la dramaturgia como drama pasional y el mito; esta pluralidad de opciones para la pedagogía debilita la hegemonía que la ciencia trata de establecer sobre la pedagogía.

El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia

El GHPP más que de una visión del mundo surgió de lo que Spinoza llamó una pasión alegre, entendida como “el paso del hombre de una perfección menor a una mayor” (2009, p. 170). La obediencia ciega del maestro a los inspectores en el siglo XIX, que duró hasta bien entrado el siglo XX, es una perfección menor, mientras que la desobediencia que introduce el Movimiento Pedagógico en los años ochenta es una perfección mayor. Esta desobediencia no está hecha solo de enunciados, afirmaciones y negaciones, sino de encuentros⁷ que potencian el deseo de perseverar en mi amor⁸ por

7 Debemos distinguir a este respecto dos casos: o bien el modo existente se encuentra con otros modos existentes cuya relación le conviene (por ejemplo, de forma muy diferente, un alimento, un ser amado, un aliado); o bien se encuentra con otros que no le convienen y tienden a descomponerlo, a destruirlo (un veneno, un ser odiado, un enemigo).

8 Dice Óscar Saldarriaga (2006), que el amor es una suerte de figura que requiere potencial analítico; y para ello utiliza la idea del poder pastoral por medio de “[...] tres esquemas o matrices epistémico-culturales [...]” que “[...] podrían llamarse, usando una nomenclatura convencional, matriz ‘clásica’, matriz ‘moderna’ y matriz ‘contemporánea’ que sugieren una secuencia cronológica útil para cierto momento del análisis. Pero esa idea evolutiva conlleva no pocas falacias, y prefiero los nombres de ‘racional’, ‘experimental’ y ‘comunicativa’, que al menos dan cuenta de tres tipos de epistemologías que las caracterizarían” (p. 48). A lo largo del texto, Saldarriaga indica en cada matriz qué se concibe por amor. Veamos: matriz clásica-racional: “[...] amor a la verdad que no puede sino desdoblarse en un amor al deber” (p. 52). Matriz moderna-experimental: “[...] El amor pedagógico se manifiesta como una forma de filantropía científica y política” (p. 58). Matriz contemporánea-comunicativa: “[...] el

los alumnos que aspiran a ser maestros. La ejercitación de esta pasión alegre, como un trabajo de artista, un artista que trabaja sobre el alma de los alumnos, compuesta por verbos y sustantivos de una lengua que tiene una historia de palabras que por sus sonoridades y cadencias despiertan ecos y está hecha de imágenes y ritmos, de rupturas y silencios. Por eso, es riesgoso decir en el lenguaje de los conceptos, herramienta de la epistemología, las genealogías y la arqueología, lo que dicen o muestran los relatos.

Nos acercamos así a pensar los procesos de formación, internos y externos, que dejan claro que no somos solo un grupo de investigación, sino que se trata de una comunidad de escritores que produce un taller pedagógico de investigadores y maestros, en el que actúan semilleros, grupos de estudio e investigadores. Estos últimos no solo fungen como formadores, sino como alumnos, bajo el lema “No se puede exigir a otros lo que nosotros no hemos realizado”. El taller pedagógico al que aludo no es el taller de producción de conceptos que el Grupo inventó en el primer desplazamiento del aparato a la historia de las prácticas pedagógicas, el cual se vislumbra en unos campos pedagógicos producidos en los trabajos de Olga Lucía Zuluaga, Jorge Orlando Castro y Jesús Alberto Echeverri entre fines de la década de 1980 y principios del año 2000.

La pedagogía como historia deviene un taller productor de conceptos, relatos, imágenes y luchas sociales por el saber-poder sometidos a una proliferación y reconceptualización permanentes (Zuluaga y Echeverri, 1990) en la medida en que trabajan para producir saber y son como conceptos reproducidos en cuanto saber. El taller pedagógico labrado por el Grupo a lo largo de sus cuarenta años tiene como objetivo la enseñanza de un oficio: el de investigador. En la experiencia del grupo de Medellín en la formación de semilleros de investigación, en el cual es pionero, se destacan

la exposición, la obra y el error. Retomamos desde un principio la concepción de investigación de Pierre Bourdieu:

El planteamiento de una investigación es todo lo contrario a un show, a una exhibición donde uno trata de lucirse y demostrar su valía. Es un discurso en el cual uno se expone, asume riesgos (para estar más seguro de desactivar los sistemas de defensa y neutralizar las estrategias de autopresentación [...]) (1995, p. 162).

En nuestro semillero el proyecto de investigación se lee como obra, en el sentido artesanal, que se presenta periódicamente ante sus colegas y de la cual lo más importante es aprender de los errores, las equivocaciones que nos brindan las obras inconclusas. Quiero destacar que el Grupo no solo aporta a la emergencia pasional de mis maestros internos con sus proyectos sino también con las escuelas de formación, semilleros y grupos de estudio.

Relación de fuerzas en las que surge Clotilde

Clotilde emerge dentro de una relación de fuerzas en donde las formas de instrumentalización de la escuela, las escuelas normales superiores y las facultades de Educación son problematizadas por los maestros que luchan por modificar la espacialidad dentro de la cual se forman, y el lugar que se les asigna dentro de la división social de los saberes de la pedagogía como saber autónomo de las ciencias de la educación (Zuluaga, Echeverri, Martínez y Quiceno, 2003). Así, el Grupo se desplaza del aparato a la historia de las prácticas pedagógicas por el saber poder (Echeverri, 2015). Este desplazamiento nos instala frente a la invisibilización de los rostros magisteriales y los personajes formación en los maestros como efecto de la acción de guías instruccionales que los privan de luminosidad, conocimiento y belleza; en otras palabras, en la imposibilidad de actuar y ser actuados (en el sentido dramático). Clotilde remueve los obstáculos que se colocan desde los aparatos para que el maestro no pueda actuar y ser actuado, no pueda realizarse como dermatólogo —según expresión de Dewey—. Y ese es

el fin que persigo con este trabajo: actuar en mis cursos frente a la actuación de aquellos que actúan frente a mí.

Los desplazamientos, condición de posibilidad del campo conceptual y narrativo, que me constituyen son: el desplazamiento del aparato a la historia de la práctica pedagógica⁹ y luego de la historia a los movimientos por el saber poder que se manifiestan en el Movimiento Pedagógico, en la Expedición Pedagógica, la reforma de las escuelas normales superiores y las redes de maestros. Estas manifestaciones hacen posible el relato y este nos hace herederos de los rostros magisteriales y los personajes formación que son manifestación inmanente de un dispositivo formativo comprensivo.¹⁰ Esto es lo que me permite preguntarme por una singularidad de los rostros que me habitan, y con ellos recorrer los trayectos del GHPP.

Este trayecto, como he señalado antes, no es solo conceptual; también es poético. En cuanto a la poesía,¹¹ debe ser aquella que nos da un reposo en la evocación, remitiéndonos a momentos en los cuales nuestra corporalidad se sometió a pruebas de las que salió fortalecida. Y la historia no puede ser otra que la materialización de la lucha por las identidades, las singularidades, las apropiaciones, la escritura, las instituciones y las recepciones.

9 “El concepto de práctica pedagógica involucra una relación de tres instancias (maestro, saber y escuela) existe en tanto relación y no como instancias aisladas. Su estudio supuso una diferenciación a otras formas de hacer historia: no hicimos historia de la educación, ni historia de las políticas educativas, ni historia de los pedagogos, ni historia de las ideas o de las teorías educativas. La práctica pedagógica fue un concepto construido por el grupo y con él pudimos deducir orientaciones en clave metodológica y estratégica. Optamos por la práctica por razones históricas y no teóricas” (Martínez, 2012, p. 62).

10 Instrumento productor de formaciones que hacen visible lo invisible.

11 —¿Qué significa ser poeta, con tanto bombardeo de imágenes e información?

—La posibilidad del silencio, un diálogo íntimo entre dos personas que no se conocerán nunca.

—¿Qué representa la poesía en este mundo tan globalizado?

—Una forma de resistencia contra todo. (José Emilio Pacheco en entrevista al diario *Clarín* en 2009).

Este primer desplazamiento es condición de posibilidad para atizar las luchas de los maestros por el saber poder que tienen como objetivo estratégico modificar el lugar que ocupan en la división social de los saberes. Para su consecución es necesario la autonomía política, pedagógica y cultural. Sin esta lucha de los maestros colombianos no sería posible incrustar en el trabajo de historia de las prácticas pedagógicas el relato sobre los maestros que me habitan.

Este desplazamiento sitúa la pedagogía como saber fundante en las facultades de Educación y en las escuelas normales superiores por cuanto dota de un saber pedagógico (Zuluaga y Echeverri, 1990) al maestro para que se resista a las formas de instrumentalización, a reducir su rol al control de la disciplina y, en cambio, nos pone frente a la enseñanza como un concepto articulador entre la pedagogía, la ciencia, los saberes y la cultura. Con esto se hace real la ruptura con el aparato.

La manera como el Grupo materializó el desplazamiento del aparato a los movimientos sociales por el saber poder fue mediante su participación activa en el Movimiento Pedagógico colombiano.¹² La importancia que tiene este último en la celebración de estos cuarenta años es la inserción del Grupo en la lucha del magisterio por ocupar un lugar relevante en la división social de

12 El Movimiento Pedagógico colombiano es diferente a otros movimientos que se dieron en torno a la institución escolar, como el de Córdoba, en Argentina, a principios del siglo xx. No se puede interpretar como aplicación en el sector educativo de una estrategia general de cambio de la sociedad. Resulta superfluo reclamar en los balances de hoy una linealidad que nunca tuvo, nostalgias leninistas que reclaman organización, conciencia y objetivos. De hecho, estubo más cerca del movimiento de las mujeres, anudado a la conquista de una subjetividad en lo pedagógico, en lo público y en lo social. Entre sus múltiples objetivos se destacan los que se dirigían a la conquista de sí mismo, a la constitución de una subjetividad. Ella se puede leer como la medida de todas las cosas; desde esa mismidad, que no conoce la oposición con el exterior, nos podemos deslizar por el mundo. Su narrativa dio cuenta de las intimidades del maestro, de sus miedos, esperanzas, potencias, deseos... desasosiegos... una empresa social para cuidar de sí mismo en el saber, la cultura, lo estético, lo ético, lo público y el mito.

los saberes. Javier Sáenz nos dona un Dewey muy cercano a la lucha que nuestros maestros dieron por la autonomía intelectual:

La pedagogía es autónoma y debe ser libre para determinar sus propios fines. Salir de la práctica pedagógica y tomar prestados de una fuente externa es renunciar a la causa pedagógica. Hasta que los maestros no obtengan la suficiente independencia y valor para insistir que los fines pedagógicos deben ser construidos y ejecutados dentro del proceso pedagógico, no tendrán conciencia dentro de su propio papel. (Sáenz, 2012, p. 297).

Apropiación-ética-regulación

Se hace necesario examinar la apropiación del saber que emerge a partir de estas luchas por la autonomía intelectual del maestro, como una ética que regula los dramas pasionales en el interior y el exterior entre los miembros del Grupo. Esta ética interviene en la designación de los objetivos estratégicos que orientan la investigación, las luchas políticas por el saber-poder y dirime las diferencias internas del amor y el odio entre los componentes del Grupo.

Ese primer momento del desplazamiento a la historia como conocimiento e instrumento de investigación¹³ me permitió leer la producción pedagógica de mi generación, pero no desde los conceptos constitutivos de la economía, la sociología y la psicología. Leo esa producción desde la tradición pedagógica, es decir, como pedagogo, planteándole a la pedagogía problematizaciones desde otras tradiciones, culturas y lecturas, que vislumbran que la pedagogía no es solo un objeto de investigación, como se le define desde las disciplinas macro,¹⁴ sometida por estas a la pasividad y la inercia a la espera de que la conceptualidad de otras ciencias y saberes defina sus prácticas.

13 Alberto Martínez lo define en esta dirección más adelante; indudablemente el grupo acoge esta definición de la historia.

14 Hago referencia a la sociología de la educación, la economía de la educación y en general a las ciencias de la educación.

Pero no era suficiente el mundo de los conceptos y de la historia; era necesario un despliegue: aquí viene el tercer desplazamiento¹⁵ que me lleva de la historia de la práctica pedagógica a la formación de maestros. Este desplazamiento nos conduce al movimiento pedagógico, a las escuelas normales, la Expedición Pedagógica y las redes de maestros. Además, me permite el encuentro con Clotilde como dispositivo¹⁶ formativo comprensivo.

Las expediciones pedagógicas, ya sea las que habitaron el Movimiento Pedagógico colombiano en los años ochenta o las que en los noventa adquirieron una autonomía propia, desbordan el encierro e instalan la experiencia del maestro en las fronteras entre la memoria activa de saber pedagógico y la memoria colectiva de saber pedagógico.¹⁷ Cada maestro graba en su cuerpo ese espacio que oscila entre ser y no-ser que aparece en los dispositivos,¹⁸ y es

15 Es importante señalar que este orden en que se describen los desplazamientos no implica una cronología sino un movimiento de ir y venir en el que se alcanzan lugares de visibilidad de la pedagogía. En otros momentos, esta vive en los que se da una opacidad efecto del oscilar de las luchas entre saber y poder.

16 Dos son entonces las dimensiones de un dispositivo: lo visible y lo enunciable. Los dispositivos son máquinas de ver y hablar. Cada dispositivo tiene su régimen de ver y hablar. Cada dispositivo tiene su régimen de luz y su régimen de lenguaje (Deleuze, 2015).

17 "Así, el concepto de memoria activa de saber pedagógico es entendida como 'el lugar donde podemos encontrar cuáles han sido las formulaciones, las búsquedas, los fracasos, los obstáculos, las continuidades y los avances acerca de la enseñanza...' (Zuluaga 2000) [...] Uno de los aspectos relevantes en la definición de esta memoria colectiva del saber pedagógico tiene que ver con el reconocimiento de la memoria individual que los distintos sujetos tienen de las prácticas formativas y educativas de las cuales han hecho parte, como maestros, estudiantes, ciudadanos y/o como miembros de alguna institución social. Esta memoria individual, al decir de Halbwachs, forma parte de la memoria del colectivo, ayuda a constituirla y se constituye a partir de ella. En este sentido, y en la tarea de forzar la constitución de esta memoria activa, se reconoce que un recuerdo es duradero en la medida que se reflexiona sobre él, de esta forma se procura la constitución de pensamientos provenientes de la experiencia educativa que permitan una lectura diferente de la historia social" (Zuluaga y Marín, 2006, p. 81).

18 "¿Qué es un dispositivo? Deleuze lo relaciona con una suerte de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. En mis investigaciones he usado la imagen del poliedro, que se compone de caras (sería más preciso decir líneas de fuerza) de diferente naturaleza que nos son homogéneas, que siguen direcciones diferentes, que forman procesos desequilibrio, que se juntan entre sí tanto como se alejan, que no tienen la misma

en este apareamiento donde se produce la conjunción entre la historia de la pedagogía, la pedagogía y el relato.¹⁹ En ese dispositivo, se juega el maestro múltiples sujetamientos; entre otros, los que describen los historiadores, los que el maestro hace visible en su memoria, los que adquiere en sus viajes y los que se develan en la práctica del oficio en el aula. En estos dispositivos la separación entre pedagogía e historia de la pedagogía se relativiza puesto que la historia se hace vivencia y lucha política por el saber-poder. Entre la historia de los maestros y la historia de los historiadores emerge una tensión, la complementación o la indiferencia.

De esta manera el trabajo pedagógico y el político están marcados por unos personajes formación que me habitan, pero también a la historia de la pedagogía en Colombia y a la configuración del GHPP y sus transformaciones en el campo de la investigación.

La emergencia de Clotilde

La emergencia de Clotilde es un acontecimiento²⁰ que no solo activa la problematización de la tensión entre maestros-investigadores sino que invita a las oposiciones que se componen en ella a rozar la cotidianidad. Para este contacto no se exige que el maestro y el

caída. Con los dispositivos podemos pensar los objetos que investigamos como sometidos a fuerzas, a posiciones, a enunciados y relaciones que actúan como vectores, como tensores" (Martínez, 2012, p. 59).

- 19 La articulación de este triángulo, a la vez, me aproxima a buscar la emergencia de los maestros que me habitan.
- 20 Suspende cualquier antecedente y le regala al pensamiento pedagógico una nueva temporalidad que solo se puede juzgar con las aseveraciones que emanan de él. Además, se configura como único e irreplicable. Un claro ejemplo es la aplicación que de este concepto hace Alberto Martínez a la enseñanza, "La enseñanza, en tanto [sic] acontecimiento dotado de historicidad, puede transformarse e ir más allá de los lugares por donde pasó y por donde pasa, y de las instituciones donde se alojó, de tal forma que si por ejemplo desapareciera la escuela como institución del Estado, o los espacios obvios donde se ejerce, ello no implicaría la desaparición de la enseñanza" (Martínez, 2003, p. 209). Quiceno, citando a Paul Veyne, define el acontecimiento como "una diferencia, una cosa que no podíamos conocer *a priori* [...] No existe acontecimiento en sí mismo, sino en relación con una concepción del hombre eterno. Un libro de historia se parece un poco a una gramática [...] el acontecimiento no es individual sino plural [...] no son los hechos físicos los que se repiten, sino la abstracción sin lugar ni fecha [...]" (Quiceno, 2003, p. 219).

investigador estén inmersos en un proceso escolástico;²¹ es decir, su sometimiento al edificio teórico que diseñan los investigadores y su *habitus* respectivo. Clotilde es un dispositivo que se diferencia del profesor-investigador-pedagogo, que representa a la casta de intelectuales a los cuales Antonio Gramsci denominaba “la filosofía de los profesores” (Gantiva, 1998)). La casta profesoral remite sin cesar a unos conceptos aprendidos y enseñados (formación-enseñanza-aprendizaje), mientras que Clotilde envuelve en los dramas pasionales²² como presencia de la exterioridad en la interioridad y viceversa, que se devela en los pensamientos, relatos e imágenes que ella produce sin cesar. Esta experiencia es una fuerza, hoy, sometida al cuestionamiento del mercado, los medios y, en nuestro caso, la violencia.

Nos encontramos aquí ante un personaje muy extraño, que piensa, relata, imagina y lucha por sí misma. Podemos precisar mejor la pregunta: ¿Por qué emerge el personaje Clotilde y no otro? Porque la intensidad de su memoria asiste y reúne en un solo haz de fuerza los encuentros con personajes formación y rostros magisteriales que encarnan las diferentes subjetividades en lucha en la historia de las prácticas pedagógicas desde la

21 La disposición escolástica abarca tanto la tensión entre teoría y práctica como la tensión entre visibilidad e invisibilidad del maestro y entre maestro e investigador, puesto que ella presupone la preponderancia de la teoría sobre la práctica, del adentro sobre el afuera y del investigador sobre el maestro, “Al igual que la investigación etnológica, la sociología produce distorsiones que no son más que una forma particular de los malentendidos estructurales que se instauran cada vez que un profesional, abogado o médico catedrático o ingeniero, se relaciona con un profano, ajeno a la visión escolástica, sin tener conciencia de enfrentarse no sólo a un lenguaje diferente, sino a otro modo de elaboración de lo que está en juego (el litigio o el malestar, por ejemplo), lo que supone la puesta en marcha de un sistema de disposiciones completamente distinto” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1999, p. 81). La escolástica afecta sobre todo las relaciones entre maestros e investigadores como efecto de la tensión entre producción de conocimientos y reproducción.

22 “Vamos ahora con el sujeto de la experiencia, con ese sujeto que no es el sujeto de la información, o de la opinión, o del trabajo, que no es el sujeto del saber, o del juzgar, o del hacer, o del poder, o del querer. [...] La palabra experiencia tiene el ex del extranjero, del exilio, de lo extraño y también de la existencia [...] la palabra experiencia contiene inseparablemente la dimensión de travesía y de peligro” (Larrosa, 2003, pp. 174-175).

Colonia hasta nuestros días. Cuando realiza esta encarnación deja de ser individuo, soporte de saber pedagógico, productora de saber pedagógico, recontextualizadora, trabajadora de la cultura, intelectual orgánica, intelectual específica para devenir dispositivo-formativo-comprensivo.²³

La búsqueda del afuera²⁴ de los sujetos que son intervenidos por la práctica pedagógica está ligada a la visibilización de los rostros magisteriales y personajes formación a partir de las historias de maestros que se revelaron durante el auge del Movimiento Pedagógico, las expediciones pedagógicas que sobrevivieron a este, las innovaciones y los trabajos de las diferentes redes pedagógicas y didácticas que se estatuyen en el país. Las estrategias y el afuera al que aludo son en relación con las primeras, “otro enfoque del poder, el poder como la finalidad de la finalidad, que es la estrategia” y respecto al afuera,

[...] otro modo de pensar el exterior, el afuera paradójicamente no está en la exterioridad sino en el interior del sujeto, pero no en la conciencia, sino en la memoria y el recuerdo. En este sentido se acercó al filósofo italiano Georgio Colli que al definir el conocer lo

23 En la experiencia de reforma de las escuelas normales superiores los dispositivos formativo-comprensivos cumplieron la función de abrir estas instituciones a la ciencia, la territorialidad y la sociedad civil. Trataron de subvertir las relaciones de fuerza que imperaban allí y hacer de estas instituciones entes capaces de acoger los mandatos de apertura y libertad que plantea la ley general de educación (1994).

24 La sociedad se ha vuelto un sistema sin afuera como diría Foucault. “Sin embargo, este mismo hecho encamina a las subjetividades y al pensamiento crítico hacia una nueva tarea: la construcción de aquellas como nuevas máquinas de una producción positiva del ser que no puede expresarse como una nueva constitución, como una revolución radical. La crisis del socialismo, la crisis de la modernidad y la crisis de la ley del valor no invalidan los procesos de valorización social y la constitución de la subjetividad ni abandonan estos procesos (con imperdonable hipocresía) al destino único de la explotación. Antes bien, estas transformaciones imponen nuevos procesos de constitución subjetiva: no afuera, sino *dentro de la crisis* que experimentamos, es decir, que la organización de las viejas subjetividades experimenta” (Negri y Hardt 2003, p. 19). Es en la dirección de construir nuevas subjetividades que convoco a partir de la memoria, el recuerdo y las historias de maestros que convoco la narración sobre los rostros magisteriales y los personajes-formación como portadoras de nuevas formas de vida y esperanza.

vincula con el recordar. Conocernos es recordar, nos dice Foucault. (Quiceno, 2004, p. 13).

Ellos son heresiarcas; es decir, son revolucionarios que no proceden ni de los dominantes, ni de los dominados, sino que pertenecen a grupo de seres inclasificables, cuyas disposiciones aristocráticas o plebeyas, asociadas a menudo a una procedencia social privilegiada o popular y a la posesión de un gran capital simbólico,²⁵ sustentan una profunda alergia a los límites sociales, pero también pedagógicos, y una intolerancia altiva hacia cualquier compromiso con el orden establecido. Ellos son los que constituyen la diferencia con los dominantes en el principio de la existencia del maestro como artista, ellos son la norma de funcionamiento de un dispositivo formativo comprensivo (DFC) en vías de constitución.

Clotilde emerge en un mundo diferente al de los personajes que la constituyen, en otro contexto a fines del siglo xx y principios del xxi. Haciéndose una mezcla de pedagogías, geografías, paisajes, relatos y personajes, Clotilde sigue siendo una pensadora singular o pensadora de sus dramas pasionales, pero cambia decididamente la temática que la hace ser ella misma con relación a los personajes formación y rostros magisteriales que la preceden históricamente, me refiero a aquellos que encarnan la enseñanza mutua y otras. Clotilde activa la tensión entre la pensadora de la experiencia y la casta de pedagogos profesionales como oposición entre maestro e investigadores. Las Clotildes precursoras fueron

25 “Ésta podría ser la raíz antropológica de la ambigüedad del capital simbólico —gloria, honor, crédito, reputación, notoriedad—, principio de una búsqueda egoísta de las satisfacciones del ‘amor propio’ que, simultáneamente, es búsqueda fascinada de la aprobación de los demás: ‘La mayor baja del hombre es la búsqueda de la gloria, pero, al mismo tiempo, es la mayor señal de su excelencia; porque, sea cual sea la posesión que tenga en la tierra, sea cual sea su salud y comodidad esencial, no le satisface si no es apreciado por los hombres’ (Pascal, *Pensamientos*, Br., 404) El capital simbólico proporciona formas de dominación que implican la dependencia respecto a aquellos que permite dominar: en efecto, sólo existe en y por medio de la estima, el reconocimiento, la fe, el crédito y la confianza de los demás, y sólo puede perpetuarse mientras logra obtener la fe en su existencia” (Bourdieu 1999, p. 220).

envueltas por la composición y descomposición entre formación e instrucción, mientras que Clotilde se envuelve en la tensión entre el afuera y el adentro de las instituciones formativas. Ella inaugura en sí misma una nueva dimensión, la del afuera, y por ella desfilarán convertidos en relatos, imágenes y enfrentamientos los conceptos de enseñanza, formación y aprendizaje. Los precursores luchan por modificar las condiciones de la apropiación de la práctica pedagógica, hacen un esfuerzo por establecer la diferencia entre las teorías apropiadas en nuestra formación social y los contextos originales donde se concibieron.

Clotilde quiere convertir lo incomprensible en una fuerza de la pedagogía y la formación. El absurdo y la incomprensión a que hago referencia emanan unas veces de la violencia y las condiciones sociales y en otras del pensamiento y la forma como culturalmente se reparten en nuestra sociedad las funciones del saber y la ciencia; en ellas, el maestro es un convidado de piedra condenado a la intrincada repetición de su soledad intelectual. Perdía el sueño cavilando,

[...] la educabilidad de los alumnos provenientes de los sectores populares, al menos dentro de los parámetros de la escuela “común”. La pregunta, que con cierto cinismo no suele formularse, es la de qué clase de “comunidad” qué clase de aparente homogeneidad delimita la escuela común cuando excluye a gran cantidad de alumnos de sectores populares o los contiene con esfuerzo bajo el precio de la repetencia y “sobreedad” y bajo la sospecha de anormalidad o patología [...] (Baquero, 2000, p. 12).

En el presente texto, Clotilde emerge en las experiencias que nos legaron los movimientos por el saber-poder: la experiencia de la escritura, la experiencia espacial, la del relato y la de los enfrentamientos del magisterio contra los enemigos que se amparan en la penumbra y aquellos que ponen la cara a la luz del sol. Se le percibía con lenta delicadeza, como si temiera equivocarse.

No sabía que eran necesarios aquellos enfrentamientos para que cierta cosa ocurriera, en el porvenir, en determinada región. La memoria me la concede inserta en libros, manuales, poemas, novelas y aforismas escritos a la entrada de las instituciones que ella habitó y regentó. Relee lo anterior y comprueba con una suerte de agridulce melancolía que todas las cosas del mundo la llevan a una cita o a un libro. Allí, ella figura en diferentes momentos de su accionar formativo, en situaciones geográficas y políticas disímiles, en las cuales formar es enseñar y enseñarse a preservar en la vida de uno y del otro es grabar en el cuerpo de los alumnos-maestros disposiciones que resistan las tentaciones que les ofrecen las profesiones de la guerra y de la muerte. Esta es una de las definiciones de formación que encontramos en Clotilde, fruto de su intento por neutralizar una tendencia histórica y social que inclina a los alumnos-maestros a desear las profesiones u oficios que involucran en su hacer las acciones de la guerra, gracias a la pedagogía de Celestin Freinet (1987) y a la novela de William Faulkner (1971).

Como bien se puede apreciar, Clotilde es encarnada por una conceptualidad pedagógica definida y que encaja en la obra del pedagogo francés Celestin Freinet, cuya extremada sensibilidad ante la cotidianidad y la soledad de la infancia, hizo de Clotilde un ojo alerta para leer el dolor y la alegría en el rostro de los niños. Freinet hizo la mirada de Clotilde a su imagen y semejanza; las ideas pedagógicas se hacen carne y hueso.

Lamentamos el deterioro de la familia, y sobre todo una deshumanización cuyos perjuicios se subestiman. El niño no encuentra ya sus raíces. Se le sube demasiado pronto sobre un andamiaje que le produce a veces la ilusión de igualarse a los dioses, pero sobre el que se siente oscilar e inquieto hasta el vértigo. Le faltan los indispensables asideros que le proporcionaban antes seguridad y conocimientos, y a los que vuelve espontáneamente cuando puede remover la arena, hacer correr la arena, hacer correr el agua, acariciar un animal y crear, a su medida, un mundo que le es propio. (Freinet, 1987, pp. 24-25).

Clotilde es experiencia espacial. Sabe que estamos hechos de geografía, paisajes y fugacidad, los cuales esculpieron su rostro. Aunque admitió que en él lleva la geografía del occidente de Antioquia, en un principio se inscribe en el suroeste, donde se hizo como maestra rasa; más adelante, en el noroeste se siguió haciendo como coordinadora de práctica pedagógica²⁶ de la Escuela Normal Superior (ENS); luego en el Occidente, como rectora de la ENS, posteriormente el sur y más allá el centro,²⁷ como funcionaria del Estado, en la mismísima capital desde la cual gobernó el general Francisco de Paula Santander. Como investigadora itinerante del proyecto de asesoría a las ENS volvió a recorrer todos los puntos cardinales citados, hasta que desapareció en un hospital psiquiátrico. En los años ochenta, en medio de la Expedición Pedagógica del viejo Caldas tuvimos noticia de que los maestros eran unos de los más asiduos visitantes de los hospitales psiquiátricos; sin embargo, Clotilde hizo de la pedagogía una empresa heroica y ella hizo de Clotilde un taller de conceptos, relatos e imágenes que rompe el encierro, aun el psiquiátrico y el pedagógico.

De esta manera fue conociendo los entuertos del oficio de formar. Sus viajes —sin duda más de los que aquí se alcanzan a reseñar— son viajes pasionales a través de las vidas de los personajes-formación, los alumnos-maestros y los investigadores que nos cruzamos en su vida. Darle un espejo formativo donde ella se vuelva sobre sí misma y al volverse sobre sí deje de ser ella y se duplique en la escritura, el relato, la historia y la espacialidad. En

26 En la división del trabajo que se establece en las ENS la coordinadora de práctica es aquel personaje que es responsable pedagógica y administrativamente de ese simulacro de enseñanza y formación llamado práctica pedagógica o práctica docente, que le da legitimidad al oficio de maestro desde una institución de saber.

27 La expresión *centro* se remite a la oposición entre centro y periferia vigente en nuestro país en materia de instrucción pública desde la puesta en vigencia del Plan de Estudios de Santander en 1826 y prolongada durante los siglos XIX y XX mediante planes de estudio y reformas que consagraron la centralidad espacial de la enseñanza, la formación y el aprendizaje. Esta centralidad hizo que los rostros magisteriales miraran hacia el centro como único punto de referencia de sus composiciones con la espacialidad (Echeverri, 1989, pp. 216–217).

páginas anteriores llamo a este desprendimiento de la costumbre, de la cotidianidad, de la rutina, siguiendo a Maillard (2005) “conciencia de mí”: La tarea es, en lo posible, permitirle al maestro, desde su formación inicial, “su conciencia de mí” a partir de construir una escritura narrativa, que da cuenta de la manera como el maestro usa sus instrumentos de percepción y ocupa diversas posiciones de sujeto.²⁸ Las experiencias a que hice referencia producen formaciones de muy diferente índole que tienen que ver con lo público, la ciencia, la pasión, la pedagogía y la guerra; ella no se interpreta a sí misma como un sujeto unitario.

La producción histórica y epistemológica del Grupo como aporte a la dramaturgia que encarna Clotilde

Clotilde actúa una multitud de rostros magisteriales y personajes formación, por cuanto copia el tránsito de estos desde la historia de las prácticas pedagógicas hasta la formación de maestros; este es el segundo desplazamiento. No se reduce su actuación a una formación magisterial; escapa a esta y abarca la producción de formaciones que se da en la sociedad, las tensiones y los saberes, ya sea bajo la forma de comunidades o de encuentros individuales. En esta dirección los trabajos de historias de las prácticas muestran múltiples senderos que recorre Clotilde. La historia de las prácticas nos permitió acercarnos a la corporalidad magisterial y a la “dramaturgia pedagógica” (Sáenz, 2012, p. 294).

28 “[...] la narrativa; no como análisis del texto, sino en tanto permite la consideración del conocimiento desde un enfoque interpretativo, que posibilita la construcción de significado, esto supone, desde la óptica de los saberes, lo que Bruner (1995) ha denominado *una psicología sensible a la cultura*, ‘basada no sólo en lo que *hace* la gente, sino también en lo que *dice* que hace, y en lo que dice que le llevó a hacer lo que hizo. También se ocupa de lo que la gente *dice* que han hecho los otros y por qué. Y, por encima de todo, se ocupa de cómo *dice* la gente que es su mundo’ (p. 31)” (Rodríguez, 2005, p. 278).

La recepción de los relatos producidos en las investigaciones históricas nos siembran en la cotidianidad,²⁹ herramienta³⁰ que nos dona Michel de Certeau y que se traduce en una apertura al mundo de la experiencias de la dramaturgia pedagógica (Echeverri, 2016, p. 201).

Demos un repaso a la manera como Clotilde actuó los gestos que nos deparó el trabajo histórico de investigación de las prácticas pedagógicas, que me acerca de manera comprensiva a los maestros y maestras que rondan mi vida de niño, joven, formador y formado. Comprensiva en la medida en que abarca y envuelve los efectos de los maestros y maestras que me habitan desde la Colonia hasta nuestros días, Clotilde crea las condiciones de posibilidad de transitar por mi interioridad en busca de los maestros que me habitan y forman el devenir en que me veo envuelto.

Clotilde es asidua lectora de don José María Triana, crítico del manual de Lancaster. De él retoma su amor por la escritura y el oficio como saber pedagógico; fruto, de acuerdo con Zuluaga, de la participación del maestro en las actividades de enseñanza:

Con la reforma de Triana, el maestro podría componer, moldear y redactar los contenidos de la enseñanza según el método. El planteamiento, sencillo en apariencia, representó una mutación en la práctica pedagógica. De este modo, se obtuvo la participación

29 "Lo cotidiano es lo que se nos da cada día (o nos toca en suerte), lo que nos preocupa cada día, y hasta nos oprime, pues hay una opresión del presente. Cada mañana, lo que retomamos para llevar a cuestras, al despertar, es el peso de la vida, la dificultad de vivir, o de vivir en tal o cual condición, con tal fatiga o tal deseo. Lo cotidiano nos relaciona íntimamente con el interior. Se trata de una historia a medio camino de nosotros mismos, casi hacia atrás, en ocasiones velada; uno no debe olvidar ese 'mundo memoria', según la expresión de Péguy. Semejante mundo nos interesa mucho, memoria olfativa, memoria de los lugares de infancia, memoria del cuerpo, de los gestos de la infancia, de los placeres. Tal vez no sea inútil reiterar la importancia del dominio de esta historia 'irracional', o de esta 'no historia', como todavía la llama A. Dupront. Lo que interesa de la historia de lo cotidiano es lo invisible [...]" (De Certeau, Giard y Mayol, 2006, p. 1).

30 Uso el concepto de herramienta tal como lo trabaja Olga Lucía Zuluaga al referirse a la apropiación del concepto de lente, procedente de Michel Foucault, que dotó al GHPP de instrumentos para la investigación de la pedagogía como práctica y como saber.

directa del maestro en el diseño y preparación de los contenidos de la enseñanza. He ahí uno de los postulados fundamentales de la pedagogía moderna: el encuentro entre el saber y el método solo está en condiciones de propiciarlo el maestro. Además, a través de las explicaciones que el maestro debía dar a los niños se afianzaba su participación (21). La distinción entre el conocimiento del monitor y el conocimiento del maestro representó la nueva condición de saber desde la cual se podía erigir la nueva Escuela Normal como la institución formadora de maestros. Por sencillo que parezca, con este hecho se produjo la separación y diferenciación de la escuela primaria y la Escuela Normal. (Zuluaga, 2001, pp. 43-44).

Dimitas Arias (Carrasquilla) es uno de los muchos personajes a que dan lugar los conceptos de la escuela de enseñanza mutua apropiados en nuestra cultura pedagógica durante el siglo XIX. Para comprender la fuerza y debilidad de Dimitas es necesario entender la apropiación como una producción de saber pedagógico en diferentes planos: el de la ley (decretos, circulares, oficios, informes), el de los comentaristas (manuales, libros de texto y cartillas), el del maestro (cuadernos de las notas que toman los estudiantes, tablero). En cada uno de estos planos de apropiación las series que conforman los conceptos y prácticas son diferentes, lo que crea una desigualdad en los momentos de la apropiación que impide reclamar el mismo sentido en la ley, los manuales, los tableros y cuadernos de notas. Como bien puede apreciarse, en cada desigualdad se instala un personaje diferente: en la ley el director de Instrucción Pública, en el comentario el pedagogo y en la experiencia el maestro y el alumno (Carrasquilla, 1958).

Manjarrés marca a Clotilde con el sino de la no realización. A este maestro de escuela se le puede definir como el casi hombre, el casi filósofo, el casi marido, el casi maestro; su reino es el de la frustración. Clotilde lucha contra estas fatalidades y, a diferencia de Manjarrés, lucha por realizarse como intelectual, maestra y mujer.

El maestro chocono Manuel Vicente Garrido, personaje formación hecho presencia por el historiador Óscar Saldarriaga,

se instala en las fisuras que dejó la apropiación de la Escuela Nueva entre la ley y la apropiación del saber pedagógico en el tablero y en los cuadernos de notas de los alumnos. Esto se evidencia en una carta enviada al jefe de la sección de publicaciones del Ministerio de Educación de Bogotá, Garrido:

Al llegar a este punto se me viene a manos otro aspecto no menos arduo que el del engaño: el de la disciplina. Sé de maestros que hoy, a pesar de la barrida dada en pro de las reivindicaciones infantiles por la escuela nueva, conservan todavía sus características criminales y dictatoriales en sus escuelas, como también sé de otros que, con una mala interpretación de lo que deben ser las garantías del niño, piensan que la presencia de éstas ocasiona el retiro de las garantías del maestro, convirtiéndose éste en juguete y burla de sus educandos. Sabemos que los extremos se tocan: no se puede ser demasiado rígido, porque la tiranía engendra esclavitud, y ésta a su vez, da nacimiento a las revoluciones, pero tampoco se puede ser demasiado pusilánime o tímido o insuficiente porque esto conduciría al caos. (Saldarriaga, 2003, pp. 313-314).

El hallazgo de este registro documental tiene que ver con la prudente distancia que Óscar Saldarriaga guarda en la tensión entre intelectuales e investigadores y maestros cuando señala las experiencias de intercambio exitosas entre la escuela y la academia:

[...] han sido aquellos intercambios que no pretendían “reeducar a los educadores” desde fuera de la escuela, sino aquellos que compartieron sus vivencias y resultados en plan de mutuo aprendizaje, respetando la complejidad de la vida cotidiana de la escuela, y trabajando para ella. Pero esta labor es lenta y humilde, pues su naturaleza, como la de toda pedagogía que conserve su raíz de arte, sólo es eficaz en lo micro y para un grupo de seres humanos concretos... Sólo la memoria pedagógica del maestro ha podido —y será la única que podrá seguirlo haciendo—, guardar y recuperar lo repetible de esas experiencias irrepetibles. (Saldarriaga, 2003, pp. 300-301).

Garrido es actuado por Clotilde en su experiencia interior. Antes de que Óscar Saldarriaga le diera vida, ya existía en ella el saber crítico de la experiencia que tiene como antecedente las diferenciaciones entre el contexto original de producción y el de apropiación, introducidas desde Agustín Joseph de Torres y multiplicadas por Francisco Triana y Simón Rodríguez; diferenciación que en Clotilde se hace socarrona para decirlo en palabras del novelista don Tomás Carrasquilla. Y se duele de que los decretamientos del Estado ignoren el campo de apropiación de las metodologías diseñadas por parte de los maestros.

Clotilde como Duquesne echa raíces en ese territorio que Renán Silva (2002), Olga Lucía Zuluaga (2001) y algunos otros denominaron apropiación y adecuación social de los discursos, lo que los sitúa en una historia de la diferencia, como de cierta manera la practicaron el maestro Simón Rodríguez y José María Triana, en la crítica que los llevó a diferenciar la escuela de enseñanza mutua formulada en el manual de Lancaster y las realidades étnicas, sociales y culturales de Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela, que conformaban la Gran Colombia.

Clotilde vive el drama de don Agustín Joseph de Torres de resistirse a un destino incomprensible y absurdo. Uno enfrenta los designios de la Corona española y la otra al aparato escolar como máquina devoradora de hombres y mujeres, que la condenó a vivir por años en el hospital mental de San Cancio en Manizales (Caldas, Colombia).

Don Agustín, a la manera del patriarca, puede ser llamado el hombre de la paciencia infinita, siguiendo en esta afirmación a Gilles Deleuze, cuando denomina al patriarca “Abrahán, el hombre de la resignación infinita” (1988, p. 45). Con una diferencia: Torres no recibió ningún premio por su resignación, a no ser aquel que otorga la escritura de *la Cartilla Lacónica de Aritmética y Gramática*, y que no es otro, como lo repito a lo largo de este texto, siguiendo a Bourdieu, que la escritura como objetivización en el mundo social de su época (Martínez, Castro et al., 1999).

Clotilde trata de introyectar, en su devenir político y literario, los aportes de Luis Vargas Tejada, maestro, político y poeta; especialmente, la potencia para combatir la injusticia, “esa voz que denuncia las alcantarillas que pasan por el centro de la escuela” (Echeverri, 1984, p. 48).

Los aportes del Grupo: relato sobre la vida de los maestros que me habitan

He elegido vivir esta celebración de los cuarenta años del GHPP desde mi experiencia interior. Acudiendo a Deleuze (2015), el adentro no es el contrario del afuera, es decir, el Grupo como exterioridad no deja de involucrarse en mi interioridad, se incrusta en las huellas de mi formación dándole forma a las múltiples experiencias que me hacen devenir maestro. Por eso, al evocar los cuarenta años del GHPP convoco a los maestros que me habitan, gracias a que el Grupo ha hecho de la historia un medio de conocimiento y un instrumento de investigación (Martínez Boom, 2015, p. 17). Este uso de la historia me brindó experiencias que hicieron posible preguntarme por los maestros que me habitan, en dos direcciones: la de los rostros magisteriales y la de los personajes formación. Los primeros son ver y los segundos habla, ambos incrustados en un dispositivo formativo-comprensivo.

Condiciones que hacen posible pensar los maestros que me habitan

Los trazos de formadores que aquí se esbozan no solo marcan una ruta conceptual y política de un grupo de investigadores de la educación y la pedagogía, que pincelan en sus producciones los rostros magisteriales y los personajes formación³¹ que marcan mi vida, sin desligarse de mi obra académica y magisterial.

31 Formaciones estéticas que rompen la normatividad que impone el aparato, la cual toma cuerpo en el Ministerio de Educación y las secretarías departamentales. Se diferencian de otras subjetividades que pueblan al maestro, como aquella que lo define como portador o como productor de saber pedagógico, sin prescindir de la potencia de estos dos últimos conceptos. Nos abren a tomas instantáneas de los

Estos trazos se adentran en el mundo del maestro olfateando su dramaturgia pedagógica (Sáenz, 2007), la cual abre la formación de maestros a la estética, la ética, la actuación y el mito. Es deber del GHPP proliferar y reconceptualizar³² conceptos, experiencias y estrategias en el nudo entre interioridad y exterioridad, proliferación y reconceptualización, los que dan cuenta de la contracción y expansión de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía (CCNP), los que envuelven esa contracción y expansión, los que rompen el envolvimiento compresivo y se dan a la fuga.

Clotilde: un taller en rotación

Para decirlo en pocas palabras, Clotilde es un taller en rotación por muchas culturas, pasiones, experiencias, prácticas, imágenes, relatos, saberes y conceptualizaciones. Ella tiene muy claro que la mejor manera de evitar ser expulsada del presente es multiplicar los presentes o, en otras palabras, dejarlos proliferar. Esta proliferación pasa por reconocer los comienzos que tienen sobre las atmósferas que rodean el presente; en especial, aquellas que tienen que ver con la utopía. Clotilde abarca todos los sentidos posibles de la proliferación, sin que se pueda afirmar que sus prácticas la definen como una intelectual universal. Era una pasión que las comprendía a todas ellas, sin descartar la singularidad que tipifica cada una de las relaciones.

Ella propone una especie de ritual que sirva para convocar a esta mesa a los portadores de la utopía en el mundo hispanoparlante; me sugiere algunas líneas del diario del almirante Cristóbal Colón, citadas por Juan Gustavo Cobo Borda:

rostros magisteriales, las cuales se fugan de las teorizaciones y las disposiciones de la ley.

32 En este caso la reconceptualización se agrupa en torno a usar el acumulado de saber trabajado por el Grupo para proyectar hacia el exterior los maestros que me habitan, gracias a que ese exterior no es más que un interior. En otras palabras, el trabajo histórico investigativo del Grupo me hace maestro en el sentido que señala Humberto Quiceno; uno que se prepara para enseñar uno a uno. Desde mi punto de vista, así funcionan por un lado los semilleros del grupo en Medellín y los grupos de estudio de Bogotá liderados por Dora Marín y Carlos Noguera.

Certifico a vuestras altezas que en el mundo creo no hay mejor gente ni mejor tierra. Ellos aman a sus prójimos como a sí mismos, y tienen un habla, la más dulce del mundo, y mansa y siempre con risa. (Cobo Borda, 2009, p. 11).

Por ello, es menester que “Conquistemos también como Gabriel García Márquez nuestra propia palabra” (p. 12). Eso es lo que haré a continuación: presentar en mi voz la experiencia del devenir de los rostros magisteriales y personajes formación que no son contenido sino forma; para ello tomo de la mano un personaje-formación que me ha traído hasta aquí. Se trata de *Clotilde*, un rostro magisterial. “[...] no se debe confundir el rostro magisterial con la cara, cutis, la tez o una imagen publicitaria del rostro; el rostro magisterial es paisaje, enunciados, prácticas, luchas estratégicas, imágenes, territorios, luz y oscuridad” (Echeverri, 2004, p. 257). Clotilde es una manera de decir que hay maestros encarnados:

La historia a que vengo aludiendo es la plataforma o sustento material de la reconfiguración, y ésta, a su vez, la plataforma de las imágenes. Y el ayuntamiento de enunciados, prácticas, relatos e imágenes concluye en la visibilidad en donde toma la forma de rostros magisteriales, cuya corporalidad puede leerse como un *habitus* docente que gesta arraigo, pertenencia; en fin, efectos simbólicos que se traducen en normas de conducta práctica. (Echeverri, 2004, p. 258).

Luego del reconocimiento de la historia de la práctica pedagógica y la necesidad de habitar el presente y los procesos de formación de maestros ronda la pregunta ¿Cuál es el maestro que el maestro necesita? Esta me lleva a interpelar a Clotilde, un verdadero taller, fábrica o fragua de ideas, prácticas, experiencias, imágenes, rostros, dramaturgias, luchas y relatos de maestras y maestros. Para evitar caer en las recetas del deber ser, consulto a mi amiga Clotilde con la esperanza de que ella me arroje luces acerca de esta intrincada pregunta: ¿Qué es ser

maestro hoy? Responder esta pregunta pasa por indagar si hoy existen maestros interesados en preguntarse a sí mismos ¿Cuál es el maestro que el maestro necesita? ¿Las condiciones actuales de existencia de los maestros lo permiten? Ella, de entrada, me señala que no es posible una respuesta directa; que, a lo sumo, puede ayudarme a esculpir la geografía y los paisajes que fueron grabados en su rostro que posibilitan atmósferas que permitan que, en algún momento, auscultemos algunas respuestas.

Los rostros magisteriales y los personajes formación

A partir de la afirmación de nosotros mismos como centro de las indagaciones del GHPP, en el evento de los veinte años de la muerte de Michel Foucault Carlos Noguera dice que usamos conceptos de Foucault y nos preocupó el conocimiento de nosotros mismos:

Los veinte años de la muerte de Foucault nos sirvieron, entonces, de pretexto para hablar no de él sino de nosotros mismos; de lo que hemos hecho, de lo que estamos haciendo, de cómo lo hacemos. Por eso preferimos hablar de los usos de Foucault para pensar la educación en lugar de proponer un análisis de su “obra” o de las aplicaciones de su pensamiento a la educación. (Noguera, 2005, p. 7).

En ese hablar de nosotros mismos al que se refiere Carlos Noguera se ubica mi intento de iniciar una disquisición de los maestros que me habitan. Ella está respaldada en los trabajos que sobre la historia de las prácticas pedagógicas ha realizado él mismo, y que han sido reseñados con anterioridad. Visto en perspectiva, este trabajo explora nuevos senderos ligados a la definición de John Dewey del maestro como un dramatólogo, que nos dona Javier Sáenz.

Maestros y maestras que viven dentro de mí

Este es tomado como un viaje a través de mí mismo tal como lo vive y entiende Fernando González y lo pone en práctica en su

libro *Viaje a pie*. Este relato autobiográfico busca indagar la viabilidad de cruzar concepto y relato, en mi trasegar como alumno a través de múltiples rostros magisteriales,³³ entendidos como las expresiones estéticas del arte de enseñar y formar, que me dejan deslizar algunos conceptos por los relatos de los maestros que me hicieron maestro.

El tránsito del campo a la ciudad en el desprendimiento de la familia a la escuela

Abordar un curso o un seminario, sea de pregrado, maestría o doctorado, requiere una preparación estética que despierte en mí y en mis alumnos la pasión por el conocimiento y la formación. Esta es la razón por la que la mayoría de mis cursos inician con una referencia literaria a la cotidianidad. Las referencias literarias con que juego en este artículo despiertan en mí una proximidad a aquello que la profesora Olga Lucía Zuluaga denomina la memoria activa de saber pedagógico, la cual se expresa en las huellas que las prácticas formativas por fuera de la escuela graban en las calles, en las peluquerías, en las inspecciones de policía, en las urgencias de las clínicas, en los cuarteles de policía, en los seminarios, en calles y casas “de farolito rojo a donde van las prostitutas niñas, con pelo color de miel y senos como dos monedas de centavo frías” (Rivero, 2009, pp. 24-25). Por un momento retorno a la memoria activa de saber pedagógico³⁴ que me dice: no se pueden confundir las huellas de la práctica pedagógica con la pedagogía”.³⁵

33 “Los rostros magisteriales son pura luz, pura manifestación y tienen expresión en el cine, la figuración que le negaron los manuales se la dio el cine. A partir de que los rostros se multiplicaron y no eran legibles por las posturas y el vestido” (Echeverri, 2004, p. 255).

34 “[...] el lugar donde podemos encontrar cuales han sido las formulaciones, las búsquedas, los fracasos, los obstáculos, las continuidades y los avances acerca de la enseñanza” (Zuluaga y Marín, 2006).

35 “Uno de los aspectos relevantes en la definición de esta memoria colectiva de saber pedagógico tiene que ver con el reconocimiento de la memoria individual que los distintos sujetos tienen de las prácticas educativas y formativas de las cuales han hecho parte, como maestros, estudiantes, ciudadanos y/o como miembros de alguna institución social. Esta memoria individual, al decir de Halbwachs forma de la

Las calles cuando era un recién llegado a la ciudad de Medellín se me mostraban como un largo monólogo, llenas de gentes como árboles que nada me decían, que me miraban con hostiles ojos, como si yo fuera enemigos de todos. Desde que llegué a Medellín (1956) habité casas viejas y bajas que olían a pasados rancios y aristocráticos; como un encierro en casonas donde reinaba la sombra de la íntima relación de mis primas con las máquinas de coser Singer. Buscaba en esas casas los lugares donde podría soñar con los héroes de la última guerra (1939-1945), que la lectura incesante de la revista *Selecciones*, con la que mi tía Josefina Sánchez me enseñó a leer, me había llevado a considerar eran los soldados estadounidenses.

Refuerzo del paisaje

En el colegio me veo como una sombra larga, me vivo disuelto en un tumulto de niños, sotas y maestros de saco y corbata, dignamente trajeados. La luz de la mañana inunda el patio, deben ser las ocho. A lo lejos, se dibuja el Pan de Azúcar signado por un aviso de neón que exalta las virtudes del capital financiero.

Muros inexpresivos, todo real, demasiado real; todo ajeno, cerrado sobre sí mismo. No es un mundo hostil: es un mundo extraño, aunque familiar y cotidiano, como la inexpresividad de los muros que nos rodeaban, como las risas de los recreos. Instante interminable: oírse llorar en medio de la sordera universal... efectos de ese tránsito entre la familia y la escuela, el campo y la ciudad. No recuerdo más. Sin duda mi maestro Ernesto Muñoz me enseñó a “ser obra de mí mismo” (Pestalozzi, 2003), “ser afectado de muchos modos”: este maestro fue la puerta que me abrió a la diversidad del mundo y a la cultura. Pero la sensación

memoria del colectivo, ayuda a constituirla y se constituye a partir de ella. En este sentido, y en la tarea de forzar la constitución de esta memoria activa se reconoce que un recuerdo es duradero en la medida que [sic] se reflexiona sobre él, de esta forma se procura la constitución de pensamientos provenientes de la experiencia educativa que permitan una lectura diferente de la historia social” (Zuluaga y Marín, 2006, p. 81).

de abandono que acompañó mi tránsito de la familia a la escuela no se ha borrado en mí, ni se borrará. No es una herida, es un hueco negro. Cuando me vivo, lo palpo. Ajeno siempre y siempre presente, nunca me deja, siempre presente, presencia sin cuerpo, mudo, invisible, perpetuo testigo de mi vida. En la mayoría de las ocasiones ese hueco negro, un objeto de cavilación que me permite interrogar por la manera como la escuela lo encubre y lo subsume en el olvido. Esta cavilación me lleva al encuentro con Clotilde, porque ella es una respuesta al vacío,³⁶ en cuanto rostro magisterial y personaje formación; este último reúne en sí mismo los rostros magisteriales como haces de relaciones de potencias o de pasiones tristes y alegres. (Rostro magisterial que comprende rostros de maestros y maestras que desde la colonia hasta nuestros días han luchado por ser libres.)

El hueco negro no estuvo a mi lado durante los primeros seis años de estudio en el colegio salesiano el Sufragio de Medellín (Colombia). Siempre he pensado que esos seis años deben ser relatados como un drama pasional, pues es desde esta teatralidad donde se despliegan los rostros magisteriales de mis maestros. Ahora bien, algunos de mis amigos me preguntarán de qué clase de teatralidad se trata. No me queda más que responder, siguiendo al profesor Armando Zambrano, que de una teatralidad que no es solo concepto, ni método, ni historia, ni epistemología sino actuación. Esa cadena de rostros magisteriales se inició en cuarto elemental con el profesor Ernesto Muñoz, oriundo de Manizales (Caldas). Procedía yo del campo y encontré muchas dificultades para acceder a la ciudad como lenguaje; en los primeros días viví la ciudad, las calles, los cafetines y las casas viejas con un sentido de lejanía infinita. Las primeras escuelas que pisé, ubicadas en el centro de la ciudad “siempre parecen heridas con cicatrices, y vigas que traquean, y gimen al paso del viento” (Rivero, 2009, p.

36 El vacío es la desterritorialización, el vacío es la no formación. Clotilde, en cambio, es luz; entonces da un sentimiento de arraigo, de territorialidad, de identidad. En cuanto personaje formación, puede estar en la escuela pero no ser la escuela, porque Clotilde encarna la experiencia de la formación.

142), que “Son imágenes de lo no Escolar en la Escuela y más allá”. Llegaba a algo que era escuela y no era escuela, y yo me instalé en algo que no era escuela, sino el drama pasional que vivíamos todos los exiliados de esa matanza entre liberales y conservadores.

Don Ernesto Muñoz

Tenía ante mí a un hombre de sesenta años, que vestía chaqueta negra y pantalones claros, con aire ceñudo y ojos acariciadores, que me recuerdan la definición de ojos de Fernando González “el ojo es tacto especializado” Desde el mismo momento en que lo conocí, estos rasgos tomaban forma en un hombre de oficina. También podría usar, para describirlo, algunas palabras de Camus (1994):

Pero había algo llamativo en esa cara. No era sólo una suerte de máscara que el cansancio o cualquier cosa por el estilo grabara en ese momento en sus rasgos, no, era más bien un aire de ausencia y de dulce distracción, como el que muestran perpetuamente algunos inocentes, pero que aquí asomaba fugazmente en la belleza de sus facciones. A la bondad tan evidente de la mirada se unía también a veces un destello de temor irracional que se apagaba de inmediato. (pp. 14-15).

Don Ernesto Muñoz actuaba como un maestro formado en sí mismo, por sí mismo, no para formar un colectivo sino para formar a otro de la misma manera que él se había formado a sí mismo; las conversaciones con él eran viajes. Él habita mi presente; no es un anodino personaje que da testimonio en una libreta de calificaciones de mi tránsito de la oscuridad montañera a la luz de la ciudad. Su actualidad la encontré en las disquisiciones de Humberto Quiceno sobre Sócrates como maestro “Sócrates pretendió educar a Alcibíades, una vez se había educado a sí mismo, nunca lo hubiera hecho sin esta previa educación” (Quiceno, 2011, p. 54). Don Ernesto, egresado de la Escuela Normal de Manizales, se había formado en las calles y podría decir con el poeta Mario Rivero “Esta calle, mi calle se parece a todas las calles del mundo”

2009. Las prácticas de este maestro acercaban la escuela a la sociedad; en esta dirección se aproximaba a John Dewey, quien planteaba en su credo pedagógico que la escuela no era más que un microcosmos de la sociedad. Don Ernesto era un lector de contexto, asiduo caminante de la ciudad y sus arrabales; en alguna ocasión fue interrogado por sus alumnos acerca de su asidua presencia en el sector de Guayaquil.

Él descifró mi contexto familiar, en el que aprendí a leer teniendo como cartilla la revista *Selecciones* y como maestra a mi tía Josefina Sánchez. Tuvo la potencia para intuir las huellas que grabó en mí la violencia entre liberales y conservadores en la que nací y me crié. En este punto es necesario retomar uno de los aportes de Javier Sáenz Obregón (2012) a la emergencia de los maestros que me habitan, el pensamiento contextual de John Dewey:

Además de pluralista, el discurso de Dewey es profundamente contextualista. Consideraba que cuando se tiene en cuenta el contexto, se puede ver claramente que cualquier tipo de generalización, se da en condiciones circunscritas definidas por las limitaciones propias del contexto en la que se hizo [...]. Las generalizaciones, entonces, tienen que ignorar el contexto para fabricar sus condiciones de existencia. Al retomar a Malinowski, Dewey parte de la consideración de que “en la realidad de un idioma vivo y hablado, un enunciado no tiene sentido, excepto en el contexto de una situación” [...]. (p. 301).

Don Mario Arteaga

El profesor que me enseñó a Karl Jaspers (uno de los cuatro profesores que tuve en la universidad, los otros tres fueron: el profesor Isaza, Aristóteles; Alberto Restrepo, Foucault; y el lógico y poeta José Manuel Arango). Don Mario fue secretario académico del historiador Jaime Jaramillo Uribe. Hasta hace poco dialogaba con don Mario en su pequeño cuarto, en una modesta pensión en el barrio Laureles. En una de esas “conversas” me volvió a decir una de sus aseveraciones favoritas “el precio que el hombre paga por

la libertad es la locura”. Mario lo pagó, solo en ese cuartico, vuelve a la carga con otra de sus reflexiones:

[...] la libertad se bambolea en el vértice agudo del ser en su soledad, sin nada más que vacío alrededor tal vez esa nada es la Sofía prometida. No me bastó el Dios tomista (para filósofos), el catecismo (para los escolares), el antiguo testamento (para las masas) y el Capital para los marxistas. Lo primero fue la filosofía que me condenó a la muerte en vida. No es vida eterna —dejémosla para después, a ver qué pasa— lo que busco es una vida descristianizada (Heidegger), donde los azahares sean flores olorosas y no olor de difunto. Donde el incienso no suba al lado de mi alma más allá, sino que se quede acá, más bien pegado de mis narices. (Don Mario, entrevista personal inédita).

Era don Mario un hombre original, libre.

[...] en tiempos en que los hombres superiores son tan adocenados, era el único que tenía un pensamiento personal, en la medida en que es posible tenerlo, y en todo caso, bajo una apariencia falsamente conciliadora, una libertad de juicio que coincidía con la originalidad más irreductible. (Camus, 1994, p. 34).

Yo no sé don Mario, cómo vamos a cambiar este inconsciente. Lo tenemos lleno de veladoras, estampitas, imágenes de santos y flores de iglesia. Convierte nuestro oído en un confesionario y nuestra lengua en hostia. La conversa se fue apagando pues Don Mario estaba de mala vuelta, la bilis y otros achaques no lo dejaban hilar ideas.

Este es un verdadero personaje-formación, la diferencia es que a este todavía lo tengo vivito y coleando. Aún alejado de la academia sigue atizando la vida con interrogantes. Yo los capturo en las pensiones y los parques, González los cazaba en los graneros y el cementerio. A este le sobra lo que nos falta: intimidad.

Mi maestro don Mario representa la libertad y la locura que implica la ruptura con el aparato, locura que emprende el GHPP. En una época en la cual la pedagogía estaba relegada a los procedimientos de la enseñanza, emprender la tarea de rescatarla era dejarse habitar por personajes formación como don Mario, que se resisten al aparato, a las formas de la reproducción y se abre a la libertad, aunque el precio sea la locura. “[...] yo me concibo como un teatrólogo: el maestro se entiende como un teatrólogo. Yo como maestro me entiendo como un teatrólogo que hace del aula una escena donde actúan los maestros que ellos y yo portamos en nuestro cuerpo”. (Don Mario, entrevista personal inédita).

Yo concibo el programa de los cursos y sus conceptos como un programa vivencial, en donde los conceptos o imágenes estén respaldados por un proceso de construcción o de trabajo en una institución de enseñanza o de formación de maestros. Por programa vivencial entiendo el contacto corporal de los estudiantes con sus maestros y maestras de carne y hueso, los cuales usan su instinto constructivo al fundar o sostener instituciones, proyectos o experiencias de formación, enseñanza o aprendizaje. Contacto es contacto labio a oído y este no es realizable sin los viajes pasionales (Expedición Pedagógica) a las instituciones donde el instinto constructivo toma forma, y viaje mental a partir de los escritos que dan cuenta de la fundación de las instituciones y de sus concepciones sobre la pedagogía y el maestro. ¿Cuál es la procedencia de esta propuesta? Es la reciente experiencia vivida con el Proyecto Paradigmas y Conceptos, donde comprendí la urgencia de activar la tensión entre teoría y práctica desde el primer momento en que el maestro pisa la facultad; su contacto de piel con el maestro actuante en la escuela y en la ciudad. Lo anterior con la finalidad de mitigar la hegemonía de la formación enciclopédica que pende de aquellos que ingresan a nuestra facultad guiados por el deseo de enseñar. Considero importante destacar en distintas instituciones educativas, como dispositivos, las diversas concepciones de

maestro y pedagogía que practican y los personajes-formación que constituyen cada uno de sus mentores.

Los tres maestros que me habitan y que escojo para hablar de ellos hoy me recuerdan una aseveración de Zygmunt Bauman y Gustavo Dessal (2014), que a mi parecer sirve de conclusión a este escrito por cuanto abarca la manera de amar de estos tres maestros:

El amor solo se cotiza en la medida [sic] que es puesto en circulación a cambio de nada, y se afirma cuando es capaz de renunciar al espejismo de la unidad con el otro. La valentía del amor se mide por su virtud para reconocer lo que en el otro se nos presenta bajo la forma de la diferencia, y aun así ser capaz de acoger esa otredad. (p. 11).

Referencias

- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual. En N. Boggino y F. Avendaño. *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar* (pp. 11-24). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Bauman, Z. y Dessal, G. (2014). *El retorno del péndulo. Sobre psicoanálisis y el futuro del mundo líquido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. y Passeron, J.-C. (1999). *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Camus, A. (1994). *El primer hombre*. Barcelona: Tusquets.
- Carrasquilla, T. (1958). *Obras completas. Prólogo de Roberto Jaramillo*. Medellín: Bedout.
- Cobo Borda, J. G. (2009). *Cruce de lecturas*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.

- De Certeau, M., Giard, L. y Mayol, P. (2006). *La invención de lo cotidiano. 2. Habitar, cocinar*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Deleuze, G. (1988). *Repetición y diferencia*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación, curso sobre Foucault* (tomo 3). Buenos Aires: Cactus.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Madrid: Paidós.
- Echeverri, A. (1984). Historias de maestros. *Educación y Cultura*, 1, 45-51.
- Echeverri, A. (1989). *Santander y la instrucción pública 1819-1840*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia-Universidad de Antioquia.
- Echeverri, A. (1998). Mi encuentro con el rostro magisterial. En *Tercer Encuentro de Investigación, Educación y Desarrollo Pedagógico en el Distrito Capital: un Balance Internacional* (pp. 135-148). Bogotá: IDEP.
- Echeverri, A. (2004). Cartas a Clotilde. *Revista Colombiana de Educación*, 47, 254-289.
- Echeverri, A. (2010). Las huellas de los rostros magisteriales y los personajes formación en los archivos históricos. En *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica* (pp. 259-284). Bogotá: Magisterio.
- Echeverri, A. (2015). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989-2010). En A. Echeverri (ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 149-200). Bogotá: Siglo del Hombre y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Echeverri, A. (2016). Imágenes que Fernando González dona al pensamiento de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía. En A. Martínez, A. Ruiz y G. Vargas (coords.), *Epistemología de la pedagogía* (pp. 197-221). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Faulkner, W. (1971). *iAbsalón, Absalón!* Buenos Aires: Alianza Emecé.
- Freinet, C. (1987). *El equilibrio mental del niño*. Barcelona: Laia.
- Gantiva, J. (1998). *Un ensayo sobre Gramsci: el sentido de la filosofía, de la política y la tarea del pensar*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Maillard, C. (2005). *Diarios indios*. Valencia: Pre-Textos.
- Martínez, A. (2003). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Sáenz, y A. Álvarez, *Pedagogía y epistemología* (pp. 185-214). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Martínez, A. (2012). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. En D. Barragán, A. Gamboa y J. Urbina (comps.), *Práctica Pedagógica. Perspectivas teóricas* (pp. 55-69). Bogotá: ECOE.
- Martínez, A. (2015). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Martínez-Boom, A., Castro, O. y Noguera, C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Negri, A. y Hardt, M. (2003). *El trabajo de Dionisio*. Madrid: Akal.
- Noguera, C. (2005). Prólogo. En O. Zuluaga et al., *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 7-10). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, IDEP, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica y Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pacheco, J. E. (2009). Entrevista al diario *Clarín*. Recuperado de https://www.clarin.com/ediciones-antiguas/escritor-mexicano-jose-emilio-pacheco-gano-premio-cervantes_0_B1TQexu06Fe.html.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

- Pestalozzi, J. H. (2003). *Mis investigaciones*. Madrid: Machado Libros.
- Quiceno, H. (2003). La pedagogía: una perspectiva ética del documento. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Sáenz y A. Álvarez. *Pedagogía y epistemología* (pp. 215-242), Bogotá: Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Quiceno, H. (2004). El método y la epistemología como una forma de pensar la libertad. En *Homenaje a Michel Foucault. Pensar el presente* (pp. 11-28). Cali: Universidad Santiago de Cali, Fundación Filosofía y Ciudad, Fundación para la Filosofía en Colombia.
- Quiceno, H. (2011). *Epistemología de la pedagogía*. Cali: Ediciones Pedagogía y Educación.
- Rivero, M. (2009). *Poesía completa. 1963-2008*. Sevilla: Sibilina y Fundación BBVA.
- Rodríguez, H. (2005). Lo que los hombres grises no sabían: Espacio, tiempo y subjetividad en la escuela a través del juego dramático. En A. Arellano (ed.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 269-293). Barcelona: Anthropos.
- Sáenz, J. (2007). Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Alcaldía Mayor de Bogotá. IDEP.
- Sáenz, J. (2012). Los usos pedagógicos contemporáneos del discurso deweyano. En R. Ríos y J. Sáenz. *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia* (pp. 293-315). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales (CES)-Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

- Saldarriaga, O. (2006). Del amor pedagógico y otros demonios. En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educación: figuras y efectos del amor* (pp. 45-62). Buenos Aires: Del Estante.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós.
- Silva, R. (2002). *Los ilustrados de Nueva Granada, 1760 - 1808, Genealogía de una nueva comunidad de interpretación*. Bogotá: Eafit, Banco de la República.
- Spinoza, B. (2009). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Trotta.
- Zambrano, A. (2002). *Los hilos de la palabra. Pedagogía y didáctica*. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zuluaga, O. (2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868. *Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 39-49.
- Zuluaga, O. L. y Echeverri, A. (1990). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En M. Díaz y J. Muñoz (eds.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 175-201). Bogotá: Corprodic.
- Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A. y Quiceno, H. (2003). Educación y pedagogía, una diferencia necesaria. En *Epistemología y pedagogía*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Zuluaga, O. L. y Marín, D. L. (2006). Memoria activa y memoria colectiva del saber pedagógico. *Educación y Ciudad*, 10, 63-86.

Los saberes escolares como línea de investigación: pertinencia conceptual, histórica y política

Alejandro Álvarez Gallego
Universidad Pedagógica Nacional

[...] pero la tierra esgrime sus propias potencias de desterritorialización, sus líneas de fuga, sus espacios lisos que viven y que labran su camino para una nueva tierra. [...] Contra los aparatos que se apoderan de las máquinas, y que convierten la guerra en su problema y su objeto, se constituyen máquinas de guerra; frente a la gran conjunción de los aparatos de captura o de dominación, esgrimen conexiones.

DELEUZE, *Mil mesetas*

Punto de partida

En 2008 entregué mi tesis doctoral, que se tituló *Ciencias Sociales, escuela y nación. Colombia, 1930-1960*. Este fue el comienzo de un trabajo que desde entonces vengo desarrollando en torno a la categoría de *saber escolar*, que considero estratégica desde el punto de vista conceptual y desde el histórico-político. Lo que a continuación presentaré son las aristas con las que he ido bordeando la categoría. Estas son:

- El saber escolar, entre las nociones de práctica, de saber y de campo: pertinencia conceptual
- De la formación de nación (el caso de las ciencias sociales) a la sociedad educadora (la educación popular, los medios de comunicación y el capitalismo cognitivo): pertinencia histórica

- El saber escolar como excedente de la sociedad de control: pertinencia política

El saber escolar entre las nociones de práctica, de saber y de campo: pertinencia conceptual

Noción de práctica

El saber escolar es, en primer lugar, una práctica, en la concepción que el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) ha planteado, siguiendo a Foucault. Pero recordemos que no nos referimos a lo que pasa, a lo que se comprueba, a lo que se hace, a lo que sucede, a la realidad, a lo objetivo, o a la experiencia, en contraste con lo que se dice, se piensa o se fundamenta teóricamente. Por lo general esa diferencia entre teoría y práctica, que está en el corazón de la lógica binaria de la modernidad, significa que hay algo que es irrefutable, incuestionable y donde no hay lugar a discusión o a la duda, mientras que lo teórico es refutable, subjetivo, especulativo y pertenece al mundo de las ideas. La noción de práctica es una de las más difíciles de entender en el lenguaje arqueogenealógico que nos enseñó Foucault, por cuanto tal binariedad es constitutiva de la modernidad que todavía habita en nosotros.

Los cambios a los que asistimos en el modo de ser de la cultura y de los cuales el GHPP se ha ocupado, en parte apuntan a diluir estos dualismos. Casi podríamos decir que la arqueogenealogía es ella misma una expresión de estos nuevos tiempos en los que se observa cómo, de muchas maneras, se intenta diluir el guion que separa a la teoría de la práctica.

El grado de aceptación que tienen entre nosotros las prácticas y las técnicas de meditación o de toma de conciencia, o de autoayuda, provenientes de culturas milenarias, variadas técnicas pedagógicas de herencia experimental, y los nuevos fenómenos sobre la verdad generados por las tecnologías de la comunicación, donde no se diferencia con claridad lo que es verdad y que no,

pasando por las epistemologías pragmatistas, del caos o de la complejidad, hasta la revolucionaria existencia de los objetos que hoy operan con inteligencia artificial, la Internet de las cosas, todo ello anuncia una época en la que lo que se dice se funde en lo que se hace y viceversa, sin lugar a la sospecha.

El discurso es una práctica, es la sentencia de Foucault, y el GHPP la acogió para pensar la pedagogía. Ahora vemos que este postulado coincide con lo que se está generalizando en la cultura contemporánea como el nuevo modo de ser de la verdad. Somos lo que hacemos. Lo decible y lo visible no depende del sujeto, sino de la materialidad en la que está inmerso, es decir de lo que le es posible ver y decir. Si en la práctica la cultura contemporánea no hubiera dado este giro, Foucault no habría podido ver lo que dijo; y con él todos los posestructuralistas, pero también los neomarxistas y los lingüistas en todas sus vertientes.

Hoy ya sabemos, pues, que en lo que hacemos y vemos hay un pensamiento que le pertenece y no le es exterior. Por momentos nos aparece el fantasma moderno y nos hace añorar los tiempos en los que el enunciado hegemónico era: “esta teoría es científica porque explica la realidad”; los tiempos en los que el autor, y por tanto los intelectuales, ganaron prestigio y con ellos la escuela y la universidad, donde se aprendía a tomar distancia de las cosas para nombrarlas.

Coincidiendo con las reglas que rigen el modo de ser contemporáneo, esta noción de práctica que utilizamos insiste en que en ella está todo lo que es posible ver y decir. Lo que decimos es lo que la práctica hace decir; lo que sabemos está en la práctica, es la práctica que nos produce. Las palabras no representan las cosas.

La práctica pedagógica es lo que en un momento histórico existe en relación con lo que se considera es el modo de formarse un sujeto de una cultura. La materialidad de esa existencia supone siempre una institucionalidad, una espacialidad, si se quiere, un emplazamiento; supone una subjetividad, una posición de sujeto; y supone un decir, unos conceptos, unos objetos que son nombrados. Esta triada de institución, sujeto y saber sigue siendo muy

útil para entender siempre de lo que hablamos cuando decimos que hacemos historia de la práctica, o analizamos la práctica.

Lo que el GHPP ha entendido es que la práctica pedagógica no se limita al mundo de la escuela, de los maestros y de la pedagogía sistemática que apareció en su interior. Por eso son posibles los trabajos sobre los medios de comunicación, la autoayuda, las pedagogías de sí, las prácticas de subjetivación en Internet, la ciudad educadora, entre otros.

Las regularidades enunciativas que rigen la práctica pedagógica hoy (y este sería un acontecimiento que pudo comenzar a emerger hace casi cien años), se han dispersado en muchas instituciones, con sujetos muy diferentes a los maestros de escuela y con saberes que se parecen muy poco a la didáctica magna. Los sistemas educativos de hoy no se agotan en los límites de la escuela, hace rato.

Ahora bien, algunos miembros del GHPP —ya no tantos— insistimos en mirar aun la práctica pedagógica que había hegemónico durante varios siglos la cultura desde la escuela. ¿Por qué? Porque es innegable que sigue allí. Por supuesto que no es la misma, está permeada profundamente por ese otro modo de ser que han llamado las prácticas de sí y que operan a través de múltiples dispositivos; sus condiciones de existencia no son las mismas. Se vuelve así interesante mirar qué le está pasando a la escuela en estos tiempos, qué va quedando de ella, cómo se configura hoy en cuanto práctica, esto es, como espacialidad, las subjetividades y los saberes que produce. Para ello es indispensable la mirada histórica, para poder ver en perspectiva cómo se ha dado la emergencia de nuevos regímenes de enunciación que gobiernan la práctica pedagógica hoy y cómo la escuela se transforma allí. Los trabajos del GHPP aportan, en su conjunto, a ver las diferentes aristas de esta pregunta.

Noción de saber

La segunda noción estratégica para adelantar nuestro trabajo es la de *saber*. Es una noción estratégica metodológicamente hablando

porque nos libera de los límites que la modernidad creó con la noción de epistemología, al diferenciar el conocimiento científico del resto de modos de saber. Nos libera de la discusión sobre lo que es o no es ideología, lo que es o no es conocimiento científico. Saber, en su sentido más general, es para nosotros el modo de ser de los enunciados que rigen, junto al poder, una práctica, en medio de procesos de subjetivación. Otra vez tenemos que decir que le debemos a Foucault esta noción, pero también que se debe, no a su genialidad, sino a la época que vivimos, en la que fue posible preguntar, de esa manera no epistemologizada, por el modo de ser del conocimiento en la contemporaneidad. Así, metodológicamente lo que hacemos es buscar su materialidad en los archivos, en todo tipo de registros —cuantos más mejor— lo que se dice, en su dispersión, sin necesidad de aplicarle las reglas que la epistemología creó para delimitar el conocimiento científico. La ciencia, tal como lo aprendimos con la arqueogenealogía, es una forma histórica y singular de saber, entre muchas.

El saber lo rastreamos en lo que se dice, en los archivos, en general en todo lo que se ve, lo que se nombra; y se va recortando hasta descifrar los enunciados que rigen el discurso de una época en relación con un acontecimiento que se quiere investigar. El saber, así entendido, no le pertenece a un sujeto. El saber, ya lo dijimos, como práctica, se relaciona con una institucionalidad y unas subjetividades, es anónimo. El GHPP cuando rastreó el saber pedagógico en su forma escuela no se quedó mirando los archivos de la escuela, sino que lo buscó en un archivo amplio, y así pudo mostrar cómo la enseñanza catalizó fenómenos como la patria, la moral, el desarrollo, el progreso, la civilización, la infancia, la ciudad, los medios de comunicación, la pobreza, la higiene, la raza, la tecnología, el pueblo y la nación. Todo ello fue constituyendo el saber pedagógico desde finales del siglo xvii hasta mediados del xx.

Noción de saber escolar

Teniendo en cuenta lo expuesto en el anterior apartado —digámoslo de una vez— es pertinente la pregunta por el saber escolar,

para analizar lo que le está pasando a la escuela y al maestro después de que fueran, hasta mediados del siglo xx, los referentes fundamentales de la pedagogía. El saber escolar tuvo durante varios siglos unas reglas de producción, que el GHPP mostró, regidas por la noción de enseñanza; este enunciado habría sido por mucho tiempo la rejilla de apropiación de la pedagogía, que filtró lo que la religión, la cultura, la política y la economía le demandaban a la escuela. El saber pedagógico era casi sinónimo de saber escolar, por cuanto la escuela y el maestro fueron designados para administrar la enseñanza. Dado que hoy la pedagogía tiene otros agenciamientos, como ya se ha mostrado, al voltear a mirar a la escuela hay que preguntarle: Si ya no tiene el monopolio de la pedagogía, ¿qué sabe entonces ahora? ¿Cuál es el saber que la atraviesa? ¿Qué produce ella?

La pregunta por el saber escolar se refiere a la manera como existe hoy la pedagogía en la escuela, en medio de los cambios que la han dispersado y la han llevado a girar en torno a un nuevo catalizador, que por lo que nos han mostrado varios de los trabajos del GHPP, se trataría del *aprendizaje*.

Es una pregunta histórica, como ya se dijo, porque hay que identificar las condiciones de existencia del saber escolar de hoy y las condiciones en que emergió. Es cierto que el aprendizaje ha llevado a la pedagogía a relacionarse con otras instituciones y otras subjetividades, como lo están mostrando varios trabajos del GHPP, pero lo que otros queremos rastrear es cómo esto acontece en la escuela, qué queda de la enseñanza y que le pasa cuando el aprendizaje, en su registro de autoformación, llega a ella. Pero también, y esto es muy importante, nos preguntamos: ¿Qué tanto ha contribuido la escuela misma a ese giro?

La pertinencia conceptual de una historia de los saberes escolares estaría dada no solo por la posibilidad de mostrar cómo estos se han transformado con los cambios que históricamente han sufrido la pedagogía, el conocimiento, las ciencias y la cultura en general, sino también los procesos por medio de los cuales la escuela misma ha impulsado y contribuido a la producción de dichos cambios.

Así, se evita el riesgo de concebir la historia de la práctica pedagógica como una historia de causas y consecuencias, a la manera de los viejos determinismos que creen que hay externalidades o factores que *en última instancia* son los que producen los cambios. No son las agencias internacionales, ni el neoliberalismo (entendido como una ideología o un modelo económico), ni los dueños del poder (entendidos como los que hacen las minorías enriquecidas o quienes controlan el Estado) quienes producen los cambios.

Una historia del saber escolar apunta a mirar los cambios en sus dimensiones corpusculares, en sus relaciones microfísicas, y allí resulta interesante seguir rastreando el mundo de la escuela, para descubrir la riqueza y complejidad de lo que allí acontece.

Tal como lo han mostrado otros trabajos que se han preguntado por la historia del currículo o de las disciplinas escolares (Benavot, 1991; Chervel, 1991; Englund, 1991; Franklin, 1991; Goodson, 1991; Hamilton, 1991, Martins, 2002; Popkewitz, 2001; Pozo, 2000), en ese mundo se disputa también la verdad, por ello es útil para entender no solo la historia de la pedagogía, de la didáctica, del currículo o del maestro, sino también la historia de las ciencias, de la ética, del poder y del sujeto. Desde otros enfoques, como el de la sociolingüística, la etnografía, la escuela de Fráncfort o los estudios poscoloniales, se ha mostrado cómo se relacionan los códigos lingüísticos, los símbolos, los gestos, el uso de los espacios, las disciplinas enseñadas, los currículos o los reglamentos, con la cultura en general y con el poder en particular; casi siempre para mostrar a la escuela como un lugar mediado por intereses o fenómenos que se gestan fuera de ella. Una historia de los saberes escolares toma elementos de allí, pero va en otra dirección, pues le reconoce a la escuela su poder de crear.

Uno de los principales aportes conceptuales de esta línea de investigación al campo de la pedagogía —adelante se profundizará en esta noción—, es lo relacionado con los debates acerca de la diferencia entre educación, pedagogía y didáctica. Si partimos de reconocer que la ciencia es un modo de saber como

muchos otros, y desde la historia social, la sociología del conocimiento, o la misma arqueogenealogía, se cuestionan sus pretensiones de verdad, y la creencia de que es el resultado de un proceso evolutivo, entonces se abre el camino para ver cómo las disciplinas que llegan a la escuela con la pretensión de ser enseñadas no sufren una transformación simplemente por el hecho de ser didactizadas —como diría la perspectiva que habla de la transposición didáctica—, sino que lo que se enseña es seleccionado, recortado, transformado, pero también producido en función de propósitos formativos muy específicos. Dicho saber es susceptible de ser descrito históricamente en sus particularidades, sus cualidades, sus demarcaciones y no necesariamente a partir de las características de las disciplinas o los saberes en otros contextos. Incluso se puede mostrar cómo lo que sean en otros escenarios, se lo deben, por lo menos en parte, a su forma escuela. Lo que se describe en estos trabajos constituye un aporte significativo al reconocimiento de lo que muchos autores han llamado la *cultura escolar* (Edwards, 1995; Escolano, 2007; Rokwell, 2015, 2018; Viñao, 2002, entre otros).

Noción de campo conceptual

Lo que se requiere para ver cómo opera el saber escolar en relación con la pedagogía es un campo. No es posible reducir esto a la pedagogía, ni a la sociología o la antropología, ni a ninguna disciplina en particular, pues hay que relacionar varias dimensiones al tiempo que se deben ver en medio de las tensiones y disputas por configurar las fronteras de la escuela. La infancia, la ciudad, los medios de comunicación, los maestros y las instituciones que los forman, el cuerpo, las áreas del currículo, las políticas gubernamentales y las agencias internacionales, entre otros, son aspectos que entran en relación para constituir saberes escolares, y devienen en líneas de fuerza que disputan históricamente la existencia, la permanencia o incluso el debilitamiento de la institución escolar.

La posibilidad de armar un mapa con todos estos elementos es la que nos hace pensar que se necesita una noción como la de campo de la pedagogía que potencie, en vez de restringir, lo que los saberes escolares representan para la cultura y la sociedad.

De la formación de nación (el caso de las ciencias sociales) a la sociedad educadora (la educación popular, los medios de comunicación y el capitalismo cognitivo): pertinencia histórica

A continuación, avanzaremos mostrando los resultados de investigaciones anteriores que ayudan a desarrollar la noción de saber escolar en sus características particulares, en este caso, las condiciones históricas en que se produce un desplazamiento de la pedagogía en su forma escuela, que gira alrededor de la enseñanza, a su forma subjetiva, que gira en torno al aprendizaje. En primer lugar mostraremos los hallazgos de la tesis doctoral que permiten concluir que la desnacionalización de la pedagogía dio lugar a la desvalorización de los saberes escolares, que pasaron a ser instrumentalizados y subalternizados por disciplinas como la cibernética. A las ciencias sociales allí las veremos pasando de ser los saberes centrales que le daban razón de ser histórica a la escuela, como bastión de un proyecto de nación, a ser disciplinas científicas que, como las otras, pretenden regular lo que se debe saber en la escuela. En segundo lugar, se mostrarán, a manera de ejemplo, tres acontecimientos que incidirán en el desplazamiento de la pedagogía y de la escuela hacia otros ámbitos: la educación popular, los medios de comunicación y la emergencia del llamado capitalismo cognitivo.

Las ciencias sociales y el debilitamiento del proyecto de nación

En la tesis doctoral mostramos que en Colombia las ciencias sociales nacieron en la escuela; esto comenzó a suceder hacia mediados de siglo xx. Paralelamente se transformó el aparato de instrucción pública, que había sostenido la idea republicana de patria y luego

la idea de nación. Las escuelas, los maestros y los saberes escolares permanecieron, pero ya no estarían solos, y el sistema educativo desde entonces se desdobló como un fractal. Lo que se encontró en dicha tesis fue la íntima complicidad entre escuela, nación y ciencias sociales. El quiebre de esta alianza daría lugar a lo que hoy tenemos en el campo de la pedagogía. Veamos rápidamente cómo se estructuró dicha alianza y cómo se diluyó después.

Cuando se estudia con detenimiento la historia de una nación se encuentra fatalmente que está determinada por tres elementos fundamentales: el tiempo, la sangre y el suelo (Londoño, 1957). Esta fue la frase que encontré en el archivo y me desbloqueó toda la búsqueda que llevaba en el trabajo de investigación.

En la primera mitad del siglo xx se vivió un proceso, casi planetario, de configuración de los Estados-nación en torno a tres enunciados: la historia (el tiempo), el pueblo (la raza, o la sangre) y el territorio (o el suelo). En Colombia documentamos este acontecimiento mostrando cómo la escuela estaba en el centro de tal configuración. Fue allí donde se gestó y se consolidó un saber histórico, geográfico y cívico-antropológico, que le dio forma. Nos arriesgamos a plantear que la política se pedagogizó, de alguna manera, pues fue la escuela —también hubo otras estrategias como la del cine y las bibliotecas ambulantes— uno de los principales escenarios de disputa de los diversos nacionalismos emergentes (identificamos variaciones dentro del nacionalismo: el indigenista, el católico, el liberal y el conservador [Álvarez, 2010]).

La escuela ocupó este lugar privilegiado por razones obvias; era el principal medio de comunicación; pensemos que el telégrafo, el cine y la radio se fueron generalizando lentamente y se consolidaron apenas hacia la década de 1940; la televisión llegó en los años cincuenta (Álvarez, 2003). De manera que las verdades que necesitaba la idea de Estado-nación tuvieron en la escuela, durante la primera mitad del siglo xx, el medio más eficaz, a pesar de su escasa cobertura, para afianzarse.

Durante los años treinta se llevó a cabo una nueva reforma educativa dirigida a conectar la escuela con la “realidad social”,

para que los nuevos ciudadanos que allí se formaran atendieran “las verdaderas” necesidades del país. El nombre que se le dio a este nuevo saber fue “estudios sociales” o “ciencias sociales”. Esta noción no existía antes, ni en el ámbito escolar, ni en las academias de entonces. Fue en la Facultad de Educación creada dentro de la Universidad Nacional, en 1932, cuando se habló por primera vez de esto; además, fueron nombradas dentro de la sección de pedagogía, cuando se instaló una materia llamada Metodología General y Especial de las Ciencias Sociales. En la sección de filosofía y sociología se crearon las materias de Historia de la Filosofía, Filosofía de La Educación, Sociología General, Sociología Americana, Moral Profesional y Economía (Bernal, 1933).

Desde el Ministerio de Educación se reformularon completamente los programas de estudio de historia y geografía, para darles, según se argumentaba, unos contenidos acordes con la realidad nacional. Así, se contrataron expertos que desarrollaran los nuevos contenidos, haciendo especial énfasis en la sociología y la antropología colombianas (Echandía, 1936).

En 1935 la reforma cambió el pènsum para secundaria e incluyó como ejes de la formación las matemáticas, las ciencias naturales, el idioma materno y los estudios sociales (historia, geografía, educación cívica y filosofía) (Decreto 1283 de 1935).

En 1939 se expidieron los nuevos programas para las escuelas primarias con una característica inédita; los que se referían a historia, geografía y cívica se llamaron “estudios sociales”, para evitar que se siguieran separando tales contenidos, pues se consideraba que a los niños no les cabía en la cabeza una “realidad fragmentada”. Entre los argumentos que se esgrimían para producir estos cambios, estaban los que reclamaban acabar con el verbalismo y el formalismo abstracto que alejaba a la escuela de la vida. Para sus defensores, los estudios sociales eran los que podían garantizar aprender desde los problemas mismos, y no desde las palabras ajenas a la vida. Así lo indicaban en los nuevos programas del Ministerio: “[...] afrontar realidades tangibles

para demandar de ellas conocimientos valiosos [...]” (Ministerio de Educación Nacional, 1941, pp. 111-119).

La idea era crear una ciencia nacional en la cual los estudios sobre la geografía, la historia, el hombre y la riqueza nacional estuvieran en el centro de las preocupaciones (Müller, 1992).

Pedagógicamente se insistió hasta la saciedad en la necesidad de fijar a los alumnos al medio, la sujeción al entorno; y esto se lograba si y solo si los niños podían experimentar, trabajar en la acción, investigar su contexto, salir del aula y vivenciar los problemas. La pedagogía, entonces, no podía ser un simple medio que operaba entre el conocimiento y los estudiantes, sino el lugar desde donde se estructuraba lo que se iba a enseñar.

[...] cualquier concepto que de ésta se tenga ha de considerarla como un fin en sí misma y no como simple medio a que se apela para facilitar la tarea docente, puesto que toca las fuerzas todas que afectan la vida emocional, espiritual y física de los educandos. (MEN, 1941, pp. 111-119).

Nacionalizar la pedagogía supuso redoblar el esfuerzo por formar maestros de nuevo tipo, especialmente para la escuela secundaria, que comenzaba a expandirse. Se puso especial énfasis en la reforma de las escuelas normales y en la creación de facultades de Educación que formaran los maestros de secundaria. No vamos a entrar en detalles sobre la historia de dichas facultades y lo que sucedió con el Instituto Pedagógico para Señoritas, después con la creación de la Escuela Normal Superior y, más adelante, la creación de las universidades pedagógicas; esto se trabajó en extenso en la tesis doctoral. Aquí nos interesa destacar cómo la historia y la geografía escolares, nacionalizadas, fueron los dos primeros referentes para la creación de un campo de conocimiento llamado ciencias sociales; y luego, mostrar cómo allí, en el ámbito de la escuela, también nacieron dos nuevos saberes constituyentes de dicho campo: la etnología y la antropología,

para profundizar en las dos categorías emergentes: la raza y el pueblo. Esto supuso un giro trascendental, que trajo disputas intelectuales y políticas importantes, al separarlas del campo de las humanidades, en particular de la filología y los idiomas.

De esto daba cuenta el director de la Escuela Normal Superior:

La sección de Filología e Idiomas de la Normal equivale en esencia a lo que eran antaño las Facultades de Filosofía y Letras. [...] La historia queda por fuera del grupo de las humanidades y está incorporada al conjunto de las ciencias recientes que figuran bajo la denominación de sociales, porque en realidad ha adquirido categoría científica merced al auxilio que le prestan la etnología, la antropología, la economía y la geografía, para no mencionar todo lo que le debe a la moderna sociología. (Socarrás, 1987, p. 50).

Los detalles de este proceso tampoco los vamos a repetir aquí, pero recordamos que fue un acontecimiento trascendental en la historia de la pedagogía que luego se olvidaría, como veremos. Solo por curiosidad, hace años los científicos sociales debían haberse preguntado de qué manera y sobre todo por qué razones la etnología, la antropología y la economía salieron de la escuela. Como lo planteamos en su momento, la disputa dentro de las recién llamadas ciencias sociales fue más compleja. De hecho, entre las variantes nacionalistas que mencionamos, los conservadores hacían énfasis en la importancia de la historia, mientras que los indigenistas y los liberales abrían el campo de la prehistoria, la etnología y la antropología (allí narramos cómo se crearon los parques arqueológicos de San Agustín y otros, los trabajos pioneros de Shotellius, de Pineda, de Vila, y los debates entre los culturalistas y los arqueólogos). Esto con el interés de identificar qué éramos como pueblo, cuál era nuestra identidad nacional, condición para alcanzar un lugar en el concierto de las naciones, como se decía en la época.

Todo esto comenzó a cambiar después de la Segunda Guerra Mundial que trajo, entre otras cosas, una crisis política y económica

al proyecto de acumulación capitalista por la vía de las disputas nacionalistas. Para efectos de lo que nos interesa, mostraremos cómo las ciencias sociales, y en general las ciencias, se olvidaron de la pedagogía para conectarse con intereses mundializados transnacionales.

Para exponer de manera breve lo que se gestó con la posguerra, podemos dejar que hable Guillermo Nanetti, ministro de Educación en los años cuarenta, quien declaraba en la *Revista Javeriana*:

El mundo ha perdido hoy sus antiguas dimensiones. [...] Cualquier sujeto medianamente culto puede sentirse ahora ciudadano de todos los continentes y de los países todos. La guerra que ha concluido ha herido de muerte los nacionalismos insulares [...]. Aun las naciones más poderosas son actualmente interdependientes y lo serán mayormente en el futuro. ¡Qué decir de las pequeñas, que solo en la armonización y vigorización de sus intereses comunes encuentran una defensa y una decorosa actitud para tratar jurídicamente con los grandes de la política, de la economía y de la fuerza!

Las líneas fronterizas, las murallas aduaneras, el ensimismamiento de la anteguerra, el concepto absoluto de las soberanías han experimentado grave mudanza; una malla gigantesca de derechos y obligaciones en orden al comercio, a los transportes, a las alianzas militares, a los pactos regionales, a las relaciones políticas y culturales vincula a todos los pueblos de la tierra y los hace solidarios en forma que no soñaron sino contados profetas de la historia. Vivimos la época de los grandes bloques. Toda república insular perecerá. La migración de las ideas, de los productos y de los hombres, es uno de los fenómenos más típicos de estos tiempos. (Ortiz, 1945, p. 129).

En el contexto colombiano la llamada violencia interpartidista desempeñó un papel importante en la crítica a los nacionalismos. El discurso del desarrollo también tuvo mucho que ver en todo esto. Desde ese contexto se reconfiguró la idea de *lo social*,

y se comenzó a demandar un criterio técnico, abstracto, impersonal, neutral, y no ideológico, para legitimar dichas verdades. La realidad debía ser ahora intervenida desde una lectura desinteresada para garantizar que se acertara en las soluciones; la planeación alcanzó allí todo su esplendor y todo lo que el Estado hiciera debía estar previamente calculado. Las nuevas prioridades pasaron a ser la vivienda, la salud, la alfabetización, la formación técnica y la disminución de la delincuencia, asuntos que ya se consideraban de interés planetario, sin matices nacionales. Los problemas cambiaron y las formas de administrarlos también.

El Ministro de Educación de 1947 lo recogió así:

Basta observar que dada la creciente interdependencia de todos los pueblos entre sí —que es el fenómeno más impresionante y trascendental de la post-guerra— ha sido menester organizar en grande escala, mediante la reunión de innumerables conferencias y congresos internacionales, complicados y numerosos organismos y sistemas de cooperación internacional para la solución, en beneficio de todos los pueblos, de los grandes problemas de la humanidad. [...] Estos sistemas y organismos se hicieron indispensables cuando se llegó a la conclusión de que solamente sobre un plano internacional, y mediante la cooperación de todos los países, podían resolverse adecuadamente los problemas que estábamos acostumbrados a considerar como nacionales, internos y propios de cada país: la defensa del territorio, la seguridad de las fronteras, el desarrollo de la economía, la estabilidad monetaria, el desarrollo del comercio, las cuestiones educativas, las sanitarias, la distribución de alimentos, la organización de los transportes, especialmente los aéreos, los desplazamientos de grandes masas humanas, etc. (Zuleta, 1947, p. 27).

Quienes se encargarían de ello habrían de ser científicos sociales técnicos y no políticos (Arboleda, 1959). El desarrollo de corte transnacional solo fue posible con el apoyo financiero de los organismos de cooperación creados para ello, en el marco de la Alianza para el Progreso; dichos organismos exigían, como

condición para tal “ayuda”, estudios confiables sobre las problemáticas por atender. Los nuevos intelectuales dejaron ver su desprecio por la política y reclamaron un lugar en el Estado para racionalizar sus acciones. La violencia entre liberales y conservadores les produjo un hastío que les llevó a asociar con el clientelismo y la ideología populista o conservadora, todo lo que se había propuesto reformar en las tres décadas anteriores, incluyendo el proyecto educativo y pedagógico, y con ello las ciencias sociales escolares. Así lo relataba uno de sus promotores:

Antes de una nueva planificación (educativa) debe entrar el sociólogo y al antropólogo para mostrar la realidad del país y los patrones culturales que hay que transformar. [...] Se ha hablado en Colombia en los dos últimos años de la Era del hombre colombiano; como el conocimiento de este hombre colombiano todavía no es científico sino realizado por políticos amateurs de las ciencias sociales, podemos decir sin peligro de error que la verdadera Era que se avecina en Colombia respecto de una seria planificación nacional, es la Era de las Ciencias Sociales [...]. Las Ciencias Sociales estudiadas científicamente y aplicadas en Colombia, deben ser la base de una transformación total, transformación ésta que es un hecho común a todas las naciones Latinoamericanas quienes se preparan para una nueva Era de la cultura occidental. (Arboleda, 1959, pp. 69-74).

En efecto, el imperialismo gestado entre finales del siglo XIX y la Segunda Guerra Mundial se volvió peligroso, pues exacerbó el nacionalismo que llevó a los horrores fascistas. En el mundo bipolar que se creó (capitalismo-comunismo) comenzó una carrera por controlar el mercado, y junto al discurso de los derechos humanos se universalizaron los problemas y sus estrategias para gobernar la población.

El propósito era apaciguar los odios nacionalistas y tener una mirada universal de las cosas. Lo que antes se reclamaba con tanto fervor, ahora era la causa de muchos de los problemas del país. La solución era olvidarse de todo lo que estuviera emparentado

con dichos discursos. Muchos intelectuales, entre ellos Jaime Jaramillo Uribe, Orlando Fals Borda, Camilo Torres, Pineda Camacho, Ernesto Guehl, artistas, literatos, en fin, promovieron ese olvido. La revista *Mito*, con Eduardo Cote Lamus, Pedro Gómez Valderrama, Álvaro Mutis, Gutiérrez Girardot y Marta Traba, tuvo un liderazgo especial en este cambio. El desprecio por lo que había pasado en la escuela con los movimientos pedagógicos y en especial con las instituciones formadoras de maestros fue explícito. Esto fue lo que llamé en mi tesis doctoral el olvido de la pedagogía política y el mito de una generación. A los pobres se les mundializó, y surgieron nuevos discursos para ver a la población como un recurso humano capaz de producir riqueza, antes que como sujetos cuya existencia tuviera que ser atendida asistencialmente.

Desde entonces diferentes disciplinas, como la economía, la historia, la sociología, la filosofía, la psicología, la antropología y la geografía se han venido institucionalizando en el país como profesiones universitarias. Pero esto apenas sucedió entre los años 1940 y 1980, con especial énfasis en los años sesenta y setenta. En los últimos cuarenta años lo que ha venido sucediendo es el desdibujamiento de sus fronteras disciplinares. Desde entonces, es cada vez más difícil distinguir unos de otros; en sus contenidos curriculares estas carreras se parecen, y todavía más en su ejercicio profesional; tal vez se exceptúan la economía y algo de la geografía. Es en los posgrados donde esto se hace más evidente; en los pregrados aun no aparecen los estudios integrados. Lo que se enseña en las universidades cuando se hace la historia de cada una de sus disciplinas es que fue en esos años cuando se modernizaron y, todas sin excepción, cuestionan lo que se enseña en la escuela por considerarlo poco científico.

Podemos decir que la categoría Ciencias sociales todavía es un patrimonio de la escuela, aunque todavía la geografía, y sobre todo la historia, siguen reclamando un espacio diferenciado en el currículo escolar. Esto es quizás producto de ese olvido político de la historia de la pedagogía.

Al frente de los cambios que se produjeron en las ciencias sociales estuvieron la OEA, la Cepal, la OCDE, y especialmente la Unesco, desde los años 1950, con el Plan Principal para América Latina, trazando directrices y sustentando el nuevo discurso educativo. La tecnología educativa y el diseño instruccional ayudaron a desideologizar la pedagogía. Los saberes escolares en general pasaron a un segundo plano, pues lo importante era racionalizar los procesos de aprendizaje, y el sujeto de la enseñanza, el maestro, pasó a desempeñar un nuevo papel como administrador del currículo, antes que de formador.

La formación de maestros pasó de las normales a las universidades (aunque estas siguieron existiendo por razones que habría que profundizar). Entre las misiones internacionales que se crearon, llegó al país la Universidad de California, traída por la recién fundada (1957) Asociación Colombiana de Universidades (Ascun), para fundamentar la creación de las facultades de Educación de nuevo cuño. En ellas se crearían, por un lado, departamentos disciplinares y, por otro, departamentos de pedagogía; así, esta se reduciría a una función metodológica, regida especialmente por los principios del conductismo, como fundamento de lo que se llamó la enseñanza programada.

La educación popular y el debilitamiento de la escuela

Hasta aquí hemos visto cómo desde la historia de la escuela, la pedagogía y su relación con las ciencias sociales se puede ayudar a entender cómo se crearon unas condiciones para dar lugar a lo que hoy llamamos globalización y, con Foucault y Deleuze, entre otros, las sociedades de control.

Siguiendo en esa misma línea y tratando de entender cómo la escuela, y con ella los saberes que le son propios, se desdibujaron, nos encontramos en el archivo con un movimiento pedagógico también muy crítico del Estado y especialmente de la institucionalidad educativa, y fue el movimiento de la educación popular.

Los fenómenos de la comercialización y masificación de los medios de comunicación y el nuevo orden mundial afianzaron la

idea de que la educación debía ser permanente (Coombs, 1985 [1971]) y debía agenciarse más allá de la escuela. Esto ayudó a impulsar campañas generalizadas para alfabetizar a todos los adultos que no habían podido ir a la escuela formal. Desde la óptica del recurso humano que ya mencionamos, este era un imperativo que los llamados países subdesarrollados debían procurar a toda costa.

Pablo Freire en Brasil y otros movimientos sociales que reclamaban integrarse al desarrollo promovido desde todos los ámbitos fueron estructurando un proyecto educativo que promovía la educación popular más allá de los dispositivos que consideraban disciplinadores y transmisores de ideologías dominantes. Lo que estaba claro era que los adultos no podían aprender como los niños y que ya portaban un conocimiento que les daba la experiencia, razón por la cual había que partir de allí para que los nuevos aprendizajes tuvieran sentido para ellos. Se afinaron metodologías que permitían aprender en la vida misma, en el trabajo, en el mercado, en la familia, en las reuniones sociales, en fin. Los principios del diálogo, la participación y la problematización de la realidad se convirtieron en los ejes de dichas metodologías. Aunque no eran principios extraños a la pedagogía sistemática, se mostraron como novedosos en el contexto de la crítica a la pedagogía y a la escuela, que venimos describiendo. Las ondas renovadoras se venían produciendo desde el psicoanálisis, el neomarxismo, la fenomenología, el existencialismo y el estructuralismo. Todos estos postulados llegaban inmersos en propuestas alternativas de vida referidas a diferentes aspectos de la vida social.

La otra vertiente que alimentó los postulados de la educación popular fue la del cristianismo, especialmente la que se generó con el llamado proceso de *aggiornamento* de la Iglesia, a partir del Concilio Vaticano II (1959-1965). Allí, la Iglesia católica se abrió, en sus palabras, al liberalismo humanista, lo que implicó una marcada secularización, en la idea de acercarse más a la vida concreta de sus feligreses y contener así lo que nombraron como “descristianización de la sociedad”.

En América Latina el Vaticano II fue leído en clave de emancipación y se generalizaron las comunidades eclesiales de base donde se reivindicaba la cultura popular (Gadotti y Torres, 2001). Se vivía de tal manera que los pobres tomaran conciencia de la dominación a la que eran sometidos para organizarse y luchar por su propia liberación, sin esperar que otros lo hicieran por ellos; a esto se le llamó *concientización*. Una praxis revolucionaria no tendría que esperar que llegara la revolución, sino que promovería una vida consecuente en la que al tiempo que se luchaba en contra de las causas estructurales de la pobreza, se vivía en el amor y en la práctica de la libertad. Se alimentó una vida espiritual conectada en todo sentido con la dura realidad en la que vivían los pobres, de manera que en la vida cotidiana había que hacer realidad el reino de Dios, mientras se luchaba porque ese reino gobernara la tierra. La Conferencia Episcopal Latinoamericana reunida en Medellín en 1968 desarrolló un cuerpo de doctrina muy detallado donde explicaba cómo vivir espiritualmente libres y comprometidos políticamente con las luchas revolucionarias. Los pobres deberían ser los protagonistas del cambio, de sus vidas y de la sociedad toda. Así se fundamentaba esta propuesta, leída desde las prácticas de la educación popular:

[...] un conjunto de acciones articuladas sistemática y procesualmente, con el fin de comprender colectivamente la vida, para transformarla asociativamente. La EP es una propuesta política, ética y pedagógica que propone una metodología transformadora, que es válida no sólo para los hechos educativos sino para el proceso integral de transformación. (Leis, 2006, p. 10).

Una de las expresiones provenientes de esta corriente cristiana y pedagógica más reconocidas en el mundo de la academia y de las organizaciones sociales fue la llamada investigación acción participativa (IAP), que en Colombia promovió Orlando Fals Borda. Allí las tesis sobre IAP, los procesos de sistematización y de

autorreconstrucción de la historia de las comunidades subalternizadas cobraron gran resonancia y fueron ampliamente difundidas.

Estos discursos se entrecruzaron con los programas que se promovían desde la Alianza para el Progreso y las agencias internacionales para el desarrollo económico, como la educación de adultos, las cooperativas de autoconstrucción de vivienda popular, la salud comunitaria y las experiencias educativas autogestionadas.

En el archivo encontramos cientos de experiencias en las que no solo se explicitan los principios políticos y pedagógicos de estas propuestas, sino que se relatan las técnicas creadas para garantizar un fuerte componente ético que en últimas tenía un fin profundamente espiritual.

Aquí, como veremos, se evidencia la conexión también con lo que estaba sucediendo a un nivel más general en relación con la tendencia a gestionar la propia vida a través de las diversas técnicas de autoayuda que nos han explicado con detalle en trabajos de otros miembros del GHPP. Aunque se reconocía la pertenencia a un colectivo —la educación popular siempre lo explicitó— también se le exigía a cada persona ser coherente en su vida privada y cotidiana. Para ello se diseñaron metodologías de trabajo llamadas *talleres*. En ellos se hacía un reconocimiento de la realidad en la que se vivía, se hacía una toma de conciencia y se planeaban las acciones por desarrollar en el futuro inmediato; ya fuera en grupos de alfabetización, de vivientistas, de trabajadores, de artesanos o de campesinos que se capacitaban. La Iglesia católica lo institucionalizó en tres pasos: ver, juzgar y actuar. Los laicos y los grupos políticos o comunitarios los desarrollaron con muchas modalidades que complementaban y hacían más sofisticado el proceso. Allí se tomaba conciencia de la realidad, pero también de la manera como cada uno veía y asumía su compromiso para cambiar el estado de cosas que se diagnosticaba. Siempre se miraba el entorno, pero también el cuerpo y la subjetividad individual. Las técnicas para ello fueron muy

variadas y exigentes. En todo caso debían producir al final un cambio en cada participante; por eso eran talleres donde literalmente se producía un nuevo sujeto.

Incluso se formaron unos expertos llamados talleristas, que trabajaban en colectivos políticos, en grupos cristianos o intelectuales “comprometidos”, que debían formar a otros para que a su vez estos reprodujeran las técnicas, como en cascada, y se alcanzara así a modificar las prácticas mismas de mucha gente, más allá de las simples maneras de comprender. Se trataba de una tecnología que buscaba, literalmente, cambiar la vida de la gente a partir del autodescubrimiento de la verdad; y a través del proceso mismo, ir descubriendo cuánta alienación, cuánta mentira, cuánta ideología, y sobre todo cuánta dominación habitaba la vida de cada uno. Se trataba de reconocer cómo cada quién es partícipe, con sus obras, de la dominación misma. Por eso, se decía, el cambio del mundo comienza por cada uno. Al final debía vivenciarse una experiencia de liberación, una conversión, una especie de revelación que provenía del interior de cada quién.

La movilización del subproletariado plantea problemas muy complejos: azuzado a luchar para sobrevivir mucho más que para vivir, se encuentra con frecuencia dispuesto a venderse a la clase social dominante. Sin embargo, el proletariado no se hace verdaderamente revolucionario sino cuando supera sus objetivos categoriales y orienta su combate hacia la liberación de todos los hombres y de todos los pueblos. Actitud que no es de ninguna manera espontánea que debe ser fruto de un proceso de maduración [...] No es por tanto la autoridad como tal, sino la experiencia de la comunidad militante, de la manera más verdadera, la presencia del espíritu creador en la historia. No es la docilidad a la autoridad, sino la fidelidad al combate de las clases populares, la que traduce al contexto de nuestro tiempo, el dinamismo renovador del amor que es el signo de la fidelidad a Cristo. (Girardi, 1975, pp. 57-70).

Había que olvidarse de sí mismos, había que entrar en contacto con una experiencia íntima, para alcanzar este estado de conciencia liberado. El nivel de exigencia era muy alto, pues la conciencia no era un estado que se mantenía solo, había que permanecer en una dinámica de crítica y autocrítica para vigilar que no se cayera en los vicios pequeño-burgueses, individualistas y materialistas de la sociedad de consumo.

Todas estas técnicas y experiencias se recogieron justamente a través de los procesos llamados de sistematización, que buscaban evitar que se quedaran en activismo y en acciones puntuales dispersas, para poder socializarlas, extenderlas y ganar así efectividad en el accionar político.

La educación popular no fue el único movimiento pedagógico de nuevo cuño que surgió en estas décadas. En la misma dirección podríamos profundizar en el movimiento *hippie*, el movimiento feminista, el movimiento ambientalista, entre otros.

Poco a poco la educación popular se fue radicalizando políticamente y, aunque compartía con los programas de las agencias internacionales la promoción de la educación durante toda la vida, se distanciaban de ellas por el contenido emancipador que se propuso. La crítica a la escuela como aparato ideológico del Estado y como reproductora de la dominación capitalista fue contundente y soportada por las corrientes de las pedagogías críticas y las posturas de intelectuales que alcanzaron gran difusión, como Ivan Illich (2008). Allí la pedagogía se puso al servicio de la política otra vez, pero, en sintonía con lo que luego se llamará las pedagogías de sí y la pedagogización de la sociedad, donde lo que se procuró fue el autogobierno de los procesos formativos. Tal vez haya diferencias importantes, como el hecho de que en la educación popular los procesos son colectivos y comunitarios, y en la sociedad del aprendizaje los procesos son profundamente individualizantes, como ya nos lo han señalado los miembros del GHPP que se ocupan en detalle de este acontecimiento; pero en todo caso son procesos de autogobierno educativo. En el continente europeo y en el mundo anglosajón también proliferaron

estas iniciativas con movimientos de autogestión, como los de Summerhill en Inglaterra y los de la llamada pedagogía institucional de corte psicoanalítico y libertario, en Francia y Alemania.

Los cambios que se produjeron con la caída del muro de Berlín y la disolución de la Unión Soviética desde finales de los años 1980 y comienzos de la década de 1990 llevaron a una crisis a los discursos emancipadores. Desde entonces se ha creado un escenario en el que se hace más difícil diferenciar lo que agencia la dominación y lo que libera, toda vez que las funciones del Estado se han debilitado y han cambiado radicalmente. De esta manera, lo que hoy conocemos como educación multicultural, educación ciudadana, educación para la democracia y la paz, para el medio ambiente, para el cuerpo y educación sexual, entre otras, no sabemos de dónde provienen y hacia dónde van, pues en todos los casos se procura que sean transversales, permanentes y no disciplinares. La escuela misma las ha incorporado, a veces haciendo caso a las minorías y los movimientos sociales que las respaldan, otras veces siguiendo la legislación oficial.

Sin embargo, el balance de esta porción de la historia que relatamos es que desde la educación popular y las pedagogías críticas se sigue denunciando a la escuela como una institución incapaz de producir los cambios en los sujetos que determinado deber ser propone. Se denuncia porque parece que hay algo que persiste y no cambia en ella, y es la linealidad y la formalidad de sus procesos. Hay algo que ha hecho que a pesar de la fuerza de estas denuncias, ella no cambie los cánones que la estructuraron. Volveremos sobre esto.

Los medios de comunicación y la sociedad educadora trascienden la escuela

En otro trabajo (2003) he descrito con detalle la manera como el cine, la radio y la televisión impactaron la escuela. Allí vimos cómo lo que se pregona en contra de la escuela no es tan reciente y que la crítica que se le hace por no modernizar sus formas de comunicación pedagógica es de vieja data. Lo que se le exigió desde

que el cine apareció como una realidad que asombró al mundo y, sin duda, transformó la manera de mirarnos, era un cambio radical en la lógica transmisionista según la cual ella opera. Desde entonces, se le pide que se adecúe a los códigos y las lógicas que las nuevas tecnologías de la comunicación suponen.

Lo que dichos medios de comunicación y los más recientes dispositivos móviles han generado es un reto para la escuela, por supuesto, porque lo que los niños y los jóvenes aprenden allí es muy diferente a lo que ella les sigue dando. Es parecido al reto que enfrentó desde el siglo xvii, cuando se propuso transformar las mentalidades de las clases populares que consideraban incultas, ignorantes e incivilizadas. Y más o menos hasta mediados del siglo xx ese fue su desafío. Sin duda ella contribuyó sustancialmente a la tarea que le dio la modernidad. Lo que sucede ahora es a la inversa; la escuela no debe cambiar la mentalidad con la que llegan los niños y jóvenes, sino adaptarse a lo que traen. Los estudiantes están altamente influenciados por las dinámicas en las que la verdad ya no existe *per se*, sino que es relativa al zócalo multivariado y localizado en el que se produce; es cambiante, es singular; sus signos no son las palabras, sino las imágenes; no tiene una fuente, un autor, un creador, sino que es anónima; no tiene un destinatario, sino que es pública y está en la red. Es instantánea, momentánea, no es fija, no perdura, no hay que comprobarla, es veloz, se superpone sin importar su consistencia y puede ser contradictoria.

Siendo esto así, lo que la escuela debería hacer entonces es preparar para el cambio permanente, para la innovación y aprender a aprender, porque nada permanece, todo esto en una espacialidad y una temporalidad diferentes. Por eso la ciudad educadora se vuelve sugestiva para pensar otra escuela.

Lo que queda es una idea muy cercana a lo que se sugiere para la sociedad del aprendizaje, los medios de comunicación y todo lo que les rodea. Serían dispositivos pedagógicos en los que se gobierna en la modalidad neoliberal, y a la escuela pareciera que no le queda otra alternativa que diluirse en ellos, so pena de

seguir siendo considerada lenta, aburridora, obsoleta, empobrecedora, pesada, injusta y desadaptada.

Pero eso es precisamente lo que está por verse, porque a pesar de tanta denuncia, tanta insistencia, tantos intentos de reforma y tanta presión social, la escuela insiste en trabajar con la cultura letrada, con el libro, con la gramática moderna y los códigos lingüísticos de la lógica formal. La escuela insiste en controlar todo el proceso formativo y ponerlo a andar paso a paso, por lecciones, por clases, por días, por semanas y bimestres. Se planifica, se selecciona y se distribuyen contenidos curriculares justificados en normas, textos o guías propias.

¿Qué va a pasar con ella entonces? ¿Tiene sentido seguir creyendo que los saberes escolares tienen alguna posibilidad de sobrevivir?

Pero todavía hay más; será importante reseñar una última transformación para mostrar la intensidad del problema que abordamos.

El nuevo modo de ser del conocimiento.

El capitalismo cognitivo

La escuela está emparentada indisolublemente con el conocimiento, de manera que siempre habrá que estar indagando por lo que le pasa a este para comprender cómo la afecta. Lo que planteamos desde la perspectiva de los saberes escolares es que a la escuela no llegan los conocimientos para que se transformen en ella; esto en parte es así, pero lo que allí acontece también incide en el modo de ser del conocimiento en cada momento histórico. Ahora bien, lo que a continuación describimos parece que sí aconteció en los márgenes externos de la escuela, y la está afectando sensiblemente; lo que al final plantearemos es cómo ante dichos cambios ella también produce.

En la escuela han estado llegando nuevos saberes, en su gran mayoría no disciplinares. Por momentos se percibe que no le caben más; de hecho, en su interior se administran sin que se desplieguen plenamente como se requiere. Nos referimos a saberes

como educación para la democracia, educación sexual, educación ambiental, para la paz, para la prevención de desastres, para el manejo del tiempo libre, para la ciudadanía, para la inclusión, para la afrocolombianidad, para la memoria, entre otros. Todos tienen una particularidad, no solo se rigen por cánones no disciplinares, por eso se plantea que son transversales y que no se pueden encasillar en una cátedra. La llegada de cada uno de ellos suele estar precedida por debates públicos intensos, con promotores y detractores que ponen en el ojo del huracán un problema que queda implícito: la función de la escuela y sus verdaderos alcances. Decimos esto porque en medio de esos debates se deja ver una esperanza desmedida en la solución de asuntos que objetivamente no alcanza a resolverse con educación.

Pero, ¿qué le es común además a dichos saberes? Que son producidos por los sujetos mismos. En esa medida, son saberes que les pertenecen a las personas y su modo de ser fundamental es que dependen de las interacciones que generen en el momento mismo en que se ponen en juego. Por eso se insiste tanto en que no se “escolaricen” cuando llegan a la escuela, es decir que no se formalicen, que no se vuelvan un contenido a ser enseñado, que no se dicten. Esta es quizás una expresión de algo más complejo que le está pasando al conocimiento que hoy adquiere valor social y, sobre todo, económico.

Acá conectamos con lo que nos han planteado autores como Lyotard (1987), Virno (2006), Lazarato (2006), Hard y Negri (2002), inspirados también en Foucault, con diferencias entre ellos; lo que les es común es la idea de que el conocimiento científico es un discurso, y como tal es lenguaje, y es histórico. Lo que muestran es que la forma de legitimación contemporánea de la verdad obedece a las reglas del lenguaje, por eso las ciencias de punta son las que administran dichas reglas: la genética y la cibernética. Las leyes que se espera cumplan dichos conocimientos no son universales, sino acordadas por comunidades específicas, y según lógicas que no se pueden repetir en ciertos contextos. Las formas de comprobación no son empíricas, pues el

reconocimiento de sus objetos depende de la tecnología; esto significa que se necesita dinero, y cuanto más haya, más sofisticados los desarrollos tecnológicos. Así, producir conocimiento depende de la tecnología, y al requerir dinero para ello, se vuelve un negocio. Por eso las universidades hoy le apuntan a generar conocimiento que se pueda vender, con lo cual ya no se investiga por investigar, en busca de la verdad, la justicia o la belleza, sino para conseguir clientes; a tal punto hemos llegado, que los negocios más rentables son los que producen conocimiento, bienes inmateriales, saber (Lyotard, 1987). Este es el capitalismo cognitivo, otros lo llaman posfordismo, o sociedad posindustrial, otros, posmodernidad; otros, multitud.

Como producir conocimiento depende ahora de técnicas que regulan sus propias reglas de juego asociadas al lenguaje, lo que en realidad están produciendo son modos de hablar y de nombrar las cosas, es decir, subjetividades. Para hacerse más eficientes, más productivos y más exitosos, los capitalistas cognitivos están invirtiendo en tecnologías que permitan identificar la manera como la gente discurre con el lenguaje, pues así se consigue producir y vender lo que sus propias lógicas —las de la gente— demandan.

Esto por supuesto ya no lo regula el Estado nacional, ni sus intereses, sino quienes controlan los medios de producción; tales medios de producción del conocimiento son los medios de comunicación y las nuevas tecnologías por donde circula la información. La escuela, que antes dependía de lo que el Estado-nación le prescribiera para ser enseñado, debe trabajar ahora con los conocimientos que se producen en estas otras instancias.

Pero la producción de este tipo de conocimiento no es posible con mentes y cuerpos disciplinados, a no ser que se repita a sí mismo; producir significa crear, y crear conocimiento supone imaginación. Para que la imaginación se despliegue se requiere flexibilidad. En la interacción lingüística planificada y controlada no habría tal flexibilidad, por ello se promueve la producción a partir de la conversación espontánea. Es allí donde surge la

innovación. Esto lo inventaron en Japón, asociado a la compañía Toyota, lo llamaron círculos de calidad, y muy pronto irrigó todo el aparato productivo mundial. Los teóricos del lenguaje son hoy en día quienes más aportes hacen a las empresas, y con esto estamos diciendo también que los antropólogos, los psicólogos, los filósofos, y por supuesto los pedagogos, están dando las claves para que en los procesos comunicativos, especialmente los que se dan en las redes sociales, se produzcan los bienes inmateriales que la población requiere. Así llegamos a la conclusión de que lo que el capitalismo produce hoy son subjetividades, por eso, podríamos decir, es un proyecto pedagógico.

Arriba habíamos planteado que ya no son válidas las críticas que acusaban a la economía de haber colonizado e instrumentalizado las instituciones que producían bienes culturales, entre ellas la escuela; lo que ahora hay que reconocer es que fue la cultura, las lógicas del lenguaje, la espontaneidad y el modo azaroso en el que se generan las relaciones humanas, son esas reglas no controlables las que rigen los bienes que más rentabilidad reportan a los empresarios de hoy. El trabajo productivo de ahora se parece a la manera como se produce en el arte; depende del virtuosismo, y cada obra es única e irrepetible (Virno, 2006). La interacción social la interacción comunicativa, no obedece a reglas estandarizadas, es siempre irregular. En ella están incluidos los sentimientos, el placer, el deseo, las emociones y las pasiones. El mundo de la estética, de la ética, de la pedagogía y la política conforman las empresas de hoy.

Esto abre un debate profundo acerca de lo que le ha pasado al capitalismo, al punto que algunos de estos autores insinúan que ya no es capitalismo sino un nuevo modo de producción en el que las relaciones de poder no están determinadas por quien posee los medios de producción de bienes materiales, sino inmateriales, y dichos medios le pertenecen a la gente; son los teóricos de la multitud (Hard y Negri, 2002). Por eso ahora uno puede ser empresario de sí mismo. ¿Es esto capitalismo? Lo cierto es que si se

crean monopolios que controlan la comunicación, los riesgos de un poder hegemónico hacen que se pueda controlar la vida toda. El tiempo de un trabajador de una empresa de estas, o incluso de su propia empresa, es toda la vida, 24 horas, 365 días. Por eso los *reality shows* registran todo lo que le pasa a una persona, sin distinguir entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio. Allí se produce la vida, por lo tanto lo que se controla es la vida.

Podríamos profundizar más en esto, pero resumamos lo que nos interesa. El conocimiento que hoy se produce e interesa tiene formatos que no son disciplinarios, por eso se interroga a la escuela pidiéndole que enseñe a aprender, esto es, que forme competencias antes que contenidos. Pero ello no se puede hacer en estricto sentido enseñando, sino permitiendo que el sujeto aprenda en la interacción misma, que aprenda a convivir conviviendo, a incluir incluyendo, a conservar la naturaleza conservando, a respetar su cuerpo y el de los demás, en la acción misma. Así, la escuela de las competencias sería un *reality show*. Y sus fronteras se siguen debilitando.

El saber escolar como excedente de la sociedad de control: pertinencia política

Volvemos a la pregunta por los saberes escolares. ¿Por qué investigar sobre ello? Ya hemos dicho que habría razones académico-conceptuales y razones históricas para hacerlo. Ahora veamos para qué, es decir, cuáles son las razones políticas.

La escuela sigue teniendo una presencia importante en la sociedad, para el Estado, para los empresarios, para las familias. Se sigue invirtiendo mucho dinero en ella, ya sea de fuentes privadas o públicas. El número de niños escolarizados tiende a crecer, a pesar de la propuesta de escolarización en casa (*home school*). Por lo demás, sigue siendo un escenario de disputa política estratégica para diferentes actores sociales; aunque ahora de una manera diferente. Se le cuestiona desde todos los ángulos, pero se invierte en ella, no solo dinero, sino múltiples estrategias

que buscan transformarla y adecuarla a los nuevos tiempos. Escuchando esas críticas, que para nada son nuevas, queda la pregunta más obvia: ¿Y entonces por qué permanece?

Para responder estas preguntas propongo seguir un camino diferente al de los reproducivistas, al de los sociolingüistas, al de las pedagogías críticas, al de los teóricos de la dominación, con todos sus matices. En primer lugar hay que mirar las reglas de producción de la práctica pedagógica en la globalización. La pregunta por la cultura escolar, asociando la noción de cultura escolar a la de práctica pedagógica (*véanse* los trabajos sobre etnografía escolar de Rokwell [2018]), nos lleva a plantear que hay un excedente que en las relaciones de poder produce la escuela, que no es atrapable, ni dominable, ni sujetable, que proviene del afuera, que opera en pliegues; esto tiene todo que ver con lo que aquí hemos llamado saber escolar. Saber sería un modo de ser del pensamiento, ya lo dijimos. La pregunta entonces sería: ¿Qué sabe la escuela? Y ¿cómo opera ese saber en el mundo globalizado? ¿El pliegue en el que opera el saber pedagógico hoy en la escuela sería el saber escolar? Para aproximarse a ello hay que preguntarse: ¿Qué sabe la escuela? Y dentro de esa pregunta, cabría esta otra: ¿Cuál es el excedente no capturado? Dicho excedente opera en unas relaciones que solo los estudios culturales describen. Puede estar relacionado con lo que Simons y Maschelein (2014) llaman el efecto de igualdad que se produce en la escuela. Es en ese sentido que estos trabajos son políticos.

Al aproximarnos a esta dimensión política —ya no histórica, aunque en la historia vimos lo político de este asunto—, vamos a encontrarnos con los debates sobre la responsabilidad del Estado frente a la educación pública, en medio de las nuevas maneras de ejercicio del poder, donde cada vez más se gobierna menos para gobernar más. Se debe ver la forma como la sociedad cada vez interviene más, no solo en los debates, sino en el control mismo de las escuelas, pasando por el poder que las familias ejercen sobre ella. También ha de mirarse lo que está pasando con los maestros, su trabajo, sus condiciones laborales y, por supuesto,

su formación. Y finalmente, en medio de estos dos asuntos, está el centro de la pregunta: ¿De qué se ocupa la escuela? ¿En qué tensiones deviene hoy el saber escolar?

Por eso me parece sugestivo identificar la práctica pedagógica que aún acontece en la escuela desde la perspectiva de la etnografía, para desentrañar sus rituales, sus rutinas, sus saberes y las relaciones intersubjetivas que allí se tejen; quienes se han acercado a la idea de cultura escolar nos pueden hacer aportes importantes (Escolano, 2007; Rokwell, 1995; Viñao, 2002). Se trataría de hacer una mirada descriptiva que permita reconocer ese saber que allí se produce, en medio de todas sus tensiones, y justo como resultado de ellas. Así podría encontrarse que, tal como acontece hoy con las industrias culturales, no todo lo que allí sucede es dominación.

Entender por qué se sigue enseñando, por qué se siguen repitiendo los rituales canónicos que la fundaron, a pesar de que ya cambiaron las condiciones en las que se crearon, nos puede llevar a ver en ello no su obsolescencia, sino las razones, quizás políticas, que llevan a seguirlo haciendo. Esto sugiere que la escuela, y con ella sus actores, es una institución con capacidad para incidir en la producción de la vida social, más allá las agencias que la intervienen, no como algo consciente o intencionado, sino como un excedente, como resultado de las negociaciones que siempre se dan en las relaciones de poder, especialmente cuando se trata del poder que opera con las claves propias de la cultura, donde, como ya dijimos, el azar es la regla. Sugiere que es una institución *suigéneris*, digna de leerse, máxime por quienes pensamos que vale la pena buscar alternativas a lo que la globalización y la sociedad de control proponen. La historia de los saberes escolares y su presente abordadas en ese sentido pueden ayudar a desfetichizar el papel de la escuela, esto es, a mostrar que en ella no se resuelven los problemas sociales, económicos o de valores que padece una sociedad, pero que tampoco es inocua. ¿Qué saber produce entonces? ¿Cuál es su excedente? ¿Cuáles son sus excesos y cuáles sus omisiones? Lo que hace *suigéneris* a la escuela

es que, contrario a lo que sus críticos aducen, posee una cultura, y que es flexible, porosa, tremendamente versátil y capaz de acomodarse, de manera inimaginable, a los tiempos que habita. Sus bordes son simbólicos, aunque haya vallas; y con los símbolos se juega. Como diría Deleuze, en el devenir lo mismo se pliega en lo otro, haciendo que la novedad no desaparezca.

El trabajo de los maestros y su formación también están en juego aquí. Pero de ello no se deriva una promesa salvadora, pues sabemos, por todo lo que acá se ha dicho, que el saber escolar no les pertenece, aunque sin duda participan en su producción.

En síntesis, se trata de ver cuál es el espacio y el tiempo que rigen la cultura escolar, el saber que produce y, de él, cuál es el excedente contemporáneo. Quizás, paradójicamente, la lentitud con la que se transita en ella, los tiempos lentos de la enseñanza, la lectura y la escritura que todavía toman tanto tiempo en los rituales de las clases, los encuentros cara a cara, la pedagogía frontal centenaria que pone al estudiante frente al profesor con la paciencia que exigen los tiempos curriculares, esperar una unidad para poder ver la otra, planear los eventos festivos y los carnavales, divertirse en el patio de recreo, y llegar tarde a clase, todos estos tiempos y espacios que ya no son los que Virilio (2014), y Bauman (2016), describen para la sociedad contemporánea, que por la velocidad y su provisionalidad producen angustia y ansiedad, tal vez, ellas sí como formas de dominación. Quizás todo ello no sea un pliegue ingenuo, ligado simplemente a una obsolescencia que se debe superar, sino más bien un excedente con el que podríamos huir de la angustia que produce la intemperie, y en el que podríamos fijarnos para pensar políticamente otras formas posibles de ser hoy.

La idea de ver la cultura escolar, y en ella los saberes que se producen, supone la existencia de una comunidad, y por lo tanto de un *ethos*. Vista así, hoy la escuela es suigeneris también porque quedan pocos lugares resguardados a la sombra de una comunidad que porta una cultura con unos códigos que la identifican. Hoy todo está a la luz; en la sociedad de la transparencia todos

nos vigilamos. Paolo Virno describe bellamente estos tiempos recurriendo a Heidegger cuando hablaba de la angustia y del Oikos como el único modo de sobrevivir a la angustia que produce estar en la intemperie:

El *miedo* se sitúa al interior de [sic] la comunidad, en sus formas de vida y de comunicación. La *angustia* hace en cambio su aparición en aquellos que se alejan de la comunidad de pertenencia, de los hábitos compartidos, de los “juegos lingüísticos” sabidos por todos, internándose en el vasto mundo. Por fuera de la comunidad, el peligro es ubicuo, impredecible, constante: en suma, angustioso. [...] Hoy, todas las formas de vida experimentan ese “no sentirse en la propia casa” que, según Heidegger, estaría en el origen de la angustia. En estos momentos no hay nada más compartido y común en cierto sentido más *público*, que el sentimiento de “no sentirse en la propia casa”. Nadie está menos aislado que aquel que advierte la pavorosa presión del mundo indeterminado. Dicho de otro modo, el sentimiento en el cual convergen miedo y angustia es en estos momentos un asunto de muchos. (2003, pp. 20-23).

Reclamar la escuela como un espacio donde una comunidad defienda los códigos con los que se comunica, y por tanto sus saberes, puede ser políticamente importante en estos tiempos.

También Sloterdijk (2009) habla de lo que significa que en nuestra época estemos a la vista de todos y haya quienes descifren las claves de nuestra existencia, dejándonos al descubierto.

Se recordará el siglo xx como la época cuya idea decisiva consistió en apuntar no ya al cuerpo de un enemigo sino a su medio ambiente. Esta es la idea fundamental del terror (p. 79). El horror de nuestra época es una forma fenoménica del saber de exterminio, teórico-mediambientalmente modernizado, gracias al cual el terrorista comprende mejor a sus víctimas de lo que ellas mismas se comprenden (p. 80) [...] Nuevas armas de terror son aquellas por las cuales se hacen explícitas condiciones de vida [...] Es terrorista

quien consigue una ventaja explicativa respecto a las condiciones de vida implícitas del contrario y las utiliza para la acción. (p. 88).

En estos tiempos hay que buscar lugares para refugiarnos, entonces en vez de exigirle a la escuela que se abra a la sociedad, podríamos más bien fortalecer sus lazos internos y los saberes con los que se identifica. No para incomunicarla, sino para que le pueda decir algo diferente a esa sociedad que le exige plegarse hacia fuera. En ese sentido nos había propuesto el Grupo Federici leer la escuela (Mockus, 1994).

Esta idea de pensar la escuela como excedente de la sociedad de control la presenté más ampliamente en un escrito producido para la Universidad Autónoma de Occidente (Álvarez, 2018). Allí expuse, en síntesis, que la idea de formación todavía existe en la escuela, en sus rasgos constitutivos, y la experiencia sigue siendo allí una posibilidad, dado el manejo del tiempo y del espacio (el cronotopos escolar) que en ella se da. Si es así, podemos seguir hablando de pedagogía, aunque la idea que hoy la posee esté regida por el aprendizaje y no por la enseñanza. La escuela está fracturada, pero hay vestigios de algo que hoy se nos antoja esperanzador. En dicho trabajo señalaba lo siguiente:

[...] [en la escuela] el niño se expone por primera vez de manera controlada, se conoce lo otro, se sorprende con compañeros extraños, agresivos, débiles, con maestros que le ignoran o lo acogen, pero en todo caso le miran diferente al padre o la madre, de amigos que no son hermanos, de los estudiantes grandes a quien se les mira con admiración o con temor; son los recreos, las formaciones, las celebraciones que no se reconocerán en otros rituales sociales. Ahora bien, no está pasando de un adentro a un afuera para quedar expuesto a la angustia, sino de un adentro a otro. En esta nueva rutina y en estos nuevos rituales, se va a configurar un *ethos* que le formará, una experiencia que le marcará su vida de alguna manera, habrá pertenecido a una comunidad pues compartió allí un lenguaje común donde fue posible crecer sin la incertidumbre que produce

tener que aprender y desaprender todos los días; la escuela y la universidad aún generan experiencias inolvidables, no desechables, que acá llamamos formación. La formación, en esta concepción, no sólo proviene de experiencias lúdicas, placenteras, hedonistas, también hay una ascética que forma y en la existencia humana es inevitable. (p. 104).

Referencias

- Álvarez, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Magisterio y Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- Álvarez, A. (2010). *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Álvarez, A. (2018). La escuela y la universidad como excedentes de la sociedad de control. En A. de la Rosa, S. Cadena, A. Martínez (comps.), *La universidad interrogada. Opacamiento de la formación y la experiencia* (pp. 99-114). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Arboleda, J. R. (1959). *Las ciencias sociales en Colombia* (p. 74). Río de Janeiro: Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales.
- Bauman, Z. (2016). *Modernidad líquida*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Benavot (1991). El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y curricula nacionales. *Revista de Educación*, 295, 317-344.
- Bernal, R. (1933). Reforma del Plan de Estudio. En J. Ocampo López (1978), *Educación, humanismo y ciencia* (pp. 255). Tunja: Ediciones la Rana y el Águila, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-112.

- Coombs, P (1985 [1971]). *La crisis mundial de la educación*. Madrid: Santillana.
- Echandía, D. (1936). *Memoria que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus Sesiones de 1936. Anexos* (p. 215). Recuperado de http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1936%20-%20Memoria%20del%20Ministro%20de%20Educación%20Nacional%20al%20Congreso%20Tomo%20I.pdf.
- Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En *La escuela cotidiana* (pp. 145-172). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Englund, T. (1991). Replanteamiento de la historia del currículo. *Revista de Educación*, 295, 113-132.
- Escolano, A. (2007). *La cultura material de la escuela*. Berlanga: Ceince.
- Franklin, B. (1991). La historia del currículo en Estados Unidos. *Revista de Educación*, 295, 39-58.
- Gadotti, M. y Torres, C. (2001). *Paulo Freire: una biobibliografía*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Girardi, J. (1975). *Educación integradora y educación liberadora* (tomo 2). Bogotá: Publicaciones Sinae. [Edición limitada para fines de estudio].
- Goodson Ivor, F. (1991). La construcción social del currículo. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, 295, 7-37.
- Hamilton (1991). Orígenes de los términos “clase” y “currículum”. *Revista de Educación*, 295, 187-206.
- Hard, M. y Negri, A. (2002). *Imperio* (2.ª edición). Buenos Aires: Paidós.
- Ilich, I. (2008). *Obras reunidas* (dos tomos). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lazarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Leis, R. (2006). Sistematización de experiencias: el encuentro de la palabra y el acto. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*.

- Recuperado de <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=8049&opcion=documento#s2>.
- Londoño, J. (1957). El influjo de la geografía en el estudio de la sociología en Colombia. *Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia (Academia de Ciencias Geográficas)*, 15(56).
- Lytard, J. F. (1987). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Martins, M. (2002). *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: Quem legitima esses saberes?* São Paulo: Universidade São Francisco.
- Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. (1941). *Programa de Estudios Sociales (Geografía, Historia y Cívica) para las escuelas primarias y observaciones metodológicas sobre la materia*. Departamento de Nariño, Dirección de Educación Pública.
- Mockus, A. et al. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Socolpe.
- Müller, I. (1992). *La lucha por la cultura. La formación del maestro colombiano en una perspectiva internacional. I Parte*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortiz Lozano, Á. (1945). La inmigración y la patria. *Revista Javeriana*, 24(118), 129-134.
- Popkewitz, T. (2001). La producción de la razón y el poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales. En M. E. Aguirre (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos* (pp. 97-139). Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Fondo de Cultura Económica.
- Pozo, M. (2000). *Currículum e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rokwell, E. (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Rokwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Buenos Aires: Clacso.
- Simons, P y Maschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela*. Madrid: Miño y Dávila.
- Sloterdijk (2009). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-Textos.

- Socarrás, J. F. (1987). *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior. Su historia y aporte científico, humanístico y educativo*. Tunja: Ediciones la Rana y el Águila, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Virilio, P. (2014). *Velocidad y política*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Buenos Aires: Colihue.
- Virno, P. (2006). *Ambivalencia de la multitud. Entre la innovación y la negatividad*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Zuleta, E. (1947). *Memoria del Ministro de Educación Nacional* (tomo 2, p. 133). Bogotá: Imprenta Nacional.

Autoayuda, educación y prácticas de sí. Genealogía de una antropotécnica¹

Dora Lilia Marín-Díaz
Universidad Pedagógica Nacional

La literatura de autoayuda no es bienvenida en el mundo académico. Aunque millones de personas lean varios de estos libros anualmente, aunque sean la única fuente de lectura de esos millones de personas y aunque ella esté cada vez más presente en los salones de clase de colegios y universidades, tanto en la formación de los estudiantes como en la de los profesores y de otros profesionales; para algunos autores en los círculos académicos el denominado “auge de la autoayuda” es una evidencia de la superficialidad de nuestra época o el efecto del mercado en la manipulación de las expectativas más íntimas de las personas.² Estas respuestas parecen ser insuficientes para entender por qué los preceptos y las técnicas difundidos por la autoayuda en sus más variados formatos y sustentados en los más distintos saberes se constituyeron en uno de los caminos —otro sería el de las religiones— que se sigue, no solo para tratar las más variadas adicciones y aflicciones humanas,

1 Este texto forma parte de los resultados de la investigación de doctorado realizada entre 2009 y 2012 en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, como becaria de la Capes. Algunas de las reflexiones aquí contenidas también se encuentran publicadas en portugués en el libro titulado *Autoajuda, educação e práticas de si. Genealogia de uma antropotécnica* (Marín-Díaz, 2015a). Otras reflexiones forman parte de los análisis desarrollados en el proyecto de investigación *Sobre la educación contemporánea: pedagogía, filosofía y antropología* DSI-463-18 financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).

2 Véanse por ejemplo Bastos y Busnello (2004) y Bueno (2005).

sino como una fuente de saber práctico sobre la vida y las posibilidades para su transformación y conducción, en medio de las tensiones que ofrecen las condiciones actuales.

Para avanzar en este sentido, en la investigación que sustenta algunos de los resultados que les presentaré en esta cátedra se realizó una aproximación a este fenómeno, que partió de reconocer la importancia que el uso de la autoayuda tiene en la vida de sus lectores y practicantes, es decir, fue necesario leerla como un fenómeno que va más allá de un asunto de mercado, pues se trata de herramientas que las personas buscan para orientar su vida y que, en muchos casos, tienen efectos significativos en la manera como la viven. Se trató de reconocer, más allá del evidente fenómeno comercial, un hecho menos visible, pero significativo en términos educacionales: el anclaje de la autoayuda en una tradición milenaria de prácticas dirigidas al gobierno de sí. Se trata de un conjunto de técnicas antiguas, como la meditación y la escritura de sí, por ejemplo, que son actualizadas y aparecen vinculadas a un nuevo dispositivo que podría llamarse, siguiendo a Simons y Maschelein (2014), el dispositivo de aprendizaje contemporáneo.³

Esta investigación, de cuño arqueogenealógico, supuso la lectura y tematización de un amplio conjunto documental.⁴ Antes que hacer una denuncia sobre la falta de rigor, o saludar con beneplácito la inclusión de libros de autoayuda como lecturas obligadas en los currículos escolares y universitarios de algunos programas de formación de profesores y otros profesionales; antes que emitir un juicio o formular una propuesta para superar la denominada

3 Este dispositivo se analiza usando las herramientas arqueológicas y genealógicas en distintas investigaciones y trabajos recientes. Véanse, por ejemplo, Rubio (2017), Rubio y Lockmann (2018) y Enzweiler (2018).

4 De libros de autoayuda (más de cien), de reflexiones sobre su producción, así como de discursos que orientan la educación contemporánea, principalmente aquellos publicados por organismos como la Unesco e instituciones nacionales como el Ministerio y la Secretaría de Educación, así como reflexiones académicas que interrogaron y propusieron explicaciones para su uso y circulación en diferentes momentos.

“superficialidad de nuestros modos de vida actual”; antes que defenderla como una toma de conciencia y del reconocimiento que, finalmente, hoy se hace de las necesidades emocionales de maestros y estudiantes en las escuelas y de otros profesionales en sus trabajos, o denunciarla como la manipulación que los “detentores del poder y las grandes multinacionales” hacen de las emociones en una economía neoliberal, su propósito fue realizar la descripción de algunos elementos que sustentan la autoayuda y así indagar acerca de su procedencia y las condiciones que posibilitaron su consolidación como unos de los discursos en los que se fundamentan las formas de conducción actuales.

La tematización de los libros de autoayuda, además de servir para la construcción del archivo de la investigación, permitió diseñar y ensayar una herramienta para su lectura: se trata de la serie *conducción-individualización-ejercitación o gobierno-individuo-ascesis*. Los tres elementos se constituyeron en entradas o ejes de análisis diferentes, pero que no se dejaron de cruzar cuando se intentó describir la procedencia y las condiciones de emergencia tanto de las subjetividades individuales predominantes hoy, como del conjunto de técnicas que posibilitan su producción y que son centrales para el funcionamiento de las formas de gobierno contemporáneas. Entender la autoayuda como una práctica de conducción supone identificar y describir cómo pone en operación un conjunto de técnicas que producen formas individualizadas de nuestras experiencias como sujetos y como grupos humanos, las cuales son piezas fundamentales en el funcionamiento de los dispositivos de gobierno. Entenderla como antropotécnica significa reconocer que esta se encuentra en el centro de la producción de la forma de vida contemporánea, por lo que se configura como un sistema de ejercitación que posibilita la existencia humana, en las condiciones materiales de nuestro tiempo y articulada a sistemas simbólicos y rituales que alimentan la necesidad de ser individuos libres, exitosos y felices.

Como práctica de conducción y como antropotécnica, la autoayuda vincula dos elementos: formas de vida individualizadas y sistemas de ejercitación fundados en conjuntos técnicos para su producción. Tanto la autoayuda como la educación fueron fundamentales en los procesos de individualización y subjetivación ocurridos en las sociedades occidentales (occidentalizadas) durante el último siglo. Aunque autoayuda y educación parecen, a primera vista, ser dos cuestiones de orden diferente —no solo en su reconocimiento y prestigio académico, sino en las técnicas que usan y los fines por los cuales se orientan—, es posible afirmar, como ya lo hemos hecho en otros textos,⁵ que se trata de dos formas de las antropotécnicas. La primera de ellas, la educación, fue la principal antropotécnica de la modernidad, mientras que la autoayuda lo sería de la contemporaneidad. La segunda supliría una suerte de déficit de la educación (en su sentido moderno), en la medida en que permite, más allá de los asuntos cognitivos, el reconocimiento de sentimientos, emociones, deseos e intereses de los individuos. Hoy las dos prácticas compiten, se cruzan y por momentos se hacen indiferenciables, al punto de pensar que la autoayuda está reemplazando a la educación.

Tal vez esa última condición explique el hecho de que nociones como aprendizaje y educación permanente, centrales en los discursos educativos contemporáneos, formen parte de los referentes de la autoayuda. En ambos casos estos términos remiten a la producción de “yos” encerrados en sí mismos, comprometidos en su autoproducción y autotransformación constante para actuar como capitales humanos o como emprendedores. Autoayuda y educación se entienden como antropotécnicas fundamentales, cuyas discursividades encuentran elementos comunes, no solo en el uso de ciertas nociones —que les dan actualidad y muestran su pertinencia—, sino en la promoción y el uso de algunas técnicas

5 Véanse Marín-Díaz (2015a, 2017), Marín-Díaz (2015b), Marín-Díaz (2015c), Parra-León y Marín-Díaz (2016), Noguera-Ramírez y Marín-Díaz (2015) y Marín-Díaz y Noguera-Ramírez (2016, 2017a, 2017b).

para la creación de los hiperindividuos contemporáneos, cuya meta de vida es alcanzar el éxito y la felicidad.

Sobre los libros de autoayuda en los escenarios educativos

Una primera aproximación al tema señala las décadas de 1970 y 1980 como el periodo en que algunos libros, reconocidos como de este género, ganaron protagonismo y alcance en los escenarios de formación básica, media y profesional. Por una parte se encuentran los libros de Napoleón Hill ([1928] 2008), Og Mandino (1987), Stephen Covey (1999, 2005) y Ram Charan (2007), entre otros que conformaron la bibliografía que sustentaba los programas de formación en Administración de Empresas, Negocios, Economía y Finanzas, tanto en pregrado como en maestría y doctorado de prestigiosas universidades como Stanford y Harvard, y de instituciones y programas de actualización que también en América Latina estaban destinados a profesionales de las mismas áreas. Por otra parte, se encuentran libros de famosos autores como Paulo Coelho (*El alquimista*, 2002),⁶ Deepak Chopra (*Las siete leyes espirituales del éxito*, 1996), Kalil Gibran (*El profeta, el loco, páginas escogidas*, 2003), Dyer Wayne (*Tus zonas erróneas*, 1992), que fueron usados en las asignaturas de Ética, Moral, Religión y Educación Sexual, en la educación media, desde los primeros años de la década de 1980, en Colombia. Aunque *Tus zonas erróneas* estuvo lejos de ser un éxito editorial, fue uno de los libros con el cual muchos jóvenes de mi generación, de colegios privados y públicos, aprendimos que, además de ser personas “únicas e irrepetibles” como nos enseñaron en nuestras clases de religión, debíamos asumir la responsabilidad por nosotros mismos y tener conciencia de sí para ser felices y alcanzar el éxito en nuestras vidas.

6 Sobre el uso obligatorio de este libro en las escuelas de Brasil (*O Alquimista*) es interesante revisar el análisis de Bastos y Busnello (2004).

Señalaba Wayne que la consecución de este propósito solo era posible a través de una serie de ejercicios reflexivos, cuyo fin es evaluar permanentemente nuestras acciones y las razones que las motivaban, para tomar conciencia de los sentimientos y así romper los patrones mentales que nos mantienen atrapados y no nos permiten alcanzar la felicidad.

Piensa en lo que estás haciendo en el momento que lo estés haciendo. El nuevo pensamiento requiere ser consciente de tus viejos pensamientos. Te has acostumbrado a patrones mentales que identifican las causas de tus sentimientos en hechos externos.

[...] El hacerte cargo de ti mismo implica un esfuerzo más grande que el que significa simplemente especular con ideas nuevas. Implica la determinación, la decisión de ser feliz y de enjuiciar y destruir todos y cada uno de los pensamientos que te producen una infelicidad autoinmovilista. (Wayne, 1992, pp. 14-15).

Durante las últimas cuatro décadas libros y autores como estos proliferaron en las ferias de libros, y se encuentran fácilmente distribuidos en librerías y bibliotecas de escuelas e instituciones educativas, así como en las personales de padres y profesores. Estos libros comenzaron a ganar un lugar destacado en la bibliografía usada para la formación de los adultos (padres y maestros, principalmente) encargados del cuidado y la educación de los más jóvenes, en los espacios y programas ofrecidos por instituciones como las secretarías y ministerios de Educación, Salud y Protección Social. En este periodo también aparecieron libros ajustados y dedicados a la preparación de los adultos y/o a la sugerencia de ejercicios que les permitieran educar, de la mejor manera posible, a los niños y adolescentes en las distintas instituciones dedicadas a ello.

Traer saberes novedosos a los escenarios escolares y procurar saberes producidos por disciplinas diferentes a la pedagogía que puedan nutrir y mejorar sus prácticas se convirtió en una necesidad

incuestionable. No es extraño, entonces, que temas y discusiones sobre el individuo, sobre sus comportamientos, sobre sus necesidades y condiciones —como los ofrecidos por la autoayuda— lleguen a la escuela de la mano de los profesores, cuya propia formación, cada vez más, incluye este tipo de lecturas. Los análisis y reflexiones propuestos en textos de este género traen consigo orientaciones y recomendaciones prácticas para la educación de otros, que permiten ajustar los saberes de la escuela a las particularidades de los niños y a las necesidades de sus familias, de las comunidades y la sociedad en general. Una pista interesante al respecto y que permite entender una de las vías a través de la cual ingresaron los libros de autoayuda a la escuela se encuentra en los estudios que se proponen caracterizar la formación que reciben y el tipo de lecturas que realizan los profesores.

El IDEP, la Secretaría de Educación del Distrito y la Universidad Nacional de Colombia, en 2009, adelantaron una investigación que buscaba

[...] por una parte, penetrar en la opinión e imagen que la sociedad tiene sobre el sector docente de la ciudad y, por otra, develar la autoimagen, las opiniones, los hábitos, las actitudes y valores del magisterio sobre su profesión, a partir del cual se propuso una tipología de perfiles de los docentes del sector estatal de Bogotá. (Londoño et al., 2011, p. 11).

En el informe *Caracterización social y cultural de los docentes del sector público de Bogotá*, derivado de dicha investigación, se señala que frente a la pregunta sobre el tipo de libros que escogen para leer, la respuesta de los profesores mostró como principal interés las novelas (28,7 %), seguidas de los libros de autoayuda y superación personal (14,7 %), y los textos pedagógicos (13,5 %). En estas tres categorías se concentra más del 50 % de las preferencias y, aunque se pueden encontrar diferencias por los rangos de edad, por el género, y por las opciones presentadas, lo que parece ser una constante es el lugar de la autoayuda en los

hábitos de lectura o en las intenciones de lectura de los profesores (véase la tabla 1).

El análisis señala, además, que entre los libros más citados por los profesores se encuentran los “grandes éxitos de la literatura de autoayuda” (p. 237) *¿Quién se ha llevado mi queso? Cómo adaptarnos a un mundo en constante cambio* (2008) de Spencer Johnson; *La culpa es de la vaca* Partes 1 y 2 (2002, 2007), de Jaime Lopera y Martha Bernal; *El vendedor más grande del mundo* (2009), de Og Mandino; y los *best-sellers* de Paulo Coelho, *El alquimista* (2002) y *Verónica decide morir* (2006). El estudio concluye, también, que “los profesores se preocupan en consultar literatura referente a su oficio, así como se permiten la tentación de la literatura de ficción y, como lo señala las tendencias mundiales, consultan autoayuda y otros libros de divertimento” (Londoño et al., 2011, p. 237).

En la comparación que los investigadores adelantan con relación a las preferencias literarias de los profesores, según los estudios realizados para otros países de América Latina, destacan la importancia que el género de autoayuda alcanzó en los procesos de autoformación de profesores, siguiendo el resultado de una investigación realizada por Tenti (2005), acerca de la condición docente en países como Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. En ese sentido, el autor explica que

el género que aparece en primer lugar es ‘Pedagogía y educación’, es decir, aquella literatura que se relaciona estrechamente con su campo de actividad laboral, preferencia que es particularmente notoria entre los docentes peruanos. El orden de preferencia varía según los países considerados: en la Argentina, luego de los temas profesionales, optan por la literatura de ficción y la historia; con porcentajes cercanos al 20 %, les siguen los libros de autoayuda, las biografías y los ensayos de ciencias sociales. En Brasil, los otros géneros preferidos son la literatura de ficción, la autoayuda y la historia. En Perú, como ya dijimos, la pedagogía y la educación concentran la

Tabla 1. Géneros preferidos de lectura

	Edades											
	Menor de 31 años		De 31 a 40 años		De 41 a 51 años		Más de 51 años		Total			
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%		
Ensayo	41	1,3	213	2,8	125	1,1	148	1,8	527	1,7		
Texto pedagógico	582	17,7	1186	15,7	1328	11,8	973	12,0	4069	13,5		
Título incompleto	0	0,0	66	0,9	175	1,6	33	0,4	273	0,9		
Novela	816	24,8	2114	28,0	3603	32,1	2115	26,1	8647	28,7		
Autosuperación/autoayuda	519	15,8	1119	14,8	1648	14,7	1151	14,2	4437	14,7		
Arte	0	0,0	0	0,0	16	0,1	0	0,0	16	0,1		
Texto académico	96	2,9	645	8,6	826	7,3	635	7,8	2201	7,3		
Historia	116	3,5	199	2,6	603	5,4	502	6,2	1420	4,7		
Religión	105	3,2	296	3,9	484	4,3	414	5,1	1299	4,3		
Obras distintas	86	2,6	39	0,5	99	0,9	80	1,0	303	1,0		
Biografía/autobiografía	8	0,2	45	0,6	99	0,9	91	1,1	243	0,8		
Cuento, poesía, fábulas	246	7,5	261	3,5	432	3,8	338	4,2	1277	4,2		
Literatura infantil	10	0,3	38	0,5	76	0,7	46	0,6	170	0,6		
Sin título	0	0,0	10	0,1	0	0,0	19	0,2	29	0,1		

	Edades											
	Menor de 31 años		De 31 a 40 años		De 41 a 51 años		Más de 51 años		Total			
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%		
Testimonio	0	0,0	34	0,5	73	0,6	29	0,4	136	0,5		
Tolerancia escolar	0	0,0	0	0,0	0	0,0	13	0,2	13	0,0		
Ninguno	117	3,6	213	2,8	343	3,1	267	3,3	940	3,1		
Manual técnico	0	0,0	0	0,0	22	0,2	0	0,0	22	0,1		
Libros de literatura	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0		
Superación Cristiana	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0		
Filosofía	69	2,1	359	4,8	462	4,1	259	3,2	1150	3,8		
No recuerda	104	3,2	252	3,3	186	1,7	248	3,1	790	2,6		
Otro	0	0,0	0	0,0	30	0,3	10	0,1	40	0,1		
No responde	373	11,4	449	6,0	608	5,4	719	8,9	2149	7,1		
TOTAL	3288	100,0	7538	100,0	11236	100,0	8089	100,0	30151	100,0		

Nota: La muestra corresponde al 13 % de un total 30 151 profesores de la Red Distrital de Bogotá.

Fuente: Londoño et al. (2011, s. p.)

gran mayoría de las preferencias; a este género le siguen la historia y la autoayuda. (Tenti, 2005, p. 247, citado en Londoño et al., 2011, p. 235).

Por otra parte, en el estudio titulado *El perfil de los profesores brasileños: lo que hacen, lo que piensan lo que esperan...* [*O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...*], financiado por la Unesco, publicado en 2004 y usado por Tenti (2005) para su análisis, se presenta una tabla (véase la tabla 2) que muestra las preferencias de lectura de los profesores en su tiempo libre y señala los porcentajes distribuidos por género de la siguiente manera: pedagogía y educación (49,5 %), libros científicos (28,3 %), literatura de ficción (27,6 %) y libros de autoayuda (23,8 %) (Unesco, 2004).

Tabla 2. Géneros preferidos de lectura: investigación Unesco

Géneros	Proporción (%)	
	Mais interessantes	Menos interessantes
Autoajuda	23,8	18,9
Biografias	8,9	20,4
Ensaio de ciências sociais	12,2	16,5
História	18,6	6
Literatura de ficção	27,6	24,1
Livros religiosos	22,4	21,5
Novela policial	4,3	66
Pedagogia e educação	49,5	2,1
Revistas ou livros científicos	28,3	9,6

Nota: La muestra se verifica en la ficha técnica del estudio, pp. 289–290.

Fuente: Unesco (2004, p. 102).

Según señala el estudio, los profesores de Brasil se muestran interesados por su propia formación, como se evidencia en las preferencias de lectura que tienen para su tiempo libre. Pedagogía y educación y Autoayuda suman más del 70 % de las preferencias de lectura, lo que indicaría, según los investigadores, que el interés es mantenerse actualizados, encargarse de su propia formación y alcanzar el éxito en la vida personal y profesional. En los términos que este análisis propone, se puede afirmar que estas preferencias de lectura serían, además, un indicativo de la fuerza que tiene el imperativo contemporáneo de ocuparse de sí mismos y de aprender permanentemente, pues, en muchos casos, son los profesores quienes, con sus propios recursos, cubren el costo de libros, talleres y cursos de este género.

Sin embargo, vale la pena señalar aquí que estos intereses aparecen vinculados, cada vez más, a las ofertas de formación que reciben los profesores de las instituciones en las cuales trabajan. Un par de ejemplos locales pueden ilustrar esta situación. El primero corresponde al regalo que recibieron para conmemorar su día los orientadores escolares de la Secretaría de Educación de Bogotá, en 2012. Se trató de una conferencia de Jorge Duque Linares, o Don Jorge, como cariñosamente lo llaman algunos de sus seguidores en las redes sociales. Él puede catalogarse como uno de los más famosos escritores de libros de superación o autoayuda en Colombia y un conferencista habitual de colegios y empresas. Es, según él mismo se presenta, un “educador católico de formación Lasallista, comprometido con la educación en Colombia, especializado en filosofía de la motivación, con amplia experiencia en el manejo de programas de capacitación docente” (Arbeláez, s. f.).⁷ Aunque su formación y experiencia profesional son un misterio, suscribe contratos para la formación de diversos profesionales, produce libros, talleres y conferencias, además de conducir su propio programa de televisión, *Actitud positiva*,⁸ que duró algo más de diez años al

7 Tomado de <http://www.soho.co/entretenimiento-/articulo/jorge-duque-linares/1224>.

8 Véase ejemplo disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=BNq1sEvNuJo>.

aire (en agosto de 2017 anunció su finalización y la apertura de su canal de YouTube en donde, con un nuevo formato y contenido, continúan difundándose sus conferencias).

Sus libros y conferencias se presentan en un lenguaje coloquial, simple y fundado en ejemplos comunes. En ellos argumenta la necesidad de trabajar en la transformación de los propios comportamientos y actitudes a través de ejercicios de concentración y entrenamiento (usando técnicas como la meditación, el dominio de sí mismo y la repetición de acciones) para alcanzar las metas que cada uno se traza, aún en las condiciones sociales, económicas y laborales más difíciles. Además, formula una serie de preceptos de comportamiento que deben constituirse en guía permanente para adquirir aprendizajes que serán utilizados en el momento en que sea necesario enfrentar situaciones inesperadas o complejas. Así señala, por ejemplo, que

Si se automotiva, es decir sí logra que todas sus fuerzas interiores trabajen para usted en orden y en armonía, sin ninguna duda llegará a cumplir sus sueños. Logrará una personalidad positiva. El orden del proceso es de seis pasos. Tiene el equivalente en la práctica al de una “lámpara de Aladino”. Porque le permitirá convertir en realidad cualquier deseo o sueño que tenga, por imposible que parezca. Consiste en armonizar sus fuerzas; equivale a convertir su actual personalidad, en una personalidad positiva, logrando una autovaloración interior.

El primer paso: lograr una autoimagen sana.

El segundo paso: fuerte orientación hacia objetivos claros, altos pero alcanzables.

El tercer paso: es tener un plan de acción para saber cómo va a lograrlo y cumplirlo.

El cuarto paso: es tener un deseo ardiente que le impulse a trabajar con entusiasmo.

El quinto paso: es desarrollar la confianza en sí mismo.

El sexto paso: es la consecuencia de los cinco anteriores y es la vacuna contra el fracaso: “LA PERSEVERANCIA”.

Este proceso es sencillo y muy efectivo, porque al canalizar sus fuerzas en armonía, genera el fenómeno de la sinergia que en palabras sencillas es el principio de: “la unión hace la fuerza”, o del “trabajo en equipo”. (Duque, 2000, pp. 7-9).

El segundo ejemplo local, y más reciente, tiene que ver con dos hechos: la publicación y amplia acogida en 2017 de un libro titulado *Bienestar emocional y mindfulness en la educación* (García-Campayo et al., 2017). *Revolucionemos la sociedad del futuro a través de la educación emocional en las escuelas*; y la oferta para que los maestros y directivos docentes del sector oficial del Distrito Capital se inscriban, a través del Icetex y con carta de compromiso, al programa de formación continuada titulado *Ética del Cuidado, Mindfulness y liderazgo transformador*, que fue divulgada esta semana.

En el primer caso, se trata de un libro cuya ficha promocional destaca que en él se

[...] presenta un panorama general del desarrollo de programas basados en la atención plena (*mindfulness*) y la compasión en entornos educativos. Junto a una reflexión general de los principios teóricos de esta floreciente área de actuación pedagógica, sus análisis se centran en la descripción de proyectos actualmente vigentes en el mundo de habla hispana. Se trata de un libro teórico y práctico que ofrece un completo conjunto de conocimientos, métodos, herramientas y opciones no solo para implementar programas de bienestar emocional, sino también para evaluarlos y adaptarlos a cada circunstancia concreta.

Es difícil exagerar la importancia de la prevención y de la promoción de la salud mental infantil. Por ello, el presente volumen es de gran relevancia para todo aquel interesado en mejorar el sistema educativo: docentes, autoridades educativas, autoridades gubernamentales, padres e, incluso, los mismos estudiantes.

En el segundo caso, se trata de un curso de tres meses y tres módulos: el primero, de 8 horas, es sobre “La ética del profesor y el cuidado” y se centra en la ética, los valores y el “autocuidado” del profesor como condición para el ejercicio docente. El segundo, de 30 horas, se llama “*Mindfulness* y control de estrés”, y se propone como una guía para iniciarse en la práctica de esta “técnica de relajación establecida a partir de una combinación de psicología positiva, budismo, terapia cognitivo-conductual y neurociencia” (Davies, 2015, p. 8), que supone ejercicios de meditación, respiración, escaneo corporal, observación de las emociones y de los pensamientos, yoga, ejercicios de silencio, meditación *metta*, entre otros. El tercero y último, de 8 horas, “Liderazgo transformador”, se ocupa de temas como el líder, la negociación, el aprendizaje y el conflicto.

Es evidente que la tendencia generalizada a producir y consumir autoayuda no es un asunto menor, y que su ingreso a los espacios de formación de jóvenes y adultos de las más variadas profesiones merece un análisis detallado, pues antes que hacer un juicio de valor, es necesario preguntarse cómo los presupuestos y las técnicas vehiculados por la autoayuda, en sus más distintas versiones y sustentados en los más variados saberes (economía, psicología, religión, filosofía, psicoanálisis, etc.) se constituyeron en el eje de producción de una forma específica de ser sujeto contemporáneo. Lo que parece estar en juego no es simplemente que unos se quieran hacer más ricos vendiendo ilusiones de éxito y felicidad a otros —aunque esto sea cierto—; tampoco que estemos asistiendo al derrumbamiento de casi todas las utopías modernas, aunque las evidencias parecen confirmarlo, sino un asunto antropológico fundamental: la producción de nuevas formas humanas extremadamente individualizadas y volcadas a una interioridad, que se ven conminadas a producirse y transformarse permanentemente para ajustarse al “mundo”, entendido ahora como un competido mercado de habilidades y competencias.

En otras palabras, el asunto no es si nos parece bien o no que los discursos de autoayuda estén ocupando el lugar que otrora ocuparon saberes como la filosofía, la sociología o la pedagogía en los procesos de formación de los profesores, como vemos que está ocurriendo; tampoco si aceptamos o rechazamos el ingreso de estos discursos a las salas de clase, a las bibliotecas o a nuestras casas. Lo que está en juego, a mi modo de ver, es si aún podemos reconocer que la educación de los niños y de los jóvenes es, tal vez, el único dominio en el cual podamos, como sociedad, “invertir todas nuestras esperanzas, todas nuestras ideas, y parte de nuestras economías” (Eltchaninoff, 2018, p. 1). Por ello, es necesario revisar el privilegio que se le ha otorgado, dentro de las denominadas “innovaciones educacionales” a las “ciencias cognitivas”, a los “datos neurobiológicos” y a los nuevos discursos de “autocuidado” y bienestar que apuntan al control de las emociones bajo la promesa de producir individuos más eficientes, más competitivos, más adaptables y, finalmente, más felices (Eltchaninoff, 2018).

La educación como la antropotécnica moderna

La modernidad que no podía ser otra cosa que radical, seculariza y colectiviza la vida de ejercitación, sacando las ascesis transmitidas desde antiguo de sus respectivos contextos espirituales, con el fin de disolverlas en el fluido de las modernas comunidades de trabajo dedicadas al entrenamiento y a la formación.

SLOTERDIJK, 2012

El análisis de la autoayuda y de la educación como antropotécnicas (esto es, en el eje de la ejercitación) o como prácticas de gobierno (en el eje de la conducción) ofrece un recorrido analítico que encuentra como punto común el proceso de individualización del cual somos sujetos y resultado. Comprender esta afirmación y algunas otras que he hecho en las páginas anteriores requiere una revisión que, aunque rápida, ilustre el camino que me llevó el

estudio realizado, toda vez que elegí como herramientas analíticas la noción de gobierno (gubernamiento y gubernamentalidad) de Foucault y la de antropotécnica de Sloterdijk.

Comencemos por caracterizar el momento de configuración de la educación como antropotécnica. Entre los siglos *xvi* y *xvii* las técnicas de vigilancia y control, asociadas a las formas de vida cenobitas o monacales entraron en la escena de la vida política y participaron en la constitución de los Estados administrativos europeos. Se trató de un proceso que Hunter (1998) denominó laicización del poder pastoral, a través del cual, prácticas ascéticas —vinculadas a la vida de comunidades religiosas pequeñas durante la Edad Media— entraron al mundo social y se colectivizaron como prácticas disciplinarias. Esto transformó radicalmente los modos de pensar y vivir de un amplio número de individuos que formaban parte de los nacientes Estados de Europa Occidental. No se trató solo de la entrada de un arsenal técnico destinado a la autoproducción de sujetos y la consiguiente invocación al mejoramiento de la propia vida, sino de la colectivización y desespiritualización de un conjunto de ejercicios y técnicas para la producción del sujeto por sí mismo, un sujeto moderno, un sujeto gobernable.

El llamamiento para una vida ejercitante hizo de la modernidad una era técnica por excelencia, marcada por un “imperativo metanoético dirigido para todos y al cual se dan múltiples respuestas. Sus mediadores serán, en primera línea, el Estado moderno y la escuela adecuada a él” (Sloterdijk, 2012, p. 427). La convocatoria para un ejercicio global de *fitness* supuso una de las transformaciones más radicales en la vida humana, gracias a la constitución de diferentes escenarios para el entrenamiento colectivo e individual. De la forma de vida que vinculaba y hacía indiferenciables vida y regla —como fue el caso de las comunidades monacales, su vida reglar y su ideal de vida común *Koinos bios* (Agamben, 2013)— se pasó a los estilos de vida modernos y contemporáneos en los cuales el individuo se proclama como el productor y soberano de su propia existencia.

La amplia difusión de modos de vida ejercitantes estuvo en el centro de las disposiciones políticas que fueron piezas clave para el control demográfico de las poblaciones que habitaron los Estados administrativos (o absolutistas) y, posteriormente, los Estados-nación. La producción de sujetos ejercitantes se encuentra en el centro de una forma de biopoder (la anatomopolítica descrita por Foucault) que operaba bajo la premisa de hacer vivir súbditos útiles a las necesidades de un Estado fuerte, un Estado mercantil y fiscal, cuya política exterior requería un ejército y un cuerpo diplomático esforzados y disciplinados, así como una infraestructura y una institucionalidad sustentada por una clase trabajadora que se considerara a sí misma como productiva e independiente, y estuviera dispuesta a tributar los impuestos necesarios para el desarrollo de la economía y de la propiedad privada.

Estos nuevos sujetos trabajaban en provecho propio y en función del Estado y sus instituciones. Se trató de una relación que fortaleció tanto los procesos de individualización como los de institucionalización de las funciones y relaciones sociales, y supuso una transformación en el énfasis del ejercicio de poder: de formas soberanas hacia formas disciplinarias, o, mejor aún, del privilegio de técnicas asociadas al poder soberano hacia el privilegio de técnicas y estrategias para la producción de individuos disciplinados. Un desplazamiento que operó como correlato del proceso de gubernamentalización de los Estados (Foucault, 2006), pues no se trataba más de reinar o regir un territorio, sino de gobernar o conducir los humanos que, en adelante, serían considerados como población.

Estado e iglesias consolidaron y promovieron prácticas en medio de las cuales los súbditos se constituirían en sujetos de gobierno: una fuente de enriquecimiento y fortalecimiento de un Estado que se ocuparía de administrar aquella fuente, a través de prácticas de policía (Foucault, 2006). Así, la política de la vida asociada a la producción y el gobierno de los individuos se expresó, entre otras cosas, en la alianza sin precedentes entre la moral de las iglesias y la naciente razón de Estado, y se tradujo en la

articulación de tres asuntos claves para el acontecimiento de una de las primeras operaciones biopolíticas modernas: un mandato de reproducción y maternidad sobre las mujeres, asociado al destierro de las parteras-brujas y a la sumisión en relaciones maritales reproductivas defendidas y promovidas primero por la fe católica y después, también, por la protestante (Badinter, 1981); y la identificación y diferenciación de la infancia, con el consiguiente desarrollo de una legislación contra el infanticidio —considerado, a partir de ese momento, un crimen, no solo contra la humanidad sino también contra el Estado (Ariès, 1987)—. El correlato social de esta alianza fue un aumento demográfico que aprovisionó al Estado de una fuente ilimitada de material humano, y que condujo a su superpoblación. Este hecho, junto a otros factores históricos y sociales, impactó la propia organización estatal y la razón de Estado que la produjo,⁹ llevándolas a su actualización: serán esas las condiciones de emergencia de una racionalidad de gobierno liberal y de la reorganización de un conjunto de técnicas para la producción de humanos adecuados a ella.

El surgimiento de una serie de problemas de gobierno por la presencia de un sinnúmero de individuos desordenados e inútiles a los propósitos del Estado —aquellos que no integraban ni la fuerza trabajadora ni la fuerza militar— constituyó uno de los focos de atención de las prácticas de policía que intentaban usar esa “materia prima” y, a través de instituciones como la escuela, el ejército, el hospital, el taller, entre otros, producir sujetos gobernables. Sin embargo, la imposibilidad de una regulación completa obligó importantes transformaciones en las estrategias de conducción que continuaron ligadas con políticas para el gobierno de la vida, esas que llevaron, por ejemplo, a la discusión sobre el Estado Social y a la producción de discursos asociados a los derechos humanos (Foucault, 2007).

9 La misma que se encuentra vigente hoy y que es posible percibir en los discursos de casi cualquier confesión religiosa o institución estatal en diferentes partes del mundo occidental; las mismas que no dejan de intervenir a favor de la vida de los nacidos y no nacidos, de enfermos terminales, etc.

Las prácticas y discursos acerca de la defensa y protección de la vida adquirieron distintos énfasis y ampliaron su vocabulario y legislación en los dos siglos siguientes. Esto centró la atención en la necesidad de reconocer particularidades de los sujetos, asociadas a una idea de naturaleza individual. Sin embargo, no podemos olvidar que fue en el periodo de conformación de los Estados absolutistas (o administrativos, en términos de Foucault) que emergió una de las primeras operaciones biopolíticas (la política demográfica) y que ella dio lugar a una de las primeras antropotécnicas modernas, fundada en las disciplinas: la educación. Las disciplinas poseen “las características de lo técnico, el dominio de un procedimiento que traerá el resultado buscado mediante pasos discretos, explícitos y controlados” (Sloterdijk, 2012, p. 439). Las disciplinas fueron el sustento de la educación moderna y, con ella, de una serie de procedimientos educativos empeñados en la fabricación de humanos adecuados y funcionales —masas de trabajadores, estudiantes, militares— que alimentaron la maquinaria estatal y las instituciones que se hicieron cada vez más necesarias para conducir las poblaciones. A través de ellas se proyectó no solo el ciudadano para un mundo nuevo sino el nuevo mundo.

En términos generales, puede afirmarse que la superproducción biológica de seres humanos que resultó de la operación biopolítica de los albores de la modernidad encontró su respuesta en una operación antropotécnica de carácter disciplinar, que podemos llamar educación y cuyo propósito fue la producción de humanos por medio de una retirada del mundo, ya no al estilo de los antiguos ascetas, sino a través de instituciones de encerramiento y aislamiento. Esta biopolítica social articuló un conjunto de técnicas concretas que la educación, en su forma escolar principalmente, se encargó de operar. La escuela, al mismo tiempo que disminuía la sobrecarga educativa que tenía la familia, también reducía las posibilidades de abandono y muerte de los hijos no deseados y abandonados. Ella, con sus técnicas de encerramiento, vigilancia, enseñanza y castigo, acompañó la función formativa de la familia, y se encargó de producir seres humanos: la escuela

tomaba a su cargo la materia prima humana y la transformaba en sujetos provechosos o, por lo menos, no peligrosos para el naciente orden social.

“La gracia divina será grande, pero más grande es aún la técnica aplicada al ser humano; la elección divina llevará lejos, pero más lejos conduce el nuevo arte de la educación” (Comenio [1592-1670], citado por Sloterdijk, 2013). Independientemente del error que podemos percibir en la traducción al español de esta idea de Comenio, y quizá de la propia cita de Sloterdijk, se trata de una referencia que recoge un elemento fundamental del pensamiento comeniano y de su proyecto pampédico: el nuevo arte de educar es, en lo fundamental, un proyecto técnico; un proyecto que presupone la perfectibilidad y disciplinabilidad de los nacidos hombres. El proyecto escolar de este moravo, su *Typographeum vivum*, es sin duda un proyecto que ambicionaba “poblar al mundo con obras maestras [libres de erratas] provenientes de esa impresora de hombres” (Sloterdijk, 2012, p. 401). La técnica aplicada al ser humano por él mismo, el reconocimiento del humano como un animal técnico, fue el sustento del nuevo arte de educar moderno. El siglo xvii testimonió la emergencia de un proyecto de educación universal, la *pampædeia* y, con ella, de una máquina de ortopedia humana: la escuela moderna. Se trató de la creación de un taller en el cual debía ocurrir la educación de todos y garantizarse la producción colectiva de diferencial individual. La escuela se ocupó de aplicar técnicas disciplinarias para alcanzar la perfección humana.

Si en el tiempo de Comenio el molde humano era a la imagen y semejanza de Dios, de tal modo que la producción en masa fuera de individuos con el más alto nivel posible, a partir del siglo xx el entrenamiento de seres humanos pasó a practicarse con nuevas máquinas y, en muchos casos, sin más dioses que los propios individuos humanos. Antes, como ahora, el proyecto técnico no solo hizo del hombre su materia prima, sino que tornó al productor en su propia producción. Encerramiento en sí, producción de sí, conocimiento de sí que sirvió para la confección sistemática de un modo

de “ser humano”, definido por las exigencias de su modelador: el propio humano. Humano que después de siglos de antropotécnicas se tornó en configurador de sí mismo y de la humanidad.

La inquietud por la formación humana se articuló alrededor de preguntas por los ejercicios, los comportamientos, las rutinas, los hábitos que son accionados por los individuos para conseguir, o no, una determinada forma. Aunque esta inquietud parezca estar más cerca de las prácticas monacales medievales, o de las deportivas y dietéticas del último siglo, es importante reconocer que en el conjunto de actividades colectivas e individuales que los humanos practicaron en diferentes momentos de su historia se percibe la centralidad del ejercicio como un elemento fundamental de los más diversos modos de vida. La ascesis, esa ejercitación que lleva al modelamiento de la vida a través de actividades repetidas y reguladas, se constituyó en el eje que caracteriza la vida humana. En este punto es necesario señalar que en la repetición y en la regularidad del ejercicio es posible reconocer las “reglas autoplásticas de configuración humana”, aquellas que se encuentran en el núcleo de constitución de la vida moderna y que se refieren al “efecto retroactivo de todas las acciones y de todos los movimientos sobre su propio autor” (Sloterdijk, 2012, p. 407). En esta perspectiva, tal como señala Sloterdijk, es importante reconocer que toda acción genera a su autor y, así como la reflexión actúa sobre el que reflexiona, la emoción lo hace sobre quien la experimenta, el ejercicio sobre quien lo practica, el trabajo sobre el trabajador, etc. No es extraño entonces que, en el campo de investigaciones acerca del aprendizaje, emergieran reflexiones didácticas que colocaron al individuo que aprende como el centro de los procesos educativos (un agente activo) y al aprendizaje como su acción fundamental.

El dispositivo de aprendizaje y la autoayuda como las antropotécnicas neoliberales

Si delimitar y fijar el yo fue el propósito de la educación en los siglos anteriores, transformar ese yo por la acción del propio individuo pasó a ser el propósito del aprendizaje durante el siglo xx. Tal cambio de énfasis no es un asunto menor, pues fue fundamental en la consolidación de las formas de gobierno actuales, aquellas reguladas por la competencia en el ámbito del mercado económico y profesional. El aprendizaje es hoy una importante estrategia para la conducción de los individuos que se consideran a sí mismos agentes autónomos y empresarios de sí, trabajadores por cuenta propia (*freelancers*): individuos dispuestos a transformarse y a incrementar su capital para conseguir el escalamiento social y profesional, en un mundo regido por una economía general de mercado.

Se trata de un momento en el que se acomodaron y ajustaron prácticas de sí que se tornaron centrales en los discursos pedagógicos modernos y, a través de las cuales, se implementaron técnicas que enfocaron la atención del individuo en sus intereses y necesidades como motores para las acciones que debía operar sobre sí mismo. El aprendizaje adquirió durante el último siglo un lugar central en lo que se refiere a la necesidad de disponer todos los escenarios públicos y privados para que cada individuo, sujeto de su propio aprendizaje, adquiriera las competencias y habilidades necesarias para “aprender a aprender” y, así, “aprender a lo largo de la vida”.

Antes que el aprendizaje alcanzara la centralidad que tiene hoy, ocurrió un desplazamiento en el foco de atención de las prácticas pedagógicas. Se trató del periodo que Noguera (2012 y 2013) denominó de constitución de las sociedades educativas, y que entre el siglo xviii y los inicios del xx significó el paso de la instrucción al aprendizaje, a través de la educación (Noguera-Ramírez, 2011). Este cambio en el discurso se sustentó y orientó el

ajuste en los fines que el uso de las técnicas sobre sí mismo y sobre los otros tendría y con ello produjo una transformación en las prácticas educativas que en adelante se orientaron a generar la conducción de los deseos, de las necesidades y de los intereses como la nueva forma de producir un sujeto gobernado. En tal proceso, los individuos comenzaron a practicar técnicas propias de aquello que asociamos a la constitución de una racionalidad de gobierno liberal. La educación se convirtió en el escenario para adquirir aprendizajes que posibilitaran la conducción de la propia vida, que en este momento pasó a entenderse más como una acción para dirigir o conducir que para instruir o enseñar alguna cosa. La educación enfocó, cada vez más, su acción en la capacidad particular que tiene el individuo para aprender y en la adaptación de un medio para que cada uno tenga la posibilidad de ejercitar y desarrollar aquello que se considera como su propia naturaleza.

En los inicios del siglo xx, al lado del aprendizaje se privilegió y potencializó el uso de técnicas autorreflexivas y de autocontrol que, siglos antes, configuraron cierta forma de pedagogía pastoral (Hunter, 1998). Prácticas pedagógicas que, según Popkewitz (2008), usaron viejas herramientas de conducción, cuyos propósitos y prioridades no fueron simples copias de las prácticas disciplinarias, sino la incorporación y actualización de ejercicios y técnicas de individualización para la producción de sujetos autogobernados. Ellas fueron la fuente de una tecnología pedagógica específica que posibilitó la aparición de

[...] un conjunto especial de “disciplinas espirituales” (de una práctica particular de relacionarse y gobernarse a sí mismo), personificada en la relación pastoral entre maestro y alumno. [...] es el “juego del pastor y del rebaño”, propio del cristianismo, con su característica articulación de vigilancia y autoescrutinio, obediencia y autorregulación, lo que continúa proporcionando el núcleo de la tecnología moral de la escuela, mucho después de que se hayan derribado sus apoyos doctrinales originales. (Hunter, 1998, p. 23).

Estas prácticas autorreflexivas asumieron y conformaron *selfishness systems* (Sloterdijk, 2012) en los cuales las acciones pedagógicas ocuparon un importante lugar en la producción y transformación de la experiencia que los individuos tienen de sí y en su constitución como sujetos modernos. En este sentido, tanto las actividades escolares con niños y adultos como las que son propuestas a través de grupos informales (de terapia espiritual, de cura mental y religiosa), o incluso aquellas divulgadas por los libros, audios, vídeos, conferencias de motivación, autoayuda, gestión individual, etc. pueden ser consideradas prácticas de conducción que buscan modificar las relaciones reflexivas de los sujetos.

En la perspectiva de una teoría ascetológica general (Sloterdijk), es posible entender que el individuo moderno y contemporáneo es fundamentalmente un entrenador-ejercitante que se ocupa de producir sus talentos y estimular, a partir de rituales prácticos, hábitos y costumbres, aquel potencial que tiene en su interior y en el que se reconoce como potencialmente superior a sí mismo. Este es el precepto de superioridad humana que está en el centro de la preocupación moderna con la conducción moral y la construcción de una identidad. La orientación moral de las acciones individuales se configuró entonces como el eje de sentido en la producción que el individuo hace de sí, como un sujeto capaz de responder por sí mismo (Taylor, 2011).

La construcción de preceptos que guían la acción humana determinó el *télos* que direccionó el sentido tomado por la relación que el individuo establece consigo mismo y con los otros, en un proceso de individualización fundamentado en la construcción de la identidad: “aquello que nos permite definir lo que es y lo que no es importante para nosotros” (Taylor, 2011, p. 47). En otras palabras, es en la identidad producida como correlato de las valoraciones morales (las que aceptamos como guías de conducta) que se definen muchas de las acciones que estamos dispuestos a realizar sobre nosotros mismos para conseguir objetivos y metas individuales y sociales. El “yo”, ese *self* moderno,

antes que ser un *datum* previo, es el resultado de las acciones dirigidas sobre nosotros, por nosotros mismos y por los otros, en el proceso de constitución como individuos sujetos a identidades.

El proceso de identificación promovido y alimentado por la compulsión de crear y modelar la propia autobiografía, sus lazos y redes para soportar las cambiantes condiciones sociales expresa la compleja línea técnica de individualización que produjo lo humano, desde su actividad prehistórica hasta hoy. La identificación funciona como un elemento que ofrece la unidad al *self* y hace posible orientar los modos de vida individuales y colectivos. La individualización moderna se puede describir como ese proceso de identificación permanente a través del cual, en los últimos siglos, intentamos consolidar una forma de interioridad a la cual nombramos “yo” (Beck, 2004).

Entre los siglos XVIII y XIX, la configuración de la racionalidad de gobierno liberal orientó la difusión amplia y masiva de discursos y prácticas centradas en el sujeto que actúa sobre sí mismo, aquel que se reconoce a través de una identidad y cuya transformación depende de su propia acción. En ese contexto, las prácticas educativas centraron la atención de los profesores en saber más de los alumnos, y la atención de los alumnos en saber más de sí mismos, de sus propios intereses, deseos y necesidades. Esas prácticas vinculadas al conocimiento de sí tuvieron creciente aceptación e importancia y pasaron a formar parte tanto de la vida escolar como de otros escenarios del mundo individual y social. El aprendiz ya no es más aquel individuo de la identidad que busca su yo definitivo; al contrario, él es un permanente ejercitante, un *unfinished cosmopolitan* (Popkewitz, 2009) que, como agente, responsable único de su propio futuro, está vinculado a *selfishness systems* fundados en prácticas y discursos que hacen de él un sujeto activo, un sujeto de aprendizaje.

Este proceso, leído desde la perspectiva propuesta en la línea que va de Nietzsche hasta Sloterdijk, muestra que las antropotécnicas modernas (entre ellas la educación) encontraron en las técnicas de individualización, asociadas a la identificación,

una herramienta clave para su desarrollo. La individualización se constituyó en una de las estrategias de gobierno más económicas de los últimos siglos: con ella se naturalizó la creencia de lo humano como caracterizado por la posesión de una identidad y una interioridad (profundidad interior) particular que serían la fuente de la moral interna que guía la conducta individual (Taylor, 2011). En ese sentido, el proceso de gubernamentalización de los Estados europeos se puede leer en clave de la emergencia y el uso de antropotécnicas para la individualización, en lo que significó la introducción de un conjunto de ejercicios de conducción de las conductas como eje de las relaciones que los sujetos establecen consigo mismos y con los otros.

En términos generales, la implementación de ese arsenal antropotécnico disciplinador e individualizante, cuyo propósito inicial era el fortalecimiento del Estado, dejó en manos de la escuela y de los profesores un conjunto de procedimientos que buscaban instalar en los jóvenes los preceptos morales y éticos del humanismo cristiano asociados con ese fin. Sin embargo, tal encomienda produjo un excedente inesperado: la transformación del fin primero y exterior (ese que orientó la implementación de las antropotécnicas disciplinares, entre ellas la educación escolar) por un fin segundo e interior (aquel que comenzó a configurarse como parte de la racionalidad liberal y que durante el último medio siglo alcanzó esplendor al lado de las formas de gobierno neoliberales). Del Estado y de la sociedad como fines, se pasó al individuo y su interioridad como propósito. La individualización hizo del sujeto el propio fin de las técnicas promovidas y, en esa medida, el interior se constituyó en el blanco de las acciones que realizaba el individuo sobre sí mismo y sobre los otros. Tal vez sea la emergencia da noción de *Bildung* (formación o autoformación) en la tradición germánica un buen ejemplo de este movimiento. En ella, la meta de cualquier proceso pedagógico se expresa en términos de la construcción diferenciada y privada de la interioridad individual. Finalmente, de lo que se trató fue de una ruptura entre la razón de Estado y la razón de Escuela (Sloterdijk, 2012),

que puede evidenciarse en las reformas educativas promovidas en los dos últimos siglos, aquellas que operaron como tentativas para volver a posicionar al Estado como fin de las antropotécnicas contemporáneas.

La creencia en las identidades naturales y en necesidades particulares de los individuos, junto a las antropotécnicas asociadas para su producción y conducción (la educación, por ejemplo) comenzaron a defenderse como derechos de un sujeto libre que, para saber más de sí, de sus posibilidades y conseguir el pleno desarrollo individual, necesitaba de libertad. Las prácticas de producción de individuos libres, retomaron algunas de las técnicas disciplinares y las articularon a propósitos nuevos, aquellos en los que el medio y el fin es el individuo: ese fue el momento de emergencia y ajuste de las formas de conducción liberales, correlato de los dispositivos de seguridad que se organizaron entre los siglos XVIII y XIX, pero que solo encontraron posibilidades de desarrollo amplio y masivo en el transcurso del siglo XX, al lado de una racionalidad económica de libre mercado y competencia.

En otras palabras, las técnicas orientadas a la identificación, propias de las antropotécnicas disciplinares, se articularon con los discursos naturalistas y liberales que promovían tanto el conocimiento de la naturaleza individual como la atención a los intereses particulares que se entendían en armonía con la forma de actuar y comportarse de la población. La autorregulación natural de los procesos sociales, económicos y personales fue un enunciado que marcó la forma como comenzaron a orientarse los recursos y las posibilidades individuales y, en esa medida, desplazó el uso de técnicas de regulación externas, en función de ejercicios y técnicas de regulación interna orientadas para la construcción de identidades.

En medio de esa transformación, nociones como interés, deseo, experiencia y aprendizaje emergieron en los discursos pedagógicos y acompañaron tanto la conformación de las tradiciones o culturas pedagógicas modernas (Noguera-Ramírez, 2011 y 2012), como la emergencia de discursos sobre la realización

personal, la autonomía y la autogestión, que se encuentran asociados a la definición de las identidades por temas de raza, género, nacionalidad, edad, entre otros. Los temas educativos, de identidad y de desarrollo emocional se configuraron desde entonces como asuntos fundamentales para el reconocimiento y la definición de los marcadores individuales que permiten aceptar y saber de las diferencias y, a partir de ellas, garantizar la conducción por la acción de los propios individuos (Marín-Díaz, 2015a).

En el transcurso del siglo xx, la individualización fue llevada a su más alta expresión y, en ese proceso, las estrategias de gobierno se orientaron por completo a la acción de un individuo responsable por su propia conducción. La implementación de técnicas centradas en el individuo supuso la producción en masa de seres humanos soberanos de sí, sujetos que están en condiciones de aprender, transformarse, adaptarse y conseguir aquello que creen necesario para cumplir con las que se dibujan como sus únicas metas: el éxito y la felicidad. El imperativo metanoético es el de transformación permanente por acción del propio individuo: ya no se trata de un sujeto que se define en medio de identidades fijas para encontrar su lugar en la sociedad, sino de un sujeto de identidades móviles y flexibles que se autoproduce permanentemente, operando diferentes técnicas que puede escoger en el mercado que le ofrecen las religiones y la autoayuda, que pueden satisfacer las necesidades y los deseos que considera propios.

En las sociedades occidentales contemporáneas, el individuo es el único responsable por su gobierno y por la consecución de metas particulares. Él debe encargarse de su producción incrementando su valor de cambio en el mercado de capitales humanos. En estas sociedades liberales avanzadas (Rose y Miller, 1992) es posible reconocer un conjunto de técnicas y programas, a través de los cuales se promueven formas de gobierno de sí que actúan en los pequeños detalles de la vida individual: técnicas de registro y cálculo, aprendizaje de hábitos de trabajo, acciones de desarrollo de competencias profesionales, diseño de espacio,

etc. Tales técnicas actúan en la producción de estilos de vida particulares, pero, sobre todo, de seres humanos que se definen por la autonomía, la responsabilidad y la competencia; todos ellos valores que se constituyen en una fuente de recursos, de activos inmateriales que hacen de cada individuo un empresario de sí mismo (Castro-Gómez, 2010).

Individualización y crisis de la educación

El proceso de individualización es el correlato de múltiples y complejos sistemas de ejercitación, de antropotécnicas que se organizaron en las sociedades occidentales y que produjeron modos particulares de ser sujetos gobernados y gobernables. La vida ascética moderna tiene la forma de una ascesis desespiritualizada. Se trata de una forma no espiritual de ejercitación que permeó diferentes espacios y escenarios de la vida individual y colectiva, y que permitió la experimentación de diversas formas de construcción del individuo como sujeto de gobierno.

Eso significó, entre otras cosas, que el llamado para la “elevación” de la vida, característico de las prácticas pastorales medievales, se transformara en un imperativo de vida para todos los individuos: un imperativo de conducción que marcó nuestros modos de ser modernos. En sentido amplio, podríamos afirmar que eso que llamamos modernidad no es otra cosa que el momento en que tales prácticas ascéticas se despliegan en todas las sociedades occidentales, bajo la forma de un disciplinamiento generalizado. La ascesis desespiritualizada permitió que algunas sociedades europeas se transformaran y que, entre los siglos XIX y XX, otras sociedades del mundo también hicieran lo mismo. Según Sloterdijk, eso ocurrió porque

[...] fueron precisamente hombres de esta región del mundo los que, basándose en la ventaja que les llevaban en asuntos de ejercitación, empujaron a todas las otras civilizaciones del planeta a incorporarse también a los ciclos de entrenamiento introducidos por ellos.

La prueba de esto que decimos: entre las naciones que habían quedado descolgadas, sólo consiguieron dar un salto adelante las que supieron implantar, mediante un sistema de enseñanza acorde con la época, un grado suficiente de tensión didáctica. Y esto se logró tanto mejor allí donde, como en Japón y China, todo un sistema bien elaborado de adiestramientos feudales facilitaba la transición hacia las modernas disciplinas. Entretanto, los Tigres Asiáticos han recuperado terreno, y mientras los europeos modernos fruncen el ceño altaneros ante lo que consideran una imitación, nuevos competidores de todo el mundo han hecho del antiquísimo principio de aprendizaje la base de su éxito. (Sloterdijk, 2012, p. 426).

En la lectura del proceso de disciplinamiento e individualización y su articulación con complejos sistemas de ejercitación, es evidente el conjunto de transformaciones históricas, morales y antropotécnicas que implicó la domesticación humana y el importante lugar que la educación, en el sentido estrictamente moderno, ocupó en ellas (Marín-Díaz, 2015c y 2017).

Hoy asistimos a la construcción de otras formas de vida, aquellas en las cuales el gobierno de todos y cada uno tiene que ver con el aprendizaje permanente; parece que esa necesidad de vida común que llevó a la domesticación humana, a la construcción de la interioridad como fin de las antropotécnicas antiguas, se está borrando. Cuando el individuo no necesita más que de sí mismo para conseguir el éxito y la felicidad, el otro aparece como un simple elemento del medio o del ambiente que puede servir de aliciente para la acción del propio individuo, del ejercitante permanente que para aprender no necesita ser enseñado, ni educado, pues sus bases innatas e instintivas serían aquello que le permite conducir su conducta de manera eficiente en un nuevo medio.

La serie ejercitación-individualización-conducción nos ofrece la posibilidad de leer nuestros modos de vida y percibir la estrecha articulación entre las prácticas ascéticas (desespiritualizadas o no), las formas de gobierno (centrados en los individuos) y la

producción de individualidades. Ellos fueron elementos fundamentales no solo en la instalación de los modos de conducción modernos y contemporáneos, sino en la producción de “excedentes inesperados”, los cuales serían, entre otros, causantes de la actualización de los dispositivos y del ajuste de las formas de conducción en cada época y grupo social. Así como la implementación amplia y masiva de las disciplinas durante los primeros siglos de la modernidad y en las sociedades occidentales produjo múltiples críticas y un sinnúmero de tentativas de transformación que acompañaron a la configuración de la racionalidad liberal, expresada en prácticas concretas que llevaron a vivir la vida de una forma diferente, las formas de conducción contemporánea, hijas de esa racionalidad de gobierno liberal, estarían produciendo sus propios “excedentes”. Estos se verifican en la aparición de un nuevo conjunto de condiciones patológicas y en los movimientos que Binkley (2009) denomina “revueltas de conducta”, que encuentran su causa y detonante en los modos de vida competitivos e individualizantes que dejan toda la responsabilidad en sujetos agotados, solos y angustiados.

La emergencia de estos excedentes y la forma como son incorporados a los modos de vida individuales y colectivos dejan claro que no se trata de un rechazo a la conducción, sino de proponerse otros fines para ella, de abrir otras posibilidades para individuos frustrados e inmovilizados por no poder alcanzar el éxito y la felicidad que depende solo de ellos. Se trata, entonces, de la búsqueda de otros fines para los ejercitantes que somos en cuanto humanos, fines que no siempre centran el foco en la vida individual y el bien particular, y que tal vez lo hagan en la vida colectiva y en el bien común. Vidas humanas asociadas, colectivas y corresponsables; que proyecten otros modos de valoración y se orienten por preceptos éticos, estéticos y políticos donde el “yo” se borre en función del bien y la vida común.

La aparición de una nueva condición médica es un buen ejemplo de lo que vengo señalando. En el lenguaje psicológico (y ya también en el de autoayuda) encontramos un nuevo término

que intenta describir la situación de algunas personas que quedan inmovilizadas con sentimientos de frustración, miedo, angustia y culpa frente a las altas demandas de rendimiento personal y profesional —condición que algunas veces se hace insoportable para ellas— al sentir que no consiguen lo que parece posible para todos y todo el tiempo: riqueza, felicidad y éxito. *Procrastinación* (postergación) “es el término que describe la acción o hábito de retrasar actividades o situaciones que deben atenderse, sustituyéndolas” (Binkley, 2009) por acciones (irrelevantes o agradables). Esta es la actitud que algunas personas desarrollan y que configura un estilo de vida afligida que se funda en el aplazamiento y la postergación de las tareas, lo que genera estrés, culpa, baja productividad laboral y vergüenza. Tal situación también fue analizada por Sennett (2010), cuando describía lo que denominó como “corrosión del carácter” de la vida actual. Él señalaba los efectos perversos que las prácticas del capitalismo están generando en las personas, en particular, los sentimientos de frustración y fracaso que producen dolor y desespero en la vida cotidiana, pues

El fracaso es el gran tabú moderno. La literatura popular está llena de recetas para triunfar, pero por lo general callan en lo que atañe a la cuestión de manejar el fracaso. Aceptar el fracaso, darle una forma y un lugar en la historia personal es algo que puede obsesionarnos internamente, pero que rara vez se comenta con los demás. (Sennett, 2010, p. 124).

Se trata de una condición que afecta cada vez más a un número mayor de personas y que se describe como una nueva enfermedad “psicosocial” cuyo tratamiento exige terapias, principalmente psicológicas. Como era de esperarse, a propósito de esta condición, también comenzaron a aparecer libros y sitios de autoayuda en internet que recomiendan ejercicios y técnicas para recuperar la capacidad de irresponsabilidad, de ocio y de no acción, y para disminuir la ansiedad y el estrés. Esta sería una nueva generación de autoayuda (3.0) que, manteniendo una

estrategia similar en términos de las técnicas y ejercicios sugeridos por la autoayuda de finales del siglo XIX —la económica de Napoleón Hill, o la de cura mental que analiza William James— y por la difundida en las últimas décadas del siglo XX, formula la necesidad de establecer finalidades y propósitos a corto plazo. Esta estrategia, que en principio parece contraria a las exigencias de las primeras versiones de autoayuda, sugiere que la acción dosificada y medible en pequeños logros causa un grado de felicidad en sus practicantes, que los motiva a continuar hasta alcanzar un objetivo mayor (Binkley, 2009).

Las revueltas de conducta de los últimos tiempos también expresarían la crisis del gobierno contemporáneo. Ellas pueden leerse como un “fenómeno social” provocado por ese telos de felicidad permanente y “al alcance de todos” que muchas veces la autoayuda, la educación, las nuevas iglesias nos ofrecen (nos venden). Ese es el caso de movimientos como el de *slow science*, que cuestiona el productivismo académico, la presentación permanente de informes, la obligación de escribir constantemente artículos y evaluar los de otros de colegas, la prisa permanente por mejorar el CV-LAC y dejar de ser investigador júnior. Al contrario, los militantes de este movimiento insisten en que la producción académica requiere tiempo, el pensamiento va despacio y la producción de conocimiento no puede ser una competencia para ver quién publica más. La revisión y análisis de esa nueva clase de libros y movimientos, sus técnicas y finalidades, puede ser interesante para complementar un estudio como el realizado. Aún más si pensamos que esa nueva modalidad de los discursos puede ser una superficie de emergencia de algunas contraconductas.

Ese asunto es un elemento que me gustaría destacar, pues se trata de pensar que, durante la segunda mitad del siglo XX, vimos configurarse las condiciones que nos están llevando a una crisis generalizada de gobierno, que podrían ser semejantes (lo que no significa que sea su repetición) a aquellas vividas por las sociedades occidentales entre los siglos XV y XVI. Recordemos que, para ese momento, la reorganización, la aparición y la definición

de ciertas prácticas de conducción cambiaron la forma de dirigir y gobernar a los grupos humanos, en sus relaciones individuales, políticas y sociales, como afirma Foucault:

El Protestantismo, el desarrollo de las grandes naciones-estado, [sic] la formación de las monarquías autoritarias, la administración de territorios, la Contrarreforma, todos representaron una alteración en el equilibrio entre la Iglesia Católica [sic] y el resto del mundo. (2003, p. 47).

Lejos de vivir un periodo igual al de los siglos *xvi* y *xvii*, lo que parece es que estamos asistiendo, bajo otras condiciones, al cuestionamiento que las personas comunes hacen a los modos como son conducidas, pero también a las formas como se sienten obligadas a conducirse a sí mismas. Tales interrogantes emergen además en medio de hechos históricos particulares: las crisis marcadas por la inestabilidad de las economías del mundo, la escasez de alimento, el aumento poblacional desmedido, así como por los conflictos armados entre los diferentes países, ya sea por la posesión del petróleo, del agua, de la tierra, de las armas nucleares. Tales hechos, junto a la excesiva centralidad del individuo, están generando la crisis de las instituciones y de las prácticas (la educación, por ejemplo) que, en estos dos últimos siglos, marcaron los modos de vida colectiva en nuestras sociedades.

Parece que estamos frente a una crisis de gran escala. A los hechos históricos, el narcisismo contemporáneo y su moral hedonista del poseer, como diría Lipovetsky (1994), agregan un elemento que es fundamental y que se avizora: la imposibilidad de la educación. Tal moral hedonista, tal narcisismo, tal liberalidad nos deja de frente con la incapacidad de educar, de conducir los nuevos por algún camino o hacia algún proyecto colectivo. Ese individualismo estaría generando un desencaje en esas formas individuales que somos hoy y nos habría llevado del “superego” de Freud al “súper yo” inflado, en cuyas tramas estamos hundiéndonos.

Así, por ejemplo, no es de extrañar esa sensación de una gran crisis en la educación, al percibir que la autoridad representada por el adulto (profesor o padre) —por el saber y la experiencia acumulada— está perdiendo sentido. Con ello, las tareas de orientación, socialización y enseñanza¹⁰ direccionadas por los adultos se están borrando y desplazando por prácticas inéditas de autoaprendizaje y autogobierno de los niños que, al decidir sobre muchos asuntos cotidianos de su vida, pasan a ser una nueva especie de adultos pequeños. El constreñimiento sentido hoy por los adultos delante de la imposibilidad y, al mismo tiempo, de la obligatoriedad de ofrecer y conducir la socialización primaria de los niños parece ser una muestra del sentimiento de insatisfacción, contrariedad e impaciencia con respecto al modo como somos conducidos.

Tal insatisfacción, esa “crisis de gobernabilidad” (Foucault, 2003), tendría su expresión en la vida cotidiana, en la forma de resistencias y revueltas específicas y difusas sobre los más variados temas y contra las más variadas instituciones de gobierno. Puede percibirse tanto en las grandes manifestaciones —de los estudiantes en todo el mundo, en la llamada “primavera árabe” o en las protestas de los activistas de Wall Street, o aun en el movimiento de los Indignados en Madrid y en otras ciudades europeas— como en temas relacionados con la vida cotidiana, aquellos que se dibujan como nuevas enfermedades de salud pública: procrastinación, síndrome de *burnout* entre los profesores, entre otros. Del mismo modo, es posible percibirla en la producción de nuevas formas y reflexiones para mejorar las condiciones de vida en nuestras sociedades: recuperación de técnicas

10 Otra línea de análisis para las transformaciones recientes en la educación llama la atención sobre la necesidad de reposicionar la práctica de enseñanza y con ella el lugar del adulto. Al respecto se pueden revisar por ejemplo los trabajos de Biesta (2009, 2016), Meirieu (2010, 2016) y Noguera (2013). Finalmente, y como resultado de una investigación reciente (bsi-451-17), Noguera-Ramírez y Marín-Díaz (2019) señalan la necesidad analizar desde la noción de campo discursivo de la pedagogía el fenómeno denominado por algunos autores como educacionalización o pedagogización de lo social.

de cuidado de sí antiguas o de otras culturas, producción amplia y masiva de libros y materiales de autoayuda y, en general, búsqueda de métodos y formas de ejercitación individuales y colectivas que ayuden a conseguir el equilibrio que parece encontrarse en el centro de lo que muchos consideran como felicidad.

Referencias

- Agamben, G. (2013). *Altísima pobreza. Reglas monásticas y forma de vida*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Arbeláez, J. (s. f.). Jorge Duque Linares. *Revista Soho*. (s. p). Bogotá. Recuperado de <http://www.soho.co/entretenimiento-/articulo/jorge-duque-linares/1224>.
- Ariès, P. (1987). El descubrimiento de la infancia. En P. Ariès. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (pp. 57-77). Barcelona: Tauros, Alfaguara. Recuperado de http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf.
- Badinter, E. (1981). *¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal*. Siglo xvii al xx. Barcelona: Paidós.
- Bastos, M. y Busnelo, F. (2004). Alquimista de Paulo Coelho. *Leitura obrigatoria na escola? Educação*, 27, 52, 201- 209.
- Beck, U. (2004). *Poder y contrapoder en la era global: la nueva economía política mundial*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Biesta, G. (2009). Theorising learning through complexity: An educational critique. *Complicity*, 6(1), 28-33.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, 44, 119-129.
- Binkley, S. (2009). The work of neoliberal governmentality. Temporality and ethical substance in the tale of two dads. En *Foucault Studies*. 6 (pp. 60-78). Frederiksberg: CBS.
- Bueno, G. (2005). *El mito de la felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*.

- Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Santo Tomás.
- Charan, R. (2007). *Know-How. Las ocho habilidades que distinguen a las personas con buen rendimiento*. Buenos Aires: Granica.
- Chopra, D. (1996). *Las siete leyes espirituales del éxito*. Madrid: EDAF.
- Coelho, P. (2002). *El alquimista*. Barcelona: Planeta.
- Coelho, P. (2006). *Veronika decide morir*. Barcelona: Planeta.
- Covey, S. (1999). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva. La revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Covey, S. (2005). *El octavo hábito. De la efectividad a la grandeza*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Duque, J. (2000). *Personalidad positiva*. Santa Fe de Bogotá: Actitud Positiva.
- Eltchaninoff, M. (2018). La educación es nuestra gran utopía. *Philosophie Magazine*, 122. Recuperado de filomag.com
- Enzweiler, D. (2018). Discursos sobre aprendizaje no Brasil: una análise da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. *Pedagogía y Saberes*, 49, 189-200.
- Foucault, M. (2003). El discurso sobre el poder. En M. Foucault (pp. 33-50). *El yo minimalista*. Buenos Aires: La Marca.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García-Campayo, M. y Modrego, M. (Coord.). (2017). *Bienestar emocional y mindfulness en la educación*. Madrid: Alianza.
- Gibran, K. (2003). *El profeta, el loco, páginas escogidas*. Bogotá: Panamericana.
- Hill, N. (2008). *La ley del éxito*. Hawthorne: BN Publishing.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Johnson S. (2008). *¿Quién se ha llevado mi queso? Cómo adaptarnos a un mundo en constante cambio*. Madrid: Urano.

- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- Londoño, R., Sáenz, J., Lanziano, C., Castro, B., Ariza, V. y Aguirre, M. (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Lopera, J. y Bernal, M. (2002). *La culpa es de la vaca. Anécdotas, parábolas, fábulas y reflexiones sobre liderazgo. Parte 1*. Bogotá: Intermedio.
- Lopera, J. y Bernal, M. (2007). *La culpa es de la vaca. Anécdotas, parábolas, fábulas y reflexiones sobre liderazgo. Parte 2*. Bogotá: Intermedio.
- Mandino, O. (1987). *Misión: ¡Éxito!* Bogotá: Círculo de Lectores.
- Mandino, O. (2009). *El vendedor más grande del mundo*. Madrid: De bolsillo.
- Marín-Díaz, D. (2015a). *Autoajuda, educação e práticas de si. Genealogia de uma antropotécnica*. Belo Horizonte: Autentica.
- Marín-Díaz, D. (2015b). A antropotécnica que molda o indivíduo. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, 472(15), 33-37. Recuperado de <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao472.pdf>.
- Marín-Díaz, D. (2015c). La clave es el individuo: prácticas de sí y aprendizaje permanente. *Educación Unisinos*, 19(2), 168-174. DOI: <http://dx.doi.org/10.4013/edu.2015.192.0>.
- Marín-Díaz, D. (2017). The key is the individual: Practices of the self, self-help and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 49(7), 710-719. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2016.1204737>.
- Marín-Díaz, D. y Noguera-Ramírez, C. (2016). Dimensões éticas, estéticas e políticas da Pedagogia: para além da epistemologização. *Perspectiva*, 34(3), 840-859. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2016v34n3p840>.
- Marín-Díaz, D. y Noguera-Ramírez, C. (2017a). En defensa de la experiencia escolar. Fortalecer las fronteras de la escuela.

- Educación Temática Digital-ETD*, 19(4), 607-621. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.864882>.
- Marín-Díaz, D. y Noguera-Ramírez, C. (2017b). Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica. *Educar em Revista*, 33(66), 37-56. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.5386>.
- Meirieu, P. (2010). *Una llamada de atención. Cartas a los mayores sobre los niños de hoy*. Madrid: Ariel.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Noguera, C. (2013). Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales. *Revista Colombiana de Educación*, 65, 43-60.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Noguera-Ramírez, C. (2011). *Pedagogia e governamentalidade: ou da modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autentica.
- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2015). Training the human animal: Biopolitics and anthropotechnics. *Sisyphus Journal of Education*, 3(3), 110-131. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/8909/6408>.
- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, 50, 29-49.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco. (2004). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam...* São Paulo: Unesco.
- Parra-León, G. y Marín-Díaz, D. (2016). De la metáfora del perfeccionamiento humano al aprendizaje permanente: el desdoblamiento del concepto de educación. *Cadernos de educação*, 55, 3-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.15210/caduc.voi55.10414>.

- Popkewitz, T. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*. New York: Routledge, Taylor Francis Group.
- Popkewitz, T. (2009). Sociedade da Aprendizaje, Cosmopolitismo, Saúde Pública, Prevenção à Criminalidade. *Educación e realidade*, 34(2). Porto Alegre: UFRGS.
- Rose, N. y Miller, P. (1992). Political power beyond the state: Problematics of government. *British Journal of Sociology*, 43(2), 172-205.
- Rubio, D. (2017). *Historia del aprendizaje como historia de la gubernamentalidad neoliberal. Una lectura desde el homo economicus* (tesis inédita de doctorado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Rubio-Gaviria, D. y Lockmann, K. (2018). El imperativo de la inclusión por habitabilidad: el sujeto aprendiente. *Pedagogía y Saberes*, 49, 165-176.
- Sennett, R. (2010). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Simons, M. y Maschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Taylor, C. (2011). *As fontes do self. A construção da identidade moderna*. São Paulo: Loyola.
- Wayne, D. (1992). *Tus zonas erróneas*. Ciudad de México: Grijalbo.

Pedagogización, escolarización y cristianización de la familia: las prácticas de formación de la familia en algunos textos europeos de los siglos XIV a XVI

Javier Sáenz Obregón
Universidad Nacional de Colombia

En este escrito quisiera plantear algunas reflexiones preliminares en el marco del proyecto de investigación “Prácticas formativas por fuera de la escuela”.¹ Con este proyecto, que está en curso, se propone aportar a un marco conceptual y metodológico para el abordaje de estas prácticas, así como estudiar las características de algunas de ellas, privilegiando el análisis de sus modalidades específicas de formar. En un plano general, el proyecto busca, en primer lugar, indagar acerca de cómo estas prácticas han contribuido al gobierno (incluyendo el autogobierno) de los individuos y la población, orientando sus conductas. En segundo lugar, se pregunta sobre los procesos de subjetivación (de producción de sujetos) que han generado estas prácticas, entendidos estos procesos como la forma en que se configuraron diversas subjetividades, tanto generales, en cuanto dirigidas a toda la población,

1 Proyecto auspiciado por Colciencias y desarrollado por el grupo de investigación Gobierno, Subjetividades y Prácticas de Sí del Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia y el grupo Diverser de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, con la asesoría de Gabriela Diker, rectora de la Universidad Nacional General Sarmiento de la Argentina.

como específicas: el sujeto infancia-joven-adulto, el sujeto mujer-hombre, el sujeto sano-enfermo, el sujeto campesino-indígena-afro-urbano, el sujeto pobre-burgués-de la élite, entre otros. En tercer lugar, se pregunta por el grado en que estas prácticas emulan o se diferencian de las prácticas pedagógicas escolares y de la distribución espacial, temporal y de los cuerpos de la escuela clásica. Por último, se pregunta por la potencia de estas prácticas en términos de sus efectos éticos, sociales, políticos, culturales y económicos; esto es, por su capacidad de propiciar procesos colectivos y de largo aliento en sus respectivos campos de acción.

Uno de los trece casos que examina este proyecto es el de las prácticas formativas dirigidas a la familia. El caso busca analizar algunos acontecimientos históricos en estas prácticas por medio del estudio de tratados, manuales y novelas ejemplarizantes de Europa central y Colombia entre los siglos xv y xx. En este escrito se examina un primer acontecimiento: el de pedagogización, escolarización² y cristianización de las prácticas formativas hacia la familia, que se da entre el maravilloso texto de León Battista Alberti de 1437 y los textos de Juan Luis Vives y Juan Amos Comenio de los dos siglos siguientes. Por su riqueza, complejidad y valor académico —es una obra poco conocida que no ha sido traducida al español— el examen del texto de Alberti es mucho más elaborado que los otros, los cuales sirven fundamentalmente para señalar las discontinuidades en las prácticas formativas.

Al rastrear escenarios de prácticas formativas por fuera de la escuela a partir del nacimiento de esta en el siglo xv, parece evidente que el de la familia es el más potente y el único de los que antecedieron a la escuela que, como ella, se fue intensificando

2 Uso el término *pedagogización* para nombrar el acontecimiento que condujo a que las prácticas de formación en la familia se apropiaran de algunas dimensiones de las prescritas en los textos pedagógicos dirigidos a la escuela. El término *escolarización* se usa para nombrar la apropiación por parte de las prácticas en la familia de la distribución escolar del tiempo, los espacios y los cuerpos. En los textos de Vives y Comenio, la principal escolarización espacial de la familia es la de intensificación de su encierro físico y simbólico.

y masificando. Familia y escuela se convertirían hasta nuestros días en los dos escenarios “sagrados” de formación. Este proceso estuvo ligado al ataque, tanto por parte de los tratados pedagógicos escolares como de los escritos para la formación de la familia, en contra de la pluralidad de prácticas formativas de los sectores populares y de los “paganos”; ataque entonces a las educaciones distintas a las de la escuela y la familia burguesa, civilizadora y cristianizadora.

Mucho se ha escrito sobre las escuelas como productoras de la separación entre la vida de los adultos y la de la niñez y la juventud, y como generadoras de la “moratoria”, cada vez más extensa, que retrasa su entrada definitiva al mundo de los adultos. En cambio, poco se ha reconocido el proceso histórico de interestructuración familia-escuela: de la influencia recíproca en la *forma-institución* que adquirieron; y el hecho de que durante el mismo periodo de nacimiento de la escuela y su primera fase de difusión entró a operar un poderoso dispositivo de pedagogización y escolarización de la vida familiar conformado por propósitos, concepciones, prescripciones y prácticas análogas a las de la escuela.

Es difícil sobrestimar la importancia para la tribu moderna occidental de la familia como escenario formativo: allí se configuró un tipo específico de gobierno que, como lo señala Foucault (2000), ha servido de anclaje de las prácticas de gobierno en otros escenarios, en especial en las escuelas y los lugares de trabajo: allí se institucionalizó el absolutismo y la violencia patriarcal y se escenificaron algunas de las obligaciones más arraigadas en nuestra tribu: la cortesía obligatoria, el amor obligatorio, la procreación obligatoria, la sexualidad obligatoria.

Las prácticas formativas hacia la familia han constituido una estrategia central de la Iglesia, el Estado, las élites, los médicos y profesionales psi.³ Estas prácticas contribuyeron a configurar la familia cristianizadora, civilizatoria y burguesa moderna: a encerrar

3 Psiquiatras, psicólogos, psicoanalistas, psicopedagogos, etc.

a sus miembros en el hogar; a infantilizar⁴ a niños, jóvenes y mujeres; a especializar los espacios de los hogares; a dividir sus horas, días y semanas a partir del tiempo-reloj; a expulsar de los hogares a los que no eran miembros de la familia nuclear; y a implantar formas específicas de gobierno de los padres y madres sobre los hijos, de los padres sobre las madres y a que las madres también entraran a gobernar a los padres para retenerlos en el hogar.

Entre los siglos xv y xvii se presenta un auge de los textos dirigidos a la formación de la familia en general y otros exclusivamente a la de las mujeres o los niños en la familia.⁵ Las prácticas formativas de estos textos se sustentan en el saber emergente de la pedagogía escolar; en los discursos, también emergentes, acerca de la civilidad o cortesía; y en las normas morales religiosas, tanto en su vertiente católica como en la protestante. Las prácticas formativas hacia la familia en este periodo también corresponden a los discursos y prácticas que le dan mayor visibilidad y valor a la infancia y que la configuran como radicalmente diferente de la edad adulta, separando de ella a niños y niñas.

A partir del siglo xv, la infancia y la juventud se configuraron como conceptos y objetos centrales de un dispositivo que funcionó de manera simultánea para civilizar, cristianizar, pedagogizar y escolarizar al sujeto y la cultura moderna. Fue la institucionalización en la escuela y en la familia de la definición cristiana de la infancia como etapa de la vida en la que se jugaba el futuro moral del individuo la que permitió darles sentido a las transformaciones en la vida familiar que tuvieron lugar entre la Baja Edad Media y el Renacimiento, así como a la rápida difusión

4 Defino la infantilización como el efecto de concepciones y prácticas dirigidas a cierto tipo de sujetos, incluyendo a niños y niñas, que se considera que son incapaces de hacer algo que valga la pena por sí mismos, y que requieren de especiales cuidados y de modalidades de formación-gobierno más exhaustivas que los demás.

5 Además de los examinados en este escrito, se destacan por su impresión masiva y traducción a varios idiomas, *Pensamientos sobre la educación* del filósofo y pedagogo inglés John Locke, de 1693, y el *Tratado sobre la educación de las hijas* del teólogo y obispo católico François Fenelon, de 1688.

de la escuela como estrategia central en la disputa entre protestantes y católicos por las almas de la niñez.

Se trata de discursos y prácticas por medio de los cuales se va configurando efectivamente la familia cristiana, burguesa y civilizada; y de manera simultánea se le va pedagogizando y escolarizando. Se inicia así un proceso de varios siglos en los que familia y escuela se consolidaron como los dos escenarios educativos privilegiados de la modernidad. En el ámbito discursivo, especialmente en los textos de Comenio, se sientan también las bases de lo que podemos denominar la obsesión pedagógica de la modernidad: que al ser humano hay que educarlo de manera directa y metódica en todo y durante toda la vida; que todo fin es logvable por medio de la educación (salvación, paz, civilidad, prosperidad, moralidad...); y que lo que los seres humanos que no sean educados por “especialistas” (como maestros, curas, médicos, psicólogos y padres burgueses) hagan, piensen o sientan vale muy poco.

Los tratados y manuales que hemos examinado se dirigen a la formación en torno a prácticas específicas (civilidad, conocimientos académicos, economía del hogar, nutrición, salud, entre otras), pero se inscriben también en lo que podemos denominar una formación para la vida: esto es, enseñar cómo vivir en todos los tiempos y escenarios. Y en ella aparecen, por así decirlo, dos tipos de formadores: por una parte el autor que busca formar a los miembros de la familia de manera directa, y por otra parte los padres y madres a quienes el autor les prescribe cómo ejercer su función formadora dentro de la familia.

Antes de adentrarnos en el análisis de los textos, es importante hacer una breve precisión conceptual sobre el uso del término *formación* (*bildung*). Se usa en su sentido más clásico vigente entre la Baja Edad Media y mediados del siglo XVIII, como “producir y dar forma”, como “autoproducirse” y “darse forma”, como “desenvolvimiento de las fuerzas humanas” y además como efecto de la educación (Vierhaus, 2002, pp. 8-11). Lo uso en este texto como un concepto abarcador, dentro del cual habría una

pluralidad de modalidades formativas: la instrucción, la enseñanza, la educación, el entrenamiento, el aprendizaje y la disciplina. El concepto hace posible preguntarse por los efectos más intensos de las prácticas sobre los sujetos: sobre la forma-sujeto que fabrican (como el encierro que se examina en las prácticas del texto de Vives), así como sobre el debilitamiento o la intensificación de las fuerzas humanas que en este documento se tematizan en función de virtudes pasivas y virtudes activas.

***I libri della famiglia*: diálogo, falibilidad, pluralismo y cálculo**

El libro de la familia (I libri della famiglia) (1437) del cortesano, arquitecto e intelectual florentino León Battista Alberti, es un texto para la formación de la familia burguesa. En él, tanto la formación como la familia son bien diferentes a las que se configuraron a partir del siglo XVI dentro del proceso de intensificación de la civilización, cristianización e institucionalización de la vida en Europa central.

Veamos las diferencias centrales como práctica formativa: 1) el texto está escrito en forma de diálogo, no como una serie de prescripciones, estilo característico de los textos dirigidos a la familia de siglos posteriores; 2) en cuanto a los saberes, se fundamenta tanto en la experiencia de varios miembros de la familia, como en un amplio número de autores, entre los cuales priman los de la Antigua Grecia y Roma; 3) los fines de la formación en la familia son decididamente plurales y en buena medida mundanos.

En cuanto a la familia a la que va dirigido, se trata de una familia ampliada, no nuclear, y en la que no se visualiza el estricto encierro que se recomendó posteriormente para las mujeres y para las niñas y los niños, mientras estos últimos no estuvieran en el otro encierro que comenzó a configurarse: el de la escuela.⁶

La forma explícitamente falible, dramática y dialógica de *El libro de la familia* y su relevo en los textos posteriores por los

6 Al respecto, véase Ariés (1987, pp. 520-521 y 528-544).

lenguajes expertos, solemnes y tendientes al dogmatismo de la teología, la pedagogía, la filosofía y la medicina es el signo más claro de lo que he denominado la pedagogización de la vida familiar. Lo que Walter Ong (1958) describe para el caso de las universidades en los siglos XVI y XVII: el debilitamiento del diálogo y la metodización de la instrucción, lo encontramos en la discontinuidad entre la forma del texto de Alberti y la que adquirieron los de los dos siglos siguientes que examinaremos.

El de Alberti es un diálogo imaginario entre varios miembros de diversas edades (hombres todos) de su familia extensa, que tiene lugar en la casa de Lorenzo Alberti, el padre del autor, quien yace moribundo. El diálogo se desenvuelve a partir de un parlamento inicial de Lorenzo en el que plantea sus preocupaciones sobre el futuro de la familia. Es un diálogo cuya modalidad formativa se explicita en el mismo texto:

Nuestra propia conversación, que como ves, *es solo una charla doméstica*, claramente no requiere del tipo de correcciones y enmiendas propias de filósofos discurriendo sobre asuntos oscuros y difíciles, debatiendo y abordando con cuidado cada línea argumentativa hasta su final, sin abandonar tema alguno hasta que es explicado del todo y aclarado. Nuestra *conversación* no busca elogios acerca de nuestra inteligencia o admiración sobre nuestra elocuencia. Más bien es y siempre ha sido mi hábito cuando converso con hombres interesados en la lectura (...) hacer preguntas ocasionalmente y aún, para no permanecer pasivo y callado entre amigos, defender el punto de vista opuesto al que los otros están expresando. Pero no actúo con obstinación y dureza en defensa de la posición que he escogido, sino que *cedo al juicio y autoridad de los otros hasta tanto me lo permite la lógica de mis propios argumentos*. (Alberti, 1969, p. 93, énfasis añadido).⁷

7 Las traducciones libres al español de los textos de Alberti y de Vives son del autor de este capítulo.

Formación potentemente dialógica con resultados abiertos en la que quienes conversan están dispuestos a ser convencidos, no por dogmas o verdades establecidas, sino por la calidad de los argumentos de los otros: por su elegancia, elocuencia, inteligencia, conocimiento, sabiduría, riqueza y originalidad. Diálogo formativo para todos los varones, en que todos enseñan y aprenden a la vez, así como formación contextualizada (“una charla doméstica”) e inacabada y dinámica, pues a diferencia de los eruditos no cree haber alcanzado verdad definitiva alguna.

Formación dialógica que en el pluralismo de su ética está radicalmente alejada del dogmatismo dualista del cristianismo institucional que dominaría en los siguientes siglos en los textos formadores de la familia. Veamos lo que argumenta uno de los personajes del diálogo sobre lo que es la felicidad y cómo alcanzarla, para lo cual el cristianismo institucional solo tendría una misma, única y monótona respuesta:

No todos los hombres experimentan la felicidad. Más bien ésta se entiende de diversas maneras. Algunos consideran felicidad que no les falte nada y estos buscan riquezas, poderes y expansión. Otros piensan que la felicidad consiste en no sentir el peso y la carga de la insatisfacción, y estos se entregan al placer y al goce. Otros colocan la felicidad a una mayor altura que es difícil de alcanzar, pero más honorable también y por encima de los deseos lujuriosos. Estos consideran que consiste en ser honrados y admirados por los demás. Ellos trabajan y procuran llevar a cabo grandes acciones, guardan vigilia y hacen muchos esfuerzos. *Quizás cada uno de estos puede lograr algo que no está muy lejano de la felicidad actuando con ahínco virtuoso y haciendo un uso racional y moderado del mundo.* (Alberti, 1969, p. 136, énfasis añadido).

Veamos ahora el lugar desde el que hablan los dialogantes: un lugar modesto y dubitativo, y en ocasiones jocoso, configurado en buena medida por la reflexión sobre su propia experiencia y que se apropia de una pluralidad de pensadores “antiguos” no

cristianos. El tono lo pone el mismo autor en el prólogo dirigido a la familia extensa:

Que nadie suponga que tengo la insolencia de considerarme su maestro en asuntos de tal importancia, como si su propia razón y discreción no los instruyeran plenamente. Siempre he sabido que cada uno de ustedes me supera de lejos en inteligencia, aprendizaje y conocimiento de grandes y elevados asuntos. Admito que es poco lo que les puedo enseñar [...]. Pero puede no ser una vana ambición la que me ha conducido a dedicarle muchas jornadas a esta ardua empresa. Espero ser de alguna utilidad, por lo menos para los miembros más jóvenes de la familia [...] (Alberti, 1969, p. 31).

Alberti, como lo harán los personajes del libro en el transcurso del diálogo, pone en el centro de la formación para la vida familiar a la reflexión razonable sobre la experiencia; y es a esta noción que alude Giannozzo, uno de los miembros mayores de la familia y personaje principal del diálogo:

Tú sabes, Lionardo, que no soy un hombre educado. Toda mi vida he procurado conocer las cosas por experiencia y no ponerle mucha atención a lo que otros han dicho. Conozco lo que conozco más por su propia verdad que porque alguien me haya persuadido. Si una de esas gentes que pasa todo su tiempo leyendo me dice, “es así como es”, le creo solo si encuentro una razón para creerle. Me gusta más una razón que constituya una clara demostración que un argumento que me obligue a admitir un punto. Si otra persona no educada me da la misma razón para el mismo asunto, le creeré sin que tenga que citar a las autoridades educadas, tanto como creeré al hombre que me cita un libro como evidencia. Asumo que el autor de un libro era solo un hombre como yo. Entonces tal vez ahora no podré responderte de la manera ordenada en que tú lo harías, dado que pasas el día con un libro en la mano. (1969, p. 161).

Esta confianza en que la propia experiencia forma sabiamente y en que la propia razón es suficiente para guiar la vida hace que los diálogos del libro sean genuinamente plurales, a partir de la pluralidad de la experiencia de los distintos personajes, que, entre otros aspectos, es producto de sus inclinaciones teóricas o prácticas y por su edad.

A diferencia de los textos de los dos siglos posteriores, que rara vez citaban a autores “paganos” por ser contrarios al dogma cristiano, *El libro de la familia* celebra y usa un amplio espectro de autores griegos y romanos. Entre los griegos, a Anaxágoras, Epicuro, Platón, Protágoras, Crisipio, Aristóteles, Sófocles, Jenoronte, Plutarco, Teofrasto, Demóstenes, Metrodoro, Pitágoras y Crates; entre los romanos, a Cicerón, Varro, Cato, Columela, Plinio, Séneca, Virgilio y Tito Livio. También se refiere elogiosamente a la práctica de los gimosofistas (yoguis) de la India, quienes “criaban a sus hijos, no según la voluntad y el deseo de sus padres, sino según la decisión y el juicio de ciertos sabios públicos” (Alberti, 1969, p. 59).

Esta apropiación de autores paganos se refleja, entre otros asuntos, en los fines y virtudes que se proponen para la vida familiar; que en contraste con los centralmente cristianos de los dos siglos posteriores pueden caracterizarse, en esencia, como fines mundanos y públicos (la riqueza, la fama, la libertad, la honra), y como virtudes activas. Ya en el prólogo, Alberti plantea que las virtudes se desarrollan gracias al poder de la voluntad y que esta se debe formar en la familia; y las virtudes que se exaltan son “paganas” y positivas: las de reyes y guerreros romanos, no las de santos o personajes bíblicos:

¿Debemos adscribirle a la fortuna la prudencia y la moderación de Quinto Fabio [...]? ¿Qué de la justicia de Tarquino, quien, para mantener la disciplina militar, se negó a perdonar a su hijo? ¿Qué de la severa disciplina de Fabricio, la temperancia de Cato, la fortaleza

de Horacio Cocles, los sufrimientos de Mutio, la fe y la piedad de Régulo, el patriotismo de Curtio? (1969, p. 27).

En los diálogos se propone un conjunto de virtudes activas, de intensificación y despliegue de las fuerzas humanas, algunas de las cuales serían valoradas como vicios por evitar en los textos de Vives y Comenio. Así, en uno de ellos se plantea:

La inteligencia, el intelecto, el juicio, la memoria, el *apetito*, la *ira*, la razón y la discreción quien negaría razonablemente que estas fuerzas divinas, por medio de las cuales los hombres superan a todos los otros animales en fuerza, velocidad y ferocidad, son capacidades que nos fueron dadas para ser ampliamente usadas. (Alberti, 1969, p. 133, énfasis añadido).⁸

Y también en el prólogo se definen los fines de la vida y de la formación en la familia, como mundanos:

No podemos menos que reconocer que la nobleza del alma es suficiente para ascender y para poseer los picos más altos: alabanzas gloriosas, fama eterna, gloria inmortal. Parece innegable que nada es más fácil de adquirir, que esta nobleza, si solo se le busca y valora. Sólo aquel que no la desea está sin virtud. El carácter, la disciplina, el trabajo hombrío están disponibles a los hombres tanto como ellos lo deseen. Buen consejo, sabiduría; un espíritu perseverante, fuerte y constante; razón, orden, método, buenas artes y destrezas, igualdad, justicia, diligencia y celo permean y animan el más grande imperio y vencen la fuerza de la fortuna⁹ engañosa, para lograr lo más elevado, para tomarse la última fortaleza de la gloria. (Alberti, 1969, pp. 29-30).

8 *Apetito* se refiere a todos los apetitos del cuerpo, incluyendo los sexuales.

9 *Fortuna* entendida como destino.

En la cita anterior encontramos varios elementos que desaparecerían en los textos de Vives y Comenio: la evidente confianza en la capacidad de los hombres para llevar una buena vida; la forma discursiva que reconoce su falibilidad (“parece innegable”), y algunas virtudes que desaparecerían, como la igualdad y la justicia. Pero también se proponen unas virtudes centrales para la vida familiar que son recurrentes en los textos formativos que he examinado hasta el siglo xx: el orden y el método.¹⁰

El orden y el método son virtudes prácticas a partir de las cuales se introduce en el ámbito familiar la práctica del cálculo: cálculo de utilidad a la vez moral y económico y, de manera inmanente, cálculo del tiempo. Un cálculo público basado fundamentalmente en el honor, no el cálculo cristiano privado (íntimo) posterior basado en la conciencia. Un honor descrito como un “contador público” que debe “medir”, “pesar”, “considerar”, “valorar” y “evaluar” todo lo que logramos, pensamos y deseamos:

Para terminar estas instrucciones, déjame decir lo que siempre me ha parecido lo más importante en la vida de cualquier persona. Es la única cosa sin la cual ninguna actividad merece ser alabada o tiene valor alguno [...] me refiero al honor [...] considera esta fuente santa y sagrada de honor como tu propia sombra, siempre a nuestro lado, comprendiendo, pesando y juzgando todo lo que hacemos y la forma y propósito de todas nuestras acciones. Este sentido del honor ve, distingue, examina todo. Concentra toda la atención en lo que nos atañe. Te alaba afectuosamente por el bien que haces, te agradece en abundancia, te da confianza y fuerza abundante [...] (Alberti, 1969, p. 149).

Este cálculo abarca múltiples dimensiones de la vida familiar, incluyendo el cálculo sobre el efecto de la duración de la vida en la fuerza de la familia. Así, hay que tener en cuenta que morir sin

10 Los principales textos examinados son los de Locke (1693), Fenelón (1805), Taylor (1815), Pestalozzi (1827 y 1916), Chávez (1899), Restrepo (1914) y Vasco (1934).

herederos debilita a la familia y que es útil que los padres vivan el máximo tiempo posible: “Entre otras ventajas, entre más viven su utilidad es mayor a la familia. Si no ayudan por sus riquezas, lo harán por su fama; si no por su fama, por sus prudentes consejos; si no por sus consejos, al menos al proveer más hijos”. El cálculo incluye prescripciones sobre cómo alargar la vida de los miembros de la familia, buscando el clima más propicio para su salud, cuidando lo que comen y llevando una vida ordenada (Alberti, 1969, p. 124).

De especial interés son los cálculos que son a la vez económicos y morales, como los que se derivan de la frugalidad. Esta virtud está en el centro de las prescripciones del tercer capítulo sobre la *economía* en la familia y es el principal conector entre cálculos económicos y morales: “[...] así como la prodigalidad es mala, en la misma medida la frugalidad es buena, valiosa y digna de elogio [...] La frugalidad es algo sagrado, ¿y cuántos deseos lujuriosos, cuántos anhelos viles no aparta de nosotros?” (Alberti, 1969, p. 160). Pero, en un giro que se sale del dualismo cristiano y siguiendo en esto explícitamente a Aristóteles, para Alberti no se trata de ser avaro, pues sería igualmente inmoral no gastar en aquello que es necesario: “la frugalidad consiste no tanto en preservar las cosas, sino en usarlas según las necesidades [...] pues dejar de usar cuando hay necesidad sería avaro y deshonesto” (p. 163).

Hay un mismo discurso sobre el uso del dinero (el gasto) y el de las cosas (moral), en que Alberti sigue de cerca las prácticas de sí¹¹ prescritas por los estoicos. Parte del planteamiento de que hay cosas que son nuestras y respecto a las cuales debemos ser pródigos; y que hay cosas que son de la fortuna, como la riqueza, el poder, la vida propia y la de los seres queridos. Son tres las cosas que son nuestras y que debemos regular (como se regula el gasto de un hogar): “el espíritu” que se mueve en nosotros “por medio

11 Concepto foucaultiano que define como las acciones de los sujetos sobre sí mismos para transformarse o fijar su identidad (Foucault, 1999a, 1999b).

del cual sentimos deseos e ira”; el cuerpo, y el tiempo (Alberti, 1969, p. 165). El tiempo, objeto central de la vida calculada de la familia se debe aprovechar en términos morales y económicos:

Si el hombre usa el tiempo para limpiar el mugre y el lodo— la ignorancia, bajos deseos y apetitos viles —que se aferran a nuestra mente y entendimiento impuro; y si hace uso del tiempo para estudiar, para pensar y para realizar acciones admirables, *hace suyo el tiempo*. Pero el hombre que deja que las horas se deslicen en ociosidad, sin nunca emprender una ocupación valiosa, definitivamente pierde tiempo. Así el tiempo que no es usado se pierde y el tiempo bien usado le pertenece a quien sabe cómo usarlo. (1969, p. 166, énfasis añadido).

Pero no se trata solo de usar el tiempo, también hay que hacerlo de manera eficiente; dice Giannozzo: “No gasto más tiempo del necesario en ninguna tarea para hacerla bien” (Alberti, 1969, p. 171). Y este uso eficiente del tiempo implica una “buena administración” de cada día, para lo cual hay que planearlo minuciosamente por las mañanas y hacer un balance de lo realizado cada noche:

Lo primero que hago al despertarme es pensar; ¿Cuáles son las cosas que tengo que hacer hoy? [...] y le asigno a cada cosa parte del día [...] De esta forma encuentro que cada tarea es realizada de una manera ordenada, casi sin esfuerzo [...] Hagan como yo. En la mañana planeo todo mi día, durante el día sigo mi plan, y por la noche, antes de acostarme, pienso sobre lo que he hecho durante el día [...] (p. 172).

Otras prácticas de *El libro de la familia* que recurren en los textos examinados hasta el siglo pasado son la prescripción de que los hijos les cuenten a los padres asuntos íntimos y la práctica de observar a los hijos para entender sus temperamentos y disposiciones. Pero en el texto de Alberti el sentido de contarles a

los padres sus pensamientos y deseos no es el de la confesión católica para que se les perdonen sus faltas y pecados, sino para que los padres los puedan aconsejar para que lleven una buena vida, tanto en términos morales como prácticos:

Por tanto los jóvenes deben contar cada deseo, pensamiento o plan a sus padres y mayores y pedirles consejo sobre todas las cosas [...] Deben escuchar a los mayores con entusiasmo, como a hombres de gran sabiduría y experiencia, y someterse con alegría a la guía de hombres de juicio y edad. (Alberti, 1969, p. 41).

Y la observación de los hijos no tiene como propósito vigilar su conducta moral, sino pensar en qué tipo de oficios podrían desempeñar:

Adovardo: —Esta es otra de nuestras preocupaciones, Lionardo; no sabemos con certeza qué tipo de carrera sería más fácil para nuestros hijos. No discernimos con facilidad la buena vía que la naturaleza les tiene destinada.

Lionardo: —Personalmente creo que un padre observador que de verdad mira bien puede descubrir sin mayor dificultad qué tipo de trabajo se adecua a las inclinaciones de su hijo y qué tipo de logros podría alcanzar [...] Que el padre anote cada día las formas que adopta su hijo, los deseos que persisten o recurren en él, lo que hace con más entusiasmo y lo que debe ser persuadido de hacer, aun contra su voluntad. (Alberti, 1969, pp. 59-60).

Esta práctica de examen de los hijos, que también se encuentra en los textos pedagógicos para la escuela de Vives y Comenio,¹² se sustenta en las formulaciones de Galeno sobre los temperamentos, que permiten orientar la formación individual de los hijos:

12 Sobre las prácticas de examen en la pedagogía de Vives y Comenio, véase Sáenz y Zuluaga (2004).

Quizás deba admitir que la naturaleza misma añade un estímulo mayor o menor a la codicia y los apetitos de los hombres. Recuerdo también que el temperamento sanguíneo es más susceptible al amor que el melancólico. El colérico es más susceptible a la ira. La inactividad y la pereza son características del flemático. El melancólico se inclina más al miedo y la sospecha hacia los otros y por tanto se vuelve avaro y pegajoso. Por tanto, si en vuestros hijos parece haber una disposición natural hacia la excelencia de la mente, la inteligencia y la memoria, se deben realizar todos los esfuerzos para estimularla. (Alberti, 1969, pp. 75-76).

Sin que sea un propósito tan abarcador como en los textos de Comenio, vemos en la cita el interés por la educación intelectual de los hijos, considerada necesaria para la felicidad de los individuos y de la familia (1969, p. 83).

Como sería característico de los textos para la formación de la familia hasta el siglo xx, *El libro de la familia* tiene secciones específicas sobre cómo formar a los hijos y a la esposa. Los consejos y prescripciones en el texto de Alberti sobre la formación de la esposa en los diálogos entre los hombres de la familia todavía no están signados por esa intensa desconfianza moral hacia la mujer que caracterizaría textos posteriores. En primer lugar, no habría que escoger a la esposa por su virtud moral, sino por su “belleza, parentela y riqueza” (Alberti, 1969, p. 115). En segundo lugar, su formación gira en torno a asuntos prácticos del hogar, no a prescripciones morales: el cuidado del hogar debe dejarse enteramente en sus manos, para lo cual debe ser formada por su esposo. Giannozzo, citado por Alberti, narra así el inicio de la formación que le dio a su mujer en estos asuntos, recién casados:

Bueno, les contaré. Luego de que mi esposa llevara unos días en mi casa [...] la tomé de la mano y le mostré toda la casa. Le expliqué que el ático era el lugar para los granos y que el vino y la leña se guardaban en el sótano. Le mostré dónde se guardaban las cosas

de la mesa, y así, por toda la casa. Al final no había nada del hogar sobre lo que no hubiera aprendido tanto su lugar como su propósito. (1969, p. 208).

Por último, hay indicios de una relación menos asimétrica que la de obediencia total de la mujer prescrita por Vives y en los textos más decididamente cristianos; en el relato del mismo Giannozzo sobre un diálogo con su esposa, se nota un tono más de amistad que de dominio:

Querida esposa si ves alguna falla mía, te estaré muy agradecido de hacérmela saber. De esa forma sabré que nuestro honor y nuestro bienestar y el bien de nuestros hijos son cercanos a tu corazón. Igualmente, no te enfades si te despierto cuando sea necesario. En lo que falle, tú lo compondrás y así juntos trataremos de superarnos el uno al otro en el amor y en celo. (Alberti, 1969, p. 211).

Las principales diferencias que habría que resaltar en cuanto a la formación de los hijos en comparación con textos posteriores son: 1) se concentra en la formación de la juventud, no en la de la infancia, 2) la niñez no aparece como radicalmente diferenciada de la edad adulta, 3) no hay una diferenciación por edades en la formación, 4) al igual que en el caso de la esposa, la formación en las virtudes cristianas no es central, y 5) la relación que los padres establecen con sus hijos está más del lado de la amistad que de la sombría autoridad cristiana. Buena parte de estas diferencias se encuentran en el monólogo de Adovardo, al inicio del primer libro:

Vuestro deber, jóvenes, es el de *tratar* de satisfacer a vuestros padres y a todos los mayores por vuestro carácter en general y además por emprender acciones que traigan elogios y fama para vosotros, y para vuestros familiares felicidad, placer y dicha. Entonces, mis hijos, seguid la virtud, huid del vicio, respetad a los mayores, actuad para

que os quieran, para vivir en libertad, para ser felices, honrados y amados. (Alberti, 1969, p. 41, énfasis añadido).

Más que virtudes para salvarse en la otra vida, las que prescribe Alberti para los jóvenes son fundamentalmente virtudes mundanas y prácticas, como la actividad (que estén permanentemente activos de espíritu, mente y cuerpo) y la adaptabilidad, que al recomendar conectarse con el mundo, se diferencia del encierro cristiano contra un mundo inmoral y corrupto: “Adáptense a las necesidades que surjan, ajústense a su época con razón y sabiduría y acepten los usos y costumbres de los hombres con modestia, civilidad y discreción” (Alberti, 1969, p. 43).

Las principales prácticas formativas para con los hijos —además de las ya mencionadas de escuchar y dialogar con ellos y observarlos en detalle— son enseñarles a autogobernarse, que los padres lleven una vida digna de ser imitada por ellos, y el castigo físico, que debe ser moderado y nunca impartido en estado de ira. El autogobierno prescrito se acerca a las prácticas de sí de las sectas filosóficas helenísticas, un gobierno de regulación, no como en el cristianismo institucional, de supresión de las pasiones y deseos mundanos y de la carne: “hazlos aprender ante todo cómo gobernarse a sí mismos y *moderar* sus propios apetitos y voluntad” (Alberti, 1969, p. 68, énfasis añadido). Se trata de aprender a regular el movimiento de la mente y del cuerpo; de medir, evaluar y administrar todo lo que se hace, piensa y desea; y de moderar los gestos y el habla para ser cortés con los demás:

Una buena parte de la modestia, recuerden, consiste en moderar todos los gestos con seriedad y madurez. Uno debe moderar la mente y cada palabra que uno pronuncia, aun en el hogar y con la familia, y con más veras entre extraños. Seré verdaderamente dichoso si veo que desdeñas los gestos frívolos, el hábito de manotear, el parloteo de ciertas niñas durante todo el día, en la casa, a la puerta, adonde vayan. (Alberti, 1969, p. 217).

También, en la estética del cálculo propia de la administración familiar, aparece otra práctica de sí que podemos denominar un cálculo de sí. Esta hace posible el desarrollo del saber táctico requerido para el gobierno de sí y para las decisiones de la vida: “Lo mejor es calibrar internamente, como ya dije, las cualidades que la naturaleza te dio y le dio a tu cuerpo, y segundo, lo que la fortuna (destino) ha sido suficientemente generosa de darte y no te ha quitado” (Alberti, 1969, p. 137).

Vives: encierro e instrucción para el combate moral

Luego de entrar al mundo de la familia de Alberti, la lectura de *Instrucción de la mujer cristiana*, el tratado de Juan Luis Vives de 1523 sobre la educación de las niñas, jóvenes y mujeres en la familia, golpea por su radical diferencia: entramos a una formación de intensa desconfianza hacia la naturaleza del ser humano y, en especial, de la mujer: una formación de encierro casi monástico, debilitamiento de las fuerzas humanas por su contención y la formación en virtudes pasivas en la cual la mayoría de las prescripciones aluden a lo que no se debe hacer y donde la autovigilancia y la vigilancia son permanentes pues el demonio acecha permanentemente en la forma de deseos y pensamientos sexuales.

Para empezar, veamos el tenebroso planteamiento de Vives sobre la naturaleza humana:

Considero que la *instrucción* de la joven requiere de mucho más cuidado de lo que se cree comúnmente. Desde sus mismos orígenes, la naturaleza del cuerpo humano se inclina al mal [...] Para donde uno mire, malas palabras y malos hechos asaltan nuestros ojos. Estamos condenados por nuestra inclinación natural que está predispuesta hacia el mal; estamos condenados por tantos malos ejemplos, por la conspiración universal contra el bien y, sobre todo, por la cruel herida que nos inflige la hostilidad implacable del demonio. (Vives 2000, p. 63, énfasis añadido).

Ante estas múltiples y temibles amenazas, el tono del texto es de guerra defensiva, en la que, más que lo que se debe hacer, se enfatizan las prescripciones sobre lo que no se debe hacer (siguiendo la estética negativa de los diez mandamientos). En consecuencia, las virtudes por formar son en su gran mayoría pasivas: castidad, vergüenza, templanza, honradez, obediencia, discreción, honestidad, simpleza, llaneza, modestia, moderación, cordura, solemnidad, humildad, amor entrañable a su marido, afabilidad, dulzura, mansedumbre.

Hay otro giro, de carácter pedagógico, en relación con el texto de Alberti y es que la modalidad privilegiada de formar ya no es el diálogo en torno a asuntos sobre los cuales se pueden tener distintas opiniones, sino la *instrucción* con base en la infalibilidad del dogma del cristianismo institucional. A lo largo del texto esta instrucción se entiende como enseñanza directa y como mandato; y en ella es recurrente la estructura negativa de los mandamientos: no pasar tiempo en compañía de hombres, no aprender palabras soeces, no hablar mucho, no salir sola a la calle, no escuchar las tentaciones del demonio, no pecar, no participar en juegos de dados y cartas, no jugar con muñecas “porque son como una imagen de la idolatría” (Vives, 2000, pp. 56-57); para solo mencionar algunas. Entonces, más que consejos o recomendaciones, la formación de la mujer se concentra en impartirle una serie de *reglas* que deben seguir obligatoriamente.

El mayor encierro que se deduce del texto, en comparación con el de Alberti, tiene una triple dimensión que constituye una continuidad con el texto pedagógico para la escuela *De las disciplinas* de Vives (1531) y que evidencia una mayor escolarización de la familia. Por una parte, el encierro físico de la mujer en el hogar; por otra, el encierro moral del autocontrol, y por último la desconfianza hacia la vida por fuera de la familia que va de la mano de una exclusión explícita de saberes y prácticas populares.

El encierro de la mujer es uno de los hilos conductores de todo el texto: encierro en el hogar y en la virtud. Debe salir de

la casa solo de vez en cuando y rodearse de una armadura moral para no contagiarse de la corrupción del mundo; solo debe salir:

[...] cuando las circunstancias lo exigen o los padres lo ordenan [...] Debe ser persuadida de que todo lo que ve a su alrededor no es más que un espectáculo de la vida humana, y no solo no debe ser corrompida por el contagio de los vicios que se presentan a sus ojos, sino que debe enmendar los propios. Y en el momento en que se aleja de Dios hacia los hombres, ya sea para admirarlos o ser admirada por ellos, ella se aparta de Jesucristo y cae en adulterio. No solo no debe pecar ella misma sino que debe, en lo posible, ser cuidadosa de no convertirse en la causa o incitación al pecado de los otros. (Vives, 2000, pp. 126-127).

Y para no incitar a los otros al pecado, esto es, para no despertar pensamientos lujuriosos en los hombres, la mujer debe encerrarse en sí misma de manera que no revele fuerza alguna que los incite:

En su caminado, la mujer no debe ser muy rápida ni deliberadamente lenta. Cuando esté en una reunión con hombres, su rostro y todo su cuerpo deben reflejar gran modestia en el vestido y adornos, que deben caracterizarse no por su ostentación sino por la verdadera suavidad y humildad cristiana del espíritu [...] Mantendrá los ojos mirando hacia abajo y los alzará raras veces y con modestia y decoro. No mirará fijamente a nadie o de una manera impropia. (Vives, 2000, p. 128).

El encierro para alejarse simbólicamente de la vida cotidiana, en especial de la de los sectores populares, se expresa en el texto en una serie de instrucciones sobre cómo no apropiarse de sus prácticas y saberes. En primer lugar, la instrucción de no usar giros del lenguaje de la cultura popular: “La niña no debe aprender palabras obscenas o indecentes, o gestos indecorosos”

(Vives, 2000, p. 55); en segundo lugar, que no aprenda la cocina vulgar de los comederos populares en los que sirven cantidades inmoderadas de comida, sino que aprenda un arte culinario “sensato, refinado, atemperado y frugal” (p. 61); en tercer lugar, que no se exponga a los cantos populares, para los cuales Vives reserva su ira cristiana y civilizada:

Todos estaríamos mejor si esas canciones cochinas y licenciosas de la chusma fuesen prohibidas por ley. ¿Será que nada puede ser cantado en la ciudad sino lo que es obsceno y que ninguna persona decente puede escuchar sin avergonzarse y ninguna persona inteligente sin indignación? Parecería que quienes componen esas canciones no tienen otro propósito que el de corromper la moral pública de los jóvenes [...] ¿Qué tipo de costumbre es esta que lo que es libre de mugre no es considerado una canción? (Vives, 2000, p. 74).

El segundo hilo conductor del texto es la virginidad o castidad; la virtud cristiana femenina por excelencia que encierra a la mujer en una pureza pasiva buscando desterrar las fuerzas corporales del deseo, el placer y las pasiones. Veamos cómo la define Vives:

Defino la virginidad como integridad de la mente, que también se extiende al cuerpo; una integridad libre de toda corrupción y contaminación. No hay ninguna forma de vida que se parezca más a la del cielo. Porque allí donde la ley de la carne es abolida seremos como ángeles, sin sentir impulsos sexuales [...] Pero la parte esencial de esta pureza e integridad está situada casi del todo en la mente, que también es la fuente de todas las virtudes. (Vives, 2000, p. 80).

Y la instrucción central para derrotar la carne es el encierro en la “fortaleza de la mente”; tanto sensorial como de introspección permanente para vigilar pensamientos y pasiones pecaminosas, así como de extirpación de las pasiones:

Tanto como puedas, cierra tus ojos y oídos, que dejan entrar las maquinaciones del demonio y sus asaltos contra nosotros. Controla tus pensamientos y tenlos en tu poder, no sea que incitados y corrompidos por alguna atracción perversa, traicionen la fortaleza de la mente. (Vives, 2000, p. 83).

En las instrucciones del texto de Vives abundan las metáforas de la guerra: guerra a muerte contra la carne en el interior de la mujer quien debe proteger su encierro en la fortaleza-virginidad. Y como del hogar, solo en ocasiones debe salir de su fortaleza virginal:

La joven pocas veces debe abrir las puertas de los sentidos, pues afuera acecha el peligro, y cuando lo haga, todo cuidado y precaución deben ser tomadas, no sea que el enemigo ataque de sorpresa si la joven es débil, o se infiltre con malicia, si no tiene prudencia. (Vives, 2000, p. 110).

Y, junto con la vergüenza, como sentimiento virtuoso de encierro en el discurso del cristianismo institucional, está el temor: temor a incitar a los hombres, temor al demonio, temor a la condena de Dios, temor a la propia maldad, temor a perder el tesoro de la virginidad: “una joven que ha perdido la castidad descubrirá por su propia culpa que todo para ella es triste, infeliz, melancólico, odioso y hostil” (Vives, 2000, p. 83).

Comenio: la familia como escuela para la formación en “todo”

Comenio escribió tres textos que contienen prácticas formativas para la familia: *La escuela de la infancia* (1633) dirigido a los padres para la formación de los niños¹³ hasta los seis años, esto es hasta la edad a la que, según el autor, deberían ingresar a la

13 No menciona a las niñas.

escuela; *Reglas de vida* (1845) dirigido a los jóvenes por solicitud de los padres del colegio público donde Comenio enseñaba, y *Pampedia* (1645), que expone los elementos de una educación para toda la vida. Al igual que Vives, Comenio plantea modalidades formativas para la familia similares a las de sus tratados pedagógicos para la escuela: la *Didáctica magna* (1657) y la *Didáctica analítica* (1649). Me concentraré en aquellos conceptos y prescripciones novedosas, no en los asuntos de los textos de Comenio que son cercanos a lo planteado por Vives.

En estos textos se constata una pedagogización y cristianización intensiva de la vida familiar que va de la mano de su escolarización temporal, en la que la disciplina, la imitación, la instrucción directa por parte de los padres o tutores y la observación y lectura por parte de los niños y jóvenes son las modalidades formativas centrales. La familia, como la vida en su conjunto, sería una escuela, pero no metafóricamente, sino en cuanto a las prácticas de aquella: en su orden, sus métodos de enseñanza, la secuencialidad de la enseñanza y sus fines. En la *Escuela de la infancia* se especifican estas prácticas.

En primer lugar, se especifican los fines de la formación de los niños y el método que se debe seguir. Los fines son los mismos planteados en sus tratados para la escuela —fe y reverencia (piedad), rectitud moral, conocimiento del lenguaje y las artes—, cada uno de los cuales debe enseñarse con un método específico y en ese orden. Comenio justifica la instrucción a tan temprana edad con dos argumentos que persisten en los tratados y manuales de formación de la familia hasta nuestros días:

Si se me pregunta ¿cómo puede una edad tan tierna acostumbrarse a estas cosas tan serias?, mi respuesta es: así como un árbol joven y tierno puede ser doblado para crecer en una dirección u otra, así la juventud puede ser ejercitada mucho mejor en el bien en los primeros años de sus vidas que después. (Comenio, 1956, p. 101).

La piedad debe enseñarse de acuerdo a un plan claro y detallado cuyo propósito inmanente es generar en los niños el temor a Dios: “No os alegréis de los niños a menos que teman a Dios [...] pues es mejor morir sin hijos que tener hijos impíos” (Comenio, 1956, p. 111). Debe enseñarse siguiendo una secuencia que, como en sus tratados pedagógicos para la escuela, parte de sus concepciones de lo que los niños son capaces de hacer a distintas edades. Así, en los primeros dos años no es mucho lo que se puede hacer en lo que atañe a la instrucción directa pues la “facultad de razonamiento” todavía no se ha desarrollado. El método entonces consiste en que los padres sean piadosos y recen continuamente. Cuando el niño haya cumplido dos años, debe comenzar la instrucción que, como en su método pedagógico para las escuelas, debe llevarse a cabo “poco a poco, paso a paso” (Comenio, 1956, p. 112): primero hay que entrenarlo para que esté en silencio y quieto durante algunos periodos del día; luego se le debe enseñar a arrodillarse, juntar las manos, mirar hacia arriba y recitar oraciones cortas; en tercer lugar hay que señalarle el cielo y decirle que Dios quien creó todas las cosas y por quien tenemos comida, bebida y ropa, está allá, y deben memorizar los diez mandamientos y algunos pasajes bíblicos; en el quinto año se deben aprender una oración específica.

De manera similar, la rectitud moral también debe enseñarse y ejercitarse por medio de tres prácticas específicas y secuenciales: “un ejemplo perpetuo de conductas virtuosas; instrucción y ejercicios prudentes y en tiempos específicos; una disciplina adecuadamente regulada” (Comenio, 1956, p. 101). La importancia de que los padres den ejemplo reside en que los niños tienen una marcada tendencia a imitar y la instrucción verbal se prescribe cuando los ejemplos de los mayores no han funcionado. La obsesión de Comenio por que se siga un método claro y preciso va hasta especificar lo que se les debe decir para que actúen correctamente, de manera breve y precisa: “Mira, considera cómo tu padre y madre actúan—No hagas ese tipo de

cosas–Avergüénzate–Si sigues actuando así nunca te convertirás en un joven de excelencia–Los pordioseros y los patanes hacen ese tipo de cosas” (Comenio, 1956, p. 102).

Por su parte, la disciplina se debe graduar en dos niveles de intensidad. El primero consiste en que los niños se den cuenta de que siempre están siendo observados, en regaños para “convolverlo con temor” y en amenazas y vergüenzas públicas. El segundo es el castigo físico, ya sea mediante bofetadas o golpes con una vara (Comenio, 1956, p. 102).

Las virtudes que debe adquirir el niño, así como las formas de impartirlas se especifican y definen en detalle. A continuación presentamos algunas de estas.

En primer lugar están *la temperancia y la frugalidad*, que se desarrollan fundamentalmente proveyendo a los niños solo del alimento, la bebida y el sueño que la naturaleza demanda. Luego, *la limpieza y el orden*, que se imparten en el primer año por la forma en que se cuida al niño y después instruyéndolos sobre cómo comer decorosamente, sin ensuciarse y sin hacer ruido, y cómo mantener limpia su vestimenta. En tercer lugar, *el respeto a los superiores*, que se logra si los padres los cuidan y si les advierten, regañan y castigan con frecuencia. La virtud de *la obediencia* se explica porque, al igual que a las plantas, a los niños no se les debe dejar crecer de manera espontánea, sino que deben sujetarse y apoyarse. En quinto lugar, *la temperancia y la veracidad*, que se enseñan obligándolos a confesar sus errores e instruyéndolos para que no inventen cosas. La *paciencia* se adquiere en la medida en que los padres eviten demasiada suavidad e indulgencia en el trato con sus hijos y corten de raíz en ellos expresiones de ira, deseos de venganza y malevolencia.

Entre las prescripciones para enseñar rectitud moral se presenta una máxima, característica de una modalidad específica de formación en la familia, que no se encuentra en el texto de Alberti ni en los de Vives, pero que aparece de manera profusa en los textos posteriores hasta el siglo xx: “Amar a los niños es

natural, esconder ese amor es prudente” (Comenio, 1956, p. 105). Su particularidad formativa, que tampoco se encuentra en los tratados pedagógicos para la escuela de Vives y Comenio, es que constituye una actuación, un artificio: los padres deben actuar de una manera distinta a lo que harían de manera ordinaria o espontánea, para lograr un efecto formativo. En este caso, deben esconder las expresiones de amor, para que sus hijos aprendan a respetarlos.

En cuanto a la enseñanza para el conocimiento, los niños hasta los seis años deben aprender a conocer, a hacer y a decir. Deben conocer los nombres de los elementos, de las plantas, los árboles y los animales más familiares, y las partes de su cuerpo; los colores, los espacios alrededor de la casa; elementos de cronología: qué es una hora, un día, una semana, un mes. En cuanto a hacer: contar hasta veinte, cantar versos de himnos religiosos, realizar actividades manuales como ordenar, cortar, amarrar y enrollar. Y en el decir: expresar lo que conocen de las cosas del mundo y recitar algunos versos.

Comenio desarrolla en profundidad las modalidades de formación por medio de la vista y la escucha, así como del lenguaje. Desde recién nacidos, cuando se les carga, a los bebés se les debe acariciar y enseñarles las cosas del mundo: “Mira, ahí hay un perro, ese es un pájaro, ahí va un gato” (Comenio, 1956, p. 86). En detalle cronológico el texto describe actividades para cada año; así, en la enseñanza de óptica, deben comenzar observando las luces, en el segundo y tercer año deben estudiar objetos de colores; en los años siguientes deben observar elementos del medio natural. Un orden cronológico similar debe seguirse para enseñarles astronomía, geografía, historia y política. En cuanto al lenguaje, presenta minuciosamente y en orden cronológico la enseñanza de la gramática, la retórica y la poesía.

Dentro de estas enseñanzas de conocimiento cabe destacar la referida a las particiones y los usos del tiempo, dimensión central

de la metodización y el ordenamiento de la familia a imagen de la escuela:

A los niños se les debe enseñar también las diferencias en el tiempo, que un tiempo es día y el otro noche; qué es la mañana, qué es tarde; qué es mediodía y qué medianoche. Igualmente a qué hora deben comer, dormir y rezar. (Comenio, 1956, p. 88).

Comenio introduce también un tema de formación que fue recurrente en los textos de los siglos posteriores y adquirió una importancia central en el país en la primera mitad del siglo xx: la salud; y como lo hacen estos textos, le asigna la responsabilidad a la madre. Su principal deber es ser piadosa y cuidar su salud y sus pasiones para que nazca un bebé sano y moral. De su piedad depende la formación del feto:

La futura madre debe tener en mente que Dios, creador de todas las cosas, ha comenzado a formar al bebé en su vientre. Deberá, por tanto, aún más que antes, consagrarse a la piedad. Debe rogarle a Dios todos los días con plegarias sentidas que El traiga a la luz perfectamente formado y saludable lo que ella lleva debajo de su corazón. (Comenio, 1956, p. 76).

Además, como mujeres cristianas abnegadas y que se sacrifican por los demás, las madres

[...] deben tener especiales cuidados con ellas mismas para que no le hagan daño a su bebé [...].

Primero, que sean moderadas en todas las cosas, no sea que por comer o beber en exceso, o por ayunos excesivos [...] caigan en depresión [...] Segundo, no debe tambalearse, tropezarse, golpearse, o aun caminar sin cuidado [...] Tercero, una mujer embarazada debe mantener sus emociones bajo estrecho control para evitar temores

repentinos, caer en ira incontrolada, tristeza, o perturbar la mente. A menos que tenga cuidado con estos asuntos, tendrá un hijo que también será temeroso, de mal carácter, ansioso y melancólico. Aún peor, por sentir terrores y pasiones no controladas, puede darse un aborto. Cuarto, la madre no debe entregarse a sueño excesivo o al letargo, sino que deber llevar a cabo sus actividades usuales de manera rápida, de buena gana y a tiempo, pues como sea ella en esa época, así será su hijo. (Comenio. 1956, p. 79).

Por su parte, en discontinuidad con las prácticas formativas del texto de Alberti, las *Reglas de vida* de Comenio enfatizan casi que exclusivamente el fin ultramundano y las prácticas de piedad cristiana de la vida. Sobre el fin, plantea: “¿Cuál es el fin último, si no la eternidad? [...] la eternidad es nuestro último fin, más allá de lo cual no queda nada. Por tanto, es verdadera sabiduría anhelar y trabajar para este fin” (1845, p. 8). Para lograr este fin último —la salvación— Comenio prescribe algunas prácticas centrales que deben llevar a cabo los jóvenes: 1) prepararse durante toda la vida para la muerte, llevando una vida piadosa, 2) acompañar sus acciones piadosas de temor hacia el pecado y hacia la posible hipocresía y superficialidad de sus buenas acciones, 3) evitar todo lo que pueda alterar su mente o conciencia, 4) conversar más con Dios que con los hombres, 5) depender más de sí mismos que de los otros y 6) prestar siempre más atención a la mente que al cuerpo.

Tanto la cristianización como la pedagogización y escolarización temporal de la vida familiar se constatan en *Pampedia*, el tratado-manual de Comenio para “educar a todos, en todo, totalmente” (1992, p. 39) y durante toda la vida, propósito que recuerda el comentario irónico de uno de los Alberti sobre los pensadores que pretenden aclarar y explicarlo todo. Acerca de la educación en todo, Comenio aclara que se trata de todo aquello que es deseable para la perfección humana en términos de piedad cristiana, moralidad y conocimiento:

[...] se desea que todos los hombres sean educados integralmente. No en una materia, ni en unas pocas cosas, ni siquiera en muchas, sino en todas aquellas que perfeccionan la naturaleza humana, para que así todos [...] sepan reconocer lo verdadero y no se dejen engañar por lo falso; a amar lo bueno sin dejarse seducir por lo malo; a hacer lo que se debe hacer y preservarse de lo que se debe evitar; a hablar sabiamente de todas las cosas, de todo y con todos [...] por último a saber actuar con prudencia y no temerariamente, con las cosas, con los hombres y con Dios [...] (1992, p. 42).

Comenio formuló la idea de que la educación es sagrada, que tan larga vida ha tenido y que aún resuena hoy en día ruidosamente en el país; y sagrada en el más potente de los sentidos: sería *necesaria*; sin una educación metódica, ordenada e impartida por alguna autoridad (sacerdote, maestro, padre de familia, texto autorizado por la Iglesia) el hombre no logra nada que valga la pena:

La necesidad de la educación de todos los hombres quedará manifiesta si nos damos cuenta de que es un interés de Dios, de los hombres y de las cosas mismas. Es de interés de Dios para que no se frustrate el fin con el que hizo al hombre. Es de interés de los hombres para que no se vean privados de la comunión con Dios, es decir de su felicidad. Es de interés de las cosas para no estar sujetas permanentemente a la vanidad, por no ser utilizadas correctamente por los hombres. (Comenio, 1992, p. 48).

Nótese el tono sentencioso de juez cristiano —que contrasta claramente con la argumentación consciente de su propia falibilidad y por ello abierta a la pluralidad de los diálogos de la familia Alberti—, y que en la solidísima estructura dualista de su dogma *sabe* que los asuntos de la vida se dividen de manera monótona y tajante en lo prudente y lo temerario, lo bueno y lo malo, lo verdadero y lo falso.

Como Vives, Comenio también ataca la cultura popular —“la plebe rústica”— como enemiga de una educación cristiana: quienes

[...] de esas pocas nociones que adquieren por los sentidos se forjan opiniones de las cosas y costumbres monstruosísimas y muy perniciosas, y son tan pertinaces en su defensa que, muchas veces, prefieren morir a mudarlas y sustituirlas por otras mejores. (1992, p. 99).

En la *Pampedia* se delinear las especificidades para una formación por etapas de lo que sería una educación durante toda la vida: escuela prenatal, escuela de la infancia, escuela infantil (en la escuela), escuela de la juventud (en el colegio), escuela de la edad adulta, escuela de la vejez y escuela de la muerte. Exceptuando las dos etapas que se llevarían a cabo en la escuela y el colegio, las demás se desarrollan en la familia y otros escenarios: los lugares de trabajo, las iglesias, la aldea, la ciudad y el mundo por medio de viajes. Como en la *Escuela de la infancia*, la formación se organiza de manera ordenada, gradual y detalladamente metódica (prescriptiva), de tal manera que se intensifica decididamente el gobierno y autogobierno de los individuos.

Veamos solo dos ejemplos. Para que los niños desarrollen la *autopraxia* (autoactividad) deben desarrollar el siguiente procedimiento secuencial: 1) acostumbrarse a hacer siempre algo, 2) emprender actividades con un objetivo preciso, y 3) aprender a poner en práctica los medios útiles para los fines (Comenio, 1992).

Hasta la preparación para la muerte en la *Escuela de la vejez* requiere de una formación metódica y ordenada para lograr los fines propios de esta etapa: “1. Disfrutar de la vida pasada. 2. Obrar rectamente en lo que les quede de vida. 3. Rematar rectamente la vida mortal y entrar alegremente en la eterna” (Comenio, 1992, p. 313). Esta formación se ordena según las tres etapas de la vejez —los que acaban de entrar a ella, los que están

en la vejez madura, y “los decrepitos a los que no les falta más que esperar la muerte” (p. 313)—. Entre una multitud de prescripciones incluye las siguientes para la primera:

A la senectud robusta atribuimos la *tarea* de disfrutar de la vida pasada. ¿Cómo? 1. Examinándose y reconsiderando toda la vida pasada, alegrándose con las cosas bien hechas, pensando en enmendar las que no fueron bien hechas. 2. Mirando el presente, alegrándose con la aproximación al final de la vida [...]. 3. Mirando lo que les falta por hacer y, haciendo propósito de hacerlo inmediatamente, 4. Mirando los peligros que todavía pueden venir y suelen alcanzar a los ancianos, procurando alejarlos, evitándolos y desviándolos con la oración. 5. Evitando las enfermedades y otras cosas tristes, seguir con una dieta más cuidada y un modo de vida racional. (Comenio, 1992, p. 317, énfasis añadido).

Pampedia es un texto de metodización formativa de la vida entera que la convierte en una sucesión de tareas en todos los espacios y tiempos. Esta metodización significa una intensificación decidida del gobierno pastoral de los hombres.

Reflexiones finales

Teniendo como espejo pluriforme el riquísimo diálogo de *El libro de la familia* se visualiza con mucha claridad el empobrecimiento de las prácticas formativas en los textos de Vives y Comenio como efecto de su pedagogización, escolarización y cristianización. Este empobrecimiento forma parte de un proceso más amplio de institucionalización de la vida en los siglos *xvi* y *xvii*, por medio del cual se fue institucionalizando la formación de niños y jóvenes en las escuelas; de los mendigos, los delincuentes y los locos en asilos y cárceles; de las prácticas de gobierno en el Estado.

¿Y por qué hablar de empobrecimiento y no sencillamente de discontinuidad? Porque cuando se comparan los efectos de estas

prácticas con las propuestas en el texto de Alberti, se constata que empobrecen la vida al debilitarla en varias dimensiones: al aislar a la familia y al sujeto mismo —especialmente a niños, jóvenes y mujeres— de las fuerzas de la vida cotidiana y popular; al cerrar decididamente las posibilidades de aquello que es aceptable esperar de la vida; al disminuir los espacios y tiempos de despliegue relativamente autónomo de las fuerzas; al pasar de la autorregulación de las pasiones al ideal de su autocontrol total; al convertir los diálogos con resultados inciertos y abiertos en instrucciones con finales cerrados; al privilegiar la formación de fuerzas reactivas en lugar de activas.

Al pedagogizarse, escolarizarse y cristianizarse, la familia se configuró en aliada de la escuela en las prácticas de infantilización, encierro y autoencierro de niños y jóvenes; así como en aliada de las iglesias en estas mismas prácticas de las niñas y jóvenes. Y con Comenio, el cálculo general del tiempo del texto de Alberti para constatar su buen uso moral y económico se convierte en un tiempo-reloj-calendario minucioso que hace de la vida familiar una sucesión permanente de tareas religiosas, morales y de conocimiento.

Referencias

- Alberti, L. B. (1969 [1437]). *The family in Renaissance Italy. Books one-four*. Long Grove: Waveland Press.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Chávez, L. (1899) *Elementos de educación ó sea moral, higiene, urbanidad y economía doméstica. Para uso de escuelas y familias*. Bogotá: Imprenta de El Heraldo.
- Comenio, J. A. (1982 [1657]). *Didáctica magna*. Ciudad de México: Porrúa.
- Comenius, J. A. (1845 [1645]). *Rules of Life [Regulae vitae]*. Londres: William Mallalied.

- Comenius, J. A. (1956 [1633]). *The school of infancy [Informatorium skoly materské]*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Comenius, J. A. (1992 [1645]). *Pampedia*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fenelón, F. (1805 [1688]). *Fenelon's treatise on the education of daughters*. Londres: H. Ruff.
- Foucault, M. (1999a). Las técnicas de sí. En M. Foucault. *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, volumen III*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1999b). Subjetividad y verdad. En M. Foucault. *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, volumen III*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales. Curso en el Collège de France 1974-1975*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Locke, J. (2012 [1693]). *Pensamientos sobre la educación*, Madrid: Akal.
- Ong, W. J. (1958). *Ramus, method and the decay of dialogue*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pestalozzi, J. H. (1827). *Letters on early education addressed to J. P. Greaves, Esq. By Pestalozzi*. Londres: Sherwood, Gilbert and Piper.
- Pestalozzi, J. H. (1916 [1781]). *Leonardo y Gertrudis. Libro para el pueblo*. Londres: Sherwood, Gilbert and Piper.
- Restrepo Mejía, M. (1914). *Pedagogía doméstica* (3.^a ed.). Madrid: F. Madriguera.
- Sáenz Obregón, J. y Zuluaga, O. L. (2004). Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen. *Memoria y Sociedad*, 8(17), 9-22.
- Taylor, A. (1815). *Practical hints to young females. On the duties of a wife, a mother, and a mistress of a family*. Londres: Taylor and Hessey.
- Vasco, E. (1934). *El breviario de la madre*. Medellín: Imprenta Universitaria.

- Vierhaus, R. (2002). Formación (*Bildung*). *Separata Educación y Pedagogía*. Segunda época, 14.
- Vives, J. L. (1948 [1531]). De las disciplinas. [*De Disciplinis*]. En L. Riber (ed.). *J. L. Vives. Obras completas* (tomo 2, pp. 337-687). Madrid: M. Aguilar.
- Vives, J. L. (2000 [1523]). *The education of a Christian woman* [*De institutione feminae Christianae*]. Chicago: University of Chicago Press.

Pedagogías de sí. La invención del maestro

Bernardo Barragán Castrillón
Universidad de Antioquia

¿Cuál es la acción del otro que es necesaria
para la constitución del sujeto por sí mismo?

FOUCAULT, 1994

Introducción

En este estudio desarrollamos una tesis que podría definirse de suyo alternativa, esto es, tiene la intención de romper en el tiempo y en sus desarrollos metodológicos algunas posturas que sobre el maestro, la pedagogía, la educación, la enseñanza y el aprendizaje se han planteado en los últimos treinta años en Colombia y en América Latina.

Sin embargo, explícitamente —y en lo que corresponde a este apartado— nos referiremos en particular a tres elementos que sirven de punto de partida a la tesis general que acabamos de enunciar. La primera parte plantea un marco de referencia del campo de problematización que pretendemos desarrollar; en este sentido, aclara cuáles son esos elementos de la docencia como práctica que la definen en el presente como una manera de decir verdad que instrumentaliza, y cómo la subjetividad del maestro aparece como un procedimiento de la verdad que hace de esta un *continuum* que en la historia no parece romperse y, por el contrario, lo constituye como una forma objetiva plausible de muchas formas.

La segunda parte indaga sobre dos aspectos que constituyen la tesis central de este trabajo, esto es, la docencia como orden de verdad y pedagogías de sí. El primero plantea que la docencia

aparece en el presente en un campo de relaciones entre formas epistémicas (campo de saber), formas modulares (campo de poder) y prácticas (como un campo de saber-poder) que privilegian una verdad y que incluso en muchos de sus análisis terminan endureciéndose como determinaciones históricas del orden estratégico que desconocen los modos tácticos que acontecen en la docencia. Son estas formas tácticas, en segundo lugar, las que hemos denominado “pedagogías de sí”, entendidas como una singularidad que se expresa estéticamente a través de acontecimientos otros, distintos, que ponen en entredicho las formas duras y hegemónicas de la docencia como decir verdad social y que no se leen necesariamente en las formas institucionales, normativas, legales y endurecidas de una educación creada para sostener una verdad endurecida y moderna, sino en esas prácticas “otras” de carácter estético y performático que aparecen en la forma escuela como acontecimiento y que tienen como característica fundamental la movilidad y la liquidez.

Por último, este trabajo va a plantear, mostrando especialmente las formas objetivas que han inventado un tipo de maestro, cómo es posible proponer el relato como forma múltiple para que el maestro se invente a sí mismo. Este relato quiere privilegiar el ámbito estético como manifestación singular de formas, colores, metáforas, sonidos que el maestro produce para actuar deliberadamente sobre sí y le permite inventarse como una forma “otra” fluida y no continua. Queremos darle al relato esa condición de dispositivo de ficción, que produce realidad y que permite incluso actuar sobre la realidad producida en un continuo fluir.

El ámbito de problematización

El maestro, ese sujeto que enseña —digamos la docencia— esa práctica que educa, que enseña y que permite aprender —si hablamos del presente—, tiene que enfrentarse con tres asuntos que históricamente son lugares comunes en esa ya larga manera

de ser maestro en nuestro país y quizá en América Latina, esto es: la relación con los otros, la relación consigo mismo y la relación con el saber, como formas de verdad.

Tomando como perspectiva de trabajo estos tres aspectos, en este estudio nos desprendemos de los análisis que describen la situación del maestro como un sujeto que históricamente ha estado sometido al poder soberano, al Estado hegemónico, a unas condiciones sociales que lo deslegitiman y a una relación con el saber que lo instrumentaliza y, por esa vía, lo condena a una exterioridad imposible de intrigar. En cambio, proponemos un análisis que muestre cómo se relaciona con esa exterioridad para poder resistirla e inventarse.

Desde este punto de vista, la docencia como práctica y el maestro como subjetividad son producto de esa triple relación, que define lo que significa decir verdad, esto es, estar en la verdad. En ese sentido, queremos hacer una “aleturgia” esto es, leer: “el conjunto de procedimientos posibles, verbales o no, por los cuales se saca a la luz lo que se postula como verdadero en oposición a lo falso, lo oculto, lo indecible, el olvido” (Foucault, 2014, p. 368).

El acontecimiento que queremos problematizar es cómo se configura la subjetividad¹ del maestro como formas de verdad, es decir, actuaciones que están definidas hoy por modos de objetivación complejos, como formas institucionales (formatos, registros, evaluaciones, informes, permisos); formas de saber (la psicología, la economía, la administración, la pedagogía) y formas prácticas (que definen el afuera, el adentro, cómo enseñar, cómo educar, qué dejar aprender y cómo relacionarse con los demás). Estos asuntos van constituyendo unos modos de objetivación que en el presente han ido formando una novedad en ese sujeto que educa, que enseña, que deja aprender, que aconseja, que atiende y

1 Tres aspectos constituyen la formación de la subjetividad: como forma de sujeción, es decir, esa manera en la que el sujeto es sometido por dispositivos de poder; como forma de objetivación, que constituye el control y la regulación sobre sí mismo para entrar en la verdad en relación con el saber, y formas de subjetivación, como pedagogías de sí (Foucault, 1982).

que cuida. Ese sujeto que en relación con formas de verdad constituidas por el saber, por el poder y por las prácticas se torna extrañado de sí mismo, y que en esta condición produce actuaciones diferenciadas y raras que aquí hemos querido llamar “pedagogías de sí”, que parecen poner en entredicho toda esa objetividad, esto es, existen en la cotidianidad del maestro unas “formas otras” que ponen en entredicho las formas objetivas y constituyen otra de manera de su acontecer.

Este relacionamiento lo comprendemos como prácticas de subjetivación; “más allá del sujeto se trata de describir el proceso de subjetivación, es decir, los modos de ser que van cambiando en medio de prácticas, donde se constituyen los pliegues en los que emergen nuevos modos de ser” (Álvarez, 2015, p. 90).

Sin embargo, lo más visible son esas formas objetivas (a diferencia de las formas de subjetivación) que en el presente aparecen, en primer lugar, como formas epistémicas (del orden del saber), es decir, todos aquellos saberes que intentan modificar al maestro y con los cuales él se relaciona como un acto necesario para “estar en la verdad”. En la formación inicial, por ejemplo, en la Resolución 02041 de febrero de 2016 del Ministerio de Educación Nacional aparecen: ciencias de la educación, saberes disciplinares, didácticas específicas y prácticas, que definen la formación del maestro como la sumatoria de aparatos de saber y de poder que producen la sujeción del maestro a campos de saber como formas legítimas de su condición. En la formación en ejercicio, aparecen para el control y la regulación de la verdad epistémica mediante la formación de algunos saberes relacionados con el aprendizaje a través de formas didácticas para regular lo que se debe enseñar y aprender mediante estrategias de evaluación que asocian la subjetividad del docente y del estudiante a los aprendizajes.

En segundo lugar, formas modulares, esto es, formas de poder, que a través de prácticas de modelación ocupan un campo de regulación que define tiempos y espacios del decir verdad

delimitados por la eficiencia y la eficacia de cada una de sus acciones docentes. De esta manera, la docencia funciona como una estrategia de veridicción de cada una de las actuaciones del maestro que define cuándo está en la verdad y cuándo no, donde el decir verdad está dirigido por formas estratégicas asociadas a la evaluación de los aprendizajes, la evaluación de los docentes y la evaluación institucional.

Desde esta perspectiva, es necesario formular algunas preguntas a manera de hipótesis de trabajo para explorar lo que significa ese relacionamiento con la verdad de una práctica como la docencia y de una subjetividad como la del maestro. Veamos:

- ¿Qué práctica es la docencia para que en la historia discontinua de su aparición se torne unas veces en productora de existencia, otras en instrumento de disciplina y verdad, otras en medio de socialización, en agente de transformación de la cultura, o en orientador de la simulación para los emprendimientos y las innovaciones?
- ¿Puede esta práctica ser productora de otras maneras singulares de vivir?
- ¿Cuáles son las verdades que se disputan para imperar un modelo de decir determinado para su ejercicio?

A esta práctica social y a esta forma de la subjetividad no solo se le asigna integrar un conjunto de saberes a través de las modalidades de la enseñanza, de la educación y del aprendizaje, sino que al mismo tiempo se le entrega un conjunto de funciones disciplinarias, normalizadoras, de control y de simulación, como también, de singularidades que en el espacio escolar trasgreden los modelos impuestos. Por lo tanto, ¿qué es aquello que se pone en juego de la subjetividad del maestro cuando de la experiencia de la docencia se trata?

Las pedagogías de sí indagan acerca de prácticas locales que aún no constituyen una materialidad medible, en consecuencia no tienen un ámbito de formalización. Se trata de experiencias transgresoras que se apropian de saberes, en las que se ejercen

poderes y que, por tácticas locales, devienen pedagogías de sí, como rareza y singularidad de la docencia y de la subjetividad que las constituye en cuanto acontecimiento² entendido “como singularidades que se despliegan en un campo problemático y en las intermediaciones en las cuales se organizan las soluciones” (Deleuze, 1994, p. 76).

Por lo tanto, primero se problematiza la integración de determinados conocimientos en regímenes específicos del decir verdad de la docencia. Esto es, la manera por la cual ciertas veracidades con pretensión de ciencia intentan imperar como positividad de la práctica docente y por supuesto de la subjetividad del maestro, el cómo procuran aparecer como discursos y cómo esta discursividad entre sujetos e instancias intenta llevar a cabo modelos determinados de docencia que la sociedad pretende integrar como forma material y función propia para decir verdad.

Segundo, se pone en cuestión el conjunto de normas y de reglas que hacen de la experiencia docente y de la subjetividad del maestro una técnica que tiene por función social unas veces reunir, otras educar, otras transformar, otras simular conductas y comportamientos, orientar, guiar, inducir e incitar a través de elaboradas estrategias, por ejemplo, la exigencia de simulación a través de la calidad, la gestión y la excelencia como demanda infinita exigida a cada sujeto, a cada institución y a cada acción como modo de estar en la verdad.

Y finalmente, de la historia presente de la docencia se indaga cómo los saberes son apropiados, las normas atribuidas y cómo en las subjetividades —como prácticas de subjetivación— del maestro quizá acalladas, silenciadas, raras, que hemos querido llamar aquí de forma exploratoria “pedagogías de sí”, es posible ver aparecer como invención del maestro experiencias singulares, propuestas transgresoras expresadas en las aulas o por fuera de

2 “Una doble lucha tiene por objeto impedir toda confusión dogmática de acontecimiento y esencia, y también toda confusión empirista de acontecimiento y accidente” (Deleuze, 1994, p. 76).

ellas, a través de currículos sin forma que expresan conjuntos de prácticas que resisten, asimilan y proponen políticas, éticas y estéticas diferentes; que enfrentan las pedagogías imperantes de saberes formalizados y funciones escolares normalizadas o de simulación, a través de una subjetividad otra que se apropia, y transgrede con saberes de formas extrañas y con tejidos de fuerzas locales, la experiencia vivida escolar.

Por práctica del *decir verdad de la docencia* se problematiza también la elaboración de un conjunto especializado de procedimientos y de mecanismos, de conductas y de comportamientos. Estos, en formas singulares, producen matrices normativas que hacen de la docencia una práctica disciplinaria, normalizadora, controladora y simuladora, resultado de la sofisticación de estrategias de gobierno cuyo fin es el dominio de determinadas acciones y conductas como modelos pedagógicos que pretenden el dominio de sí y de los otros.

Por pedagogías de sí, indagamos prácticas de la docencia como prácticas de subjetivación, como experiencias singulares, en cuanto producción de modalidades singulares del actuar pedagógico, irreductibles a saberes y poderes imperantes. Se entienden mejor como políticas, éticas y estéticas de la diferencia, modalidades de subjetivación conformadoras de pedagogías otras, de materias no formadas y de funciones no formalizadas, de ejercicios de la docencia que habitan la región limiar de la rareza, que se apropian y transgreden la imperancia pretendida por saberes y poderes que aspiran al dominio de la docencia como una manera de estar en la verdad.

Las pedagogías de sí estarían comprendidas por la indagación de que sí es posible pensar hoy la pedagogía. Lo es, a través de los procesos de singularización, de prácticas pedagógicas otras, menores, raras, singulares, que expresan modalidades de transformación de sí mismo y de los otros, de pedagogías del decir verdad de la docencia como conjunto de procedimientos, de técnicas y ejercicios por medio de los cuales el decir de la docencia se constituye en objeto de la modificación de sí y de los otros.

Unas pedagogías de sí que comprendan que la problemática pedagógica principal en la contemporaneidad es la singularidad y lo múltiple, como procesos locales de apropiación, atribución y transgresión del decir como modificaciones del decir sobre sí mismo y los demás.

De la docencia como orden de verdad y pedagogías de sí

El problema pedagógico se concentra en cómo conducir a cada quien, hacia el desierto, donde se opera una liberación de los residuos teológicos y de toda obediencia.

DELEUZE, 2016

De la docencia como orden de verdad

Algunas de las modalidades del decir verdad en las sociedades occidentales están representadas por el decir del sacerdote, del filósofo, del cínico y del pedagogo (Foucault, 1992), entre otras modalidades del decir, como formas sociales del parecer cierto y verídico. Cada práctica del decir verdad está integrada por un orden de conocimientos, un régimen de saberes (Foucault, 1979); un conjunto de procedimientos y de mecanismos de poder; y por la conformación de determinadas prácticas de los sujetos como prácticas de subjetivación (Foucault, 1982). Nos interesan en este trabajo las modalidades del decir de la pedagogía como forma epistémica, modular y práctica, y como historia presente del decir singular o del decir de la raridad que indaga por las maneras de resistir o de transgredir modelos sociales de verdad a través de formas singulares de expresión estética que constituyen la subjetividad del maestro y la docencia como práctica.

La voluntad del decir de la docencia no emerge solo de la enseñanza, de la educación, ni del aprendizaje, que si bien están presentes en la conformación de prácticas específicas, son resultado de la integración de órdenes de saber (formas epistémicas), de

estrategias y tácticas de poder (modalidades) que privilegian determinadas prácticas a partir de modelos y fines sociales.

La docencia como práctica —especialmente en el presente— surge más bien de la pretensión de imponer, a través de un decir técnico, la modificación de sí y de los otros como estrategia de dominio y gobierno. El decir verdad de la docencia sería, pues, una discontinua y sofisticada técnica de gobierno por la cual se intenta imponer un modelo determinado de veridicción que tiene como manifestación práctica la docencia hoy y la subjetividad del maestro que la encarna.

La docencia es una técnica especializada para la formación y modificación de sujetos, sea valiéndose de órdenes de saberes pedagógicos, religiosos, filosóficos, morales, científicos, científico-técnicos, administrativos o de simulación de los desempeños. Es una forma de la verdad que constituye una elaborada estrategia de saber y de poder para la conformación de prácticas que procuran la modificación de sí mismo, de los otros y de la relación con un saber.

La docencia como experiencia práctica de decir verdad, como técnica de gobierno, aquí castiga, evalúa, educa, capacita, orienta y simula, forma, guía, orienta, cuida, y en todas sus discontinuidades pretende modificar al hombre natural en individuo acorde con el ideal social.

Numerosas investigaciones en Colombia analizan el maestro como sujeto del saber y agente de la práctica pedagógica, como actor de la práctica discursiva pedagógica, restableciendo el lugar de aquel que reúne, instruye, orienta y acompaña el saber de la práctica pedagógica como sujeto de la pedagogía, sea desde la enseñanza, la educación, o el aprendizaje. Esto torna la docencia en centro de una temática ampliamente debatida por educadores (Fecode, 1982) por investigadores (Echeverri, 2015; Martínez, 2016; Zuluaga, 1999); por la sociedad civil (Compartir, 2014), por agencias internacionales (Banco Interamericano de Desarrollo, BID, 2002) (Unesco/Orealc, 2011) y por los gobiernos. Instancias que desde sus enfoques e intereses específicos intentan instaurar a

su manera un saber para la pedagogía; una institución (la escuela) y un tipo de sujeto de saber (el maestro).

Para el caso colombiano, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) ha propuesto la pedagogía como campo propio de saber (Echeverri, 2015), al maestro como sujeto del saber pedagógico y a la escuela como institución propia de esta práctica. Esto implica el establecimiento de un estatus epistemológico propio para la pedagogía, de un sujeto de saber (el maestro) y de una institución donde ese saber se materializa (la escuela) (Zuluaga, 2011).

Pretendemos producir un giro en la forma en que se ha investigado y comprendido la pedagogía, la subjetividad del maestro y de la docencia como práctica a través de ese conjunto de saberes, de relaciones entre sujetos, instituciones, normas y prácticas en las que fundamentalmente se ha optado por la epistemología como herramienta, o la intención reivindicativa que comprende el poder como algo que somete soberanamente al maestro y su práctica hacia experiencias locales del decir de la docencia como producción de subjetividad que exhiban más bien la docencia y la subjetividad del maestro como modalidad producida en el límite de la rareza, —que para el caso, denominamos focos de experiencias singulares como pedagogías de sí.

Lo que queremos, en un proyecto de largo aliento que ahora trabaja en el utillaje conceptual y metodológico y que aquí solo está definiendo algunos los elementos que lo constituyen en ese sentido, es contar esa historia otra de la docencia como práctica y del maestro como subjetividad singular. Para eso, es necesario analizar no únicamente las formas epistémicas, sino quizá las modalidades y las prácticas no discursivas que ocurren en la escuela cotidiana, en la escuela vivida como condición del presente, singularidades que se desprenden de la condición objetiva que relaciona al maestro consigo mismo como un técnico, con los otros como controladores y reguladores, y con el conocimiento como un preservador de este.

Pedagogías de sí

Las pedagogías de sí en cuanto ámbito conceptual y metodológico se orientan al estudio de unas narrativas otras de la docencia como práctica de subjetivación que describa las prácticas políticas, estéticas y éticas, descendiendo hasta las modalidades singulares y la rareza como expresión de las “pedagogías de sí”, que exploren la descripción de otras pedagogías que hagan posible no un culto a las verdades sino lo singular y raro de la docencia para la modificación de sí mismo como actitud y gesto continuo sobre sí y los otros.

Pedagogías de sí que permitan ver cómo en el presente la emergencia de una naturaleza otra, no dada, propia y, por lo tanto, aún no conocida, que pueda quebrar los modelos de la enseñanza, de la educación, de los aprendizajes y de la simulación, al apropiarse, atribuirse y transgredirlos. Pedagogías de sí que permitan pasar de la pedagogía, el maestro y la docencia como conocimiento y epistemología a ética y estética de la docencia como singularidad, como la acción del decir del maestro sobre sí mismo y los demás para sustentar las fuerzas de la creación del individuo en su búsqueda por inventarse así mismo, por producirse y dejar de lado la sujeción. *Pedagogías de sí*, como técnicas de vida de la docencia para una existencia otra, rara y singular.

Pedagogías de sí en las cuales sujeto, objeto e instancias de la pedagogía sean el hombre mismo, su vida desnuda, esto es, aquellas que no han sido cualificadas o que, si lo han sido, es posible señalar en ellas que aún “hay probablemente algo de bueno en el solo hecho de vivir” (Agamben, 2013, p. 10). Este asunto se puede indagar por medio de procesos que describan la rareza de la docencia en las escuelas públicas, quizá por tres opciones, que no signifiquen una metodología y menos un manual. La primera, una docencia de contexto, por ello no referimos el conocimiento del medio externo, más bien, como la partera de lo interior. Una acción que contribuya a sacar a luz, ya no una *docere*, como decir, conducción y gobierno, sino como partera de la naturaleza, que saque, que extraiga y resista, tanto las represiones como las adaptaciones, que ofrezca una ética como *pedagogía de sí*, frente a toda

docencia que se disfrace como sutil nombre de las dominaciones colectivas, grupales e individuales. Las *pedagogías de sí* como lucha de la docencia por el trabajo de cuidar de sí mismo y los otros como camino de producción de singularidad.

Segundo, *pedagogías de sí*, a la manera de una docencia negativa, que una vez reconozca el contexto posibilite prácticas deliberadas para su modificación y la de todo aquello que es puesto encima de la existencia vivida y que intente apagarla, que no coloque, que restablezca, que no adapte ni reprima, que no sea la estrategia del frecuente retorno al periodo colonial y de esta manera se torne en medio para tirar las máscaras.

Y tercero, *pedagogías de sí* transgresoras, en las cuales el sujeto sea productor de sí mismo y del mundo, que produzcan alegría y no tristezas, que libren de las dependencias y sean posibilidad de una ética y estética propia, singular, que no produzcan el decir verdades teológicas, ni sociológicas, ni psicológicas, ni científico-técnicas, ni intelectuales, ni de simulación, que solo buscan la modificación del sí para dominarse a sí mismo y al otro, más bien, una producción de un sí mismo nuevo, una nueva relación consigo mismo elaboradora de singularidad. *Pedagogía de sí* transgresora como decir verdad, que “afecte al sujeto y que no el sujeto se torne en objeto de un discurso verdadero” (Foucault, 2002, p. 217).

La invención del maestro: líneas de fuerza

El “conocimiento” de la ciencia es demasiado solemne frente a la experiencia que es vida. Esta larga tensión inaugurada cuando Platón opuso el logos al mito supone que existe el “conocimiento” de una parte y la “experiencia” de otra.

La forma escuela en la escolarización de masas³ se ha convertido en el lugar donde esta tensión es más evidente por cuanto

3 Véanse en este sentido los trabajos de Mateos Montero (2013) y Granja Castro (2010). “De tal manera, entendemos la escolarización de masas, en la siguiente perspectiva: La escolarización masiva es un fenómeno global. Cada vez se aprecia más desde el punto de vista ideológico, como un derecho ciudadano y un objetivo

separó el “conocimiento” de la vida, volvió la vida objeto de conocimiento y paulatinamente invalidó la experiencia, la puso en entredicho y la censuró, al punto que aprender e incluso enseñar y —más aún— formarse, significa hoy tener conocimiento “objetivo” de una ciencia, de un oficio, de una profesión. Por ejemplo, el maestro está sometido a una serie de regulaciones, de normas que van produciendo una subjetividad en la que subsisten ámbitos estratégicos (es decir, aquellos que materializan el control) y ámbitos tácticos, que en algunas acciones resisten la dureza de lo objetivo.

Es así como históricamente el maestro se ha identificado bajo tres formas: 1) *apóstol*, determinado por una moral, donde lo fundamental era el ejemplo de sí. De esta manera, era más importante negarse a sí mismo y renunciar a la vida para ocuparse de la de los *otros*. 2) *Docente*, quien es un trabajador que se dedica a la transmisión de los saberes y las disciplinas. 3) El maestro como formador, que sabe actuar y pensar desde los conocimientos que tiene, quien surge como estrategia mental para controlar las acciones de los sujetos que forma, y naturaliza la escolarización de masas, de modo que lo que realmente problematiza el “conocimiento objetivo” es al sujeto, que queda en entredicho,

estatal en las constituciones nacionales y en el discurso político (Fiala y Gordon, 1987). Organizativamente está extendida por todo el mundo, y hay una gran confianza en ella, pese a las muchas dificultades prácticas (Meyer, Ramírez y Soysal, 1990). Además, hay pruebas de una creciente homogeneización respecto a lo que han de ser las materias de la escuela primaria, y cómo se ha de distribuir el tiempo curricular general entre dichas materias (Benavot y cols., 1990). Las virtudes y logros de la escolarización masiva a nivel individual y social se celebran abiertamente en los Estados-nación y en las organizaciones mundiales. Sobre este tema, hay además un fuerte consenso, en el que se enfatizan sobre todo la productividad y el crecimiento económico y el patriotismo y la unidad política. Lo más importante es la escolarización masiva, proyecto estatal fuertemente validado al nivel de la cultura política mundial, que define la educación básica como uno de los derechos humanos fundamentales (artículo 26 de la Declaración de Derechos Humanos de la ONU), e identifica la escolarización primaria como el sistema principal de acceso a la educación básica (Comisión Inter-organismos, WCEFA, 1990)” (Ramírez y Ventresca, 1992, p. 121).

desconocido, constreñido a la racionalidad instrumental.⁴ Contrario a la situación en que la escuela objetiva sujeta en el sentido epistémico, es decir, sujeta desde unos saberes, proponemos una deconstrucción de estas formas objetivas, que como práctica de subjetivación está en el campo de la experiencia que transforma al sujeto y le permite narrar el acontecimiento vivido, y no simplemente verlo en la asepsia de la ciencia. En consecuencia, la “experiencia” permite al sujeto narrar la experiencia del conocimiento y no simplemente objetivarla, lo que niega al sujeto por cuanto lo somete a la exterioridad de los saberes y lo convierte en un producto de estos.

Para poder entender estos elementos que se han venido planteando es necesario, desde esta perspectiva, desarrollar algunas precauciones como delimitaciones conceptuales y seguramente metodológicas de lo que aquí se propone. La primera la voy a llamar *precaución objetiva* o del *sujeto disuelto*. Esta muestra cómo estas expresiones son usadas por multitud de disciplinas para referirse, más que a concepciones distintas, a diferentes posiciones que puede asumir el sujeto en ellas. Sin embargo, más que “sujeto”, este es mirado como objeto de conocimiento y se nombra como sujeto de la salud, de la economía, de deseo, de aprendizaje y de enseñanza (Sáenz, 2010).

A modo de ejemplificación, esto sugiere, para las ciencias de la educación, la pregunta, no por el “sujeto que aprende”, sino sobre qué conocimiento se tiene sobre ese sujeto desde la economía, la psicología, la sociología y la antropología, que permita allende las narrativas propias de la pedagogía y del sujeto que aprende, conocerlo en el marco de las cifras, de los procesos mentales, de las estadísticas y de la cobertura, de los que rinden, de los que ganan y de los que pierden, sin una narrativa de la enseñanza o del sujeto que conoce como experiencia de sí.

En el presente, en especial para el Estado evaluador, no importa quién aprende o quién enseña (sujetos), dónde se aprende

4 Véanse Álvarez (1993-1994, 1996, 2001, 2003, 2005, 2009).

(instituciones) o qué se aprende (discursos), sino cómo se aprende, qué se aprende, cómo se enseña y qué se enseña. En consecuencia, el sujeto de aprendizaje y el de la enseñanza no son realmente “sujetos”, sino objetos de conocimiento controlados por la evaluación, y lo que importa en este sentido es la manera como se adquieren los aprendizajes, si son eficientes y eficaces, no su funcionamiento o su narración. Por tanto, el problema es creer que todo se juega en el campo del conocimiento objetivo, aun si se piensa en las emociones, en lo social y las diferencias entre sujetos.

La segunda precaución la voy a llamar la del *sujeto sujetado* o la *precaución subjetiva*. En esta, el sujeto se toma como el lugar desde donde todo puede ser dicho, controvertido, imaginado, inventado o reivindicado. Este sujeto, sometido a sí mismo y a nada, niega las relaciones y que el producto de estas es algo distinto a él; y aunque puede decir, imaginar, inventar y controvertir, está determinado por el campo de las relaciones con instituciones, saberes, prácticas y discursos. En este sentido, toda realidad es producto, tanto del sujeto, como de las sujeciones, a que está sometido.

La tercera precaución voy a llamarla *antropológica*. Está claro que con el surgimiento de las *ciencias humanas* un tipo de sujeto murió, quizá es el sujeto que hay que volver a pensar. Sabemos también que la escuela y sus aliados acabaron con el sujeto de la experiencia; sin embargo, el sujeto sigue resistiéndose.

En este sentido, quizá sea mejor hablar de sujetos y subjetividades, más no de sujeto; y es aquí donde aparece el problema del sentido, entendido como aquella acción táctica que produce la escuela para responder a sus propias problemáticas, a las del maestro, de la enseñanza y del aprendizaje.

Primera línea: el conocimiento objetivo

La relación entre educación y conocimiento en la vía de la objetividad está amparada, en primer lugar, en lo que el movimiento de la escuela activa denominó “escuela tradicional”, fundada en el conductismo operante de Skinner. Luego en el movimiento de la escuela activa de corte progresista, fundada en el experimento

como experiencia objetiva del sujeto; y por último, en la psicología del desarrollo y cognitiva, que propone el modelo constructivo en sus dos vertientes: constructivismo cognitivo de corte piagetiano y constructivismo social⁵ de corte vigotskiano.

Esta relación funciona hoy en la escuela como una búsqueda de la verdad, de modo que el ánimo de la escuela es estar en la verdad y la verdad es lo objetivo, lo universal, lo estandarizado, lo global. Para ello, la educación ha creado una maquinaria absolutamente compleja e incluso difícil de ser problematizada, por medio de la relación entre las instituciones, los sujetos y los saberes. Esta maquinaria está hecha, en primer lugar, de la razón indubitable que pone la experiencia en la sombra; incluso, tal como lo planteó la escuela activa en los trabajos y las prácticas propuestas por María Montessori, Ovidio Decroly, Agustín Nieto Caballero, Luzuriaga y Froebel, donde la experiencia no constituye una acción narrativa sino un experimento, como lo plantea Dewey (2003, p. 61).

Cada teoría que asume su importancia es determinada por sus factores objetivos; gracias al control externo y limitando la libertad de los individuos es que descansa, finalmente, la noción de que la experiencia es verdadera solo cuando las condiciones objetivas son subordinadas a lo que sucede en los individuos con la experiencia.

Así que, el problema del conocimiento objetivo nos lleva indefectiblemente al problema del lenguaje, y a su vez, este nos lleva al problema del sentido.

En nuestra cultura occidental el lenguaje objetivo se funda en la tradición kantiana de los enunciados de la ciencia, cuya pretensión fundamental estriba en poder ser discutidos y probados

5 Véase el trabajo de Rosario Cubero Pérez (2005), en el cual se presentan elementos que definen el constructivismo social, como un proceso que determina el conocimiento, situado en un contexto y en un marco cultural e histórico.

como juicios sintéticos *a priori*,⁶ y así producir un avance en los postulados científicos. En este sentido, la objetividad no es más que el uso de la razón crítica, como instrumento de validación del mundo en el sentido ilustrado de esta. En efecto, pareciera como si la escuela fuera el lugar donde esto mejor ocurre por cuanto allí la objetividad depende de la manera en que un estudiante comienza a usar correctamente los juicios de la ciencia para discutirlos y ponerlos a prueba allende su subjetividad.

Por consiguiente, el sentido estaría en el ámbito de los consensos universales y en la oportunidad de operar en ellos. El lenguaje de la ciencia, como lenguaje objetivo, pone en entredicho todo aquello que no esté en la razón kantiana y pone el sentido en la racionalidad, lo que el sujeto impone al mundo por encima de su experiencia, en donde lo vivido es lo vivido objetivamente. Así que el sujeto, a pesar de que comprende el lenguaje de la ciencia como algo vivido en la academia, no alcanza a encontrar el sentido de dicha comprensión; es decir, recurriendo a una expresión de Ricoeur (2002), el sujeto no es capaz de producir ficciones en el lenguaje objetivo si no lo ha comprendido en su experiencia, lo cual hace que solo se mantenga en el movimiento aparente de la ciencia.

La ficción tiene ese poder de rehacer la realidad y, más precisamente, en el marco de la ficción narrativa, la realidad práctica, ya que el texto aspira intencionalmente a un horizonte de realidad nueva que hemos llamado mundo. Este mundo del texto interviene en el mundo de la acción para darle nuevas formas o si se quiere, para transfigurarlo. (Ricoeur, 2002, p. 26).

6 En filosofía kantiana se denomina *sintético* a aquel juicio en el que el predicado no está incluido en la noción de sujeto, es decir, aquel juicio que tiene la capacidad de añadir *algo* al contenido semántico del sujeto. Estos juicios son informativos y extensivos, lo que quiere decir que posibilitan la ampliación de nuestro conocimiento sobre el mundo. *priori*, en sentido puro, son los juicios cuya verdad se mantiene independientemente de cualquier experiencia, por lo que concluimos que no procede de ella (por ejemplo, todo triángulo tiene tres lados). Los juicios *a priori* son de carácter *necesario y universal en sentido estricto*.

A modo de ilustración, se indica que los saberes escolares que actúan como conocimiento objetivo no permiten que el estudiante comprenda, como forma de subjetivación, es decir, como esa manera de dotar de sentido a aquello que no lo tiene. Entonces, solo le queda el reducto de comprender lo que es comprensible científicamente y adquiere sentido por el uso objetivo, esto es, un uso allende el sujeto, que niega la experiencia como relato. La prueba más clara de ello tanto para el maestro como para el estudiante es la evaluación o las pruebas que son la maquinaria de control y de regulación de estos, en cuanto verdad hegemónica, que mejor objetivan al sujeto, puesto que su uso está dado por la lógica de la medición.

En Colombia, por ejemplo, tenemos las pruebas Saber, las pruebas Icfes, los Ecaes (ahora Saber Pro), las evaluaciones de los maestros en ejercicio, las pruebas de ingreso a la universidad, las pruebas de ingreso para trabajar, las pruebas de profesionalización desarrolladas por el Sena. En México se tiene una serie de pruebas desarrolladas a partir de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual inicia el proceso de elaboración de exámenes de calidad y logro educativo (Excale).

Igualmente aparece la Evaluación Nacional del Logro Educativo Académico en Centros Escolares (Enlace), prueba censal aplicada por primera vez en 2006 por la Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Además, se dan macroevaluaciones nacionales, como instrumentos de diagnóstico para los alumnos de nuevo ingreso a la secundaria (Idanis) y se lleva a cabo la prueba de Factor de Aprovechamiento Escolar de Carrera Magisterial, que evalúa los aprendizajes obtenidos por los alumnos en relación con la enseñanza impartida por los profesores.

A escala internacional se dan dos evaluaciones: el Programa para la Evaluación para Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), de la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), aplicadas a jóvenes de quince años, independientemente del grado escolar; y el Serce, coordinado por el Laboratorio

Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa (Llece), desarrollado por la Unesco. Esta prueba evalúa lectura, escritura y matemáticas a estudiantes de tercer y sexto grado, e identifica factores asociados al aprendizaje, mediante cuestionarios dirigidos a estudiantes, docentes y directivos.

Como puede verse, los sujetos están sometidos a una serie de tecnologías de control que intentan producir la estandarización del aprendizaje y de la enseñanza, por medio de una relación muy compleja entre los sujetos, las instituciones y los saberes. Este efecto de regulación se entiende como un haz de acciones operativas y procesos de simbolización en un patrón de “buen” orden de carácter orgánico, cuyo objetivo es fomentar y dirigir al mismo tiempo los procesos de crecimiento (Caruso, 2005), lo cual produce un sujeto sometido a ese buen orden en virtud de la relación entre el saber, la verdad, los sujetos y la institución.

Por todo esto, puede decirse que existe una línea de los discursos de la educación que deviene conocimiento cuando este es objetivo, es decir, controlado, evaluado y estandarizado. Esto significa la formación de un tipo de sujeto y de un tipo de institución con algunas características que quisiera enumerar: 1) La imposibilidad de producir intrigas en la escuela capaces de dar sentido al conocimiento aprendido, 2) la negación de la experiencia como un acontecimiento singular del orden estético, 3) la negación del relato, como una forma de la subjetividad, en donde los matices no parecen posibles, y 4) la imposibilidad relacionar las formas epistémicas y la vida nuda.

Segunda línea: el conocimiento subjetivado

La experiencia no es el experimento (Larrosa, 2006), de manera que no constituye un acto de comprobación, sino una acción transformadora. Por esta razón, se aparta de lo objetivo en el sentido moderno y constituye un tipo de subjetividad, entendida como acción sobre sí mismo e incluso sobre los otros como intención y compromiso. Igualmente, es un acto de transformación de

sí mismo, es decir, es estética; y como modificación de los otros, no solo es subjetiva, sino ética; y como transformación de la realidad, es política.

La experiencia como relato de lo vivido da sentido y produce una reconciliación constante con lo que somos ahora y con lo que seremos. En esa dirección, la experiencia es una acción que subjetiva desde la incertidumbre, el asombro y la problematización crítica; también, la experiencia problematiza la cotidianidad y cuestiona para poner en movimiento lo que parece estar detenido.

La pregunta por la experiencia es la pregunta por el sujeto, en la medida en que no hay sujeto posible sin experiencia. La experiencia subjetiva por cuanto pone al sujeto frente al mundo, no como sujeto antropológico o trascendente sino como sujeto contingente. La diferencia estriba en que el sujeto de la experiencia es el sujeto de lo concreto vivido, mientras que la objetividad trasciende la experiencia para ponerla en entre dicho, regulándola; por ejemplo el niño, el joven o el adulto van a la escuela —entendida como toda una forma histórica que tiene por fin controlar y regular la construcción y circulación del conocimiento a cualquier nivel—, y los ponen en relación con algunas ciencias o disciplinas para que conozcan su lenguaje e ingresen en él.

Es evidente que para la escuela lo que se transforma es la relación del sujeto con el conocimiento, pasando del sentido común al lenguaje científico, pero no el sujeto que queda inmovible en su experiencia, esta problemática ocurre porque la escuela invalida los lenguajes de la experiencia, el relato, y aun el cuerpo niega hasta el más mínimo gesto. Pero los invalida de una forma positiva, puesto que la escuela permite la experiencia sobre los objetos (lo que constituye algo como una experiencia ajena) e incluso sobre los sujetos como objetos de conocimiento o los saberes, y aun el cuerpo, mas no la experiencia del sujeto sobre sí mismo.

El relato, la fábula, la ficción son la expresión de la experiencia (incluso en las formas de la ciencia), ya que pueden producir la intriga e inventar nuevas formas del mundo y quizá otros sujetos. La fabulación tendría los tres usos que propone Foucault

(1984) y que desarrolla en la “Genealogía de la moral”, los cuales se oponen a la suprahistoria: 1) el uso paródico y destructor de la realidad que se opone al reconocimiento, 2) el uso disociativo y destructor de identidad que se opone a la tradición, y 3) el uso sacrificial y destructor de verdad que se opone a la historia como conocimiento.

De ese modo, el relato le permite al sujeto narrar su experiencia como vida encarnada, como “experiencia” que puede ser dicha a los otros, esto es, producir intención y sentido. El relato funciona como acto de la experiencia subjetiva, debido a que pone al sujeto frente a la vida concreta y lo modifica en sus acciones frente al mundo.

Desde este punto de vista, el problema de la experiencia en la escuela no es su validez. No se trata de emitir juicios de la experiencia, es decir, negar o afirmar un hecho del mundo, sino de poner en juego una experiencia en el relato y seguramente de los gestos del cuerpo, contarla para que produzca otras velocidades de una nueva ficción que entra en juego con otras ficciones o como diría Ricoeur (2002) refiriéndose al problema de la experiencia:

Pero [...] esto exige incluso que reconsideremos nuestro concepto convencional de verdad, es decir que dejemos de limitarla a la coherencia lógica y a la verificación empírica, para que pueda tomarse en cuenta la pretensión de verdad vinculada con la acción transfiguradora de la ficción. (p. 27).

Tampoco la experiencia es el relato de las emociones vividas sino su gesto, la experiencia sería mejor aún y los gestos de lo vivido. De igual manera, la experiencia en la escuela no tiene que ver con la validez lógica o empírica puesta en toda la maquinaria evaluativa de perdedores y ganadores, de los que progresan y de los que no, sino con el sentido que adquiere la experiencia en el relato del mundo que necesita ser dicho de una manera siempre diferente, fabulado como una experiencia otra.

Las formas objetivas del presente de la escuela se oponen a la diferencia que produce la experiencia como relato y que inventa la escuela misma, al sujeto de esta e incluso a su discurso. Así, la escuela privilegia el lenguaje de la ciencia como verdad lógica o como verdad empírica, poniendo en entredicho la posibilidad de la experiencia desde el relato que no opera ni como verdad absoluta, ni como lógica apriorística sino que funciona como una especie de acontecimiento que modifica al sujeto, en relación con la experiencia que tiene del mundo que necesita ser relatado.

Referencias

- Agamben, G. (2013). *Homo Sacer: el poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Álvarez Gallego, A. (1993-1994). Comenio y el proyecto civilizador de Occidente. *Educación y Pedagogía*, 5(10-11), 43-57.
- Álvarez Gallego, A. (1996). La feria del crédito ha dejado de existir. *Educación y Cultura*, 42, 5-9.
- Álvarez Gallego, A. (2001). Del Estado docente a la sociedad educadora: un cambio de época. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 35-58.
- Álvarez Gallego, A. (2003). Acreditar, certificar y evaluar. Tres procesos distintos y un solo Estado verdadero. *Pedagogía y Saberes*, 18, 45-52.
- Álvarez Gallego, A. (2005). Los límites de la escuela. *Educación y Ciudad*, 7, 11-32.
- Álvarez Gallego, A. (2009). La universidad de las competencias: el lugar del conocimiento en el capitalismo contemporáneo. *Pedagogía y Saberes*, 30, 71-80.
- Álvarez Gallego, A. (2015). El maestro en Colombia. En C. Noguera, A. Álvarez y C. Herrera, *Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia: escuela, maestro e infancia(s)* (p. 223). Bogotá: Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica y Universidad Pedagógica Nacional.

- Banco Interamericano de Desarrollo, BID. (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Washington, D. C.: Autor.
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas: prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Punto Aparte Bookvertising.
- Cubero Pérez, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología*, 23, 43-61.
- Deleuze, G. (1994). *La lógica del sentido*. Buenos Aires: El Bote de Vela.
- Deleuze, G. (2016). *Curso sobre Rousseau*. Buenos Aires: Cactus.
- Dewey, J. (2003). *El arte como experiencia*. Ciudad de México: Multimedia Libros.
- Echeverri, A. (2015). Sujeto y subjetividad en las ciencias de la educación en Colombia. El docente, el profesional y el intelectual. En J. A. Echeverri (coord.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Federación Colombiana de Educadores, Fecode. (1982). *Congreso Nacional de Educadores*. Bogotá: autores.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1982). *La hermenéutica del sujeto*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1984). *Tecnologías del yo*. Madrid: Paidós.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Barcelona: PPU.
- Foucault, M. (2002). *Dichos y escritos II*. Madrid: Editora Nacional.
- Foucault, M. (2014). *Del gobierno de los vivos*. Buenos Aires: FCE.
- Granja Castro, J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. *Perfiles Educativos*, 32(129).

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Educación y Pedagogía*, 18(46), 43-67.
- Martínez, A. (2016). Maestro, función pública y escolarización en Colombia. *Dossier: Propuesta Educativa*, 11(45), 34-49.
- Mateos Montero, J. (2013). Problemas y apuntes para una historia crítica de la escolarización. *Avances en Supervisión Educativa*, 18, 1-23.
- Ramírez, F. y Ventresca, M. (1992). Institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno. *Revista de Educación*, 298, 121-139.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica* (tomos I y II). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Sáenz, J. (2010). *Pedagogía, saber y ciencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Unesco/Orealc. (2011). *Primer estado del arte sobre políticas docentes en América*. Washington, D. C.: Unesco/Orealc.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. (2011). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.

Notas sobre el fin de la educación¹

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez
Universidad Pedagógica Nacional

La educación fue tan solo una época de la historia de la humanidad; no fue la más extensa, pero tal vez haya sido la más significativa, pues fue el más ambicioso y entusiasta proyecto de humanidad. Su primer bosquejo lo encontramos en la *República* platónica, y la *pampedia* comeniana es su versión mejor elaborada. A esa época de la historia de la humanidad los historiadores la llamaron “modernidad”; entonces, el proyecto de educación de la humanidad fue la modernidad. Nunca en la historia humana se había considerado que todos los humanos debían ser educados; nunca se creyó que todos los nacidos humanos necesitaban educación. A partir del momento en que se comienza a pensar que es necesario educar a todos los seres humanos ingresamos a lo que se ha denominado la modernidad, es decir, comenzamos a habitar esa etapa de la humanidad que, justamente hoy, estamos abandonando.

Pero, si la educación fue solo una etapa de la historia ¿cómo pudo ser posible la humanidad? ¿Acaso no es la educación una condición para la humanidad? El viejo Kant pensaba que la humanidad solo era posible por medio de la educación, Erasmo veía en la educación una fuerza más eficaz que la naturaleza y Locke creía que somos lo que somos por la educación. Sin embargo, no siempre los humanos fueron educados. Comenio veía horrorizado cómo la gran mayoría de los seres humanos, a lo largo de toda su existencia sobre la Tierra, había vivido como las bestias sin

1 Este trabajo forma parte de los resultados del proyecto de investigación PSI-463-18 “Sobre la educación contemporánea: pedagogía, filosofía y antropología”, aprobado por la Subdirección de Gestión de Proyectos-CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional.

alcanzar la condición de humanidad. La humanidad como proyecto (moderno) es impensable sin la educación, pero la hominización y la humanización como procesos evolutivos y culturales pudieron llevarse a cabo al margen de la educación.

La educación tiene su historia y no es la historia de la humanidad. Por ello no debemos confundir socialización y enculturación con educación. La socialización y la vinculación a la cultura requieren de la imitación, del aprender y del enseñar; mientras los animales pueden imitar y aprender, solo el ser humano enseña. Freire nos recuerda que enseñar es una acción específicamente humana, por lo que podríamos decir, entre otras cuestiones, que la acción de enseñar fue condición para la hominización y es necesaria en el proceso de humanización. Pero educar no es imitar, ni aprender, ni enseñar, ni la suma de ellas. El filósofo de Köenisberg definía la educación como los cuidados y la formación [*Bildung*], una parte de crianza y socialización y otra de inmersión en la herencia cultural (no solo del grupo humano inmediato sino de aquellos que le precedieron). Todas las culturas elaboraron un relato de origen que se transmite como medio fundamental para su permanencia y desarrollo; todas construyeron complejos saberes y refinaron multiplicidad de técnicas para su sobrevivencia y su disfrute, pero solo la llamada “cultura occidental”, recientemente, durante la época que está terminando, consideró que todos sus individuos debían someterse a un proceso sistemático de enseñanza con el propósito de alcanzar su refinamiento cognitivo, ético y estético.

La educación es, pues, una enseñanza sistemáticamente organizada orientada por unos claros propósitos cognitivos, éticos y estéticos: es un proyecto para construir humanidad. Tal proyecto apareció en los albores de lo que los historiadores llamaron la modernidad. Fue formulado como una utopía, o mejor aún, como la utopía. La utopía dio origen a la modernidad, la modernidad fue la utopía de la educación de todos los seres humanos. Cuando Tomás Moro, a comienzos del siglo *xvi*, escribió su *Utopía*

y describió la “sociedad” ideal la localizó en *nusquam*, palabra derivada del latín *nusquam* que significa ‘en ningún lugar’: la isla donde vivía aquella comunidad perfectamente educada, la más feliz de todo el planeta, era un no-lugar, un u-topos, era la utopía. Un siglo después, Tomás Campanella escribió su *Ciudad del sol* y Francis Bacon su *Nueva Atlántida*, repúblicas utópicas que, como la de Platón y Moro, tenían su fundamento en la educación. Sin embargo, la gran utopía de la modernidad fue formulada con el proyecto pampédico de Comenio: una educación universal, la educación de todos los seres humanos basada en un saber sobre todas las cosas del mundo.

Con la *pampedia* se dio inicio a la educacionalización del mundo y la actual *sociedad del aprendizaje* es su límite, su frontera. Daniel Tröhler acuñó ese concepto de *educacionalización* para referirse

[...] a un reflejo cultural que se sitúa en el centro de unos fenómenos que, en su conjunto, se suelen llamar “la modernidad”. Es un reflejo cultural que traduce ciertos problemas sociales —que en sí mismos no son educativos— en un problema educativo, y con ello los asigna a la educación. (2014, p. 9).

Sin duda, se trata de un concepto clave para pensar los asuntos contemporáneos, no solo en el campo de las ciencias de la educación y la pedagogía, sino para los estudios culturales y las ciencias sociales en general. Sin embargo, es necesario realizar algunas precisiones al respecto, pues para Tröhler, el surgimiento del proceso de educacionalización del mundo se localiza hacia 1800 como resultado de un particular cambio cultural cuya principal figura fue el pedagogo suizo J. F. Pestalozzi. La característica central de ese cambio cultural —producido en Europa del Norte, Europa Occidental y los Estados Unidos de América entre finales del siglo XVIII e inicios del XIX— fue que diversos problemas sociales pasaron a interpretarse como problemas educativos,

motivo por el cual puede considerarse como un verdadero “giro educativo”. El resultado de tal giro fue, según Trölher, la fundación de

[...] la escuela moderna en el contexto de las naciones-Estado del siglo XIX. Hoy, el fenómeno sigue vivo y encuentra su expresión en el marco del Banco Mundial, las Naciones Unidas, la Unesco y la OCDE. Parte de la premisa de que los problemas fundamentales del presente y la planificación del futuro, de hecho, son fundamentalmente cuestiones educativas. (2014, p. 14).

La primera aclaración necesaria a los planteamientos de Trölher es que, si bien es cierto que la problemática estudiada tuvo un gran impulso a comienzos del siglo XVIII, su emergencia se dio un siglo antes y no con los trabajos de Pestalozzi. La *pan-sofía* de Comenio de principios del siglo XVII fue una idea inédita en la historia: fue la apuesta por un nuevo modo de existencia basado en el conocimiento de todas las cosas del mundo y, por tanto, en su enseñanza; el “hombre” (el ser humano) debe conocer todas las cosas y, por ello, es preciso enseñárselas. Para el joven Comenio, la Gran Didáctica era el arte supremo, el arte de las artes, el *ars artium*, pues permitía la formación de las almas. Al final de su vida, la *Didáctica magna* y sus cuatro escuelas (de la puericia, la infancia, la pubertad y la juventud) son reemplazadas por una idea más ambiciosa: una educación universal, permanente, a lo largo de la vida, que se inicia con la escuela prenatal y culmina con la escuela de la muerte. Como se deja ver en la *Via lucis*, uno de sus textos tardíos, el mundo mismo es considerado la “casa de las disciplinas” (véase Sloterdijk, 2012), pues en este mundo todos o enseñan o aprenden. En la óptica comeniana la Tierra es el planeta donde habita un animal *sui generis*, la criatura más admirable. La nobleza y dignidad de este singular animal consiste en su condición de ser disciplinable; si bien otros animales pueden someterse a disciplina, el hombre es el ser disciplinable por excelencia. La “disciplinabilidad” es una

característica suprema, pues significa una ilimitada capacidad de aprender y, por tanto, de ser enseñado. Antes de Nietzsche, ya Comenio había pensado la Tierra como un astro ascético, el astro de las disciplinas, morada de una raza de seres ascéticos, de atletas y ejercitantes, como diría Sloterdijk (2012). La *pampedia* es el arte para que el animal disciplinable alcance su dignidad. La más noble de las criaturas fue condenada, por causa de su curiosidad, a recuperar con esfuerzo, es decir, con disciplina, con ejercicio constante, su dignidad perdida. La educacionalización del mundo es, pues, la conversión del mundo en la casa de las disciplinas, en el astro ascético donde el animal disciplinable está destinado a alcanzar su esplendor.

Es necesaria una segunda aclaración a los análisis de Tröhler: no estamos en el esplendor o en el momento de mayor intensidad del proceso de educacionalización del mundo; por el contrario, nos encontramos, justamente, frente a su ocaso. Para usar un término de otro colega, nuestra nueva época está marcada por la “aprendificación” de la vida (Biesta, 2016) o, siguiendo a Simons y Masschelein (2013), por el “dispositivo de aprendizaje”; o, mejor aún, como lo expresa uno de los recientes premios Nobel de Economía, nuestro mundo contemporáneo es una “sociedad del aprendizaje” (Stiglitz y Greenwald, 2014). Y como veremos, “aprendificación” no es “educacionalización”: el aprendizaje no es la educación, pues si bien toda acción educativa requiere de aprendizajes, no todo aprendizaje implica educación; podemos aprender sin ser educados.

Parece evidente la importancia que los anteriores asuntos tienen para las ciencias de la educación y la pedagogía. Sin embargo, no se trata tan solo de una cuestión educacional; lo que está en juego en el análisis del proceso de educacionalización del mundo es la clave para la comprensión del proceso de constitución de las

sociedades modernas. A pesar de ello, ni los historiadores, ni los sociólogos, ni los filósofos (exceptuando a Sloterdijk), ni siquiera los propios pedagogos, han percibido la magnitud de tal acontecimiento. El “giro educativo” que señala Tröhler es el gran “giro ascetológico” con el que se inaugura la modernidad. Según Sloterdijk (2012) se trata de un giro ascetológico porque, por primera vez, la ejercitación, el *fitness*, se propone como destino común de los animales humanos. En este sentido, la educación es, en lo fundamental, el conjunto de reflexiones y de técnicas desarrolladas para la producción y el mejoramiento de todos los seres humanos. De ahí la importancia que tiene dejar en claro tanto su carácter histórico como sus límites conceptuales.

Siguiendo esta línea de análisis, vale la pena, nuevamente, recordar que la educación fue solo una época de la historia de la humanidad: no siempre la humanidad se educó ni siempre la humanidad se educará. Para entender esta idea, debemos tener en cuenta que educación no es socialización ni enculturación. Como ya se dijo, es una enseñanza sistemáticamente organizada orientada por unos propósitos explícitos de orden cognitivo, ético y estético: en ese sentido, fue un proyecto para construir humanidad o, en otros términos, fue la era de la utopía.

La perspectiva arqueogenealógica con la que Foucault trabajó durante sus últimos cursos le permitió mostrar la historicidad de ciertos conceptos y prácticas, así como la aparición de una nueva forma particular de poder que denominó *gobierno*. Utilizando esa perspectiva a la manera de una caja de herramientas podemos mostrar que la educación, como concepto y como práctica, es un acontecimiento más o menos reciente en la historia. Una primera evidencia de tal hecho es la invención de la propia palabra *educación* (Noguera, 2012), que antes de Montaigne (2007) no existía en ninguna lengua vernácula.² En sus *Ensayos* —escritos

2 En español y portugués, por ejemplo, la palabra *educación* (*educação*) solo existe desde el siglo xvii (Corominas, 1954; Cunha, 1986). En inglés, tal vez antes que Locke, solo Eliot Thomas en su *The boke named the governour* de 1531 utilizó el término *education*.

en francés en una época donde la gran mayoría de los textos eruditos eran escritos en latín— usa el término *éducation* para referirse a la “formación” de los niños. Si bien tal término proviene del latín *educatio*, que significa ‘alimentación’, ‘nutrición’, el sentido que le da Montaigne está más relacionado con otro vocablo latín, *institutio*, que Erasmo utilizó en sus escritos, para referirse también a la formación del príncipe, de los niños y de la mujer noble cristiana. Sin lugar a duda, Erasmo sigue a Quintiliano (35-94 d. C.) en su *Institutio Oratore* que es una especie de manual para la formación del orador, quien no debería ser un simple iniciado en el arte de la retórica sino un hombre dotado de instrumentos suficientes para llevar a cabo una vida recta y honrada, capaz de dirigir los negocios públicos y gobernar ciudades por medio de sus sabios consejos.

Aquí debemos tener en cuenta que Erasmo en sus libros se ocupó de una cuestión novedosa para su época. Durante la Edad Media nadie pensaba que un príncipe debía ser educado. Un príncipe nacía destinado a ser príncipe, por tanto, no necesitaba ser educado para serlo. Un príncipe reinaba y, para ello, tampoco necesitaba educación; debía aprender el arte de las armas y de la guerra, y ello no era educación. La educación, la institución, pasa por las letras; sin el conocimiento de los autores clásicos (grecorromanos) no hay educación. En el sentido medieval, un príncipe, incluso uno bueno, no necesitaba saber leer; necesitaba valentía, fortaleza física, sagacidad, pero nada de ello se aprendía en los libros. Cuando Erasmo escribió sobre la “institución” del príncipe, de los niños y de las mujeres de la nobleza, algo novedoso había sucedido: en primer lugar, su público destinatario, hombres y mujeres de la nobleza —por lo menos muchos de ellos— sabían leer; segundo, parece que, efectivamente, leyeron sus libros, lo que muestra el interés de la nobleza de la época por su educación (institución).

Ahora bien, es cierto que Erasmo no utilizó el término educación. Como escribió en latín, usó el vocablo *institutio* que,

siguiendo a Montaigne, podemos traducir como educación.³ Además de Vives, Erasmo fue uno de los humanistas claves para lo que después se denominará pedagogía, aunque su lugar dentro de la historia de este campo de saber ha sido secundario. Erasmo puso a circular, bajo el término latino *institutio*, una nueva noción que siglos después Locke y Rousseau conceptualizaron: la de educación. En un escrito suyo publicado en 1529 dejaba en claro el alcance de esa novedosa idea cuando observaba que, por ejemplo, las hábiles hormigas nada tienen que aprender, nadie les enseña a escoger los granos en el verano ni a almacenarlos para el invierno; la naturaleza concedió a los animales irracionales mayor auxilio para sus funciones, pero solo a uno de ellos lo hizo racional y dejó la mayor parte de su formación a la “educación”: *eficaz res est natura, sed hanc uincit efficacic or institutio* [eficaz es la naturaleza, pero la supera en eficacia la “institución”]. Si Dios creó la naturaleza, ¿podría existir algo más eficaz que ella? Erasmo nos dice que la educación es más eficaz, y es así, justamente, porque también es obra divina que ha sido otorgada a la criatura suprema, que, a su vez, es la menos apta de todos los animales. Agudamente Erasmo percibe que “cuanto menos apto es cada animal para las disciplinas, mejor dotado está de congénita destreza” (1956, p. 923). Y aquí hay que entender las disciplinas, término clave para comprender la educación, en el sentido de Vives, es decir, como los saberes y, a la vez, como el efecto que estos producen en el alma humana.

Una breve arqueogenealogía de la disciplina nos remonta al sentido medieval y, en particular, a la patrística cristiana según la cual la disciplina es el efecto en el alma de la doctrina. Marrou (1934) señalaba al respecto que

3 De esa palabra se deriva *institutor*, muy común a finales del siglo XIX. Hoy quedan rezagos de ese término, ya obsoleto, por ejemplo en el nombre del sindicato de docentes del Departamento de Antioquia (Colombia): Asociación de Institutores de Antioquia (Adida).

Aplicada, por ejemplo, a un filósofo, *doctrina* designará sus opiniones, sus teorías, sus enseñanzas desde el punto de vista especulativo; su *disciplina* es, por el contrario, aquello que, dentro de esas enseñanzas, se orienta hacia la acción, a la práctica: reglas morales, actitud prescrita para ser considerada en la vida. (p. 10, énfasis del original).

Mientras la doctrina concentra las enseñanzas, la disciplina se refiere a lo aprendido, es decir, a lo incorporado mediante la enseñanza. Yendo un poco más atrás nos encontramos con Clemente de Alejandría y su *Pedagogo* (1988) quien, a diferencia del *Didaskalo* o maestro que enseñaba la doctrina, se ocupaba de la vida práctica, de la conducción de la vida cotidiana según los deberes morales. Las palabras *doctrina* y *disciplina* están emparentadas con los posteriores vocablos *docere* y *discere* del discurso de la universidad medieval. *Docere* era la transmisión de la doctrina (su enseñanza) y *discere* era la acción de aprender la doctrina o las enseñanzas. De ahí, también, los términos modernos *docente* y *discente*. Cuando Erasmo habla de la aptitud para las disciplinas se refiere, entonces, tanto a la disposición natural para aprender los saberes como a la capacidad para vivir de acuerdo con reglas morales. En el mismo sentido, unas décadas después Comenio acuñó para el hombre la expresión de “animal disciplinable” para destacar su dignidad, su nobleza, su carácter supremo.

Como se ha mostrado, los escritos de Erasmo son la superficie de emergencia de una nueva noción que a la larga marcará el inicio de una nueva época: la modernidad o la era de la educacionalización del mundo (es decir, la consideración de la Tierra como la casa de las disciplinas en términos comenianos). No obstante, la *institutio* de Erasmo no es suficiente para entender la aparición del concepto de educación. Tenemos que considerar a Comenio y su preocupación por la erudición. Para comprender mejor la novedad que introduce el hermano moravo debemos tener en cuenta que la *institutio* de Erasmo y de Montaigne se oponía a la *eruditio*, a la erudición, pues su opción era por la sabiduría, en

el sentido antiguo del término. Recordemos que los humanistas del Renacimiento retoman de la antigüedad clásica la idea de la filosofía como modo de vida y, en alguna medida, reviven la discusión socrática con los sofistas. La institución (formación) no requiere de erudición, y así como Sócrates decía que nada sabía y, a pesar de ello, era reconocido como un sabio, el príncipe cristiano, los niños, los hombres y las mujeres nobles debían alcanzar la sabiduría sin ser necesariamente eruditos. Para Montaigne la erudición era sinónimo de vulgaridad, la vulgaridad del maestro de escuela, el “pedante” por excelencia. *Pedante* y *pedagogo* comparten su etimología. Ante la pedante erudición, Montaigne opta por la virtud que otorga la sabiduría. A finales del siglo XVII, Locke (2012) siguió esta vía cuando en sus *Pensamientos sobre la educación* dejó la instrucción en el último capítulo de su libro.

Comenio, por el contrario, no puede considerar que la virtud y la piedad se consigan sin la erudición. Para él, la erudición es el conocimiento de todas las cosas del mundo; sin ella el hombre no podrá alcanzar su dignidad, de ahí la importancia de enseñar todo a todos. Esa idea era similar a lo que proclamaban los sofistas: virtud y conocimiento van de la mano. Comenio revive y actualiza esa vieja idea y la califica como el arte supremo, el *ars artium* que consiste en la formación de las almas humanas. Pero es una idea nueva, en la medida en que no es un asunto de los varones, ni de los ciudadanos, ni solo de la nobleza, sino algo propio de todos los seres humanos: ricos, pobres, hombres, mujeres, niños, niñas y hasta los incapacitados, los idiotas, todos deben aprender todas las cosas del mundo para su salvación y gloria. Ninguna cultura antes había pensado algo así, en ninguna época se había propuesto algo parecido: el animal erudito era el habitante del nuevo reino de Utopía. Hoy, por el contrario, parece que una nueva especie está destinada a habitar el astro ascético: el *homo discendis*, el aprendiz permanente contemporáneo no necesita del conocimiento, vive de la información, debe aprender a aprender, incluso, debe desaprender, pues ante la rapidez de los cambios, ante la innovación permanente, los aprendizajes previos

y el conocimiento acumulado pueden ser un obstáculo. No puede estar formado, pues debe cambiar de forma para adaptarse al mercado; la plasticidad es su condición y las competencias su más preciada posesión. Estamos abandonando el planeta comeniano. La casa de las disciplinas se ha convertido en un gran centro comercial de supermercados y gimnasios donde todos o vendemos o compramos, donde debemos pagar para estar en forma, donde compramos nuestro plan de acondicionamiento físico, finalmente, donde entrenamos y vendemos nuestro capital que somos nosotros mismos.

La educación como concepto surge entonces, de la institución de Erasmo y Montaigne y de la erudición de Comenio. Su primera formulación se la debemos a John Locke y a sus investigaciones sobre la conducción del entendimiento. El problema de Locke, su preocupación principal, no es gnoseológica sino filosófica, en el sentido antiguo del término, es decir, como Vives, Erasmo y Montaigne, como Comenio, su interés es por un modo de vida, por la virtud como modo de vida. Guiado por este interés filosófico, Locke descubre algo simple, pero de gran importancia: “las ideas son los poderes invisibles que gobiernan a los hombres” ([1697] 1992, p. 4). No es la facultad de la voluntad la que nos guía, sino el entendimiento. Desde esta nueva lógica, resulta evidente la importancia que tienen las experiencias que tenemos, pues de ellas dependen nuestras ideas y, por tanto, la manera como nos conducimos o como somos conducidos. La pregunta por la conducción del entendimiento, entonces, no es una pregunta gnoseológica sino filosófica y, para ser más precisos, siguiendo la antigua forma de pensar, sería, en lo fundamental, una pregunta pedagógica.

En las primeras páginas de su texto sobre la conducción del entendimiento, Locke supone en todos los hombres las mismas capacidades naturales, de ahí que las diferencias entre ellos, algunas veces bien marcadas, se deben a la manera como fue preparado su entendimiento para recopilar datos y proporcionar ideas, nociones y observaciones. Dicho en otras palabras: “de todos los hombres con que tropezamos, nueve partes de diez son lo que son, buenos o

malos, útiles o inútiles, por la educación que han recibido” (Locke, 2012, p. 31). No solo nacemos todos con las mismas capacidades, sino que ellas nos habilitan para casi todo, siempre y cuando nos ejercitemos, pues el ejercicio conduce a la perfección y produce el hábito, potencia adicional para nuestra conducción:

No niego que la disposición natural puede dar con frecuencia el primer impulso para ello, pero nunca lleva a nadie demasiado lejos sin el hábito y el ejercicio; y es solo la práctica la que lleva a las potencialidades de la mente, así como a las del cuerpo, a su perfección. (1992, p. 25).

Lo fundamental de la educación es el ejercicio y la construcción de hábitos, pues estos son como una segunda naturaleza que suple la falta de habilidades específicas con que nacemos. Se trata de una cuestión antropológica, es decir, de una condición de especie, pues ningún animal nace tan desprovisto, y a la vez, ningún animal es “tan voluntarioso, tan fogoso ni ávido de conquistar el gobierno de sí mismo y de los demás, como son las criaturas humanas” (Locke, 2012, p. 68). Locke analiza en detalle los comportamientos de los niños y de sus padres como ya lo hicieran Erasmo, Montaigne y Comenio. La época de la educación fue una época de observación detallada de las conductas y de preocupación por la conducción. Los comportamientos humanos fueron auscultados, el cuerpo humano fue objeto de exploración como nunca y el alma comenzó a ser diseccionada en detalle. Se trata de un redescubrimiento del animal humano, de su precariedad, pero también, de sus potencialidades. Y en esa mirada escrutadora sobre la naturaleza humana, ante el contraste entre la suprema indefensión y fragilidad al nacer y el gran desarrollo de las artes y las ciencias que ha logrado alcanzar la criatura humana, aparece la educación como esa segunda naturaleza que se levanta como fuerza eficaz de formación capaz de cosas sorprendentes. La mirada puesta en los grandes logros del ser humano hace visible la fuerza de la educación, pero a la vez, visibiliza la pobreza

y el desperdicio de las vidas humanas por la ausencia de formas razonadas de guía y conducción de los niños.

Locke detalla a lo largo de su libro las prácticas de crianza, caprichosas y corruptas, comunes en su época, y a ellas opone la educación. Si bien habla de las fallas de la educación de sus contemporáneos, lo que está mostrando es la ausencia misma de la educación en su época. La idea de educación está ligada así a otra idea novedosa: la de infancia. No hay educación sin infancia y no hay infancia sin educación. Es necesario recordar aquí los trabajos clásicos de Philippe Airès (1987), Lloyd de Mauss (1991), Elisabeth Badinter (1981) y Mariano Narodowski (1999) sobre la invención de la infancia; no voy a referirme a ellos aquí, pues basta señalar que la invención de la educación es inseparable de la invención de la infancia. Hablar de educación es hablar de la infancia, de su conducción, de su institución, de su formación, por eso cuando aparece la idea de una educación permanente a mediados del siglo xx, cuando los adultos también deben ser educados, entonces la educación ha sufrido una gran transformación o, para decirlo en términos más precisos, ya no se está hablando más de educación. Neil Postman (1999) y Mariano Narodowski (1999) nos muestran, justamente, que por la misma época en que aparece esa idea de una educación permanente y de una educación de adultos, la infancia comienza a desaparecer... y hasta la misma idea de adultez parece estar en su ocaso: al decir de estos pensadores, comenzamos a habitar un mundo sin infantes, pero también, sin adultos. Esta época coincide con lo que Stiglitz (premio Nobel de Economía) llama la *sociedad del aprendizaje* y con las transformaciones que la Unesco —esa multinacional de la educación que reemplazó a los “grandes pedagogos” de la modernidad— ha venido introduciendo en el vocabulario educacional; por ejemplo, el antiguo “Instituto de Educación Permanente” se convirtió en el nuevo Instituto para el Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida”: sin duda, entramos en la era del *homo disciendis*.

Con los *Pensamientos sobre la educación* de Locke emerge el concepto moderno de educación, así como con el documento de

la comisión internacional de la Unesco, dirigida por E. Faure y publicado con el título de “Aprender a ser” en 1972, el primer mojón de una nueva época. Para Locke, la educación era, en lo fundamental, una actividad razonada cuyo propósito era conseguir en el niño (en la niñez) el sometimiento de los deseos a la razón. Según sus observaciones, la cría humana era el animal “más voluntarioso y fogoso”, ávido de conquistar el gobierno de sí y de los otros. Por tal motivo, su educación consistiría en dotarlo de herramientas para dominar esas fuerzas, para hacerse dueño de ellas, lo que significaba, finalmente, alcanzar la virtud. La virtud es *fortaleza*; esta palabra está relacionada con otra, con *virilidad*, que significa justamente ‘fuerza’, ‘fortaleza’. Ser virtuoso es tener la fuerza para dominar las pasiones, los impulsos; es tener la fortaleza para hacerse dueño de los deseos y así evitar que estos gobiernen nuestras acciones. Pero el niño no tiene esa fuerza, por eso requiere de la fuerza del adulto, de su razón y de su orientación. Más de tres siglos después de Locke, otro pedagogo, Philippe Meirieu (2010), dijo que los niños al nacer son un manojito de pulsiones y que la educación debe enseñarles a esperar, a aplazar el paso a la acción, a prorrogar la satisfacción de los deseos. Sobre esa fuerza de la virtud Locke decía:

Me parece evidente que el principio de toda virtud y de toda excelencia moral consiste en el poder de rehusarnos a nosotros mismos la satisfacción de nuestros propios deseos cuando la razón no los autorice. Este poder ha de ser adquirido y desenvuelto por el hábito, y se hace fácil y familiar por una práctica temprana. Si, pues, se me escuchara, diría que, contra el método ordinario, debe acostumbrarse a los niños a dominar sus deseos y a prescindir de sus caprichos, aun desde la cuna. (2012, p. 71).

En ese sentido, la educación es la construcción de un poder que permita al niño el gobierno de sí mismo. Según la mirada de Locke, los niños aman más que la libertad, la dominación: quieren someter a los demás a sus deseos, exigen una condescendencia

rápida de todos los que los rodean, desean tener cosas que les pertenezcan, aman la propiedad y la posesión “recreándose en el poder que parece darles y para tener el derecho de disponer de esas cosas a su antojo” (p. 143). La educación debe permitirles, a través de la disciplina, ese poder sobre sí mismos. Pero la disciplina no debe ser excesiva; en ese sentido, la verdadera educación es un gran arte que consigue evitar el peligro de humillar y hacer servil al niño, pues “si sus facultades se hallan demasiado abatidas y enervadas por el exceso de una disciplina demasiado rigurosa, pierden todo su vigor, toda su actividad, y caen en un estado peor que el precedente” (p. 76).

“Un espíritu sano en un cuerpo sano” es la primera frase del libro de Locke y sus primeros capítulos están dedicados al cuidado del cuerpo. Un cuerpo sano y fuerte es la condición de la fortaleza espiritual. El cuidado y fortalecimiento corporal es la primera tarea de la educación: acostumbrar la naturaleza a soportar el frío, el calor, el dolor, el hambre. Frente a los excesivos mimos paternos de la nobleza de la época, Locke propone crear hábitos de temperancia para orientar la alimentación, el sueño y el ejercicio. El capítulo final, y el menos extenso de su libro, es el dedicado a la instrucción, es decir, a la enseñanza de las disciplinas del conocimiento. Ahora bien, el hecho de que sea el último y el menos voluminoso no significa que sea prescindible: no puede haber educación sin conocimientos; la educación, además de los cuidados y de la disciplina y los hábitos, requiere de los conocimientos de las cosas del mundo y de los hombres, de ahí la importancia del aprendizaje de los fundamentos de la lectura, la escritura, las matemáticas, las ciencias, la historia, la geografía, etc. La educación es educación del cuerpo, del espíritu y del entendimiento; Spencer diría unos siglos más tarde, una educación física, moral e intelectual. Esa fue la educación, la época de la educación, la utopía llamada modernidad. Pero todo comenzó a cambiar cuando llegó Rousseau.

Rousseau fue un lector entusiasta del libro de Locke. En el prólogo de su novela *Emilio* reconoce que, antes que él, solo

el inglés había hablado de la educación. El tema de su extensa novela era una novedad para su época —a pesar de los setenta años transcurridos desde el libro de Locke—. Pero no era una novedad porque se refiriese a la educación, que de hecho, en plena Ilustración ya alcanzaba amplios sectores de la nobleza y la burguesía, sino porque introducía una gran transformación en la propia idea de educación. Rousseau sabía que escribía para la posteridad; en su prólogo a *Emilio* afirmaba: “Mi tema era completamente nuevo después del libro de Locke, y mucho me temo que lo seguirá siendo después del mío” (2011, p. 36). Tenía razón: su tema siguió siendo nuevo hasta casi un siglo y medio después cuando otro suizo, Edouard Claparède, fundó un instituto de investigación con su nombre, convirtió sus intuiciones en investigaciones sobre el desarrollo infantil y planteó la propuesta de una *educación funcional*, una especie de educación a lo Rousseau, pero escolarizada.

¿Cuál fue la transformación introducida por Rousseau en la educación? El pensador suizo continuó compartiendo el fin de la educación con su antecesor inglés, pero introdujo dos modificaciones sustanciales: una de carácter técnico y otra de cuño subjetivo. En términos técnicos, desde las primeras formulaciones de Vives y Erasmo en el siglo *xvi*, la nueva idea de la institución de los humanos se sustentó en la base de las disciplinas, en su doble sentido de saber y de poder. Podría decirse que se trataba de una educación de carácter disciplinario, en la medida en que implicaba una rigurosa y firme, aunque “amorosa”, dirección. Control, vigilancia y castigo: acción directa sobre el alma y el cuerpo para su modelamiento, para su conformación con el claro propósito de alcanzar la autonomía del sujeto educable; eso significa que la educación tenía una meta y, por tanto, un fin, es decir, un final: concluye cuando el sujeto consigue ser autónomo. Si bien la educación implicaba docilidad y obediencia al adulto, se trataba tan solo de un momento del proceso, pues, poco a poco, el sujeto debía pasar del gobierno del adulto (padre o preceptor) al gobierno de sí mismo, lo que significaba, por su parte, docilidad y

obediencia, pero esta vez, a la propia razón. Un individuo adulto que permaneciera dócil y obediente a otro era, claramente, un individuo sin educación. El sujeto educado era el sujeto de la autonomía, era aquel que conseguía, como afirmaba el famoso profesor de Königsberg, alcanzar la mayoría de edad, hacer uso de su propia razón, guiarse, conducirse por su propio entendimiento.

Después de Locke, sin duda alguna, fue Kant quien consiguió definir de manera más precisa aquella educación disciplinaria. En su curso de Pedagogía afirmaba que la educación estaba constituida por los cuidados y la formación (*Bildung*). Mientras los primeros se dirigían a mantener vivo al niño y contribuir a su crecimiento, la formación consistía en la disciplina y la instrucción. Desde su mirada ascética, la disciplina era lo más importante de la formación, pues estaba destinada a dominar la animalidad para permitir el desarrollo de la humanidad en cada uno. La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de instrucción; esta podría adquirirse más tarde, mientras que la barbarie solo podía corregirse con la acción de la disciplina durante los primeros años de la vida (Kant, 2012). Parece que el libro de Rousseau impactó positivamente al filósofo alemán; sin embargo, no era aún el momento para comprender lo que el suizo decía: hablaba desde otro régimen de lenguaje.

Emilio fue un libro muy polémico, no pasó desapercibido en su época y el propio Rousseau en sus *Confesiones* lo señala como la mejor de sus obras. Había algo muy atractivo en la educación de Emilio que llamó profundamente la atención de Kant y que posibilitó el trabajo apasionado de Pestalozzi. No obstante, ninguno de los dos, ni el propio fundador de la pedagogía, Federico Herbart, sucesor de Kant en la cátedra de Königsberg, consiguieron desarrollar las propuestas del suizo. ¿Cuál era su atractivo? Una novedosa técnica de dirección, de conducción, bien diferente de las disciplinas, que consistía en una acción indirecta sobre el individuo. Mientras que las técnicas disciplinarias operaban sobre el cuerpo con base en una dirección y vigilancia permanente, en el marco de estructuras de encierro fijamente

delimitadas, la nueva técnica de conducción proponía operar en un espacio abierto y, en lugar del cuerpo, su blanco inmediato debía ser el medio. El desplazamiento de la acción del poder del cuerpo hacia el “medio” en donde los cuerpos habitaban permitía la libertad de acción de los individuos; claro, se trataba de una libertad regulada, pero, al fin y al cabo, libertad, cuestión impensable en el caso de las disciplinas. Desde las primeras páginas de *Emilio* vemos la insistencia en la libertad de la actividad: al niño se le debe permitir el movimiento, se le debe permitir hacer, coger, explorar. Liberar la actividad y controlar el medio. Por eso la educación de Emilio no pasa por la escuela, por eso Emilio es retirado de la ciudad y llevado al campo: el espacio abierto y natural (aunque intervenido por la mano del educador) debe ser el escenario de la educación del nuevo hombre, pues Emilio se propone como el prospecto de la nueva humanidad.

La nueva educación que propone Rousseau y, más allá de ello, la novedosa forma de gobierno que propone con su *Emilio*, significó, además y en concordancia con la nueva técnica de dirección, pensar de nuevo la naturaleza humana. El sujeto de las disciplinas, como animal disciplinable, debía ser enseñado y controlado permanentemente. Aunque Emilio no es ajeno a la disciplina, su naturaleza es bien distinta: ya no es más un animal disciplinable sino un agente, es decir, en un sujeto cuya naturaleza es la actividad, la agencia, el agenciamiento. Y un agente actúa en un medio y aprende en él y de él. Como lo propio de un agente es su capacidad de acción, entonces Emilio no debe ser enseñado, la enseñanza no cabe en su educación. Lo propio del agente es el aprender, lo propio del agente son sus deseos, sus intereses, eso que lo impulsa a la acción. Se aprende actuando en un medio y es el medio, con su organización, su disposición, su naturalidad, lo que posibilita el acto de aprender. El educador no debe enseñar, pero, desde luego, debe educar. No obstante, como no puede actuar directamente sobre el sujeto por educar, su función es la organización o, mejor, la reorganización del medio para que posibilite allí el acto de aprender. En la educación de

Emilio no hay lecciones por parte del educador, pues la única lección es la del medio, la de la naturaleza que le impone a Emilio unos límites, que le plantea unos retos, que lo incita a la curiosidad o a la obediencia, pues la naturaleza tiene sus leyes inviolables. El medio es el que educa, pero el educador es quien prepara el medio para que sea verdaderamente educativo. Esa fue la revolución tecnológica de Rousseau que sus contemporáneos no pudieron comprender y que tardó más de un siglo para sus primeras tentativas de aplicación por los llamados pedagogos de la Escuela Activa.

Todavía hoy la educación liberal rousseauiana mantiene viva su seducción y los impulsores de la innovación educativa no hacen más que ensayar los viejos principios de la educación de Emilio. El arte de la educación y del gobierno de la población recorrió durante los últimos siglos dos caminos y, finalmente, parece que llegó a su límite: el primer camino, el de las disciplinas, siguió la proclama de gobernar más para gobernar menos, es decir, vigilar, controlar, dirigir, encauzar, impedir, castigar con el fin de algún día abandonar esa tarea en el propio individuo educado. El segundo, el de la libertad regulada, siguió la lógica de gobernar menos para gobernar más: menos intervención, vigilancia y control por parte del educador para que sea el propio educando, con su capacidad de agencia, quien aprenda el gobierno de sí mismo. El primer camino fue el más perdurable e incluso hasta hoy sobrevive en algunas prácticas; el segundo no pudo abandonar la escuela y no consiguió extenderse a la mayoría de la población. Y ambas modalidades de la educación parecen haber llegado a su límite. La educación disciplinaria, donde pueda existir, es una especie de zombi, mientras que la educación liberal se reduce a grupos exclusivos de Emilios y Sofías escolarizados que siguen los principios escolanovistas, o a Emilios y Sofías que, hackeando la escuela, consiguen hacer de su *home* y de su vecindario privilegiado, un lugar de generación de múltiples, ricas y, sobre todo, divertidas experiencias de aprendizaje. Además de los dos casos anteriores, valdría la pena destacar un

tercer camino que podríamos calificar como una especie de mutación de la educación liberal; esa vía, bastante significativa hoy, en particular en ciertas sociedades acomodadas y en el sector de las clases medias, sería la vía Bart Simpson, otro personaje de ficción, aunque ya no de la literatura sino de un nuevo arte: el cómic animado. El nombre Bart en inglés es un anagrama de la palabra *brat*, que significa ‘niño mimado’ (o ‘mocoso’). Más que niño mimado... ¿Bart es un niño? Más parece un adolescente que, en todo caso, no ha sido educado, pues a pesar de las tentativas de Marge, la actitud de Homero impide cualquier tarea educativa. ¿Homero es un adulto? Más parece otro adolescente, de tal forma que la relación entre él y Bart es de camaradería, se trata de una relación de pares, no hay ni infancia ni adultez allí, solo dos adolescentes que se divierten, pelean, se aman y se odian. Y nunca terminan de crecer, nunca llegarán, como diría Biesta (2019), a un modo adulto de existir. Maggie, la bebé de la familia, tampoco crecerá: otro ser monstruoso que se quedó en la *in-fancia*. De manera más precisa que muchos relatos sociológicos, la familia Simpson describe muy bien la condición subjetiva (monstruosa) contemporánea: un mundo “divertido”, sin adultos. Un mundo de aventuras donde, finalmente, nunca pasa nada importante.

Efectivamente, todo cambió con Rousseau. Sus novedosas y seductoras técnicas se enredaron en el aparataje estatal de los sistemas de instrucción pública. La Gran Guerra del siglo xx y la crisis económica mundial de la década de 1930 tampoco contribuyeron a la consolidación de las nuevas formas liberales de gobierno. A partir de la segunda mitad del siglo xx, con la “revolución cultural” (Hobsbawn, 1998) que impulsa a la juventud al protagonismo de la escena cultural; la revolución de la informática y las tecnologías de la información y la comunicación; la intensificación del proceso de globalización, el protagonismo del mercado desplazando al Estado y la economización de la vida cotidiana, varias de las invenciones modernas entran en su decadencia y con ellas, la propia educación. A pesar del tono, no hay aquí un ánimo nostálgico en estas afirmaciones. De lo que se

trata es de un diagnóstico del presente, una mirada crítica que pasa necesariamente por reconocer así sea en líneas generales, el proceso que nos llevó a ser lo que somos. Y una mirada así exige el reconocimiento del carácter histórico, por tanto, contingente, de las palabras y las cosas.

Lo que he intentado durante la última década ha sido, entonces, estudiar cómo llegamos a la “crisis de la educación” (Noguera, 2013), cómo fue su ocaso, su progresivo abandono por la entrada de una nueva época en la cual, según sus promotores, la educación de los niños es sustituida por la garantía de sus “derechos básicos de aprendizaje”. Para llevar a cabo este estudio fue necesaria una relectura y una reescritura de la historia de la pedagogía. Por ese motivo tuve que volver a los clásicos e intentar una nueva lectura que solo fue posible gracias al encuentro con dos nociones filosóficas: la *gubernamentalidad* de Foucault (2006) y la *antropotécnica* de Peter Sloterdijk (2012).

Como se sabe, la gubernamentalidad fue una herramienta construida por Foucault en el marco de su estudio sobre la biopolítica. En el intento por comprender el funcionamiento del biopoder y su acción sobre las poblaciones, Foucault percibió, en realidad, que tanto la anatomopolítica como la biopolítica se podrían analizar desde una lógica diferente de la represión y la dominación y encontró en el pastorado cristiano el modelo que ayudaría a explicar el funcionamiento moderno del poder. Desde su curso *Defender la sociedad* (1976) estaba intentando apartarse de las dos hipótesis clásicas a partir de las cuales se había entendido el poder: la hipótesis bélica (Nietzsche, el poder como guerra) y la represiva (Reich, el poder como represión). Por su carácter de conducción, utilizó el término *gobierno* para referirse a esa forma del poder que veía funcionar en las sociedades modernas. Esa noción fue clave en mis estudios y, antes que utilizarla para pensar los asuntos de la educación y la pedagogía, el trabajo realizado podría entenderse como la utilización de elaboraciones del campo de la educación y la pedagogía para repensar los problemas que Foucault dejó esbozados en sus cursos sobre

la biopolítica (*Seguridad, Territorio, Población y Nacimiento de la Biopolítica*). En otras palabras, lo que percibo con toda claridad es que lo que estudió Foucault en esos cursos fue la constitución misma de la modernidad, y esta, como he dicho al inicio de este texto, consistió, fundamentalmente, en aquel momento de la historia occidental en el que por primera vez se afirmó la necesidad de una “educación universal”, una educación de todos y a lo largo de la vida, según la proclama de Comenio; o dicho en otras palabras, como el momento inédito en el que se inició una intensa y extensa educacionalización del mundo, que inició con la disciplinarización de la población (europea y americana) y terminó con las tentativas fracasadas de una educación liberal. Esto significa que es posible entender las prácticas pedagógicas como prácticas de gobierno, dirección o conducción de la población (de todos y cada uno) o como formas particulares de ejercitación.

Desde esa perspectiva, afirmo que la modernidad tuvo una profunda marca pedagógica. No que haya tenido una causa educativa o que la educación haya sido su causa: la expansión de las disciplinas (en el doble sentido de saber y de poder), la explosión de los problemas de gobierno, la crisis de gobierno, el bloqueo del arte de gobernar durante los siglos *xvi* y *xvii* (Foucault, 2006); pero también el llamamiento intensivo a la elevación de la vida, el imperativo metanoético (conversión, transformación) dirigido a todos e impulsado por el Estado moderno y la escuela (Sloterdijk, 2012) fueron asuntos profundamente pedagógicos. No solo tuvieron implicaciones pedagógicas y educativas; además, constituyeron problemáticas pedagógicas y educativas que tuvieron consecuencias políticas, económicas y sociales.

En relación con la segunda noción filosófica clave para los estudios realizados alrededor de la crisis de la educación que sería, a la vez, la crisis de la modernidad o de la sociedad disciplinaria, se puede pensar, siguiendo a Sloterdijk, que la gran cruzada pedagógica moderna significó una gran revolución antropotécnica. Para entender esta afirmación, miremos lo que dice

Sloterdijk sobre ese extraño término acuñado desde la antropología filosófica:

[...] la expresión “antropotécnica” responde a un teorema claramente perfilado de la antropología histórica: según él, “el hombre” es el fondo producto, y sólo puede ser entendido —dentro de los límites del saber actual— examinando analíticamente sus métodos y relaciones de producción. (2012, p. 100).

El hombre es un producto, es un efecto técnico. Su naturaleza no es natural sino técnica. La técnica es la naturaleza de lo humano. El hombre es un animal técnico que debe operarse a sí mismo. En ese sentido, la educación fue una antropotécnica cuya expansión corresponde a la última gran etapa de las técnicas de producción de seres humanos. A nuestro modo de ver, entonces, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el dispositivo de aprendizaje de Simons y Masschelein (2013), es el inicio de una nueva era antropotécnica. La utopía, una humanidad llevada a su más alta perfección por la educación, cede paso a la era de una ejercitación individualista, obsesiva y narcisista centrada en la operación sobre sí mismo. Entre prácticas de sí, autoayuda y aprendizaje permanente se construye el nuevo emprendedor, el empresario de sí mismo neoliberal. Pero ¿será esta, en realidad, una nueva era antropotécnica? Tal vez sea aún muy temprano para afirmarlo. Lo cierto es que ni las viejas técnicas disciplinarias han desaparecido ni las liberales y neoliberales han llegado a ser hegemónicas. Estamos en un momento de transición, en el final de la sociedad disciplinaria y la apertura hacia algo nuevo que, por ahora, no nos llevará muy lejos. La crisis de las disciplinas, como lo anunciaba Foucault (1978), es la nueva crisis de gobierno: el fin de la época de la educación es parte de esa crisis de gobierno y así como la reconstrucción histórica de la pedagogía nos sirvió para comprender cómo llegamos hasta aquí, tal vez la pedagogía hoy, sus tradiciones y su horizonte conceptual, nos sirvan para encontrar una salida. Y una salida no es la libertad,

no se trata de liberarnos del yugo neoliberal; como Peter el Rojo, el mono kafkiano del *Informe para una academia*, queremos solo una salida, pues como él, sabemos que “con la libertad se engañan los hombres entre sí con demasiada frecuencia. Y así como la libertad pertenece a los sentimientos más elevados, el fraude correspondiente equivale al mismo nivel” (Kafka, 2009, p. 277).

Referencias

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Badinter, E. (1981). *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Barcelona: Paidós/Pomaire.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, 44, 119-129.
- Biesta, G. (2019). ¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta. *Pedagogía y Saberes*, 50, 63-74.
- Clemente de Alejandría. (1988). *El pedagogo*. Madrid: Gredos.
- Corominas, J. (1954). *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Cunha, A. (1986). *Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Río de Janeiro: Nova Fronteira.
- De Mause, L. (1991). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Erasmus de Rotterdam. (1956). De cómo los niños precozmente y desde su nacimiento deben ser iniciados en la virtud y en las buenas letras. En *Obras escogidas* (pp. 919-962). Madrid: Aguilar.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza/Unesco.
- Foucault, M. (1978). La société disciplinaire en crise. *Asahi Jaanaru*. 20(19), 12. (Ponencia presentada en el Institut franco-japonais de Kansai, en Kyoto, el 18 de abril de 1978).

- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hobsbawn, E. (1998). *Historia del siglo xx*. Buenos Aires: Crítica.
- Kafka, F. (2009). *Cuentos completos*. Madrid: Valdemar.
- Kant, I. (2012). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Locke, J. (1992 [1697]). *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. Madrid: Anthropos-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- Marrou, H. (1934). "Doctrina er disciplina" dans la langue des pères de l'Église. *Bulletin du Charge. Archivum Medii Aevi*. ix, 5-25.
- Meirieu, P. (2010). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Barcelona: Ariel.
- Montaigne, M. (2007). *Ensayos*. Barcelona: Acantilado.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Noguera, C. (2013). Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del ser humano en tiempos neoliberales. *Revista Colombiana de Educación*, 65, 43-60.
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Rousseau, E. (2011). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2013). Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, 93-102.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Stiglitz, J. y Greenwald, B. (2014). *La creación de una sociedad del aprendizaje*. Bogotá: Planeta.
- Tröhler, D. (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Octaedro.

Historia del concepto de aprendizaje. Aproximación arqueo-genealógica¹

David Andrés Rubio Gaviria
Universidad Pedagógica Nacional

Introducción

El capítulo está organizado en cuatro partes. En la primera, me ocupo de caracterizar el problema de investigación que siguió mi tesis doctoral, titulada *Aproximación genealógica al concepto aprendizaje. Una lectura desde la noción de gubernamentalidad neoliberal*, y que se constituye en el marco de referencia de las ideas que aquí desarrollo. No es una labor sencilla tomar distancia de aquella investigación y de sus conclusiones con el fin de reelaborarlas, aunque aquí me propongo hacer mayor énfasis en algunas cuestiones que tal vez no alcanzaron mayor fuerza descriptiva en el documento final. Con este trabajo intento dar una mirada al aprendizaje, que se detiene en sus condiciones de posibilidad históricas, esto es, en su procedencia y en las líneas de fuerza que lo hicieron posible, y en función de unos modos de ser del discurso en la modernidad.

En la segunda parte, me propongo detenerme en una potente idea que deja apenas esbozada el pedagogo contemporáneo Gert Biesta en un trabajo de reciente publicación (2017). Esta idea, que es muy próxima al problema de investigación que siguió mi trabajo doctoral, es que el concepto de aprendizaje es vacío en su contenido, dirección y objeto, asunto en absoluto despreciable

sobre todo si se tiene en cuenta que vivimos en un presente *aprendificado* (Biesta, 2013; 2016; 2017), esto es, en un mundo cuyos lenguajes están atravesados por el aprendizaje.

En la tercera y cuarta parte, me concentro en explicar mi empeño por abordar el aprendizaje como un concepto, así como en la naturaleza de la pregunta arqueo-genealógica por su procedencia y condiciones de posibilidad históricas, que a la postre me permitieron tomar distancia de su consideración como un concepto de la psicología, cuyo efecto político ha sido la psicologización de la educación, o incluso, su propia economización. Al contrario, por medio de la revisión arqueo-genealógica y del uso de la herramienta metodológica *esquema preconceptual*, retomada de los análisis de Michel Foucault en su *Arqueología del saber* (2010), pude generar una descripción del aprendizaje como un concepto en cuya constitución se comprometen otros conceptos que no necesariamente provienen del mismo saber (la psicología) y que, por otro lado, son útiles para explicar nuestro presente aprendificado, por una vía distinta a aquella que se concentra en su descripción, las consecuencias para el saber pedagógico, o el giro en los modos de la subjetividad contemporánea, a causa de la abundancia en el lenguaje del aprendizaje que desplaza al maestro, interroga a la escuela y re-semantiza la educación.

Generalidades de la investigación. El presente

El concepto de aprendizaje, cuya emergencia es localizable en los estudios sobre la conducta animal, es un concepto extraño a la pedagogía. Es extraño porque viene del *exterior* del campo pedagógico y porque en su calidad de extranjero, además de serle “singular”, “raro”, indica que procede de una ocupación particular (la palabra francesa *étranger*, que indica “extraño”, más el sufijo *-ier*, o *-ero*, en español, alude a un oficio específico). En otro sentido, diríamos que el concepto de aprendizaje procede de unos oficios, ocupaciones o espacios de saber distintos al constituido por el pedagógico; en la perspectiva de mis análisis, dicho concepto no

formaría parte del horizonte conceptual de la pedagogía, dado que dicho horizonte estaría constituido en lo fundamental por los conceptos de educación, formación y enseñanza.

No obstante la condición extraña del concepto de aprendizaje, es claro que el campo pedagógico en su carácter abierto y plural (de ser cerrado, la propia noción de campo sería aún más problemática), ha tenido que vérselas con la incorporación decidida de dicho concepto, lo que ha generado más desplazamientos que procesos de reconceptualización. Esto quiere decir que el campo pedagógico ha reconocido de manera sistemática que el aprendizaje es un concepto tematizado y desarrollado por la psicología y que, en tal condición, es portador de los procesos de psicologización de la educación contra los que se han emprendido importantes luchas epistemológicas y políticas, como es el caso local del Movimiento Pedagógico colombiano de la década de los ochenta, en el sentido afirmado por Álvarez, para quien los procesos de psicologización de la educación explican el hecho de que histórica y políticamente el aprendizaje haya “homogenizado el debate y sometido a la pedagogía” (Álvarez, 2010, p. 16).

Al afirmar que el concepto de aprendizaje ha generado procesos de desplazamiento en el campo pedagógico, quiero decir en otras palabras que educación y aprendizaje se han constituido en las últimas décadas como conceptos intercambiables, o que invocan incluso un mismo sentido. Que la educación se defina hoy como un asunto de aprendizaje quiere decir que nos hallamos ante una cuestión que tiene un matiz económico, una tensión pedagógica y un problema de gobierno. Es del orden económico, porque se entiende que lo central de toda educación es el avance de cada individuo hacia la consolidación de aprendizajes que le permitan continuar aprendiendo y, de este modo, ser más competitivo y competente en un mercado global de incertidumbre y de cambio que demanda que aprendamos permanentemente. Habría, además, una tensión pedagógica, porque al poner en el centro de la educación al aprendizaje se desplaza la enseñanza,

pues los debates pedagógicos contemporáneos giran en torno a preguntas sobre cómo mejorar las condiciones de aprendizaje de los individuos, cómo asegurar mejores ambientes de aprendizaje (la escuela sería uno entre otros), cuáles saberes es necesario aprender y cuáles no, y cómo lograr que los maestros *hagan* aprender.

Finalmente, que “la educación se defina hoy como un asunto de aprendizaje”, remite a una cuestión de gobierno, porque trae de suyo aspectos relativos a la manera en que nos conducimos en el mundo y somos conducidos por otros: nos conducimos mediante la capacidad de aprendizaje que tengamos (cuantos más aprendizajes alcancemos, más libres y competentes somos) y conducimos a otros en función de asegurar sus aprendizajes (para que sean libres y competentes también).

Sin embargo, nada de nuevo hay en estas afirmaciones. Con alguna intensidad en las últimas dos décadas, varios pedagogos han llamado la atención sobre este vínculo extraño para la pedagogía. Algunos de ellos, entre los que hemos de ubicar a investigadores del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, ven con preocupación la posible centralidad del aprendizaje en los debates educativos, y han tratado de explicar que tal centralidad implicó una deslocalización de los maestros, un enrarecimiento de la institución escuela y una reconfiguración de los saberes. Otros más ven en la centralidad del aprendizaje una transformación en el sujeto infante, lo cual ha derivado en cambios profundos en las relaciones sociales, así como en los procesos de transmisión y herencia de la cultura.

En esta misma línea argumentativa intelectuales contemporáneos como Gert Biesta afirman que vivimos en un mundo “aprendificado”, un neologismo con el que se quiere indicar un auge en el “lenguaje del aprendizaje” para la educación y que se relaciona con al menos cuatro acontecimientos:

1. El impacto de las nuevas teorías del aprendizaje, especialmente las teorías constructivistas, que se focalizan más intensamente en

los estudiantes y sus actividades que en los docentes y sus aportaciones; 2. La crítica (posmoderna) de las formas autoritarias de enseñanza; 3. Lo que John Field (2000) ha llamado “la explosión silenciosa” del aprendizaje, esto es, el hecho de que cada vez más las personas participen en formas y modos cada vez más diferentes de aprendizaje [...]; y 4. El impacto individualizador de las políticas y la política neoliberal en la educación, incluyendo la educación para adultos. (Biesta, 2017, p. 81).

Este auge del lenguaje del aprendizaje, este proceso acelerado de aprendificación, tendría entonces como uno de sus acontecimientos la individualización de los sujetos contemporáneos. Esta se observa en el despliegue de técnicas de ejercitación en cuya clave reposan los procesos de autoidentificación (Marín, 2018); en la constitución de sujetos individuales de máximo rendimiento en una sociedad dominada por la idea del educapital (Martínez, 2018); o en la emergencia del capitalismo cognitivo, cuyos valores dominantes son la creatividad, la imaginación y la flexibilidad (Álvarez, 2018). Dada esta nueva forma de subjetividad, signada por un constante proceso de individualización, clama un sector de la investigación pedagógica por “Devolver la enseñanza a la educación”, como titula el propio Biesta a uno de sus artículos recientes (véase Biesta, 2016).

Stephen Ball, en otros análisis, sugiere que la política educativa actual, así como algunas teorías sociales contemporáneas, “se refieren al aprendizaje de por vida o aprendizaje durante toda la vida” de manera permanente y a partir de “unas ficciones políticas” (Ball, 2009, p. 63). Estas consisten en justificar la educación como un asunto de aprendizaje; de esta manera logran revestir a cada individuo de niveles de responsabilidad sobre sí mismo y generan al mismo tiempo la paulatina des-responsabilización de los Estados sobre esos mismos individuos. El concepto de aprendizaje, según esta mirada, remitiría a unas circunstancias del campo pedagógico y no así a aspectos esenciales, aun cuando debamos tener la precaución de entender el horizonte conceptual

de la pedagogía no como un asunto de esencialismos, sino como una noción útil para describir procesos de producción de objetos en el discurso pedagógico y, especialmente, para ofrecerle límites al propio campo.

Otras voces, localizadas en lugares distintos al pedagógico, entienden con la naturalidad que la época demanda que lo fundamental de toda educación es el aprendizaje. Los trabajos de los economistas relacionados con el llamado sector educativo — la bina educación/desarrollo no es en absoluto reciente— han hecho importantes contribuciones para la comprensión actual del aprendizaje como el asunto central de la educación, e incluso han introducido en los planos de discusión nuevas disciplinas como la “neuroeconomía”, que tiene como fin estudiar “la relación entre lo que sucede en el cerebro humano durante la toma de decisiones y la conducta de los agentes económicos” (De Schant *et al.*, 2007, p. 693).

Por otro lado, los estudiosos de los llamados enfoques constructivistas, efecto de una hibridación entre la pedagogía, la didáctica y la psicología, han producido con intensidad en las décadas de los noventa y del 2000, variadas investigaciones que localizan en el aprendizaje su objeto, y que a menudo derivan en el diseño de programas de formación docente más cercanos al *coaching* que a la discusión académica. También, como producto de estas investigaciones, se generan documentos que resultan en material de trabajo para los maestros en las aulas —una suerte de actualización de la tecnología educativa, y hasta en la formulación de política educativa.

Pero el concepto de aprendizaje no es un imperativo porque así lo señalen los economistas y los estudios de la psicología —ni deja de serlo porque otros así lo observemos, preocupados, con unas lentes pedagógicas—. Quienes se resisten a los preceptos economicistas, por asociarlos con las llamadas lógicas del mercado en un mundo neoliberal, claman con fervor por una educación igualitaria, de calidad y hasta gratuita en algunos casos: para estas voces críticas, todos tenemos derecho a la educación y la

educación implica aprendizaje. Todos somos sujetos aprendientes sin distinción de clase, credo, raza, o elección sexual; demandamos educación para *todos* que cuide de la *singularidad* de cada uno y que nos asegure posibilidades igualitarias para aprender.

En este orden de ideas, investigar para demostrar que educación y aprendizaje son un conjunto indisoluble, o que estamos atrapados en el orden del discurso del aprendizaje, sería útil para continuar llamando la atención de la investigación pedagógica, y seguramente para reafirmar lo que otros han identificado como la inserción de la economía en la educación, toda vez que se aceptara que los estudios económicos relacionados con lo educativo han promovido de manera decidida el que se considere al aprendizaje como el asunto clave para el desarrollo de las habilidades y de las competencias de las nuevas generaciones. Asimismo, mostrar que hay una relación sólida entre educación y aprendizaje ayudaría a continuar afirmando que el debate educativo hoy está signado por su profunda psicologización y que es urgente convocar a los pedagogos para la defensa de su campo, como fuera característico en los análisis y las discusiones teóricas y políticas de nuestro país en las décadas finales del siglo xx.

Un orden del discurso centrado en el aprendizaje significa la imposibilidad de habitar el mundo contemporáneo por fuera de él. Alrededor del aprendizaje se ha consolidado todo un campo discursivo cuyos enunciados nos alertan permanentemente sobre su omnipresencia, sea para identificar sus posibilidades en el desarrollo humano y social, lo cual estaría expresado en la continua producción de saber psicológico y económico en las últimas décadas; o bien sea para llamar la atención sobre una suerte de *ausencia* de educación, no como cliché cultural, sino como la imposibilidad de educar en una realidad avasallada por el aprendizaje, en las sociedades contemporáneas.

Esto significa, siguiendo a Foucault, que el aprendizaje productor de discurso educacional tal “como puede oírse, tal como puede leerse en su forma de texto, no es un puro entrecruzamiento de cosas y de palabras” (2010, p. 68), sino que tiene “algo más”

(p. 68), de lo cual es necesario ocuparse a fin de comprender, a través de la descripción, las condiciones en las cuales y a partir de las cuales fue posible pensar en “las sociedades de aprendizaje” y en los sujetos como aprendientes permanentes. Por esta razón, a diferencia de los análisis ofrecidos por varios pedagogos contemporáneos (Biesta, 2013, 2016; Simons y Masschelein, 2014), que se concentran en mostrar los riesgos del “lenguaje del aprendizaje” como lo dominante en el discurso educacional actual, este trabajo se dedica a tratar de describir desde una clave genealógica cómo llegamos a ser lo que somos: aprendices permanentes o a lo largo de la vida e, incluso, por qué somos hablados por el aprendizaje; hablamos de él, a favor de él y hasta en su resistencia.

Aprendizaje: un concepto vacío

Antes de dibujar el mapa genealógico del aprendizaje, es necesario caracterizarlo como un concepto por dos razones. En primer lugar, porque no es su forma verbal (*aprender*) la que me ha inquietado al punto de trabajar en torno a su genealogía, pues es verificable en cualquier perspectiva pedagógica moderna que el efecto deseado (incluso *natural*) de toda enseñanza es el acto de aprender de un discípulo, o sea, una variación observable en su conducta. Por otra parte, la forma sustantiva del aprender, o sea, el aprendizaje, es lo que le permite su configuración conceptual, esto es, el establecimiento de unas condiciones y de unos atributos en el orden de la episteme, que amplían la comprensión sobre las características e implicaciones de tal variación observable en la conducta. En segundo lugar, es necesaria la caracterización del aprendizaje como concepto, porque es sobre su condición conceptual que se han alentado las discusiones desde un campo que también es conceptual: el pedagógico.

Ahora bien: ¿Qué tipo de concepto es el de aprendizaje? ¿En qué tipo de formaciones discursivas se acusa su constitución? ¿Cómo opera y en qué condiciones se dio su emergencia y en relación con cuál saber o conjunto de saberes? Antes de ocuparme de

estas preguntas, que tienen un talante estrictamente arqueo-genealógico, es necesario un primer rodeo, que consiste en afirmar, en la línea formulada por Gert Biesta, que el aprendizaje es un concepto vacío “en relación con su contenido, objeto y dirección” (2017, p. 81).

Es usual encontrar en las historias de la psicología, en los textos sobre psicología del aprendizaje, y aun en los volúmenes dedicados a las teorías del aprendizaje (Ardila, 1970; Bower y Hilgard, 1973; Pozo, 2006; Ribes, 2006), la tematización de este concepto en función de dos momentos de la investigación psicológica entre los finales del siglo XIX y el término del XX. Estos dos momentos se reconocen como “revoluciones paradigmáticas” (Pozo, 2006): las teorías conexionistas (o asociacionistas) y las teorías cognitivistas. Las primeras se podrían presentar a efectos esquemáticos como aquellas que “tratan al aprendizaje como una cuestión de conexiones entre estímulos y respuestas” (Moreira, 2011, p. 20) o, en otras palabras, como *teorías E-R*, de *estímulo y respuesta*. Las teorías cognitivistas, por su parte, pretenden “explicar el aprendizaje humano como un proceso integral en el que entran a funcionar mecanismos mentales complejos como la comprensión, el análisis y la propia aplicación del saber en un contexto social” (Arboleda, 2005, p. 180). Tales teorías se ocuparían más de la pregunta por cómo “un individuo conoce, procesa información, comprende, da significados, etc.” (Moreira 2011, p. 21), lo cual supone, a diferencia de las primeras, la introducción de otras variables en el proceso, como por ejemplo las actitudes y las creencias o, en otro sentido, el otorgamiento de un lugar a la mente y la conciencia. Este último aspecto no ha sido considerado por los psicólogos experimentales o los investigadores de las teorías conexionistas.

Pero si abandonamos esta idea del paradigma heredada por Thomas Kuhn, bien podríamos decir que solo para efectos esquemáticos y, por supuesto, explicativos, el enfoque cognitivo ha “reemplazado”, al *conductismo*, que es un nombre genérico, brumoso y problemático para las teorías conexionistas o asociacionistas

de Pavlov, Watson, Thorndike, Guthrie y, por supuesto, Skinner. En un análisis distinto al ofertado por la noción de *paradigma*, el cognitivismo no supondría una superación del conductismo, aun cuando podríamos identificar un momento bisagra entre ambas corrientes o enfoques entre las décadas de los sesenta y los setenta, dominadas por el procesamiento de información, momento este que permitiría la consideración de la existencia de la mente en los procesos del aprendizaje. Sin embargo, para las perspectivas que toman distancia de los paradigmas, sería impreciso afirmar que los últimos treinta o cuarenta años hemos vivido la *era absoluta* del cognitivismo y queda así restringida la idea del conductismo como un viejo antecesor o un acabado antecedente de tal enfoque.

Podemos, en esta línea, afirmar que el conductismo no ha muerto y que su “núcleo duro” (véanse Lakatos, 1983; Pozo, 2006), aquello que constituye su esencia teórica y metodológica más sólida, mantiene algunos vestigios en el enfoque cognitivo contemporáneo. En otras palabras, podemos aceptar que hay conclusiones del conductismo, al menos teóricas y a efectos del estudio de la conducta humana, que mantienen alguna vigencia y que forman parte tanto de las prácticas como de las técnicas conductuales de los sujetos contemporáneos, a pesar de la preeminencia del enfoque cognitivo y las elaboraciones subsidiarias a él con fuerte influencia en campos como el de la educación.

En esta analítica, tanto el conductismo como el enfoque cognitivo comparten en esencia una misma idea acerca del aprendizaje. Se trata de un:

[...] conjunto de fenómenos [...] relacionados con la modificación del comportamiento. Implica [...] el estudio de la conducta humana como subhumana [siempre] referida a la variación del comportamiento en un medio [...] Observamos unas alteraciones en la ejecución de un organismo animal o humano e inferimos que ha aprendido [Esto es] como un cambio relativamente permanente del

comportamiento que ocurre como resultado de la práctica. (Ardila, 1970, pp. 16-18).

Frente a esta definición genérica y, al mismo tiempo, englobante del aprendizaje, son varios los aspectos que requieren análisis:

- El aprendizaje *es un conjunto de fenómenos relacionados con la modificación del comportamiento*. Esto quiere decir que habría aspectos en el comportamiento que son objeto de modificaciones asociadas con fenómenos —y que en su condición de fenómenos deben ser observados, explicados, parametrizados— relativos a determinado comportamiento o conducta, esto es, una serie de cambios que son observables en cuanto a las operaciones fisiológicas, motrices, verbales o mentales. Estos cambios en la conducta, independientemente del papel que desempeñe allí el observador —sea esta una de las discusiones más relevantes entre conductistas y cognitivistas— tienen que ver, en todo caso, con “*configuraciones de acción que se producen en la práctica social en relación con la persona*” (Larreamendy, 2011, p. 40). En suma, se trataría de la modificación de la conducta en contextos de práctica social, y que son, en este sentido, re-configuradores de la acción individual. A diferencia de los enfoques cognitivos, o más allá de ellos, habría que precisar que el cambio en la conducta es consustancial al cambio en la acción individual y, por lo tanto, el aprendizaje implicaría cambios en dicha conducta que, más allá de su propia externalidad, estarían dados en “*la relación entre el cambio mismo y la manera cambiante como las personas conducen su vida en el seno de los sistemas de actividad en los que participan*” (Larreamendy, 2011, p. 35).
- El aprendizaje implica *el estudio de la conducta humana como subhumana siempre referida a la variación del comportamiento en un medio*. Esto quiere decir que habría variación en el comportamiento de organismos humanos y no humanos

y, en todo, caso, siempre en función de las variables de un medio. Ya desde los enfoques cognitivos, más concentrados en el problema del aprendizaje humano, la conducta es observable, así como sus cambios, dadas las características de un medio que es social. En otras palabras, la conducta cambia porque así permite evidenciarlo un medio social y porque lo hace en función de él y a efectos de las acciones de los individuos cuya conducta se transforma. En este sentido, “el aprendizaje constituye una reconfiguración de agencia, entendida como una transformación del repertorio de acciones intencionales que se espera que alguien pueda desplegar en el contexto de la práctica social o de sistemas de actividad específicos” (Larreameindy, 2011, p. 40).

- *Observamos unas alteraciones en la ejecución de un organismo animal o humano e inferimos que ha aprendido.* De acuerdo con las críticas más recientes a las comprensiones cognitivistas sobre el aprendizaje, que interrogan el aislamiento y atiborramiento de perspectivas dualistas respecto del lugar del conocimiento en él, y que en consecuencia lo comprenden más como un conjunto de procesos atinentes a las redes de acciones en el entramado de las prácticas sociales, estaríamos ante un giro en la vieja idea del aprendizaje como “las alteraciones en la ejecución de un organismo”. Una reformulación del enunciado según el cual *observamos unas alteraciones en la ejecución de un organismo animal o humano e inferimos que ha aprendido* indicaría que se trata, más bien, de unas alteraciones en la multiplicidad de acciones que tienen materialidad en las prácticas sociales y, en consecuencia, del conjunto de procesos que conducen a la reconfiguración de los agentes individuales, que son principio y fin de tales prácticas sociales.
- Finalmente, la idea del aprendizaje como “las alteraciones en la ejecución de un organismo” quiere decir que los cambios en la conducta son *relativamente* permanentes y tal continuidad en el tiempo es la manifestación de un aprendizaje,

siempre que proceda o sea un resultado de la práctica, es decir, de la experiencia en un medio. ¿Qué se entiende por *relativamente* permanente? Significa que se trata de una reconfiguración de los agentes individuales que permanece estable hasta cuando se introduzcan nuevos cambios en la conducta (nuevos aprendizajes), de modo tal que el agente individual, en su condición de aprendiz, se mantenga en constante cambio, en interacción con un medio que cambia también como efecto de las acciones de dicho agente.

Más allá de la aparente tautología expresada en esta última afirmación, es posible concluir que la definición del concepto de aprendizaje que han ofrecido las distintas corrientes de la investigación psicológica, incluidas las más recientes, derivan en que este remite a un conjunto de procesos en cuyo centro se sitúa a un individuo-agente —esto es, que emprende acciones—, que modifica su conducta de manera más o menos duradera y en relación con las características y las variables que le provee un medio, en este caso social, y cuya finalidad es su propia reconfiguración como agente que es. Es decir, cuya finalidad reposa en el hecho de continuar generando modificaciones a su conducta, pues el efecto de sus acciones es, por supuesto, la subsecuente modificación del medio social que, a su vez, lo hace cambiar.

Retomemos entonces la idea del aprendizaje como un concepto vacío “en relación con su contenido, dirección y objeto”. Es vacío en cuanto a su contenido porque, en sí mismo, el aprendizaje mantiene una definición cuya estabilidad o equilibrio autopoiético muestra una continua autoproducción de su no-sentido, esto es, de la manera en que los cambios permanentes en la conducta de los que habla, se dan en medios que están en continua transformación, lo que supone nuevos cambios en la conducta en un proceso que, a manera de espiral, indica un sentido inacabado, o incluso una ausencia de sentido —lo que no quiere decir, por supuesto, que el aprendizaje *no* tenga sentido—.

De igual modo, el aprendizaje es un concepto vacío en relación con su dirección, dado que carece de una teleología o de fin ulterior a diferencia de, por ejemplo, la educación, que es un concepto que al menos en su sentido moderno se caracteriza justamente por marcar unos fines que están en el horizonte de proyectos de humanidad y con arreglo a la época. Es así como la educación, en términos de su dirección, se diferencia del aprendizaje por soportarse en los siguientes presupuestos: 1) invoca una relación asimétrica entre un adulto y un infante; 2) se trata de una labor de transmisión y herencia cultural cifrada en el saber; 3) se plantea desde el acumulado de unos fines *comunes* construidos desde una idea *común* de humanidad; y 4) en consecuencia, se entiende como un conjunto de técnicas conducentes a producir un modo particular de lo humano, esto es, como un hecho antropológico. Ante la pregunta por la dirección o los fines del aprendizaje, la respuesta estará dada irremediablemente en la perspectiva del vórtice o de la circunstancia a la que remite, pues todo aprendizaje está atado a las contingencias que ofrece un medio en relación con un organismo cuya conducta requiere de cambios: ¿cambios en relación con qué? ¿hacia cuál dirección? Justamente hacia los lugares indicados por la contingencia del medio que demanda de adaptaciones de dicho organismo, pero desde la condición de su propia contingencia, esto es, hacia ninguna parte.

La ausencia teleológica connatural al aprendizaje es visible en las ideas más radicales agenciadas por los neocognitivismos, que esquemáticamente podrían leerse en dos planos. Por un lado, aquellas que proponen el aprendizaje como condición para el propio aprendizaje —esto es, como fin en sí mismo—; por otro lado, aquellas que entienden al aprendizaje como principio para valores contemporáneos que, en su propia condición también contingente, circunstancial, carecen de fines. Entre tales valores encontramos “el cambio permanente”, “la re-invencción”, “las habilidades”, “las competencias”, “el *quick win*” y, por supuesto, “la innovación”. Esta última como fin del aprendizaje trae de suyo

una sistemática negación del pasado, de prácticas asociadas con la transmisión y la herencia, para localizarse más bien como una promesa de futuro de hecho *incierto, contingente, imprevisible*: sin dirección conocida.

Finalmente, el aprendizaje es vacío en relación con su objeto, porque su objeto es el propio aprendizaje que, como hemos visto, es vacío. Se trata de un concepto que al proponerse él mismo como su objeto se ha ido adjetivando de múltiples modos que, en todo caso, son indicativos de su carácter perenne. Dado el carácter vacío del aprendizaje en términos de su contenido —por su naturaleza autopoietica—, de su dirección (por su ausencia teleológica o de fines) es vacío en relación con su objeto y, por la fuerza de nuestro presente, es reconocido (cada vez con mayor rigor), como permanente: *aprendizaje permanente*.

Análisis arqueo-genealógico y esquema preconceptual

Si bien puede rastrearse la constitución del concepto de aprendizaje en el campo de la psicología, como ya lo mostré, la perspectiva arqueo-genealógica que siguen mis análisis se preguntó por su procedencia y por sus condiciones de posibilidad. Este asunto obligó a realizar un análisis de otros conceptos (como interés, libertad, acción y medio) y otros saberes (como la economía, la filosofía política, la biología, la fisiología y la propia pedagogía). ¿Por qué acercarse a otros conceptos en la pregunta arqueo-genealógica del aprendizaje, esto es, en la labor descriptiva de sus condiciones de posibilidad históricas? Antes de seguir adelante con el propio esbozo arqueo-genealógico del concepto, otro rodeo se hace necesario a fin de detenerse en la revisión de algunos asuntos relativos al método que orienta la pregunta.

El concepto de aprendizaje leído en clave arqueo-genealógica demanda un proceso de definición que es más próximo a la consulta por unas condiciones históricas de posibilidad, y menos afín a lecturas externalistas o internalistas. Una lectura externalista

de la historia del concepto aprendizaje lo explicaría como “un fenómeno de la cultura” dado “el condicionamiento del medio cultural global” (Canguilhem, 1966, p. 18). Una lectura internalista de la historia del concepto remitiría al “interior mismo de la obra científica para analizar los procedimientos mediante los cuales [el concepto aprendizaje] procura cumplir con las normas específicas” que lo ponen del lado de la ciencia y no del de la técnica o de la ideología (Canguilhem, 1966, p. 17). Para la revisión de las condiciones de emergencia del concepto de aprendizaje las historias externas no son útiles, como tampoco aquellas internalistas, pues estas últimas se posarían seguramente en el seno de las historias de la psicología, y no avanzaríamos más allá de lo que llama Canguilhem “el virus del precursor” (p. 23).

En la aproximación arqueo-genealógica al aprendizaje como concepto, nos ponemos delante del problema de su definición, en una perspectiva distinta de los análisis que proveen tanto la exterioridad como la interioridad de la ciencia. Para ello, al procurar la definición del concepto de aprendizaje —más allá de lo informado por las historias de la psicología, y de las perspectivas que acusan a este concepto de intruso para la pedagogía, o sea que lo entienden apenas en su dimensión de producto cultural—, nos situamos ante una mirada que entiende que definir así el aprendizaje “significa formular un *problema* [...] la formulación de un problema requiere la presencia simultánea y racionalmente organizada de cierta cantidad de otros conceptos que no son necesariamente aquellos que figuran en la teoría que habrá de traer la solución” (Canguilhem, 1971, p. xvii).

Aquella “presencia racionalmente organizada de otros conceptos” para identificar tanto la procedencia como las condiciones de posibilidad del concepto de aprendizaje implica dibujar lo que Foucault llamó un “esquema preconceptual”, esto es, aquel nivel que no remite “a un horizonte de idealidad, ni a una génesis empírica de las abstracciones” (2010, p. 83) sobre el aprendizaje. Se trata de la identificación y de la ulterior descripción de las reglas de formación del concepto de aprendizaje con lugar “no

en la mentalidad o la conciencia de los individuos [el virus del precursor del que nos habla Canguilhem], sino en el discurso mismo” y en una especie de “anonimato uniforme” (p. 84). La exploración del esquema preconceptual del aprendizaje permite describir no las leyes de construcción interna del concepto, “no su génesis progresiva e individual en el espíritu de un hombre, sino su dispersión anónima a través de textos, libros y obras” (p. 81).

Tal proceso de dispersión anónima, tal anonimato uniforme, que se asocia con los dispares niveles de desviación y de coherencia, pero también de incompatibilidad, sustitución, entrecruzamiento y solapamiento, alteración y desplazamiento, es una dispersión que remite al análisis del aprendizaje en su nivel preconceptual o, lo que es lo mismo, al campo en que los conceptos pueden coexistir y a las reglas a que está sometido este campo.

Ahora bien, los conceptos constituyen una pieza importante de los análisis de tipo arqueológico, por hallarse en la proximidad de nociones definitivas para este tipo de análisis, como es el caso del discurso y del enunciado. Además de los objetos, los sujetos y los propios enunciados, los conceptos, en su permanencia, consolidación y persistencia, se articulan con la unidad discursiva, que se localiza históricamente. Dicho de otro modo, habría una cierta organización del campo de los enunciados, en el que aparecen y circulan los conceptos. Uno de ellos es el que se relaciona con lo que Foucault llama “las formas de sucesión”. Por ejemplo,

[...] la historia natural, en los siglos XVII y XVIII, no es simplemente una forma de conocimiento que ha dado una nueva definición a [ciertos] conceptos [...] es, ante todo, un conjunto de reglas para poner en serie unos enunciados, un conjunto de esquemas obligatorio de dependencias, de orden y de sucesiones en que se distribuyen los elementos recurrentes que pueden valer como conceptos. (2010, pp. 77-78).

La relación entre los enunciados y los conceptos, además de la vinculación de aquellos a las unidades del discurso, también se da en otra dimensión: de la misma manera que el enunciado escapa a los límites comprensivos de la lingüística, por estar más en el orden del lenguaje, los conceptos no acusan un proceso de formación que solo se pueda explicar en la perspectiva de las ciencias y las disciplinas (externas o internas a ellas) en las que se los ubica. Esto justifica la ruptura que intento en la aparente relación *natural* entre el aprendizaje y la psicología, o entre el aprendizaje y la pedagogía. Si bien los conceptos en sí mismos se hallan delimitados en relación con unos corpus disciplinares —esto es, otros conceptos con función de límite en el pentagrama o la gramática de cada disciplina—, el modo en que se constituyeron normalmente acusa procesos de sustitución, entrecruzamiento, exclusión, alteración, derivación e incompatibilidad, como son las condiciones de las propias formaciones discursivas en las que se los identifica. Esta dispersión, en su carácter de anónima por no ser parte del dominio de unos precursores, de unos autores, o de unas obras, o sea, “al no tener una génesis progresiva e individual en el espíritu de un hombre” (Foucault, 2010, p. 81), indica que la propia existencia de los conceptos está determinada por un esquema que se vincula a unas regularidades intrínsecas del discurso, esto es, un esquema preconceptual.

Esquema preconceptual del aprendizaje

Las indagaciones que soportan estos análisis se concentraron en identificar ese conjunto de conceptos y nociones que, en su dispersión, constituyeron la estructura o el esquema preconceptual del aprendizaje, aun sin estar delimitado u organizado como concepto en la psicología, pues en una mirada arqueo-genealógica un concepto no “nace” o “aparece”, esto es, no acusa un “origen”. Un concepto, por otro lado, tiene más bien una procedencia y emerge en condiciones históricas complejas. Su procedencia obedece a las

contingencias, a los accidentes y a las singularidades que solemos pasar por alto en las historias más canónicas, sean estas externas o internas a las disciplinas, para este caso, a la psicología o, incluso, a la pedagogía.

A partir de algunas pistas arrojadas por Foucault en uno de sus cursos (2007), el rastreo sobre el aprendizaje me condujo a las obras de la economía clásica, pero también a algunas formulaciones de la filosofía política de los siglos XVIII y XIX, así como a las discusiones de la fisiología alemana y rusa decimonónicas, a la psicología experimental que le es subsidiaria, y hasta a algunas piezas de la literatura romántica, a fin de establecer aquellos elementos que constituirían aquel esquema preconceptual del aprendizaje.

¿Por qué indagar en estos saberes? ¿Por qué acudir a la lectura de materiales tan aparentemente disímiles entre sí para buscar la configuración preconceptual del aprendizaje? Es claro, según la perspectiva analítica que aquí intento, que la constitución del sujeto aprendiente de esta última parte de la modernidad tuvo que ver con la idea de la agencia, de la acción: se trata de un sujeto cuyo rasgo definitivo es su posibilidad de actuar e intervenir en su medio, a fin de conseguir modificaciones en su propio comportamiento, y afectando el espacio en el que habita, como intenté mostrar en la primera parte.

En su condición de *activo*, el aprendiente es un sujeto cuya condición vital está marcada por sus intereses —no podría actuar o ser agente desprovisto de ellos—, y tal condición está íntimamente asociada con el problema de la libertad, en el sentido en que J. Rousseau en el siglo XVIII perfilaba a su Emilio: se trataba de un tipo de niño que en la agencia sobre su medio, y a partir de sus intereses y su natural libertad, sería educado, conducido y gobernado. La conducción del sujeto aprendiente, que comenzó a configurarse desde el punto de vista pedagógico con el revolucionario planteamiento de Rousseau, tendría como base las preguntas por los intereses individuales, la libertad como condición para la agencia, y un medio en el cual habitar y sobre el cual intervenir.

Este tipo de gobierno pedagógico, como lo ha denominado Noguera (2012), y que podemos reconocer como “liberal”, fue percibido por Foucault —aunque vale recordar que los análisis sobre la educación o la pedagogía en este autor son más bien marginales—, en su tentativa de describir el problema del gobierno de la población en crisis en la primera parte del siglo xx. Para el filósofo, la llamada economía neoclásica se puede definir como “asignación óptima de recursos escasos a fines alternativos” (2007, p. 306) y su objeto consistiría en estudiar el modo en que las conductas responden a las variables del medio. Esta definición de la economía resulta muy parecida a aquella dada para las ciencias del comportamiento en el periodo entreguerras y me permitió la formulación de una hipótesis en absoluto despreciable: si economía y ciencias del comportamiento son dos asuntos cuyos objetos son prácticamente idénticos —las respuestas de los individuos a las variables del medio y a fin de transformar la conducta—, el aprendizaje podría constituirse en el asunto bisagra entre ambos campos de saber. El aprendizaje no tendría una única procedencia en la psicología, sino que habría que rastrearla también en los discursos de la economía moderna.

La tematización de la economía como asunto de conductas que se transforman (actúan) ante las variables de un medio, tiene como punto de partida el trabajo de L. Mises. La lectura de los trabajos de este austriaco localizados en el segundo cuarto del siglo xx condujo a rastrear sus conceptos base en la economía clásica. La lectura de las formulaciones de J. Bentham o de A. Smith llevaron a su vez a la recuperación de trabajos que, formulados desde lo que podríamos llamar generalmente como filosofía política, por un lado, y filosofía moral por otro, describirían aquellos conceptos-base sobre los que se soportarán más tarde los problemas de la economía neoclásica y que constituyen su núcleo: se trata justamente de conceptos como libertad e interés.

En esta misma episteme el aprendizaje, según los planteamientos del psicólogo conexionista Edward Thorndike, es el estado o el conjunto de reacciones que puede activar un organismo, de

acuerdo con una serie de condiciones que están situadas en su medio. Se trata de la acción que se desprende en situaciones particulares, en las que el organismo pueda sacar el mayor provecho entre las posibilidades de respuesta con que cuente. Es una avanzada conceptual que va de la percepción del mundo a la transformación del comportamiento, o las alteraciones en la ejecución de los organismos como señala Ardila (1970). Es, como apuntó el propio Thorndike en un par de conferencias dictadas entre 1928 y 1929, “la posibilidad que tiene el hombre para cambiarse a sí mismo” (2006 [1929], p. 187).

El esquema preconceptual del aprendizaje que se configuró en los primeros treinta años del siglo xx, se completó con esta idea de la autotransformación, del cambiarse a sí mismo, y cerraría sus bases al referirlo en función de la relación comportamiento-acción: “la palabra comportamiento, como se usa aquí —puntualizaba Thorndike en sus conferencias— significa cualquier cosa que el animal humano hace. Incluye tanto pensamientos y sentimientos como movimientos, y no hace suposiciones con relación a la naturaleza más profunda de éstos” (Thorndike, 2006 [1929], p. 188). Cualquier cosa que el animal humano hace, agregaríamos, en función de su medio.

Para la plenitud del periodo entreguerras, esta sería la marca distintiva de lo individual-humano leído en clave de sus acciones. Por esquema preconceptual del aprendizaje, me refiero al conjunto de prácticas de discurso que durante el periodo entre 1890 y 1930 —en el que se incluyen los primeros trabajos de Thorndike, de Watson y las relecturas de Pavlov, y la explosión de test mentales en Estados Unidos y en Europa, principalmente, así como las elaboraciones de la psicología social del pragmatismo de Dewey-Mead— fueron configurando el aprendizaje sin delimitarlo necesariamente como un concepto.

El esquema preconceptual del aprendizaje supone que, aun cuando la investigación psicológica no lo dotara como un concepto central para sus elaboraciones, al menos entre finales del siglo xix y principios del xx, en todo caso y en términos estructurales

estaría operando de manera simultánea con las preguntas acerca de la conducta. Tal esquema estaría constituido por los conceptos de interés, libertad, medio y acción.

El concepto de interés surge en la discusión filosófico-política de los siglos XVII y XVIII, en un periodo de Occidente en el que el Estado se hallaba buscando las fórmulas para el gobierno de la población más allá de la represión física (la expedición de normas y sanciones) y moral (el precepto religioso). Se trataba de preguntarse por cómo reorientar el caudal de pasiones humanas para convertirlo en algo positivo para la sociedad, en el sentido que es posible localizar en los trabajos de Adam Smith, como su clásica *Riqueza de las naciones*. Sería el paso, según informan Hirschmann (1978) y Foucault (2006), de las *represiones* al *control*. La ferocidad humana es una pasión que se puede convertir en defensa nacional, así como la avaricia podría devenir en comercio, y la ambición en política. Las pasiones, por su propia inercia, podrían transformarse para convertirse en algo productivo para el Estado, y tal transformación se entendería como “interés”. El interés ya no será un asunto de dominio estricto del soberano, sino que será el principio de operación para una gubernamentalidad liberal. Entre el interés de la población como el principio de las acciones de gobierno y la libertad como horizonte de dichas acciones, habría un estrecho vínculo. Se trataba entonces de gobernar por medio de los intereses y las libertades a un tipo específico de sujeto: el *homo œconomicus*.

Sería falaz, según los análisis económicos de los siglos XVIII y XIX, considerar modos de gobierno de la población en los que no se tensionaran los intereses y las libertades particulares, con los intereses y las libertades colectivos o ciudadanos. Disciplina y libertades, según estos análisis, son parte de la misma cara de la moneda o de la misma gubernamentalidad, asunto que es patente en el uso del interés como una herramienta intelectual clave usada por los llamados “padres fundadores” de los Estados Unidos y dolientes de la Constitución Política en la *tierra-de-la-libertad* en el siglo XVIII.

La centralidad de los conceptos de interés y libertad para la construcción de explicaciones sobre la vida social moderna estaría vinculada con las crecientes preocupaciones intelectuales por entender los asuntos humanos en el orden del comportamiento y la conducta. Es en este sentido que observamos que las elaboraciones pedagógicas entre F. Herbart (multiplicidad del interés), en los inicios del siglo XIX, y J. Dewey, en las primeras décadas del XX, tendrán en el concepto de interés un asunto por reflexionar. En esa misma línea estaría la pedagogía experimental de Clàparede, quien se ocuparía hacia 1905 de explicar el interés en una perspectiva psico-biológica según la cual los intereses aparecen en las relaciones entre los individuos y su mundo, en la lógica en que el concepto había sido analizado por la economía y la filosofía decimonónicas. No habría intereses como efecto de procesos estrictamente individuales o procedentes de la espontánea interioridad de individuo alguno.²

La relación entre el interés, la libertad y la conducta es visible en distintas superficies de discurso en el periodo indicado. La filosofía, la economía, la biología, la psicología experimental y hasta la producción literaria del curso del siglo XIX³ generarían

2 Para Clàparede, “[...] el término interés expresa una relación adecuada, una relación de conveniencia recíproca entre el sujeto y el objeto. Un objeto en sí mismo, no es nunca interesante; es siempre de la disposición psíquica del sujeto que la considera, de la que saca su interés; el objeto no interesa, en efecto, más que si el sujeto está dispuesto a ser interesado por este objeto, y por otra parte, el sujeto no siente interés en presencia de un objeto más que cuando éste le importa” (1910, p. 156).

3 En la *Educación sentimental*, Gustav Flaubert (obra publicada originalmente en 1869) organiza su narración en torno a las ambiciones de Frédéric Moreau, joven estudiante tribulado y atraído por los recientes sucesos de la Revolución de 1848, que lo llevaron desde su provincia natal hacia París, en la búsqueda de la libertad por la vía de la instrucción. En el camino se encuentra con Madame Arnoux, esposa de un burgués a quien Moreau frecuenta interesadamente para acercarse a su esposa y, con ello, al mundo burgués emergente del que quiere formar parte, al que quiere ser adaptado a toda costa. En 1830, Stendhal publica *Rojo y negro*, otra novela de formación (*Bildung-roman*), en la que su protagonista, Julián Sorel, se interesa por salir de la vida miserable y restringida que lleva como carpintero con su padre. Igual que el Moreau de Flaubert, Sorel busca una mujer aristocrática y la traición lo lleva a la búsqueda de una vida religiosa que tiene como eje su propio proceso educativo en la iglesia. Las tribulaciones del joven Sorel están dadas en la

distintas explicaciones sobre esta relación. Estudiar el interés como un asunto del vínculo social, así como las ideas sobre la libertad cifradas en el proyecto liberal, formaría parte en este tramo de la modernidad de un asunto aún más amplio: la formulación de explicaciones acerca de la conducta humana fundamentalmente como un asunto del orden de la acción.

La praxeología, o teoría de la acción humana como le llamará a su programa intelectual el economista canónico del neoliberalismo L. V. Mises, se ocupará de estudiar la economía como un asunto relativo a las acciones y los individuos actuantes (agentes). Se trataba de la puesta en funcionamiento del *homo oeconomicus* como grilla de inteligibilidad del sujeto del liberalismo moderno, lo cual quiere decir un absoluto énfasis en la idea de actividad (acción) humana, por encima de los medios de producción como objeto del análisis económico. Y en este punto vale, recordemos, la conclusión del mecanicismo de Thorndike, para quien el aprendizaje es el estado o el conjunto de reacciones que puede activar un organismo, de acuerdo con una serie de condiciones que están situadas en su medio, esto es, la “capacidad que tiene el hombre para cambiarse a sí mismo”.

Incluso, en una perspectiva más antro-po-biológica como la ofrecida por A. Ghelen (1974 [1940]), contemporáneo de Mises y del trabajo de Thorndike, podemos afirmar que el rasgo distintivo del aprendizaje en el hombre es que se trata de las acciones del organismo frente a su medio, antes que de “reacciones”, como sería característico de otras especies. El hombre, para Ghelen, sería un ser fundamentalmente práxico, de acción.

La libertad moderna es un concepto paradójico que se puede leer en dos claves. Por un lado, como la tensión utilitarismo/acciones individuales, y por otro, en términos de la relación libertad/encierro del hombre sobre sí mismo. Con respecto a la primera paradoja, no son sorpresivos los análisis, pues se sitúan en un

tensión que vive entre su interés libertario particular y las regulaciones a las libertades que se viven en la sociedad francesa de la post-Revolución.

plano ético: se trata de lo que Carrasco (1999) identifica como el predominio de dos grandes sistemas morales en la modernidad: el consecuencialismo y la deontología. El primero atribuido a los desarrollos de Stuart Mill en su concepción de la justicia como un derivado de las relaciones utilitarias, y el segundo como un producto de la ética kantiana que pone como centro el deber, en el sentido formulado en su *Pedagogía*, cuando afirma que

[...] el hombre tiene por naturaleza tan grande inclinación a la libertad, que cuando se ha acostumbrado durante mucho tiempo a ella, se lo sacrifica todo [...] ha de aplicarse la disciplina desde muy temprano, porque en otro caso es muy difícil cambiar después al hombre. (Kant, 2003 [1803], p. 30).

La deontología aparece como una suerte de contención a la libertad natural del hombre, e impone el deber por la vía de la disciplina.

Pero no es la paradoja de la libertad como un asunto de contención o de control de las acciones, en su plano ético, la que es relevante en mis análisis. Será la relación paradójica producida en la comprensión de la libertad como el efecto del encierro del hombre sobre sí mismo, la que alcanza un importante valor en la identificación de la libertad como concepto clave del esquema preconceptual del aprendizaje. Las discusiones en el siglo XIX acerca de la libertad fueron contemporáneas a los trabajos y las formulaciones desde distintos campos de saber, cuyo horizonte consistió en explicar al hombre (práxico), su conducta, en términos de su interioridad y el modo en que esta se vincula con el medio, vía a través de la cual el pragmatismo estadounidense, y especialmente la psicología social ya de principios del siglo XX avanzarían en la caracterización del concepto de *conciencia*.

En suma, se trataba de un periodo en el cual los esfuerzos ingentes de la ciencia se apuntaban sobre la base de preguntas acerca del comportamiento y la acción humanas, y se elaboraban para ello explicaciones del tipo frenología —explicaciones del

comportamiento desde la fisionomía del cerebro y craneal— y reflexología —el uso de la fisiología para explicar internamente la conducta—. Una lectura transversal de las discusiones de los hombres de Estado, principalmente ingleses, así como de las elaboraciones de investigadores rusos y alemanes a lo largo del siglo XIX nos deja ver que la libertad era un asunto paradójico porque, mientras por un lado se trataba de explicar el comportamiento del hombre desde su interioridad —o el encierro sobre sí—, por otro se intentaba defender su libertad individual como un asunto tensional con los intereses del Estado. La libertad era un asunto esencialmente del encierro interior, y su corolario estaría en lo que he llamado, parafraseando a Rose (2011), la “invención del *self*”.⁴

Las elaboraciones a propósito de la libertad y el interés se diseminaron en distintos dominios de saber. Tales elaboraciones tuvieron conexiones en las preguntas acerca de la conducta humana y fueron fundamentalmente la economía y el saber psicológico-fisiológico los espacios en los que dichas preguntas obtuvieron multiplicidad de caminos para las tentativas de su resolución. La emergencia de la praxeología o, mejor, de una teoría general de la acción humana, es un buen ejemplo de ello.

El *homo oeconomicus* (sujeto de interés), con punto de partida en el liberalismo-empirismo de John Locke, entró en crisis con la preponderancia de la acción humana que se configuró con la producción de saber sobre el hombre a lo largo del siglo XIX. Esta crisis estuvo asociada con la propia crisis del proyecto liberal-moderno

4 Según se propuso en una publicación más o menos reciente, los trabajos de George H. Mead relacionados con el concepto de *self* tienen como característica fundamental el hecho de que este autor se dedicó a la búsqueda de “las condiciones de posibilidad de la emergencia de la identidad personal en cuanto conciencia de sí mismo” (Casagrande, 2014, p. 55). Dicho en otros términos, las elaboraciones de Mead en torno a la idea del *self* no son otra cosa que la búsqueda incesante en el primer tercio del siglo XX y en el contexto de desarrollo de una guerra mundial y la génesis de otra, de los rasgos individuales de los animales humanos, a fin de explicar que el hombre de esta parte de la historia cuenta con atributos interiores que lo hacen capaz de vida común (sociabilidad) por medio de mecanismos altamente sofisticados y, al tiempo, particulares (interaccionismo simbólico).

y su desbloqueo se dio en la constitución del sujeto aprendiente. Libertad, interés, conducta, medio y acción son los conceptos que dan estructura al aprendizaje; y tal estructura, tal esquema preconceptual, es útil para mostrar, siguiendo la elaboración del economista austriaco J. Schumpeter hacia la segunda década del siglo xx, la emergencia de un nuevo *homo*: el emprendedor. Este nuevo *homo* se constituyó en aquel que es característico de un modo renovado de la gubernamentalidad: la neoliberal. Distinto al *homo oeconomicus*, la acción del sujeto emprendedor, esto es desde *su propia agencia*, tiene como propósito modificar —innovar, o sea, poner en marcha novedosas combinaciones en economías de competencia— los procesos de la producción a fin de hacer avanzar la sociedad.

La acción del sujeto emprendedor es irracional desde el punto de vista económico. Al no actuar racionalmente como el sujeto económico, el emprendedor lo hace desde atributos como la innovación y la creación; vive en una sociedad economizada y todos los ámbitos de su existencia están signados por la contingencia y el cambio, para lo cual requiere ser aprendiente, libre, con intereses y de acción para conducirse.

El sujeto emprendedor, o empresario de sí, no es una grilla aplicable solo para el hombre que tiene a su cargo grandes empresas pues, tal como aclara conceptualmente el propio Schumpeter, no se trata del gran industrial decimonónico. Se trata de una actitud que el hombre del siglo xx puede adoptar en momentos específicos de su vida, en los que el horizonte se encuentra en el ascenso social (no solo económico) y para los que requiere atributos como liderazgo e inventiva (véase Schumpeter, 1976 [1933]).

La de empresario no será una profesión o un oficio, dado que incluso no es heredable (véase Schumpeter, 1976 [1933]), como sí sucede con la posesión de tierras o la propiedad de industrias. El empresario es quien emprende acciones siempre a la luz de lo contingente. El sujeto que es empresario es un agente que actuando en el mundo de las contingencias, está presto a la realización de innovaciones o, lo que es lo mismo, es un sujeto que

aprende y que es capaz de intervenir el medio de una manera novedosa para adaptarse a él, hasta tanto se requiera el emprendimiento de nuevas acciones o nuevas combinaciones, tal como propone insistentemente Schumpeter en su *Teoría del desenvolvimiento económico*, publicada por primera vez en 1913, mismo año del famoso *Manifiesto conductista* de John Watson. En una economía natural o de corriente circular no se hacía necesaria la agencia del empresario. El desenvolvimiento económico, según la teoría de Schumpeter, demanda la existencia de este tipo de aprendiente. Veamos:

Si bien todo individuo puede actuar rápida y racionalmente en la corriente circular acostumbrada, por estar seguro del terreno que pisa y está defendido por la conducta, ajustada a dicha corriente, de todos los demás individuos, que a su vez esperan de él la actividad acostumbrada, no puede ocurrir lo mismo al hallarse enfrentado a una nueva tarea. Mientras su habilidad y experiencia son suficientes en los canales acostumbrados para el individuo medio, precisa de una guía cuando se halla ante la innovación. Mientras siga en la corriente circular que le es familiar, nada con la corriente; si desea cambiar el canal, nadará en contra de la corriente [...] (Schumpeter, 1976 [1933], p. 95).

En tanto que, por ejemplo, el gerente de empresa aparece como una “expresión típica del *homo œconomicus* neoclásico, un agente racional que contrapesa ingresos y costos y determina el curso óptimo de acción para su negocio [...] el emprendedor es, en cambio, un individuo irracional” (Alonso y Fracchia, 2009, p. 5), por cuanto el emprendimiento de sus acciones no tiene de modo exclusivo finalidades hedonistas, o característicamente egoístas del hombre económico del siglo XVIII. El emprendedor persigue otro tipo de fines, más acordes por ejemplo con posiciones sociales de poder, independencia ante los demás, y el “impulso de lucha y conquista constante [así como] la satisfacción de crear” (2009, p. 7). Es así que dice Schumpeter que

[...] a no ser que asumamos que los individuos que nos interesan se hallen impulsados por un deseo insaciable de satisfacción hedonista, el funcionamiento de la ley de Gossen haría cesar todo esfuerzo posterior por parte de los jefes de negocios. Pero la experiencia nos muestra que los empresarios típicos sólo se retiran de la arena cuando se ha agotado su fortaleza y no se sienten a la altura de su función. Esto no parece comprobar la representación del hombre económico, que compara resultados probables con la desutilidad del esfuerzo y alcanza a su debido tiempo un punto de equilibrio más allá del cual no desea pasar. (1976 [1933], p. 97).

El hombre de acción (*man of action*), que es el emprendedor de Schumpeter, se resiste a aceptar la realidad tal como está provista. Se halla en un mundo en el que no actúa desde la racionalidad del hombre económico típicamente moderno, sino que, como señala el propio autor, se escapa de la “satisfacción hedonista” de la ganancia, para más bien avanzar hacia otro tipo de estrategias que lo posicionen frente a los otros en el mundo social, producto de su inventiva (innovación) y su capacidad de creación.

El emprendedor es un sujeto cuyo interés está dado en su capacidad de aprendizaje. Es el aprendiente que permitirá el desbloqueo del liberalismo como arte de gobierno en crisis, e incluso irrealizado desde el siglo XIX, para dar paso a las técnicas neoliberales que están aún presentes en el mundo contemporáneo.

El esquema preconceptual del aprendizaje, esto es, el campo en el que vimos aparecer “las regularidades y compulsiones discursivas que han hecho posible la multiplicidad heterogénea” (Foucault, 2010, p. 85) del propio concepto de aprendizaje, está constituido por los conceptos de interés, libertad y acción, así como por la proliferación de estudios sobre el carácter individual del comportamiento y la conciencia, que siguiendo a Rose (2011), he denominado como “la invención del *self*” en el siglo XX.

Según han estimado Joseph Stiglitz⁵ y Bruce Greenwald, en un texto denominado *La creación de una sociedad del aprendizaje* (2014), el modelo de la escuela económica neoclásica, desde Von Mises hasta Gary Becker, habría sido “inútil para comprender lo que conlleva la creación de una sociedad del aprendizaje”, así como no habría ayudado “a comprender las formas de pensar cambiantes” (p. 468).

No podría estar menos de acuerdo con esta afirmación de los autores, pues justamente en el trabajo de los economistas neoclásicos es que se hace evidente, si bien no la elaboración del concepto de aprendizaje, sí su esquema teórico y en pleno funcionamiento: aunque en el *Tratado* de Von Mises, o en la *Teoría del desenvolvimiento económico* de Schumpeter, o en la diatriba sobre el *Final del laissez-faire* de Keynes no aparece el aprendizaje como un concepto en el que los autores se apoyen para explicar el problema de la acción humana en el medio social-económico —sea este el centro de los análisis económicos en esta parte del siglo xx—. Los conceptos de acción, interés, libertad, e incluso conciencia, aparecían vinculados de manera sistemática en sus trabajos y el colofón estaba siempre dado en términos de preguntas por la conducta y su conducción. La sociedad del aprendizaje, distinto a la formulación de Stiglitz y Greenwald (2014), estaba sentando sus bases en la economía neoclásica, porque este tipo de sociedad es aquella cuya gubernamentalidad se llevó a cabo de acuerdo con las técnicas neoliberales, y no es ni mucho menos una invención del siglo xxi.

La economía contemporánea, según indican en sus análisis Stiglitz y Greenwald, propone la construcción de una aproximación “general a la evolución social que aclara los supuestos fundamentales —e irreales— sobre la conducta y la cognición individuales que subyacen a lo que se ha vuelto el modelo dominante de desarrollo en las obras sobre economía” (2014, p. 469). Este acercamiento a la llamada “evolución social”, que se sustenta

5 Premio Nobel de Economía en 2001.

en la sociedad del aprendizaje, estaría centrado en el tipo de creencias colectivas o ideologías que conforman equilibrios y en la identificación de los cambios que suceden en el proceso. A esta relación, los autores la identifican como “teoría de las creencias sobre el equilibrio” (2014, p. 470).

En el centro de la teoría de las creencias estaría una idea de la individualidad según la cual las percepciones de cada uno sobre posibles estados de indefensión, de improductividad, o de tratos injustos, afectarían de modo directo al comportamiento, con lo cual habría una suerte de “refuerzo” de las creencias con propensión a la falta de cambio. Se constituiría así un círculo cuyos efectos son visibles en los procesos macroeconómicos o, al decir de Stiglitz y Greenwald, “las creencias se vuelven profecías autocumplidas” (2014, p. 473).

Las creencias, que tendrían un matiz colectivo, afectarían las acciones individuales, pero de persistir en el tiempo, perturbarían las acciones sociales. En este orden de ideas, “si existe una creencia extendida relacionada con la importancia de la educación y la efectividad de la educación pública, es más probable que haya acciones colectivas en apoyo a la educación pública” (2014, p. 473), a manera de ejemplo.

En medio de la problemática vinculación conceptual entre el aprendizaje y la educación estaría la llamada “sociedad del aprendizaje” cuyo rasgo fundamental es la generación de cambios en el sistema creencias-acción, si seguimos la teorización de Stiglitz y Greenwald. El cambio es el asunto fundamental de todo aprendizaje, porque implica la idea de la transformación de la conducta en el medio social, para mantenerla más o menos estable en el tiempo, hasta que sea necesario un nuevo cambio.

El cambio en las acciones de los individuos transforma el conjunto social, toda vez que la libertad y los intereses se mantengan en perspectiva de la individualidad, pues en una gubernamentalidad neoliberal no se trata de la formulación de bienes comunes como el principio de las acciones particulares, sino que se parte del hecho de las acciones particulares, fundamentadas

en la libertad privada a fin del permanente cambio social. En esta idea queda configurada la noción del *aprendiente permanente*, acaso la novísima versión del *emprendedor*.

El aprendiente permanente que habita la sociedad del aprendizaje tiene como rasgo fundamental el hecho de hacerse cargo de su propio aprendizaje, y el componente activo de tal responsabilización será determinante para el alcance de su logro. ¿Cuál es este logro? Su seguridad para “aprovechar nuevas oportunidades de aprendizaje”, como señala Longworth (2003). Mientras que el emprendedor schumpeterano no es *emprendedor* a lo largo de su vida, como él mismo lo afirma en su *Teoría del desenvolvimiento económico* (1911), porque solo debe aparecer en los momentos en los que se requiere el ejercicio de nuevas combinaciones para hacer nuevos (innovadores) tratamientos de los recursos a disposición. Su carácter como aprendiente permanece a lo largo de su vida, pues el cambio no es más contingente sino estructural: es permanente. De manera que el emprendedor de Schumpeter tiene como condición el hecho de ser aprendiente permanente, aunque su actuación se dé en momentos particulares que demandan de él el ejercicio de la innovación, la creación y el cambio.

Conducir a un sujeto que está en estado permanente de aprendizaje, esto es, gobernarlo, es una tarea que demanda profundos cambios en las estructuras sociales. Estos cambios, por supuesto, están signados por el propio impulso aprendiente, pues no es menester que el Estado los introduzca. Exactamente en este sentido lo comprendió Barry Goldwater⁶ en su discurso en la Convención Nacional Republicana, en los Estados Unidos en 1964, cuando recordó las ideas de Madison⁷ sobre el autogobierno:

6 A Barry Goldwater se le ha asociado con las ideas de Donald Trump en su proceso de candidatura a la presidencia de los Estados Unidos. Para ello, véase la columna de opinión de Zelizer (2016), titulada “Is Donald Trump another Barry Goldwater?”, disponible en la página de la agencia de noticias CNN: <http://edition.cnn.com/2016/03/01/opinions/trump-vs-goldwater-zelizer/>.

7 James Madison fue presidente de los Estados Unidos en el periodo 1809-1817. Se le reconoce por su participación en la redacción de la Constitución Política de ese país, y más comúnmente se le reconoce como uno de “los Padres de la Patria”.

[¿Cuál era la idea de Madison?] Que el gobierno se debía al pueblo, que no tenía otra fuente de poder es todavía la más moderna y original idea en toda la larga historia de las relaciones del hombre con el hombre. Ese es el asunto de estas elecciones: si creemos en nuestra capacidad para el autogobierno o si abandonamos la Revolución Americana y confesamos que una pequeña élite intelectual en una capital distante puede planear nuestras vidas por nosotros mejor de lo que nosotros mismos podemos hacerlo. (Goldwater, 1992).

El concepto de aprendizaje no aparece en este u otros discursos políticos de carácter neoliberal en la década de los sesenta, aunque una vez más está en plena operación su esquema teórico: la planeación de la propia experiencia vital, como un asunto relativo a la acción en el medio social de cara a su transformación; la libertad, como un asunto de autogobierno y en el pleno funcionamiento de su doble paradoja: el destino general del pueblo americano y el encierro de cada uno autogobernado y a partir de la propia planeación vital; y el problema del interés, fundamentado en los alcances de dicha planeación.

El sujeto emprendedor, caracterizable en lo fundamental como el primer aprendiz permanente o a lo largo de la vida, es aquel tipo de sujeto producido desde la discursividad arrojada por los componentes del esquema preconceptual del aprendizaje, y será el sujeto típico del neoliberalismo en adelante. El neoliberalismo es, en consecuencia, un efecto de la constitución del concepto aprendizaje y de la configuración del sujeto emprendedor. El aprendizaje es una de las condiciones de posibilidad más importantes del neoliberalismo y no uno de sus efectos, como usualmente podemos pensar.

Finalmente, en una revisión de la etimología de la palabra *empresa* se encuentra que tiene origen en el vocablo italiano *impresa* y como participio del verbo *inprendere* ('emprender'). Está compuesta por el prefijo latino *in* ('hacia dentro') y el verbo *hendere* ('agarrar'), que a su vez está asociado también con la palabra

latina *apprehendere* que se puede traducida como ‘aprender’. *Empresa, emprender y aprender* son, pues, palabras familiares.

Referencias

- Alonso, C. y Fracchia, E. (2009). El emprendedor schumpetereano. Aportes a la teoría económica moderna. Anales, Asociación Argentina de Economía Política. XLIV Reunión anual. Recuperado de <http://www.aaep.org.ar/anales/works/works2009/alonso.pdf>.
- Álvarez, A. (2010). *Del campo intelectual de la educación al campo conceptual de la pedagogía: vigencia de un debate*. Bogotá: inédito.
- Álvarez, A. (2018). Las ciencias sociales y el currículo escolar: Colombia 1930-1960. Lección 6. x Cátedra Doctoral II-2018. Recuperado de <https://catedradoctoral.wordpress.com/actual-version-2/videos/>.
- Arboleda, T. (2005). *ABC de la educación virtual y a distancia*. Bogotá: Filigrana.
- Ardila, R. (1970). *Psicología del aprendizaje*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Ball, S. (2009). El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagogizante. *Educación y Cultura*, 84, 63-76.
- Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano*. São Paulo: Autentica.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro (trad. Carlos Noguera). *Pedagogía y Saberes*, 44, 119-129.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Barcelona: SM.
- Bower, G. y Hilgard, E. (1973). *Teorías del aprendizaje*. Ciudad de México: Trillas.
- Canguilhem, G. (1966). El objeto de la historia de las ciencias. En G. Canguilhem (2002), *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias* (pp. 11-26). Madrid: Amorrortu.
- Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Carrasco, A. (1999). La justicia utilitarista y las paradojas del liberalismo de Mill. *Anuario Filosófico*, 32, 395-428. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/403/5/1.%20la%20justicia%20utilitarista%20y%20las%20paradojas%20del%20liberalismo%20de%20mill%2c%20m.%20alejandra%20carrasco.pdf>.
- Casagrande, C. (2014). *Mead e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Claparède, E. (1910). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Madrid: Librería de Francisco Beltrán.
- De Schant et al. (2007). Neuroeconomía y metodología. Algunas reflexiones iniciales. *Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires*. Recuperado de <http://www.ciencias.org.ar/user/files/36%20Navarro.pdf>.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población* (trad. Horacio Pons). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica* (trad. Horacio Pons). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gehlen, A. (1974 [1940]). *El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Goldwater, B. (1992). *Tiempo para elegir. Discurso*. Recuperado de <http://www.clublibertaddigital.com/ilustracion-liberal/19-20/cuatro-discursos-ronald-reagan.html>.
- Hirschmann, A. (1978). *Las pasiones y los intereses. Argumentos políticos a favor del capitalismo antes de su triunfo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2003 [1803]). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Larreamendy, J. (2011). Aprendizaje como reconfiguración de agencia. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 33-43.

- Longworth, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Marín, D. (2018). Autoayuda y educación: una genealogía de las antropotécnicas contemporáneas. Lección 4 x Cátedra Doctoral II-2018. Recuperado de <https://catedradoctoral.wordpress.com/actual-version-2/videos/>.
- Martínez, A. (2018). La sociedad escolarizada. Lección 5 x Cátedra Doctoral II-2018. Recuperado de <https://catedradoctoral.wordpress.com/actual-version-2/videos/>.
- Moreira, A. (2011). *Teorias de aprendizagem*. Rio de Janeiro: EPU.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Pozo, I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Ribes, E. (2006). Introducción al Tomo 1. En E. Ribes y J. Burgos (coords.), *Raíces históricas y filosóficas del conductismo. Tomo 1*. Guadalajara: Universidad Veracruzana.
- Rose, N. (2011). *Inventando nossos selfs. Psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis: Vozes.
- Schumpeter, J. (1976 [1911]). *Teoría del desenvolvimiento económico. Una investigación sobre ganancias, capital, crédito, interés y ciclo económico*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stiglitz, J. y Greenwald, B. (2014). *La creación de una sociedad del aprendizaje. Un nuevo enfoque hacia el crecimiento, el desarrollo y el progreso social*. Ciudad de México: Crítica.
- Thorndike, E. (2006 [1929]). Acerca del aprendizaje humano. En *Human Learning*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press. En E. Ribes, y J. Burgos (coords.), *Raíces históricas y filosóficas del conductismo. Tomo 2* (pp. 187-210). Guadalajara: Universidad Veracruzana.

Concepciones e historia de la forma escuela

Javier Fayad Sierra
Universidad del Valle

¿Por qué forma escuela?

En este capítulo se pretende interrogar a nuestro sistema de razonamiento, formulando algunas preguntas al horizonte conceptual de la pedagogía, de algunos de sus representantes, de sus concepciones y de sus prácticas. Se busca reconocer y profundizar, a partir de estas preguntas, en el cómo conocemos la relación entre la enseñanza y la pedagogía, en la cual la primera actúa como la práctica escolar que se realiza y la segunda como la concepción que interroga esa práctica. Entonces, pretendemos interpelarnos a nosotros mismos, desde la concepción y la forma de la pedagogía. Para lograrlo se plantea que el lugar desde el cual interrogarnos, de manera más explícita y material, sea argumentar la noción de forma escuela.

La forma escuela se entiende como una manera de organizar posibles concepciones del sistema pedagógico, que nos permite indagar sobre los siguientes elementos: ¿Cómo aparecen las rupturas o continuidades del sistema de razonamiento de la pedagogía? ¿Cómo se cuestiona el sistema de razonamiento de la pedagogía al presentar el horizonte conceptual y práctico de cada tipo de representación de la forma escuela?; ¿Cómo se funda y se justifica el sistema de razonamiento de la pedagogía en la historia?

Ante la pregunta por la construcción y la organización espacio-temporal de cada posible modelo de la forma escuela, se puede evidenciar cómo se moldean diferentes concepciones, que permiten reconocer la existencia de múltiples intenciones de sustentar un tipo de sujeto, porque en cada tipo de arquitectura, de distribuciones, de controles del cuerpo, de obligación a una conducta precisa, está hablando sobre una forma escuela en concreto. Podemos plantear como condición de existencia de la forma escuela los siguientes momentos representativos en la historia de la pedagogía: el cristianismo primitivo, la patrística, la escolástica, el humanismo, el racionalismo, la Ilustración, la modernidad, la escuela activa, el psicologismo, el cognitivismo, la educación popular, las pedagogías críticas y todo lo que aparece en la contemporaneidad que nos define una forma escuela. De manera general, esos aportes históricos los organizamos como posibilidad de construcción analítica bajo los nombres de la forma escuela de la Iglesia docente; la forma escuela del Estado docente; la forma escuela del sujeto docente y la forma escuela de la comunidad docente.

Es de destacar que cuando surge una nueva condición de la forma escuela, nos permite preguntar qué pasa con la anterior, si la nueva forma la reemplaza, la superpone o la anula totalmente. No es un simple problema de cronología histórica lo que está en juego, es la disposición y capacidad para crear nuevos-otros elementos de la pedagogía. La forma escuela es una posibilidad que tenemos de interrogar sobre las concepciones y prácticas de diferentes expresiones que han organizado las relaciones entre filosofías del contexto educativo-formativo; las prácticas del hacer magisterial y estudiantil; las instituciones y las políticas que delimitan concepciones de gobernabilidad, que históricamente han permitido el surgimiento de formas institucionales bajo propuestas de organización escolar. Pero es necesario aclarar que cuando hablamos de la forma escuela no nos referimos a una historia de la escolarización; todo lo contrario, se trata de indagar por los dispositivos formativos creados y su existencia en el presente.

Una es la función del sujeto que aprende y otra la función del sujeto que enseña. Ambos se encuentran en el sistema pedagógico al que queremos interrogar sobre cómo se define o aparece en cada forma escuela uno que aprende y otro que enseña. Es necesario preguntar para qué sirve esta relación diferencial entre estos dos sujetos, en medio de una institución ordenada reticularmente, de funciones, tiempos, órdenes. A quién sirve esa relación; si existe en medio de un sistema de corrección que define previamente lo que debe aprender, con una valoración de resultados ya determinada desde fuera de la relación.

La forma como funcionan estas prácticas de aprender y enseñar está mediada por la institución escolar, por un modelo institucional que es el que perdura y se impone; es la institución la que define el modelo de actuar desde el saber en el cuerpo social. Entonces, esta situación lleva a la pregunta por la institucionalización de esa necesidad formativa, que se reconoce en la pedagogía cuando se plantea el reconocimiento y la valoración del modelo institucional que representa y que define un modelo formativo del ciudadano como regulador del cuerpo social desde la edad más temprana.

Argumentar diferentes posibilidades de la forma escuela permite distanciarse de la simple idea de la escolarización como un resultado histórico y sociológico. Es importante partir de la concepción de escuela, por eso nos preguntamos: ¿Qué es la escuela para el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica? Encontramos que la escuela no se define como la simple escuela de enseñanza de las primeras letras, la primaria o la secundaria; la escuela es la lógica institucional de enseñanza que históricamente marcó sentidos y formas sobre cómo se enseña y cómo se aprende, según grados, edades, espacialidades, profesiones, expertos, programas, planes y políticas. Allí convergen los elementos formativos y los elementos políticos que pretenden asegurar que las nuevas generaciones reciban el acumulado de las generaciones anteriores, como se le atribuye a Durkheim esta intención sociológica de la escuela como ente reproductor de la

sociedad y lugar de realización de la socialización secundaria, social, por fuera de la familia.

La referencia sobre la escuela pasa por mirar con qué concepción de práctica pedagógica se trabaja, porque la escuela como espacio formativo trasciende la idea del modelo escolar. Para el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica esta última representa una posibilidad histórica, que constituye un espacio de producción intelectual del oficio del maestro, como relación de saber y poder, que recoge las relaciones de la escuela en lo general y en lo particular. Dicho de otra manera, la práctica pedagógica es el lugar de enunciación para hablar de lo que pasa en la escuela, en donde es imposible ver por separado lo que es el oficio del maestro, los discursos, los modos institucionales, los sujetos y subjetividades, entre otros, que son las bases conceptuales y relacionales de lo que pasa y se hace en la escuela, en forma de dispositivos pedagógicos que afectan no solo el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque también son dispositivos de control y de formulación de relaciones diversas, que le dan vida y sentido a la escuela como institución.

Por medio de la forma escuela queremos reconocer la existencia de diversas relaciones, que explican las concepciones y sentidos que se le dan a la variedad de elementos que reconocemos como parte de la pedagogía. Fundacionalmente el texto *Pedagogía e historia*, de Olga Lucía Zuluaga, problematiza los intereses de concepción del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, cuando plantea que: “La Pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso” (Zuluaga, 1987, p. 10). Ella propone el reto de crear una conexión entre el maestro y su oficio, como saber, que representa referencias entre saberes-discursos; instituciones-escuela; sujetos-maestros; prácticas-relaciones. Entonces, lo que se pretende al hablar de la forma escuela es mostrar diversas relaciones que aparecen entre estos elementos, que siguiendo los aportes del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica se pueda visualizar la relación entre prácticas, discursos, sujetos e instituciones.

La pedagogía problematiza las formas explícitas e implícitas para que cada sujeto o grupo reagrupe los acumulados de conocimiento, saber, prácticas formativas; agrupe y reagrupe lo que su intención formativa le dice. Por esta razón se han creado regiones, límites, fronteras, entre concepciones pedagógicas para que cada una avance en su construcción de enunciados, discursos y objetos. Cada relación entre regiones, límites, fronteras, es lo que podemos definir metodológicamente como una forma escuela. Esta situación muestra la dispersión del concepto de pedagogía, que se hace visible en la presencia de estas diferentes ubicaciones; no se trata de negarlas, sino de reconocer sus lugares discursivos, enunciativos, que representan problematizaciones del campo formativo de los sujetos y expresan condiciones de existencia de esas formas de organizar, de plantear ubicaciones pedagógicas.

Cada uno de estos lugares que se ocupan, producto de la dispersión del concepto de pedagogía, responde a reagrupaciones retrospectivas por medio de las cuales cada región, límite o frontera produce su propia construcción de lo que es y hacia dónde quiere ir. Son elaboraciones que han tomado cuerpo y reconocimiento y generan sus propios campos de creación de saberes, conocimientos, prácticas y fundamentación, a la manera de diversidad de relaciones que amplían las identidades en los aspectos de interés para cada región, límite o frontera. En la producción de esas diferencias, en las prácticas, concepciones, se fundan separaciones que le dan sentido enigmático y por tanto valor diferencial a cada concepción.

La forma escuela es una manera de concretar esas representaciones de regiones y formas distintas de concebir la pedagogía. Se trata de mirar una historia de la escuela que implica indagar sobre diversas concepciones, desde el cómo operan estas relaciones, que producen cambios en intenciones, modelos, concepciones y sujetos. El Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica hace historia de un saber: la práctica pedagógica, con la intención de indagar por ese saber en lo conceptual y en lo metodológico, lo que requiere historizar diferentes expresiones de esa concepción

de práctica pedagógica, en las cuales la forma escuela actúa como un lugar de saber, de práctica, de discursividad, que muestra las diferentes concepciones, teóricas y metodológicas, sobre lo que es su actuar, en la perspectiva histórica de aquello que denominamos la pedagogía.

Una historia de la forma escuela es una de las posibilidades que planteamos para responder a Olga Lucía Zuluaga, cuando dice que no veamos la historia de la pedagogía solo como historia de los autores (1987, p. 22), sino que es necesario analizar referentes teóricos y prácticos más complejos de lo que pasa en esa relación saber-práctica de la pedagogía, donde aparece la posibilidad de “historiar los conceptos, modelos, nociones, obstáculos, reordenamientos discursivos presentes en los procesos de formación de la Pedagogía como saber y como disciplina” (Zuluaga, 1987, p. 22).

La forma escuela son esas relaciones que se refieren a la escuela, que como opciones de objeto de saber evidencian, visualizan y están presentes en la manera como los sujetos-actores se asumen, según sean sus formas de enunciación y producción de discurso con las disposiciones de la institución educativa. Estas relaciones son vistas como una vinculación del sujeto como subordinado a las reglas institucionales, lo que hace que desaparezca la visión particular del sujeto, para depender y adherirse al discurso institucional, opción que permite aprehender el saber y su práctica pedagógica (Zuluaga, 1987, p. 41).

También podemos argumentar la importancia de la forma escuela considerándola una opción metodológica para plantear “la memoria activa” de la pedagogía, en lo que responde a la perspectiva de Zuluaga y en general del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, cuando se pregunta cómo lograr que diferentes concepciones y autores de la pedagogía, desde tiempos atrás hasta la contemporaneidad, puedan conversar por medio de sus aportes y problematizaciones de las prácticas discursivas de la pedagogía. Se trata de formas metodológicas, para conversar e indagar acerca de aspectos sobre los que transcurre la conformación de la pedagogía, desde la idea de larga duración, que dejan ver

cómo los aportes de un pedagogo se convierten en la base para nuevas elaboraciones de otros. Es una manera de hacer el recuento problematizador de la historia de la pedagogía, relacionando los aportes de un autor a otro, no como elaboraciones de época, sino como productos históricos que conectan tradiciones y diferencias, que acumulan el saber en el orden discursivo particular.

Zuluaga, en medio de esta relativa valoración discursiva del papel de los saberes y los órdenes del discurso, plantea que para la búsqueda de zonas más sistematizadas dentro de un saber, es necesario dotarse de un concepto que permita comparar el pasado con el presente. Para ello conviene utilizar el concepto de memoria activa, con el fin de identificar en el pasado aquello que tiene vigencia hoy. Esta vigencia se define a partir de preguntas desde el presente que nos apartan de una concepción del desarrollo evolutivo de los acontecimientos del pasado y nos permite reconocer la singularidad de los hechos en cada formación discursiva; el paso de un acontecimiento a otro no significa un escalonamiento de avances, pueden ocurrir repeticiones o discontinuidades (Zuluaga y Herrera, 2006, p. 90). Entonces, la *memoria activa* es una manera de establecer, desde el presente, relaciones con textos, verdades, autores o discursividades ancladas en la historia con el propósito de ampliar y problematizar los conceptos y concepciones de una ciencia, una teoría o una disciplina.

El saber que se requiere recuperar desde la memoria activa es uno que cambia el sentido y la relación de poder, en cuanto a cómo se ha escrito esa memoria y cómo permanece un sentido de ella desde intereses externos a los sujetos. En el caso del saber pedagógico y sus prácticas, se refiere a cómo esa memoria activa genera un reconocimiento del saber y de que desde la historia de conceptos, de los autores, de las relaciones de voluntad de saber y voluntad de verdad del saber pedagógico, se pueda ampliar el contenido y contexto de la cultura pedagógica expuesta en las formas, relaciones, expresiones, discursos, de saberes, prácticas, representaciones, sentidos de la pedagogía, del maestro, de la escuela, de

los pedagogos, que conforman quienes integran las prácticas discursivas de la pedagogía (Zuluaga y Marín, 2006, p. 17).

Algunas concepciones posibles de la forma escuela

La Iglesia docente

Un momento es la relación con la *paideia*

La educación, desde lo más antiguo, se refería a cómo conducirse en sociedad, al buen comportamiento. Para el cristianismo consiste en ser “buena persona” (Soaje, 2017, p. 355). Se vislumbra el paso de la *paideia* como el proceso de educar a los niños, en la concepción griega de formación cultural, que acompaña el ciclo de las personas hasta la muerte. Werner Jaeger (2012) elabora sobre ese paso de la *paideia* griega a la *paideia* cristiana desde la lógica de la salvación, concepción en la cual se requería tomar el camino correcto (bondad o maldad).

La fundamentación de la forma educativa de la Iglesia parte de elementos tan importantes como el hecho de que el catecismo cristiano antiguo se denominaba *Didaché*, entendida como la enseñanza de la doctrina de los doce apóstoles, donde se trata de los dos caminos como esencia de la doctrina cristiana (Jaeger, 2012). También del hecho de que la Iglesia tomaba el nombre del griego, que significaba asamblea de ciudadanos de una polis griega (Jaeger, 1965). En los contenidos de quienes difundían el cristianismo sobresale una forma de expresar las virtudes cristianas desde un ideal de virtud especial o excelencia del ciudadano (Jaeger, 1965).

Los llamados padres de la Iglesia hacen toda una elaboración para concebir la *paideia* como una unidad en el cuerpo de Cristo, bajo una visión de influencia griega, helénica (Jaeger, 1965). Ellos crean otra concepción de la *paideia* griega, donde miran el cuerpo, la forma y el espíritu desde la naturaleza y la medicina griega, con la intención de darle un carácter particular a esa idea de la *paideia*

cristiana (Jaeger, 1965). Esta concepción permite crear la idea de orden y estructura del cristianismo primitivo, motivando una relación de cooperación y participación entre quienes conforman la comunidad, donde se propone un orden, un límite y una autoridad común (Jaeger, 1965, p. 39). Se trata de la “*paideia* de Dios” o la “*paideia* de Cristo” como la gran fuerza protectora de la vida del cristiano (Jaeger, 1965, p. 41).

Como dice Jaeger acerca de la filosofía griega y de la cristiana “Había, en ambas partes, un intenso deseo de penetración mutua” (1965, p. 61), existía un mutuo acuerdo de relación en lo que ambas partes podían encontrar como elaboraciones comunes en un núcleo de ideas que fueron llamadas “humanistas” (Jaeger, 1965, p. 62).

En este contexto surgen Clemente de Alejandría y Orígenes, reconocidos como grandes catequistas, que ayudan al logro del reconocimiento de la *paideia* cristiana como base de la tradición de la Iglesia; la relación se centraba en la teología, sin perder los otros aspectos de ética y cosmogonía, pero es mediante la forma de la especulación filosófica que logran concebir una religión positiva para la época y el contexto. No se trata de la especulación filosófica como parte de la investigación humana, sino de una revelación divina contenida en un libro sagrado: la biblia (Jaeger, 1965, p. 71).

Clemente de Alejandría elabora “El pedagogo” para hacer reconocer la “verdadera *paideia*” que es la “*paideia* divina” y el “verdadero pedagogo” que es Cristo (Jaeger, 1965, p. 92). La base de esta concepción es la capacidad de gnosis que tiene el cristianismo en su forma de retomar la filosofía griega y llevarla a una teología particular. Clemente de Alejandría plantea la diferencia entre pedagogo y maestro: el pedagogo se relaciona con una acción terapéutica orientada hacia la virtud, mientras que el maestro, a través del *logos*, revela las verdades dogmáticas. Entonces dice que “El pedagogo es educador, no experto, no teórico, su objetivo es la mejora del alma, no la enseñanza, como guía que es de una vida virtuosa, no erudita” (Clemente de Alejandría, 1998, p. 42).

Esta diferencia entre pedagogo y maestro se plantea en el sentido literal del pedagogo como quien sana de las pasiones del alma, mientras que el maestro está ligado a la capacidad de llevar al conocimiento, siempre y cuando se realice primero la labor del pedagogo. No hay logos sin previa purificación del alma, que es lo que asegura adquirir conocimiento y ser capaces de recibir la revelación del logos (Clemente de Alejandría, 1998).

La pedagogía es la buena conducción de los niños hacia la virtud, pero los niños son esa manera sencilla y espontánea de hacer las cosas, que el autor asume como una opción de comportarse como el Padre que representa ese estado de los niños (Clemente de Alejandría, 1998). El pedagogo es quien nos eleva a Cristo, es el logos de la libertad (Clemente de Alejandría, 1998). El logos del pedagogo es diferente del logos del maestro. El primero educa en el aprendizaje de Dios: la pedagogía se refiere al que guía y aprende; al que dirige y enseña; a la educación misma, donde se enseñan los preceptos; pero se trata de seguir las enseñanzas de Dios, el espíritu que acompaña, que ama; y es Jesús el pedagogo que ha guiado a la humanidad en todo momento, es la visión de Dios, el perfecto pedagogo, el Salvador (Clemente de Alejandría, 1998).

Otro momento es la posible relación entre los textos *El maestro* de San Agustín y Santo Tomás

San Agustín recoge elementos de sus antecesores sobre esa relación formativa en su obra *El maestro*, planteando una serie de elementos básicos para la función docente y propedéutica de la época, asumiendo la relación de enseñanza que cumplían las órdenes de monasterios que se iban creando, para formar una práctica piadosa cristiana diferente del modelo romano (San Agustín, 1963). En esta obra, la visión de enseñanza que se da se presenta en el reconocimiento de la verdad como verdad divina, que cuenta con dos principios: la iluminación y la revelación. Se asume que para el conocimiento toda ciencia es una reminiscencia, donde hay tres grandes momentos del proceso de conocimiento: el recuerdo, el innatismo y la verdad eterna.

Ante la pregunta por la relación entre fe y ciencia, se parte de que la fe es una manifestación del principio de la iluminación; y la ciencia, de la inteligencia de la verdad del maestro que es Cristo. Cuando hay sabiduría es porque el conocimiento se relaciona con las verdades eternas o con las ideas divinas que son fruto de la iluminación del Verbo y representan lo externo del individuo.

La sabiduría representa la verdad divina que especula; la ciencia representa la verdad revelada que juzga; la inteligencia espiritual representa la perfección de la fe que une a Dios con lo infalible. En este juego de ideas, la ciencia como verdad infalible se adquiere por sumisión a la sabiduría sobrenatural, y al juntarlas constituyen una sola ciencia.

El texto *El maestro* de San Agustín define un camino metodológico, que implica una concepción pedagógica sobre el uso del lenguaje y sus formas de retomar la enseñanza, porque aquello que significa va más allá de la enseñanza, que inclusive supera la función de quien enseña. Todo lo que es enseñable se hace por medio de signos, pero se enseña lo que significa. El papel del maestro en esa relación es producir cierta interlocución, pero quien enseña no está en manos del maestro sino en ese mensaje que hace que el otro aprenda, que pasa por una influencia externa que ilumina y es divina.

Santo Tomás en el siglo XIII retoma *El maestro* de San Agustín, en un texto que lleva el mismo título. Dice que no se puede llegar al conocimiento de las cosas por medio de los signos, porque el primero es de mayor importancia que el segundo, puesto que el conocimiento de los signos está ordenado como su fin, al conocimiento de las cosas, y el efecto no es de mayor importancia que su causa. Por consiguiente nadie puede transmitir a otra persona el conocimiento de alguna cosa y, por ende, no puede enseñarle.

Vemos en Santo Tomás un renovado interés por aplicar la concepción de diferencia entre el maestro que enseña y el maestro que logra que el otro aprenda, mediado por la disposición divina que hace que esta relación funcione. Lo que se logra como

aprendizaje es esa capacidad del humano para ser iluminado, de poder iluminar su mente desde la influencia divina.

La relación entre la visión de la patrística bajo *El maestro* de San Agustín y la forma como Santo Tomás lo retoma en su nueva obra demuestra esa capacidad de moldear una visión pedagógica de larga duración en la intención pedagógica de la Iglesia.

La escuela es “escolástica”

La escolástica aquí hace referencia a la genealogía de la escuela, es decir, a su procedencia, surgimiento y permanencia hasta nuestros días. La escuela es escolástica por definición y su existencia es reconocida por los elementos que la representan en el sentido de una filosofía de la escuela, como son: el orden de su tradición, el uso del método y la enseñanza basada en contenidos.

La escolástica se basa en proponer que se sustente el dogma por medio de la explicación de la relación que tiene con el orden de la naturaleza, dando lugar a una visión particular de la ciencia de la naturaleza. En sus primeros estudios los escolásticos retomaban a Platón, y producen como propuesta un nivel orgánico del contenido de las llamadas ciencias y artes de origen aristotélico: el *quadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía) y el *trivium* (gramática, dialéctica y retórica).

Para la organización de las artes la escolástica sigue preceptos directos de Platón y Aristóteles, porque es desde estos autores que se plantean el orden de las ciencias como la razón de ser de la escuela, sustentados en elementos concretos como los siguientes: la verdad de la ciencia es la verdad del ser, la verdad del conocer es la verdad del ser, mientras que la verdad de las artes implica precisamente la no identidad porque versa sobre seres que todavía no lo son (Aspe, 1993).

Para que exista un modelo de enseñanza, de *schola*, de escolástica, la forma como se ordena define que se cuenta con el sujeto y se hace siguiendo cierto tipo de significación de la persona, que no permita hacer diferencia entre lo divino y la subjetividad a

medida que se enseña: enseñar es un acto de divinidad del ser humano, pero representado en su exterioridad, en otro. El uno y el otro son imagen de sí mismos; no hay Dios sin ser humano que lo invoque y no hay teoría sin práctica que la explique.

Esta construcción define bellamente la bipolaridad que ha sido construida para sustentar, precisamente, el desarrollo del conocimiento, porque la diferencia entre el plano de lo divino y lo humano se materializa en la capacidad de síntesis que se logra en el ejercicio del magisterio, del ser maestro, donde se incluyen las dos posibilidades extremas, conocer y hacer; ese es su ámbito. Se enseña lo general al conocer lo particular, son dos caras de la misma moneda que se lleva a la práctica en forma diversa, según sea la personalidad del maestro, su carácter, voluntad y el contexto donde se encuentra (Aspe, 1993).

De la relación entre ciencia como verdad y la posibilidad retórica de la realidad, de la experiencia, surgen los modelos de organización de la enseñanza, como el producto entre la distancia que hay entre lo especulativo y la realidad, por medio de un ejercicio retórico ideado, primero por los maestros y consolidado por medio de los manuales y la rutina de las instituciones. Esa rutina institucional es lo que llamamos el programa escolar, convertida desde la modernidad en la razón de ser de la escuela.

La contradicción entre Reforma y Contrarreforma, protestantes y jesuitas y el papel del humanismo católico de Juan Amos Comenio

El surgimiento de la Reforma representa el uso y reconocimiento de la cultura como respuesta a la imposibilidad de que la religión católica diera soluciones a la crisis humana, de la pobreza, que esperaba tanto una solución material como posibles opciones de reconocimiento de la vida religiosa. La Reforma fue una opción que permitía buscar salidas sociales bajo las visiones humanistas, que en la época se daban apropiando las lenguas locales como otras formas de recitar los evangelios. En las expresiones y

traducciones hechas por los husitas, lolardos, moravos, valdenses, calvinistas, luteranos, anabaptistas, amositas, influidos por el maestro Eckart, Nicolás de Cusa, Pico de la Mirandola, Erasmo de Rotterdam, Tomás Moro, Francis Bacon, Tomás Campanela, entre otros, se analiza cómo es esa contradicción que llevó a que la ciencia se liberara de la Iglesia (Avanzini, 2003).

La Reforma se plantea una educación que representa esa filosofía que se predicaba sobre cómo el hombre se relaciona directamente con Dios, sin intermediarios y sin perder su vínculo teológico; se trata de dar reconocimiento al humanismo que crea una forma individual, desde sus idiomas naturales sin depender del latín, gracias a una lectura crítica de los textos sagrados que desde el humanismo reconoce las diferencias en el universalismo (Avanzini, 2003). Es la configuración de un pensamiento ligado con las formas de conocimiento y las posibilidades de desarrollo de ese pensamiento, que se hace evidente en la obra de Comenio, en quien la evolución de la persona y de la personalidad tienden, simultáneamente, a una adaptación objetiva, observable y a una interpretación constructiva, donde el desarrollo intelectual va de lo empírico a lo racional, pasando por la experimentación y de lo simple a lo complejo. Esta visión particular se visualiza en un sistema de enseñanza cíclica desde cada grado escolar, en el cual cada nivel de desarrollo abarca todos los dominios del saber que el grado superior no hace más que recoger (Avanzini, 2003).

Avanzini nos plantea que las características de la escuela protestante son: una pedagogía cristiana que se trata de una educación religiosa centrada en la biblia, donde el ejercicio formativo está ligado a la Iglesia y a sus miembros, más que a las familias solas; una pedagogía moralizadora que pretende una ética social basada en una moral práctica que guíe las relaciones de cada individuo con otro, cuyos referentes hacia una “vida correcta”, sana y simple son la disciplina y el altruismo; una pedagogía utilitaria que forme “útilmente” para la salvación, y lleve a la construcción de una sociedad nueva sustentada en la oración, el trabajo y la convivencia desde la ayuda mutua.

La pedagogía de los jesuitas surge con la finalidad de detener los avances del protestantismo. Para Guy Avanzini (2003), así como para Emile Durkheim (1992), este argumento es evidente, porque la Iglesia tenía que encontrar una manera de responder a esas individualidades que sustentaban las concepciones protestantes, y que llevaban a romper la homogeneidad intelectual y moral de los siglos anteriores. La respuesta inicial de los jesuitas fue ganarse la aristocracia de los países por medio de los colegios, insistiendo en que el fin de la educación es hacer de los niños buenos cristianos. Para los jesuitas, el reto era encontrar la forma de impedir que los fieles se alejaran de la religión (Durkheim, 1992).

La meta del planteamiento de Comenio es que todos asistan al menos a una escuela elemental que ofrezca una educación general que les permita ir más lejos (Piobeta, 2001). Su propuesta es la educación continuada en cada etapa de los niños desde la escuela maternal hasta los seis años, elemental de seis a doce años, gimnasio y academia. La maternal en todas partes; la elemental, en cada distrito, pueblo o aldea; el gimnasio, en cada ciudad; y la academia, en cada provincia. Por eso habla de educar a todos en todo.

Se comienza con las intuiciones y se va aumentando el nivel de complejidad a medida que va aumentando en edad y tipo de escuela. En cada edad deben brindarse instrucción, nociones, reglas de observación en palabras y actos, que permitan enseñar los primeros elementos (Piobeta, 2001).

La escuela elemental tiene el fin de cultivar la inteligencia, la imaginación y la memoria. Enseñar a leer, escribir correctamente con ortografía, más matemáticas, cosmografía, geometría, historia universal, geografía local y nacional, ciencias económicas y políticas, dibujo, canto, música instrumental, catecismo, biblia y principios de las artes mecánicas y trabajos manuales para escoger un oficio (Piobeta, 2001).

La escuela elemental comprende seis grados por medio de una educación concéntrica, cuatro horas de clase, dos en la mañana y dos en la tarde. La mañana se dedica al cultivo de la inteligencia

y la memoria; y la tarde, a ejercicios manuales y orales. El resto del tiempo dedicarse a recreos, ejercicios físicos, trabajos domésticos y preparación de las tareas. El gimnasio va de los doce a los dieciocho años. Se divide en seis clases en forma concéntrica: gramática, física, matemáticas, moral, didáctica y retórica. Se enseña preparando para aplicaciones prácticas de medicina, agricultura y artes mecánicas. En esta escuela latina se pretende ampliar los conocimientos hacia sus estudios superiores. La academia, conocida también como estudios superiores, va de los dieciocho a los veinticinco años. Solo quienes aprueben la escuela latina o gimnasio seguirán una profundización de una ciencia en la academia. Los que no logren este paso decidirán un oficio. Los estudios se dividen en una introducción, una exposición general de los sistemas y, por último, las investigaciones libres. Los estudios aprobados en la academia deben ser sancionados por medio de una evaluación rigurosa y pública (Piobeta, 2001).

El intelecto, la voluntad y la memoria son las tres facultades del alma para hacer ese proceso de mejorar y ampliar conocimiento. Estas facultades como conjunto, Comenio las llama la conciencia, como el efecto de la impresión del alma, lo que nos faculta para desear y lograr las cosas. Lograrlas responde a una facultad potestativa, es decir, la capacidad del intelecto para que por medio de los sentidos pueda captar, examinar y aprobar. Estas facultades desde el desarrollo racional llevan a un modelo concreto de la formación. El sentido de la naturaleza, la conciencia lograda y la verdad espiritual desde Dios son la forma de complementar y lograr el proceso planteado (Piobeta, 2011).

Cada presentación de los maestros regula la capacidad de crear y comprender de cada objeto sensible que le corresponde. Es una educación de los sentidos. Después se centra en los objetos, su designación y su espíritu, luego por la palabra y la escritura dan sus impresiones que hace que sean razonadas. De allí surge una pedagogía que mide la experiencia del valor del saber (Piobeta, 2001). La escuela debe estar llena de objetos portadores de sentidos que producen modelos, imágenes y textos ilustrados.

Los estudiantes investigan acerca del uso de aparatos y hacen visitas a talleres, fábricas y al campo. La disciplina es un código que el estudiante debe captar, no rígido, pero sí vivaz, que actúe sobre el estudiante. Se castiga para no repetir, no para expiar faltas y tampoco por medio de castigos físicos.

La enseñanza va de lo general a lo particular, de lo conocido a lo desconocido, de lo regular a lo irregular. Las ideas se apropian por asociación, por medio de argumentos, donde se combinen métodos: de lo sintético a lo analítico, buscando lo espontáneo del conocimiento que se apropia, retomando siempre los ejemplos reales y aplicados. Se trata de conocer lo útil más que de conocer muchas cosas (Piobeta, 2001).

La forma escuela de la Iglesia docente recoge un periodo de influencias muy largo, desde esa postura de retomar la *paideia* griega y darle un sentido cristiano, creando una dependencia en la opción educativa de la intención de las enseñanzas divinas que se consolidan durante siglos bajo la influencia educativa del “maestro”, que es un intermediario entre lo divino y lo que el estudiante aprende gracias a esa influencia que le ilumina. Es esa relación de Santo Tomás retomando la visión agustiniana de la disposición creada para el que aprende gracias a esa visión intermedia del maestro. Todos estos elementos fundan la escolástica, hasta que ya en el humanismo Comenio recrea el acto didáctico y la especialización de la idea de enseñar y aprender en un modo escolar avanzado. Es un proceso de documentar prácticas y concepciones siguiendo los intereses de la Iglesia cristiana como fundamento de una orden de enseñanza.

El Estado docente

Cómo surge la escuela moderna, necesariamente ligada al modelo escolar de la Iglesia

La configuración de una escuela moderna tiene que ver con la capacidad gubernamental para pasar de la educación controlada por la Iglesia a la conformación de una educación pública,

obligatoria, gratuita e ilustrada. La opción educativa post-Revolución francesa y sus expresiones legitiman una sociedad nueva en una república nueva, donde se impulsa la igualdad entre los hombres y el paso de la estratificación de castas a la constitución de ciudadanos de la República. Entonces la educación se convierte en el crisol de la “conciencia nacional”, donde se argumenta el papel ideológico del ciudadano que se forma en la escuela, así se da inicio al conflicto de intereses con la Iglesia, que monopolizaba la educación. Es en este sentido que se concibe el modelo escolar de las nacientes repúblicas como el paso del catecismo de la Iglesia al catecismo de las constituciones y de la educación cívica, que moldea al nuevo ciudadano de derechos, libre.

En el caso de Colombia, durante el siglo XIX se redactan muchas constituciones y se dan cambios evidentes en las concepciones políticas e ideológicas. Los textos de las constituciones retoman la ideología liberal encarnada en Montesquieu y Rousseau, que recogen tres principios básicos: afirmar que el titular de derechos es el Pueblo; garantizar derechos y libertades de la persona; afirmar la sujeción del gobernante y de los diferentes poderes a la Constitución (Loaiza, 2014). Entonces el Estado liberal es un Estado constitucional que comienza gracias a la proliferación de constituciones entre 1808 y 1821. En este periodo se trata de pasar del modelo de “república escrita”, a lo que responde con la realidad en las dificultades para implementar ese modelo de república normalizada.¹ En otras palabras, es la opción de pasar de una sociedad gobernada por el pecado y el púlpito en un modelo confesional, a una sociedad gobernada por la ley en un modelo de república.

A partir de la influencia de Comenio —quien dice que todos aquellos que salgan de la escuela para abordar el universo no como simples espectadores, sino como actores, deben poseer

1 Gilberto Loaiza Cano (2014) reconoce cerca de catorce constituciones redactadas que crearon una concepción sobre el derecho y el papel de los ciudadanos que cambia el panorama político e ideológico de los años anteriores bajo la Corona española.

nociones de todas las cosas esenciales que existen o que se hacen (Durkheim, 1992: 358)—, se pone de presente la visión que venían aplicando Montaigne, Descartes, Rabelais, Comenio y Leibniz, para romper con los métodos del Renacimiento y de la escolástica, en los cuales las impresiones y sensaciones se adquieren de la práctica con las cosas. Lo nuevo en estos pensadores es la relación en que ponen al niño con respecto al cumplimiento de sus funciones en la sociedad (Durkheim, 1992).

La visión de la educación pública ilustrada de una nación, sustentada en la Asamblea Nacional por Condorcet, considera la sociedad como un taller en el cual el sistema de instrucción pública y las funciones sociales deben estar estrechamente relacionados (Durkheim, 1992).

Entonces aparece la propuesta de las escuelas centrales, a partir de la concepción enciclopédica, tomada desde Comenio, Bacon y Hobbes hasta Saint Simon y Augusto Comte, que afirma que la ciencia es una y sus partes son solidarias e inseparables para conformar un todo orgánico donde la enseñanza reconozca, respete y aplique esta unidad por medio de un sistema escolar con un plan metódico que es la instrucción (Durkheim, 1992).

Esta propuesta se llevó al modelo de disciplinas particulares que se enseñaban por medio de cursos autónomos, que se seguían de año en año, hasta llegar a su término natural, bajo la dirección de un mismo profesor. Estos cursos se graduaban, complejizaban o elaboraban de un año a otro; cada sección funcionaba independientemente de otros cursos, no dependía de las clases y obligaba a que cada estudiante fuera al mismo ritmo de sus contemporáneos en las materias enseñadas. Se trataba de una pluralidad de cursos paralelos diferentes del modelo de la vieja unidad de clase (Durkheim, 1992).

En esta propuesta de la Escuela Central se trata de dividir en cursos lo que estaba organizado en clases; aquí la educación relativa a las costumbres es común a todos y solo la instrucción cambia. La enseñanza en estas escuelas centrales duraba seis años y estaba dividida por ciclos o secciones superpuestas entre

sí. Se entraba al primer ciclo desde los doce años, al segundo a los catorce, y al último a los dieciséis. Cada alumno podía, voluntariamente, tomar unos u otros, o todos los cursos, podía elegir libremente las materias en que quería ser instruido (Durkheim, 1992).

La enseñanza no se limitaba al estudio de las palabras y las frases; se nutre con hechos, con cosas. Pero no se eliminaba al hombre, porque los dos primeros ciclos se dedicaban a la naturaleza (ciencias físicas y naturales) y el tercero a la naturaleza humana (ciencias morales y sociales), siguiendo el mismo método de las cosas materiales y de la ciencia (Durkheim, 1992).

Este ideal de las escuelas centrales no se cumplió y se volvió al modelo del antiguo régimen de latín, literatura, gramática y matemáticas. Sin embargo, se creó la base de las dos especialidades: las lógicas gramaticales desde los lenguajes reconocidos en las humanidades y el de las ciencias de la realidad reconocida en las ciencias de la naturaleza.

El papel de las disciplinas y la relación con otra lógica

La situación concreta se centraba en cómo lograr un espacio diferente de la educación que no dependiera del modelo influido por la Iglesia, esto surge con la creación de la República en Francia, pero también es evidente en el caso del nacimiento de la República de la Gran Colombia. Desde el Congreso de Cúcuta en 1821 se plantea cómo tener una educación laica, pública, obligatoria y gratuita. Si bien en Francia lo resuelven bajo la influencia del enciclopedismo y la instrucción pública, en Colombia inicialmente se pretende hacerlo desde la concepción de derechos constitucionales, ciudadanos, de corte liberal. Una de las primeras publicaciones orientada hacia este fin es un catecismo político constitucional, “que reconocía la conveniencia de la religión católica para la concordia del Estado y la unanimidad de sentimientos políticos” (Zuluaga, s. f., p. 83).

Un aspecto es cómo desde lo político se resolvían estas diferencias sobre la intención y el sentido formativo de la educación del Estado, bajo la visión de la Iglesia o desde una mirada propia

de la naciente república; dicho de otra manera, definir si la educación se orientaría para el púlpito o para la ciudadanía. El otro aspecto es qué se enseñaba y cómo se ordenaba esa enseñanza, es decir con qué dispositivos se implementaba la enseñanza, bajo qué acuerdos sobre qué se enseña y con qué método. Dicho en palabras de Julia Varela y Fernando Álvarez, el modelo escolar se ajusta a una maquinaria que responde a dispositivos que la configuran (Varela y Álvarez, 1991).

Estas distribuciones no son solo cuestión de disciplinamiento y control, también tienen que ver con una distribución de lo que se hace, con qué contenidos y cómo. Los modelos planteados de la Reforma y la Contrarreforma permitieron ir sumando hacia los intereses de las ciencias y las concepciones ilustradas, que se concretan en el cómo se construye la escuela ayudando a crear el modelo de nación, que disciplina y organiza a las clases populares y forma a los futuros gobernantes. La estructura arquitectónica, las distribuciones, la organización del tiempo, el mobiliario, las asignaturas y sus tiempos, los materiales de enseñanza, todo conforma un sistema que pasa por considerar el papel de la infancia y sus etapas para que sean educadas por medio de la instrucción pública.

Después de los jesuitas y la Contrarreforma aparecen diferentes concepciones sobre cómo enseñar y organizar la educación por edades, ciclos y actividades. Una es desde la visión rousseauiana de la naturaleza del niño, donde el preceptor cumple con una función de acompañar, influir, pero no interferir negativamente, es el tema de soberanía, libertad y voluntad. Otra es la visión ilustrada que la define Kant como “la salida del hombre de un estado de minoría”, visión que pone justamente de manifiesto la autonomía de la razón, que ha proporcionado instrumentos para desenmascarar el despotismo y el fanatismo cultural allí donde se produce la exclusión y la estigmatización de la diferencia. Y es que no existe contradicción entre el reconocimiento de los valores universales promovidos por la Ilustración y el conocimiento de las tiranías que en su nombre se llevaron a cabo, pues la cultura

ilustrada vigente es sobre todo una cultura inseparable de la denuncia de las formas de dominación (Varela y Álvarez, 1991).

La posibilidad ilustrada está en la educación, pero no en la que el adulto le tiene preconfigurada al niño, la de las aduaciones, la prevención al vicio que se ejemplifica en el vicio del adulto, la de las promesas obligadas, la de ir a aburrirse a misa, la de la moralidad de lo que no hace el adulto que termina negando la inteligencia del niño. Argumenta una educación negativa que tiende a perfeccionar los órganos, instrumentos de nuestros conocimientos, antes de dárnoslos, y que prepara a la razón por el ejercicio de los sentidos. La educación negativa no da las virtudes, pero previene los vicios; no enseña la verdad, pero preserva del error; dispone al niño para todo lo que pueda llevarlo a la verdad cuando esté en situación de oír y al bien cuando esté en situación de amar (Chateau, 2001).

Para Vives, Comenio, Rousseau y Pestalozzi, la idea de ser ilustrado está íntimamente relacionada con el papel del lenguaje, no solo como habla, sino como acto de escribir y leer, guiados por el método que asegura la capacidad de argumentarse. Para Pestalozzi la posibilidad de asimilar las cosas está en el desarrollo y la adquisición de la lengua, plantea que con un método se puede hacer que permanezca más la información en el niño, dependiendo de la calidad de estímulos, la repetición y la asociación. Fonéticamente el niño guarda y asimila sonidos, hay estímulos que se guardan en su memoria y son grabados antes de que pueda empezar a deletrear o a pronunciar sílabas. Le interesa el trabajo con el conocimiento de los sonidos desde muy temprano (Pestalozzi, 1980).

Otro aporte significativo de Vives, Comenio, Rousseau y Pestalozzi tiene que ver con la organización del método, al ser consistente con la forma como se propone que los actos de la didáctica van organizando lo pedagógico. El método es un lugar de llegada y tiene que ver con la manera como se va dando paso a paso procesos didácticos. La referencia que se hace a la naturaleza y a

la capacidad humana de organizar y comprender lleva a formas del conocimiento que pasan de unas estructuras simples a otras complejas, en las que este se entrega por pequeñas dosis.

La organización de la sociedad, el papel de los sujetos y las posibilidades de regirse por acuerdos hacia lo universal son una preocupación constante en Vives, Comenio, Rousseau y Pestalozzi. Una de sus manifestaciones prácticas está en la educación y la manera como esta influye en la familia, como dice Rousseau en forma crítica:

En el orden social en que están todos los puestos señalados, debe ser cada uno educado para el suyo. Si un particular formado para su puesto sale de él, ya no vale para nada. Solo es útil la educación en cuanto se conforma la fortuna con la vocación de los padres; en cualquier otro caso es perjudicial para el alumno, aunque no sea más que por las preocupaciones que le infunde (Rousseau, 1993, p. 5).

La forma escuela del Estado docente recoge las concepciones racionalistas y sociológicas de la educación, que se concretan en lo que podemos denominar la educación oficial o republicana. Esta representa la visión científicista llevada al modelo escolar, en la cual se requiere el disciplinamiento de los ciudadanos. Los aportes de Comenio y Vives influyeron en la consolidación del modelo ilustrado y enciclopedista, que retoma las influencias de Rousseau, Pestalozzi y Kant, para valorar la forma como la educación sigue ciertos ideales donde la utilidad de las cosas relaciona el interés del estudiar con la manifestación práctica y objetiva del hacer. Es moldear un ciudadano útil, laborioso, con valores de respeto hacia los demás ciudadanos, con una moral construida desde la escuela y con una visión pública de la práctica del maestro que demuestra la función magisterial desde el sentido de la institucionalidad, en el cual los planes de estudio y las formas escolares de control representan esa condición oficial.

El sujeto docente

Surgimiento del sujeto y la subjetividad

La entrada de las ciencias y la visión de las cosas físicas permiten desde la escuela concebir la relación del sujeto con el objeto, la objetividad de las cosas, de la naturaleza y de sus manifestaciones, funciones y formas que posibilitan el fortalecimiento de la educación, las profesiones y las tecnologías que amplían tanto la producción económica y la transformación desde la condición de ampliación del mundo urbano.

Desde Rousseau y Kant se está sustentando el papel emancipatorio del sujeto, de cómo lograr sus gustos e intereses por vías diferentes, conservando el imperativo categórico kantiano “Obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como fin y nunca simplemente como medio” (Kant, 1995, p. 116), donde hay toda una sustentación sobre cómo reconocer los posibles límites, porque somos en relación con otros que es la humanidad.

Georges Canguilhem, en su texto “¿Qué es la psicología?” (s. f.), se plantea el papel del sujeto y la subjetivación y la psicología como la ciencia de la subjetividad, donde se busca distanciarse de la referencia de lo material y reconocer el papel de lo sensorial en lo humano que produce una conciencia de sí, reconociendo ese “yo interior” que podemos traducir como “el alma” y se plantea una ruptura completa con formas religiosas y externas del conocimiento. Es la capacidad de reconocer y profundizar, estudiar ese estado interior que está en un plano diferente del racional y se reconoce en lo sensible. Es esta expresión de saber sobre el comportamiento humano, más allá de lo material, lo biológico, lo sociológico que permite que se defina la psicología como ciencia del comportamiento, en la que aflora el sujeto como conciencia de interioridad (Canguilhem, s. f.).

En este orden de ideas, el sujeto surge en la distancia que construye de lo material del objeto y puede definir, actuar, pensar

sin depender de ese objeto; la subjetividad es esa posibilidad del sujeto de reconocerse a sí mismo y darse un lugar. Veamos según cuál puede ser ese lugar desde la posibilidad de la pedagogía y del maestro. Foucault en *Hermenéutica del sujeto* (Foucault, 1997) hace un análisis del desplazamiento del “cuidado de sí” por el “conocimiento de sí” en la Grecia antigua y sus implicaciones en la relación del sujeto con la verdad. En el primer caso, señala Foucault, el precepto del “cuidado de sí” está relacionado con la “espiritualidad”, una forma de acceso a la verdad que requiere una transformación del sujeto, mientras que en el segundo, el precepto del “conócete a ti mismo” deriva en una forma de relación del sujeto con la verdad en donde no es necesaria una transformación del sujeto, de ahí que llame a esta segunda manera *saber del conocimiento* o *momento cartesiano*, pues cualquier sujeto estaría en capacidad de acceder a la verdad sin que ese acceso modifique al sujeto, pues basta que siga el método adecuado (Foucault, 1997).

Este tipo de reflexiones y prácticas que definen al sujeto y su subjetividad tienen un lugar especial en el papel de la escuela y del maestro sobre sus discípulos, por cuanto representan y valoran el tema de la verdad como ejercicio de formación escolar. En este caso la verdad se entiende como ese proceso de reconocimiento y comprobación sobre las verdades de la ciencia, la sociedad y el sujeto. Se trata de la parresia, como una técnica de relación entre maestro y discípulos. En esencia no es ni la franqueza ni la libertad de expresión, sino más bien la técnica que permite al maestro utilizar como es debido todo aquello que es eficaz para el trabajo de transformación de su discípulo; es esa libertad de movimiento que hace que en el campo de los conocimientos verdaderos se pueda utilizar aquello que es pertinente para la transformación y mejora del sujeto; es un saber que se requiere que modifique al sujeto lo que justifica y explica el sentido de la escuela y la relación entre maestro y discípulo mediada por la verdad (Foucault, 1997).

Surge la pregunta sobre cómo reconocer en qué momento la psicología, como esa ciencia de la subjetividad, del sujeto, comienza

a cumplir una función en la escuela. Rousseau, Pestalozzi, Kant, Herbart y Claparede, entre otros, se refieren a lo que significa reconocer al otro y a sí mismo como sujetos de relación; pero también a que es el momento de buscar formas de hacer en la escuela, donde el sujeto sea reconocido por lo que es y no por la medida generalizada de lo que debe ser. Ese sujeto comienza a desprenderse de la uniformidad y la homogeneidad del ciudadano común y corriente y comienza a formular intereses, deseos, gustos que transforman la práctica escolar.

Podemos también plantear que una característica de este sujeto moderno es su capacidad de definir su actuar, que trasciende la cronología y que se distancia del ideal institucional positivo y rígido de la escuela, porque hay obligaciones sobre su función, unas de tipo catequística y otras de tipo disciplinar, ambas tratando de configurar ideologías externas al sujeto; aquí se antepone la posibilidad de cómo ese sujeto reconoce e interviene sobre sí mismo. La pregunta es: ¿Qué tanto de ese sujeto moderno coincide con el sujeto contemporáneo? Por un lado la concepción de lo contemporáneo en relación con lo arcaico, como lo plantea Agamben: la contemporaneidad se inscribe, en efecto, en el presente, signándolo sobre todo como arcaico, y solo aquel que percibe en lo más moderno y reciente los índices y las signatures de lo arcaico puede ser su contemporáneo. No es un pasado cronológico porque es esa relación cuando el presente conserva el vínculo con ese pasado, que sigue presente, es el devenir que mantiene esa proximidad y que permite actuar no en un pasado remoto sino en el presente. Es la relación presente con ese tiempo no vivido, ligado todavía con ese origen que no podemos alcanzar (Agamben, 2011).

Los inicios de la Escuela Activa en la figura de Froebel

Estamos describiendo el surgimiento de la Escuela Activa como una posibilidad diferenciadora entre lo que el sujeto puede hacer por sí mismo y lo que está obligado a hacer, desde la imposición de un modelo escolar que no lo tiene en cuenta como sujeto.

Primero, la idea de que es el reconocimiento de las nuevas ciencias especializadas como la pediatría (dentro de la medicina) y la psicología (dentro de la educación), el que abre el panorama sobre lo que la escuela puede hacer. ¿En qué momento se valoró el deseo y el gusto del niño como argumento suficiente para transformar la forma escolar? En esta concepción activa, incluso podemos decir en qué momento se le preguntó cómo usar su tiempo en la escuela.

Friederich Froebel retoma los principios de intuición de Pestalozzi y conforma la propuesta de autoformación o autodidáctica, para trabajar con los niños pequeños reconociendo su estado natural, su relación con el medio y el juego como la actividad más natural de la infancia. En 1839, Froebel abre su primer jardín de infantes, donde pretende transformar las relaciones entre las familias (internamente), los niños y el contexto social educativo de la época (Taylor, 1989). Según Taylor, el jardín de infantes es un complemento a la familia, que relaciona lo divino en el niño a partir de juegos y juguetes, que representaban simbólicamente la relación del individuo con el todo y de la diversidad con la armonía. Se trataba de cultivar la naturaleza del niño y no de coartarla (1989).

No se basaron en una instrucción meramente moralizadora y religiosa, como habían hecho anteriormente la escuela preescolar y otras instituciones de beneficencia. Más bien crearon un entorno en el que estas virtudes no se imponían por la fuerza, sino que se aceptaban voluntariamente como facetas de la responsabilidad individual respecto al grupo de compañeros, y en el que el espíritu colectivo se consideraba no como la negación, sino como el logro de las posibilidades individuales. En consecuencia, los profesores de jardín de infancia describían sus clases como modelos microcósmicos de un nuevo ideal de ciudadanía que reconciliaba la libertad individual y la responsabilidad pública. (Taylor, 1989, p. 119).

La concepción froebeliana del espacio escolar impresa en el nombre de su propuesta: *jardín de infantes* configura un nuevo espacio escolar abierto, dinámico y flexible, en el que puedan darse todas las formas posibles de desarrollos, percepciones, expresiones y relaciones del niño en un medio educativo organizado. El *jardín de la infancia* es un modelo escolar que se contrapone decididamente a la sala masificada, con tarima y gradería, en la que los niños se hacinaban y languidecían. La escuela de Froebel es un espacio para el desenvolvimiento de la vida, la belleza y el conocimiento, en donde han desaparecido “el fastidio, el cansancio, la pesadez, la rutina...” (Lahoz, 1991, p. 108).

Las elaboraciones que llevaron al surgimiento de la Escuela Activa

La Escuela Activa surge para buscar otras formas educativas y pedagógicas por fuera del racionalismo extremo en que algunos modelos e instituciones se planteaban desde la razón, la verdad y el comportamiento hegemónico de la formación. La visión del método desde el racionalismo conlleva una visión lógico-metodológica del hacer desde lo secuencial, progresivo y asociativo. Es decir que la forma como se concibe el proceso escolar desde leyes de aprendizaje genera en algunos autores una ruptura en la concepción de la práctica pedagógica. En la pedagogía alemana posterior a Immanuel Kant se formaliza la concepción de Herbart, del psicologismo educativo como base científicista del modelo educativo, donde disciplina, moral y autoridad son las bases de la pedagogía racional.

Georg Kerchensteiner es considerado el primer pedagogo que en oposición a dicho racionalismo empezó a hablar de escuela activa. Lo que pretendía era encontrar un punto de equilibrio entre la visión teórica de la escuela y la práctica de los estudiantes; formuló que para lograr el perfeccionamiento del modelo escolar es necesario trabajar desde aspectos manuales, de manera que en cada escuela se creaba un taller para las prácticas (Savioz, 2001).

Jean Itard inició sus trabajos a partir del acompañamiento que hizo al llamado “niño salvaje de Aveyron”, quien fue encontrado en los bosques de Aveyron cuando tenía doce años, sin tener limitaciones físico-auditivas ni sensoriales, pero que estuvo aislado durante muchos años del contexto de otras personas. Por medio de un proceso particular, Itard lo llevó a cumplir con cinco condiciones:

- Apegarse a la vida social.
- Despertar la sensibilidad nerviosa.
- Incrementar la esfera de las ideas por medio de nuevas necesidades.
- Acceder a la palabra.
- Realizar operaciones mentales.

De esta experiencia se considera que surge el campo de la pedagogía experimental y la propuesta de explorar la educabilidad de todos los seres humanos. Edouard Seguin planteó un método de trabajo científico con niños sordomudos, y estableció instituciones con sus experiencias en Europa y Estados Unidos, y generó una nueva práctica médica en los hospitales, que relacionaba la educación y la medicina. Esta propuesta trabajaba desde los siguientes supuestos:

- Desarrollo y regularización motriz
- Incremento intelectual y artístico
- Estimulación moral y afectiva
- Regulación de los instintos
- Orientación a la individualización de la enseñanza
- Diversificación de procedimientos.

En esta concepción de trabajo se dio inicio a dos posibilidades de desarrollo: una terapéutica y otra pedagógica. La referencia más conocida de la perspectiva pedagógica es la de María Montessori, quien planteó que las “deficiencias” obedecen a las condiciones y atención de los niños, antes que a lo médico-terapéutico. Montessori trabajó con niños considerados “ineducables”, realizó con ellos procesos de seguimiento y registro de sus comportamientos y produjo un material didáctico especial,

usado y administrado por los mismos niños. A esta experiencia se la ha llamado *pedagogía reparadora*.

La importancia del niño en este planteamiento es mucho más evidente. Sus aspectos, sus medidas, sus niveles biológicos de crecimiento y cognición disponen al saber sobre el niño en la organización de soluciones a sus cuadros de debilidades y se establece una medida de “normalidad” posible de los niños para la escolarización. Se organizan los laboratorios de psicología experimental y de los niveles de debilidades por tratar mediante métodos didácticos participativos. Estos métodos constituyen lo que se ha denominado la Escuela Activa; algunos de sus representantes son: Edmond Demolins, Adolphe Ferriere, Celestine Freinet, María Montessori, Ovidio Decroly y John Dewey.

El reconocimiento de la Escuela Activa

En 1899 Adolphe Ferriere creó la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas, con el fin de coordinar y promocionar diferentes propuestas de reforma a la educación tradicional o convencional. Se hizo dando a conocer las investigaciones y experiencias que se presentaban en Europa y en el mundo del Movimiento Pedagógico Reformador, que lograban articular aspectos de forma y contenido de la biología, la psicología y la sociología para interpretar unos cambios básicos a la educación formal oficial y privada que se implementaba por la influencia de la Iglesia y de sectores privados y oficiales, donde se reproducían modelos disciplinarios y repetitivos. Este proceso llevó a que en 1921 se creara la Liga Internacional de la Nueva Educación con la participación de Edouard Claparede, Ovide Decroly, Edmond Demolins, Roger Cousinet, Georg Kerschensteiner, María Montessori, John Dewey y Adolphe Ferriere, entre muchos otros.

Las denominadas *escuelas activas* se encuentran en su intención de cuestionar la razón y la racionalidad, como un todo, que en el contexto educativo significaba la repetición y el verbalismo. Se centran en la naturaleza como experiencia natural, antes que como acto de construcción racional sobre la naturaleza,

que en las escuelas se centraba en el modelo enciclopedista o asignaturista de recitar contenidos previos. Esto significaba promover un modelo que permitiera estar del lado de la realidad, de la práctica, de la actividad, como elementos que construyen valores humanos con respecto a la libertad y autonomía, que en este contexto se consideraban referentes necesarios para la formación de la persona y que aportaban a la solución de los conflictos sociales con niveles de justicia y moralidad.

La autonomía requiere de un reconocimiento del interior del sujeto, de sus disposiciones y cualidades, antes que de la generalización de series de repeticiones que igualan la práctica de la intención formativa con la creación de ciudadanos uniformados, homogéneos y disciplinados dispuestos a la obediencia. Podemos entonces afirmar que en la idea de lo activo, lo práctico, lo experiencial, se pretende poner en concreto una concepción formativa centrada en el valor de las cosas, del lenguaje, de las palabras y de lo social.

El valor que se distancia de la vía simplemente racionalista del conocimiento se ubica en la posibilidad ética y moral del sujeto en su proceso hacia la autodeterminación (*self-government*) como expresión de la autonomía. Es la disposición de participar y reconocer al otro en la acción, como actividad de sí mismo, en la cual lo que se logra internalizar constituye esa opción de reconocimiento en lo social. La autodeterminación se entiende como forma de motivación que viene de afuera y afecta el interior, o que surge del sentido interior y afecta lo exterior. En concreto, es como se puede valorar algo externo gracias a un sentido interno sobre esa exterioridad, que crea una referencia en la educación de la voluntad, que se materializa al educar ciertos hábitos, que conducen a una voluntad perfectible, y la educación cumple allí un papel importante.

El papel de la educación y de la filosofía de la educación en la perspectiva de la Escuela Activa consiste en poder impactar la vida de las personas directamente desde sus edades más volubles.

Pero no es un acto de verbalismo racional, es una práctica que modifica situaciones; en ella el individuo reconoce en sus hábitos y disposiciones la posibilidad de impactar en su propia voluntad. Puede influir en la conducta individual, no como norma externa, sino como ejercicio de la experiencia, porque se trata de tener propuestas de acción que se modifican desde la misma experiencia. Entonces el problema está en cómo los métodos escolares contribuyen a dar respuestas adecuadas a los problemas reales. Lo que permite que una experiencia sea educativa está en la forma como desde ella se amplía la posibilidad formativa de la persona.

El surgimiento de los cognitivimos y su influencia contemporánea

Con la apertura hacia nuevos métodos y experiencias en la educación se organiza una concepción de la enseñanza que incluye el estudio de la biología, de la psicología y de la sociología como elementos básicos para la reflexión pedagógica. Se comienza a pensar lo pedagógico en la perspectiva de unas ciencias de la educación, donde lo técnico corresponde a las ciencias experimentales, la actividad a las ciencias prácticas y lo que se refiere directamente a los niños es la base en sí de la pedagogía que es la paidología. Se plantea una actitud práctica y teórica de estudiar al niño, de afirmar que él es el objeto de la pedagogía.

Surge entonces la inquietud por los procesos de desarrollo y evolución del niño, donde el aprender se relaciona con la inteligencia y la memoria, y produce en conjunto una interrelación de la estructura y el funcionamiento del individuo como sistema de procesamiento de la información (Estes, 1986). Estas teorías del aprendizaje y de la psicología del aprendizaje como sustento del desarrollo evolutivo y cognitivo del niño abren la puerta a un número de corrientes y concepciones del aprendizaje que se enmarcan dentro de lo que podemos denominar el campo de lo cognitivo.

El aprendizaje se define como la forma en que los organismos aprovechan la experiencia para aumentar, al menos en promedio,

la adaptabilidad a sus entornos.² Esta característica del aprendizaje como proceso de adaptación es conductual en primera instancia y las diferentes concepciones van avanzando de un estado de aprendizaje operacional a uno de acondicionamiento, a uno conductual de emulaciones, a uno de distinciones en los cambios que produce el ejercicio del aprendizaje.

El aprendizaje se considera un factor adaptativo que consiste en la adquisición de información de las relaciones entre las situaciones, las acciones y sus resultados, antes que depender de las condiciones preestablecidas, como un manual de efectos posibles, debido a la forma conductual de asumir la magnitud de las respuestas existentes sobre la adaptación (Estes, 1986). Esto significa que para los cognitivistas el aprendizaje no es una pre-determinación sino que está enmarcado en un proceso evolutivo y de relaciones que genera estimulaciones y niveles de desarrollo de los individuos.

Jean Piaget es considerado el principal promotor del cognitivismo; continuador de las ideas de Edouard Clapárede, de Alfred Binet y de Henri Wallon (Piaton, 1998). El aporte de Piaget está en la construcción metódica de una “psicología genética del conocimiento”, que descansa en la demostración experimental de la existencia de estructuras sucesivas de cognición, definiendo etapas y niveles de psicogénesis, que no se deben concebir como normas rígidas sino como indicios potenciales, ya que cada etapa del desarrollo se caracteriza por cierto poder, cierta actividad, capaz de llegar a tal o cual resultado según el medio en el que vive el niño; y no se parte de la existencia de un contenido fijo de pensamiento (Piaton, 1998).

Los trabajos de Piaget y autores posteriores incluyen el estudio de las concepciones del aprendizaje más allá del plano de la adaptación y en forma multidisciplinaria (la biología, la neurofisiología, la psicología, el psicoanálisis, la filosofía, la lingüística, la antropología). Con sus trabajos aparece un conjunto de estudios

2 William Estes retoma la definición de aprendizaje de Hilgard (1956).

sobre la relación cerebro-mente-lenguaje, que producen lo que se denomina las ciencias cognoscitivas, cuyo interés es el estudio de los campos del conocimiento desde el lenguaje, la memoria, la percepción, la emoción, el aprendizaje (Trocmé, 1998).

Las concepciones cognitivistas avanzaron a partir del cuestionamiento al conductismo. Las primeras concepciones trabajaban el ideal del cerebro humano como un orden lógico de relaciones, de allí el surgimiento de la inteligencia artificial. Una segunda tendencia se planteó el problema de las relaciones de acuerdo al esquema de organización global de conexiones en el cerebro y no secuencial, como se planteaba antes, lo que generó nuevas visiones sobre los contextos de relación y conexión. Sus concepciones evolucionaron hacia los modelos de representación y significación que lleva a estudios sobre los estados de la conciencia y las bases biológicas de la cognición que existen en la vida cotidiana de las personas (Trocmé, 1998).

El desarrollo de estas concepciones pasa de la idea de funcionamiento del cerebro como una relación lógica de acción-respuesta, de relación interior-exterior, a una condición de razón-emoción diversa y variable según los contextos y las condiciones en que se encuentran las personas. Esto significa que el aprendizaje está por construirse, el ser humano en la relación razón-emoción no se detiene y la capacidad cerebral es la de construir nuevas relaciones, según los elementos emotivos que le brinda el contexto del sujeto.

El aprender no es una imposición sino una búsqueda constante de equilibrio entre razón y emoción, por lo tanto es una construcción que se hace. Para asumir el papel constructivista es necesario reconocer que no nos construimos solos y que se requiere de la mediación, el acompañamiento y el ejemplo. Hay leyes naturales y sociales que imponen un comportamiento, una regulación; su aceptación es la base de la autonomía, su observación y aceptación crítica es el estado de liberación de ellas (Trocmé, 1998). Esta concepción genera un proceso de exploración relacionado con el medio, con los demás y con él mismo hacia una

concepción de apertura de la misma existencia, de su realidad y de su posibilidad de construirse social y subjetivamente.

El planteamiento de la forma escuela del sujeto docente se refiere a la construcción del sujeto, de la manera como cada uno aprende y resuelve necesidades de reconocimiento y valoración de un “yo” interior que define y moldea lo que desea aprender. Es una concepción que retoma la enseñanza en relación con lo que el otro aprende. Es el vínculo entre maestro y estudiante, que permite concebir una escuela centrada en las relaciones, los deseos, los intereses y los gustos de cada uno de estos dos actores. Ante el exceso de institucionalización y control de los modelos escolares que vienen de la influencia del papel docente de la Iglesia y del Estado se recrea una posibilidad de autonomía. Esta se manifiesta primero en el psicologismo que, bajo los cambios de la Escuela Activa, permite la entrada a concepciones sobre el interés y la experiencia, donde Montessori, Dewey y Ferriere, entre otros, ayudan a valorar la condición formativa de cada individuo que modifica el entorno escolar, los espacios escolares, los tiempos escolares, que benefician una posibilidad de crecimiento formativo del sujeto. La relación entre enseñanza y aprendizaje constituye la necesidad de reconocer y profundizar en espacios de prácticas diferenciales, en los cuales la labor docente promueve el aprendizaje y el estudiante recibe de la enseñanza del maestro diversas posibilidades de ese aprendizaje.

La comunidad docente

La pedagogía crítica como consecuencia y matriz

El pensamiento crítico se refiere a la capacidad personal y colectiva para asumir una postura de análisis y formación que va más allá de la organización lógica, coherente y sistemática del pensar. Podemos decir, retomando a Giroux, que es todo aquello que ha quedado excluido de la lógica formal manifiesta en las maneras de escribir, leer y estudiar, de los procesos tradicionales de aprendizaje. El pensamiento crítico tiene que ver con dos momentos

que se retoman de la visión tradicional de formulación del orden de pensar: 1) la relación entre teoría y hechos; 2) la inevitable dependencia que tiene la transmisión del conocimiento con relación a intereses, normas y valores humanos. Es desde estos dos elementos que Giroux propone el surgimiento de los fundamentos teóricos y programáticos para un enfoque pedagógico acerca de cómo enseñar a los estudiantes a pensar críticamente (1990).

El principal sustento de la pedagogía crítica es, desde la perspectiva sociológica, la capacidad de hacer un planteamiento contrario a la llamada pedagogía tradicional. Es decir, poder contar con unas formas de enseñar, escribir, leer y comunicar que rompan con la forma dominante de enseñar por medio de códigos previos recitados por profesores en forma secuencial, continua y repetitiva. En diversos escritos de la obra de autores como Henry Giroux, Michel Apple y Peter McLaren se sustenta cómo hay una visión ideológica que está presente en la intención del modelo de transmitir información del modelo escolar tradicional. Esto es, la de aquellos que consideran que la educación es una forma de paso de un estrato a otro a partir de la ubicación entre clasificación y códigos educativos, que son organizados por ubicaciones sociológicas, laborales y materiales. La propuesta es dejar de pensar la escuela como lugares de información desde un enfoque instruccional para pasar a ser lugares de transmisión y reproducción (Giroux, 1990).

Una salida que proponen para definir la pedagogía crítica es la función escolar a partir de considerar la escuela como espacios públicos democráticos, donde los profesores actúan como intelectuales transformativos (Giroux, 1990). La democracia en la escuela se entiende como una manera de romper el discurso hegemónico, por medio de una contrahegemonía, de una visión crítica del discurso y de una capacidad para relacionar dialécticamente la escuela y la sociedad. Siguiendo a Giroux (1990), se trata de plantear cambios en los discursos de dominación del modelo de conocimiento, en las formas de organización social e ideológica entre profesores y estudiantes.

Proponen cambios en la forma y el contenido de la enseñanza y la organización de la institución, de tal manera que se logren formas de acción transformadora en la relación de conocimiento en la escuela. Es decir que se trata de realizar acciones que permitan ampliar la democracia en la escuela, porque pueden expandir la potenciación pedagógica, participativa y organizativa que amplía las opciones en las relaciones de acción del conocimiento escolar al aplicar diversas prácticas sociales dentro de la escuela.

Pedagogías planetarias, decoloniales y comunitarias

Es importante partir de colocar como diferencia lejana la relación globalidad o globalización de lo planetario o la planetarización. En Latinoamérica la globalidad responde a los intereses de mundialización de los mercados y las relaciones de poder desde las economías. En este contexto precisamente se ha utilizado en diferentes experiencias lo planetario y la planetarización para ponerse del lado de la naturaleza y de las opciones alternativas de sociedades y culturas; un ejemplo es la referencia de lo planetario de los zapatistas en México. Igualmente asumimos que la planetarización es sinónimo de la pachamamización de muchas relaciones sobre como los pueblos se comunican con la naturaleza, con la madre tierra, con el planeta.

La propuesta es trabajar desde la relación con la naturaleza y lo que corresponde con las matrices culturales de los diferentes pueblos que habitan en los territorios en los órdenes local, regional, nacional y planetario. Se hace una distinción de sentidos e intenciones formativas en lo que denominamos matriz cultural eurocentrista-anglosajona y matriz cultural andina, amazónica, afrodescendiente, para el caso de Colombia. Para nosotros la matriz cultural eurocentrista-anglosajona es la representación de la matriz colonial de poder³ desde el modelo hegemónico de

3 La matriz colonial de poder representa las formas hegemónicas, patriarcales, cosificadas como desde el modelo colonial se pretendía una dependencia cultural a un modelo monocultural, monolingüista y de dependencia económica a intereses del colonizador. El saber, la cultura del colonizado desaparecía o se guardaba para

pensamiento, conocimiento y prácticas culturales realizadas durante más de quinientos años y que representa el modelo de globalización capitalista y neoliberal.

Un elemento de interés en estas “otras” formas de concebir la relación educativa y formativa está en la condición de la cultura, en cómo se trabaja desde las relaciones de aprendizaje propias a las culturas, donde las relaciones de estar-hacer-sentir, soñar y pensar vienen en la forma directa de comunicarse y relacionarse con la naturaleza de la cosmovisión de estas “otras” educaciones. La concepción y forma como los pueblos ancestrales se relacionan con la madre tierra es un elemento formativo porque es la relación directa con el territorio y las relaciones prácticas de actuar de las comunidades con ese territorio, que se expresan en las cosmovisiones y las leyes de origen de cada pueblo y se reconocen políticamente en el derecho mayor. En este lugar se representa primero que todo la crisis de conocimientos, representaciones y valores de la ciencia moderna que es la responsable de los sistemas de depredación y aniquilamiento de las reservas naturales de aguas, bosques, selvas, fuentes de energía, expresada en la geopolítica de explotación de los recursos naturales.

La diferencia cultural muestra cómo los pueblos indígenas basan su conocimiento en tomar distancia de los modelos de conocimiento según los cuales el ser humano define lo que se “debe” conocer, para plantear una relación naturaleza-cultura y naturaleza-humanidad. Este difiere del modelo de conocimiento convencional que asume que la naturaleza es una construcción que el ser humano hace desde la razón y el uso racional de la naturaleza, por medio de los usos tecnológicos que históricamente han definido la modernidad y la contemporaneidad. En estas “otras” concepciones, la diferencia está en que el conocimiento se toma de la naturaleza y el humano forma parte ella; no hay

ser reemplazada por la figura del mestizo. Ante esta hegemonía cultural, los pueblos guardaron sus matrices culturales como pueblos, desde sus idiomas que hoy siguen estando presentes y emergiendo para enriquecer el modelo cultural de los Estados-nación contemporáneos.

una separación entre quien observa y configura un argumento y la naturaleza, que incluye las opciones del conocimiento.

La forma como se siente, observa, relaciona, piensa, significa y habla está en relación con el medio natural, todos somos seres vivos en interacciones permanentes. Todas las formas de vida de las diferentes especies y manifestaciones de la naturaleza responden a esa condición de estar en constante comunicación. La naturaleza, las culturas, los idiomas, los conocimientos son expresiones de esas formas de vida que expresan prácticas, corporalizaciones, emociones y visiones de mundo diferentes del modelo racional del Occidente moderno, hegemónico, mercantil y explotador de los recursos del planeta.

La forma escuela en la perspectiva de las comunidades es un lugar de encuentro y de reexistencia⁴ del conocimiento de los pueblos. Es un lugar que, reconociendo la diferencia cognitiva, cosmológica y de cosmovisiones entre los dos sistemas de conocimiento que venimos planteando, permite la relación, la comunicación y la convivencia. Al mismo tiempo es un lugar de encuentro y reexistencia entre mínimo dos idiomas, que hay que fortalecer, reconocer la base de conocimiento en el idioma indígena y comunicar en forma bilingüe, no recurriendo a la traducción al español. Al existir y convivir formas de conocimiento diferentes es importante promover el reconocimiento y el uso de nombrar las cosas, los procesos, las actividades, las distribuciones, las relaciones, las evaluaciones en las palabras propias de cada idioma indígena; porque en cada término hay un sentido que comunica con los conocimientos ancestrales, atrae, recupera, alimenta y

4 El término *reexistencia* es una valoración de volver a existir, de retomar la existencia desde donde quedó en el momento de la presencia europea en el "nuevo mundo" que recreó una pérdida de conocimientos. Reexistir para retomar esencias y formas de conocimiento propios de las culturas; desde los idiomas se habla de revitalización de los idiomas y esto implica ese autorreconocimiento de lo que es y ha sido históricamente, retomando el acumulado de conocimientos más antiguos, ancestrales que todavía están presentes en las comunidades.

circula la “voz de los mayores” de cada pueblo, lo que les permite pervivir como fuentes del conocimiento.

La ciencia global nos antepone unos autores, una historia del conocimiento desde esos autores, unas teorías, unas fórmulas del saber y hacer desde esa concepción. Por lo tanto, la matriz cultural de los pueblos requiere también pone en evidencia su formulación y sus contenidos para ampliar y profundizar su propio campo de conocimiento y expandir esa relación de conocimiento que ha estado históricamente guardada pero que ha circulado en sus usos dentro del papel de los sabedores de cada pueblo.

El conocimiento ancestral ha circulado y existe, está vivo. Se recoge en las formas de convivencia biótica en los territorios con todo lo que existe: los calendarios agrícolas, las semillas, las plantas, la relación con el medio natural, los lugares “sagrados” y sus cuidados, por medio del ritual y la armonización, que todavía los pueblos realizan. Pero además, los sistemas de reexistencia, pervivencia y salvaguarda de los conocimientos y de los sabedores permiten que esa visión de conocimiento se pueda retomar para modificar y mejorar la escuela convencional como lugar de diversidad cultural.

La cosmovisión hace referencia directa a la visión de mundo de una cultura en particular. Esto permite asumir para cada cosmovisión una opción de conceptualizar diferentes situaciones del mundo, la naturaleza, la relación entre lo material físico y lo energético espiritual, desde la forma como se visualiza el papel de los entes cósmicos, la cosmología y los entes energéticos que habitan el planeta y afectan a los humanos. Los principios, conceptos y percepciones que se dan dentro de una cosmovisión en particular definen el modelo de esa sociedad, cultura o persona.

Existe una relación entre cosmovisión y ley de origen que se construye históricamente en los pueblos al nombrar las cosas en idioma propio, al vivir y tener un vínculo irrompible con el territorio de origen, al establecer historias y conocimientos relacionados con personajes de origen, con relaciones entre los primeros habitantes y determinados sitios o historias que caracterizan el

papel de explicación sobre cómo se llegó a esos territorios, el proceso de poblamiento, y cómo los contenidos culturales forman parte de esa población específica.

La ley de origen también es un mandato de acciones y comportamientos para mantener en equilibrio la relación de los seres humanos con el cosmos, la naturaleza, el territorio. Partiendo de ella se pueden conservar y valorar las tradiciones de cada pueblo, al mismo tiempo que plantea opciones de justicia ante diversas acciones en contra de la naturaleza, el territorio y las personas.

El ciclo de la vida es una referencia de los ciclos de la naturaleza: todo lo que existe en el universo se caracteriza por un ciclo rítmico propio, y todo lo que inicia surge con un ciclo de desarrollo propio. El sistema solar representa un ciclo mayor y el sistema de la tierra, uno menor; esa relación permite definir la relación temporal entre un año y un día. El ser humano tiene un ciclo de existencia dividido en periodos idénticos para todos los seres; se considera normalmente que el ciclo humano comienza con el primer aliento de vida que penetra por la nariz y se cierra con la expiración de ese aliento al concluir la vida (Lewis, 1954).

Sobre los idiomas naturales, maternos de cada pueblo, es importante el hecho de que la revitalización y fortalecimiento de la lengua es una decisión política y cultural de los procesos organizativos de las comunidades, y está ligada a la reconstrucción territorial, cultural. Un resultado de esto es el hecho de la unificación de los alfabetos en forma concertada (Ramos, 2002). En este sentido la importancia de fortalecer el uso oral de la lengua en el hablar cotidiano de las personas, que representa el sentido histórico del mismo idioma, su configuración, uso y vitalidad ha existido gracias a ese uso oral desde lo más antiguo hasta hoy. Se suma la complejidad de la escritura y la escolarización de la enseñanza-aprendizaje del idioma, que se realiza al mismo tiempo que se trabaja la enseñanza-aprendizaje del español: Por lo tanto, hablamos entonces de los procesos de bilingüismo en el contexto de los pueblos indígenas.

Abelardo Ramos nos cita cómo en las escuelas de los proyectos educativos comunitarios y en sus centros educativos comunitarios se encuentran experiencias positivas del uso del bilingüismo. Con las prácticas de trabajo de los maestros existen experiencias en las cuales el uso de los dos idiomas se hace en forma natural. Una práctica concreta es la elaboración y edición de cartillas y materiales didácticos que permiten ampliar, mejorar y profundizar los usos del nasa yuwe y su relación con el español. Otro aspecto importante es la formación de docentes, que va ligada a los procesos de construcción curricular de los PEC de las instituciones educativas.

Son de gran importancia los programas de educación inicial y primera infancia desde la perspectiva de recuperación cultural de los pueblos y comunidades, por ejemplo, el programa Luuꝥ Lecxkwe para la revitalización del nasa yuwe desde los más pequeños, que demuestra nuevas formas de mejorar y profundizar el uso del idioma propio, promocionando que desde la primera infancia se hable. Este programa igualmente trabaja con jóvenes y adultos en el sentido de mejorar y aprender el uso y la circulación de formas de hablar en nasa yuwe.

Es importante lograr que los procesos de aprendizaje, las actividades mentales, las formas cognitivas se realicen desde la lengua materna, para que al utilizar el español, que se asume como “prestado”, esta no se pierda ni se niegue. Además, es necesario que no se use el español como medio de traducción permanente de las palabras, términos y usos de la lengua materna, ya que al traducirla se le está quitando importancia. Esta manera de usar los idiomas privilegiando el español, que es como se hace hoy en día en los contextos escolares, produce una negación de la lengua materna. Es necesario utilizar los dos idiomas pensando desde la lengua materna, haciendo las operaciones, los códigos comunicativos desde ella, para que paralelamente se haga el ejercicio del uso del español. Este último no puede reemplazar ni generar una marginalidad y desconocimiento de la lengua materna,

por eso no se trata de hacer traducciones de un idioma a otro: es necesario pensar, hacer los usos cognitivos del pensamiento desde la lengua materna, con su estructura y su riqueza relacionada con la naturaleza y el medio donde se habita.

Rito de paso de la etnoeducación a la educación propia

Cada líder y cada proceso de lucha realizado siempre tuvieron como referente la necesidad de una escuela y una educación a partir de las formas culturales propias de cada pueblo. Producto de esas luchas, la normatividad existente en Colombia tuvo que retomar los diferentes aspectos de la educación en los pueblos indígenas y plantear directamente el carácter especial de esta educación, que necesariamente se construye desde los contextos culturales, los idiomas, las prácticas culturales, con la intención de la pervivencia como pueblos.

Una de las grandes luchas logradas es el paso de los proyectos educativos institucionales (PEI) a los proyectos educativos comunitarios (PEC), que pretenden “otra” forma de planear y organizar el modelo escolar en territorios indígenas y que desde ese momento se convirtió en una permanente lucha hasta llegar a la creación del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP), que se reconoce dentro del Decreto 1953 del 2014, donde se definen las condiciones de implementación del régimen especial de los pueblos y territorialidades indígenas en Colombia, que está todavía en proceso de implementación.

Para que se lleve a la práctica una manera de hacer educación desde las tradiciones de cada pueblo y comunidad, es necesario considerar que cuando se habla del modelo escolar desde estas comunidades, necesariamente, se habla de otra perspectiva pedagógica, que es la que fundamenta los PEC propios, que corresponden a cada forma cultural y retoman las propuestas de planes de vida de cada comunidad o pueblo. Partimos de dos grandes elementos que definen el PEC: (1) la participación indígena en la Asamblea Nacional Constituyente y el papel histórico

de reconocimiento de las luchas de los Pueblos Indígenas por su territorio; (2) la concepción de saber y conocimiento que está en el idioma, en las tradiciones culturales, en el manejo de la espacialidad y la naturaleza, que permite establecer claramente que el sistema de saberes-conocimientos y pensamientos de los pueblos indígenas en Colombia es diferente del sistema de conocimientos oficiales que se enseña en la escuela formal.

Los PEC representan la materialización del plan de vida de cada comunidad en el aspecto educativo, sea por institución educativa o por la totalidad de la comunidad, cuando hay varias instituciones educativas dentro del territorio. Las urgencias desde los planes de vida se centran en que estos parten de la recuperación y el mejoramiento territorial y desde allí se abren a un listado de necesidades por cumplir en el corto y mediano plazo, como son: ampliar y fortalecer la autoridad ancestral en los territorios; recuperar la justicia propia en las comunidades; mejorar la calidad de vida, lo que significa mejorar la relación con el territorio en producción, variedad, no usar tóxicos agroindustriales, recuperar las semillas, recuperar las formas ancestrales de producción y relación con la tierra; recuperar los alimentos tradicionales de la cultura; recuperar los tules como despensas de alimentación; recuperar las prácticas de cuidado cultural siguiendo la aplicación del ciclo de vida que representa el conocimiento cultural; recuperar la lengua materna, en el doble sentido de hablarla y de lo que significa que es una forma particular de consejos y pasos por seguir para tener un buen vivir; mejorar las prácticas familiares; recuperar la presencia de los mayores sabedores, médicos; mejorar la relación con las aguas, cuencas, nacimientos y ecosistemas; prohibir la presencia de agentes externos a las comunidades, sean armados o de proyectos extractivos o de cultivos ilícitos; recuperar los sitios sagrados, recuperar los rituales, recuperar el uso de la hoja de coca como práctica cultural ancestral; recuperar los tejidos propios y sus usos; recuperar las expresiones

musicales y danzas, entre muchos otros aspectos a considerar (Bolaños, 2007).

El reconocimiento que se ha dado al sentido comunitario en los PEC es una construcción que se ha realizado históricamente dentro de las comunidades y pueblos indígenas, por medio de las luchas y procesos de recuperación y formación cultural y educativa propia. Son producto de las experiencias educativas que las comunidades y pueblos han realizado sin el apoyo del Estado, desde la década de los setenta en Colombia, como respuesta a la necesidad de

- rescatar la cultura y modificar la escuela que estaba en manos de la Iglesia y de docentes y directivos a quienes no les interesaba comprender la cultura indígena, aunque estaban en instituciones educativas dentro de los resguardos;
- respetar las autoridades indígenas;
- recuperar las prácticas culturales como prácticas formativas para los niños y niñas; volver a hablar el idioma indígena y rechazar su prohibición de que se hablara en las instituciones educativas. (Bolaños, 2007; Bolaños y Tattay, 2013).

La memoria viva y la recuperación de saberes ancestrales por medio de los sabedores, soñadores, sentidores, parteras, soñadores, permiten plantear como base de la educación la cosmovisión y la ley de origen. Estas fluyen desde lo oculto, escondido, callado, donde las comunidades tenían estos conocimientos, porque eran perseguidos por las ideas-lógicas de la colonización, de la Iglesia y de la República, quienes durante mucho tiempo, a través de gobernantes y hacendados, usurparon sus territorios y sometieron a las comunidades y sus autoridades.

Desde los procesos organizativos e históricos de las luchas de las comunidades se moldea una pedagogía comunitaria y una educación comunitaria, participativa, dialogante, que recupera formas de conocer de los ciclos de vida, los ciclos de siembras y climas, los ciclos de los rituales, los ciclos de las aguas, los ciclos de la medicina y en general los ciclos de la vida de cada pueblo

desde su cosmovisión. Esta forma de organizar el conocimiento se materializa en plantear la relación entre cosmovisión-ley de origen-territorio-ciclos de vida-idioma-autoridad- autonomía, que permiten actuar como “fondos de conocimientos”, que fortalecen y recuperan la forma cultural de cada pueblo como un sistema cultural, lo que permite que cada uno se defina también como un sistema de conocimiento.

Para hacer este ejercicio de organización del plan de estudios desde la cultura propia se parte de una idea particular de lo intercultural como relación, que no se trata de copiar y transmitir conocimientos generales de las llamadas “áreas obligatorias” del sistema escolar. Se trata de hacer construcciones formativas de aprendizaje y conocimiento desde las prácticas culturales de cada comunidad y pueblo. Lo intercultural en la construcción de conocimiento permite definir relaciones, articulaciones y diferencias, por medio de la organización de “áreas relacionales” nuevas, que fundan conocimientos donde los conocimientos globales están relacionados con la cultura, al tiempo que los conocimientos de la cultura se relacionan con los conocimientos globales. No es cuestión de integraciones y adaptaciones de conocimiento, sino de formas de relaciones, articulaciones y diferencias que se construyen en el hacer cotidiano de la escuela.

Las relaciones de interculturalidad se construyen dentro de las comunidades y de su modelo educativo, se hacen al lograr materializar formas concretas de intraculturalidad. Dicho de otra manera, para hacer la relación de interculturalidad es necesario estar parado en lo intracultural, en lo de adentro de la cultura; por esta razón es muy importante el papel de recuperación y utilización del idioma propio en la escuela. Lo intracultural permite reconocer el hacer educativo como capacidad de profundización, investigación y realización de las prácticas culturales.

El modelo educativo dentro de los territorios de las comunidades y pueblos indígenas tiene la obligación de significar, de dar sentido al actuar de la forma como se hace permanentemente

en la relación intracultural e intercultural, mostrando aquello que diferencia las formas y los contenidos educativos del sistema global. Lo intracultural es una base de conocimiento que está en los sabedores, mayores, en la naturaleza y en el territorio, con quienes todavía existe una relación ancestral, en el cosmos, las estrellas, los cometas, los rayos, las nubes, las lluvias, los climas, los páramos, las aguas, los ríos, los arroyos, los nacimientos de agua, las plantas, las semillas, las medicinas, los rituales, los ciclos de vida, la lengua materna, las tradiciones orales, las músicas, las danzas, los tejidos, la autoridad y la autonomía. Es decir que en los contenidos de cada sistema cultural cada pueblo se reconoce como pueblos completos; esto explica que hayan sobrevivido.

Referencias

- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Buenos Aires: Editorial Adriana Hidalgo.
- Aspe, A. V. (1993). *El concepto de técnica, arte y producción en la filosofía de Aristóteles*. Ciudad de México: FCE.
- Avanzini, G. (2003). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. Ciudad de México: FCE.
- Bolaños, G. (2007). Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un Proyecto Educativo Indígena en Colombia. *Educación y Pedagogía*, 48.
- Bolaños, G. y Tattay, L. (2013). La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos. En *Lola Cendales, Marco Mejía y Jairo Muñoz. Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Desde Abajo.
- Canguillem, G. (s. f.). ¿Qué es la psicología? Recuperado de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/114_adultos1/material/archivos/cangilhen1.pdf.
- Chateau, J. (2001). *Los grandes pedagogos*. Ciudad de México: FCE.
- Clemente de Alejandría. (1998). *El pedagogo*. Barcelona: Gredos.

- Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Estes, W. K. (1986). *Aprendizaje, memoria e inteligencia*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (1997). *La hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Jaeger, W. (1965). *Cristianismo primitivo y paideia griega*. Ciudad de México: FCE.
- Jaeger, W. (2012). *Cristianismo primitivo y paideia griega*. Ciudad de México: FCE.
- Kant, I. (1995). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica*. Ciudad de México: La Paz Perpetua, Porrúa.
- Lahoz Abad, P. (1991). El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, 10, 107-133.
- Lewis, S. H. (1954). *El dominio del destino con los ciclos de vida*. Barcelona: Editorial Rosacruzana.
- Loaiza Cano, G. (2014). Las primeras Constituciones de Colombia, 1811-1821. *Historia y Espacio*, 42(10), 185-205.
- Pestalozzi, J. E. (1998). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Ciudad de México: Porrúa.
- Piaton, G. (1998). Aportaciones de la psicología y el psicoanálisis. En G. Avanzini. *La pedagogía hoy*. Ciudad de México: FCE.
- Piobeta, J. B. (2001). Juan Amos Comenio. En J. Chateau. *Los grandes pedagogos*. Ciudad de México: FCE.
- Ramos, A. (2002). Proceso de revitalización de las lenguas indígenas en el Cauca. En *Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, CCELA, Universidad del Atlántico.
- Rousseau, J. J. (1993). *El Emilio o de la educación. Libro primero*. Ciudad de México: Porrúa.

- San Agustín. (1963). "El maestro". *Obras de San Agustín*. Tomo 3. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Santo Tomás de Aquino (2008). *El maestro*. Perú: Fondo Editorial Universidad Católica de Perú, Sedes Sapientiae.
- Savioz, R. (2001). George Kerschensteiner. En J. Chateau. *Los grandes pedagogos*. Ciudad de México: FCE.
- Soaje de Elías, R. (2017). Educar en el mundo antiguo: *El pedagogo de Clemente de Alejandría y las reglas de urbanidad*. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 353-372. DOI: [http:// dx.doi.org/10.14516/ete](http://dx.doi.org/10.14516/ete).
- Taylor, A. A. (1989). "Vivamos con nuestros hijos". Los movimientos de defensa del jardín de infancia en Alemania y Estados Unidos, 1840-1914. *Revista de Educación*, 290, 113-134.
- Trocme, F. H. (1998). Las ciencias de la vida: un campo de exploración para pensar la pedagogía. En G. Avanzini. *La pedagogía hoy*. Ciudad de México: FCE.
- Varela, J. y Álvarez, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Piqueta.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. L. (s. f). *La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Bogotá: IDEP, Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L. y Herrera, S. M. (2006). Relaciones entre saber pedagógico, práctica pedagógica y memoria activa del saber pedagógico. En *Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos* (volumen 1). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zuluaga, O. L. y Marín Díaz, D. L. (2006). Memoria colectiva, memoria activa del saber pedagógico. *Educación y Ciudad*, 10.

¿Para qué nos educamos hoy?

Escolarización y educapital

Alberto Martínez-Boom
Universidad Pedagógica Nacional

Hace dieciséis años presenté públicamente una tesis doctoral titulada *Tendencias de la educación en América Latina*. En ese entonces se hablaba de tendencias, consideración que fue necesario transformar cuando dos años después edité ese trabajo con el título: *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*, publicación que ha sido ampliamente comentada, reseñada, usada y criticada por investigadores de varios países de la región, y que, para mi sorpresa, parece servir aún como punto de referencia cuando se investiga en los campos de las políticas educativas, las reformas educativas, la modernización de la educación y la educación comparada.

Ahora bien, han pasado catorce años y en ese tiempo varias de las líneas punteadas con particular insistencia se han transformado, otras se han afinado, o reacomodado hasta el punto de arriesgar algunas conceptualizaciones que creo podrían ser útiles para continuar interrogando y problematizando nuestra actualidad, en especial esta cuestión: ¿qué papel ha cumplido la escolarización en la producción de la sociedad que habitamos?¹

1 Lanzarse a una investigación que intenta leer un paisaje general, como es el caso de América Latina, reclama del investigador un importante esfuerzo de archivo, es decir, de tematización, cotejo y contraste difícil de resolver en términos metodológicos.

Investigar la educación contemporánea para alguien que se había dedicado a describir la procedencia de la escuela pública y del maestro en Colombia significó un salto reflexivo que hoy pienso que era posible efectuar porque precisamente me había ocupado de las confrontaciones iniciales entre escuela, familia, Estado, Iglesia, maestros, escolares, métodos y saberes. Este entrenamiento me permitió advertir la envergadura de un conjunto de discursos y prácticas que insistían en la urgencia de cambiar la educación, más específicamente su tiempo, su espacio, sus resultados y su velocidad en la segunda mitad del siglo xx.

Era urgente la exigencia de cambiar de posición e incursionar en la comprensión de un aparataje de conceptos cotidianos y seductores, que se mostraban como imposibilitados para recibir crítica, a saber: desarrollo humano, calidad de la educación, necesidades básicas de aprendizaje, educación para todos, la educación como sistema y la consabida reforma educativa como panacea y punto culminante de una espiral social que prometía impulsarnos hacia delante a la manera de un progreso infinito. Además, existía el consenso en favor de una economía basada en el conocimiento, y su expectativa axiomática de alcanzar crecimiento económico por medio de la educación y de la innovación tecnológica. Intentar una valoración diferente a aquella a la que todos parecen apostar era un ejercicio a contracorriente.

Al analizar el vocablo *educación* se tiende a confundir dos términos que, aun con ciertas conexiones, conviene separar. Se suele confundir educación con escolarización. La definición original de educación como la acción de ayuda y acompañamiento al discípulo a encontrar su propio camino, y la más clásica, por compartida, entendida como proceso de socialización, ceden terreno, a inicios del siglo xx, a una concepción que equipara educación con capacitación para el trabajo, entrenamiento o desarrollo de aprendizajes efectivos, que sería la finalidad asignada desde una sofisticada ingeniería de la educación.

Más que educación en su sentido convencional, asistimos a un proceso creciente de escolarización social apoyada en teorías y tecnologías cuyo propósito es la construcción de un sujeto y de una sociedad de máximo rendimiento. Esta educación ya no se define como lo hicieron en su momento las *ciencias de la educación*; tampoco expresa el ideal ilustrado que prometía sacar a la humanidad de la oscuridad y la ignorancia; mucho menos cabe asociarla a proyectos de emancipación social o personal. Se articula más explícitamente con la promoción de competencias, la incitación al consumo, el endeudamiento familiar y las prácticas de capitalización. La educación que interesa es una que pone en relación Estados con empresas, agenciamientos con ofertas publicitarias, filantropías con negocios.

Me pareció necesario un desplazamiento teórico para analizar lo que con frecuencia se designaba como educación y que al inscribirse en procesos de modernización exige despejar relaciones más complejas entre Estado, sociedad, individuo, nuevos discursos y saberes que llegan hasta la conformación de una sociedad escolarizada, que no es homónima de sociedad educada.

La escolarización permite ver un proceso tensionado, en el que sucede tanto el cambio como la permanencia y los acomodados. Este proceso articula la institución escolar con los principios educativos, y en definitiva es capaz de conectar la escuela con la situación de los sistemas educativos actuales, señalando sus propias fracturas y porosidades.

Al ordenar el trabajo en esta dirección fue necesario desprenderse de los enfoques reproductivistas y de las teorías de la dependencia, tan frecuentemente reiterados por los defensores de las resistencias ideológicas. Lo cierto es que explicar los efectos de la educación y de la escolarización social desde criterios imperialistas, o por efectos de políticas neoliberales, o por la recurrencia que clama por la magnificación del Estado ante sus ciudadanos, se convirtieron hace rato en moneda común que omite explicar lo que precisamente requiere explicación: el propio neoliberalismo,

la forma como cambian y se modernizan los Estados, las singularidades de unos sistemas educativos autopoieticos, las fuerzas en pugna cuando gana predominio el aprendizaje, los efectos de la globalización y de la mundialización en materia de educación.

En el fondo este artículo terminó siendo una especie de programa de investigación, que combinaba experiencia y escritura, que para efectos de esta cátedra voy a intentar sintetizar de una manera un poco esquemática:

1. Globalización y mundialización de la educación.
2. La educación como sistema.
3. Efectos de la modernización.
4. Primer modo de modernización: la escuela expansiva.
5. Segundo modo de modernización: la escuela competitiva.
6. Políticas inclusivas, compensatorias y pro-equidad.
7. El papel de la investigación educativa.
8. La noción de educapital.

Globalización y mundialización de la educación

“Internacionalización” al igual que el término gemelo de “globalización”, [sic] se utiliza cada vez más para describir las tendencias hacia la intensificación de las relaciones globales de interacción e intercambio, la interacción mundial en los campos de la comunicación social, y la armonización transnacional de los modelos y de las estructuras sociales.

J. SCHRIEWER

La producción de un conjunto de discursos para abordar el cambio educativo en el siglo xx, entre los que se destacan las elaboraciones de agencias supranacionales, dio lugar a nuevas formas de control y regulación macrosocial en ámbitos de globalización. Se hace necesario describir el conjunto de reglas que definen lo que se habla sobre esta educación global, cuáles discursos circulan y cuáles se excluyen, cuáles son válidos, quiénes los hacen circular y a través

de qué canales. Esa educación mundializada ya no es totalmente como la de antaño; sus cambios incorporan consecuencias estratégicas y epistemológicas que son alarmantes e imprevisibles.

La declinación de los poderes de la nación, de sus fronteras, señala una variación que parece dejar atrás la idea de soberanía moderna, sin que esta desaparezca, y se dispone al desarrollo de un campo político y teórico ligado con varios aspectos: la funcionalidad de los sistemas, las reformas como impulso al cambio y, por supuesto, la productividad económica. Esto implica una nueva manera de gobierno de la educación que incorpora prácticas nuevas, pero también las anteriores.

Sorprende constatar el papel protagónico que se le atribuye a la educación en estas mutaciones. Nos encontramos frente a una especie de aparato descentralizado y desterritorializado que construye progresivamente una voluntad general a favor de los fines de una educación cuyos discursos son cada vez más abiertos y expandidos. Entre la educación como asunto nacional y su mundialización parecen llegar a su fin los relatos legitimadores que remitían las cosas a su origen. Lo nuevo en educación y el cambio en educación operan ahora sin necesidad de centrarse en un origen nacional o natural, sino que se abren al futuro, con lo cual pasan a ser una actividad no ocasional.²

La educación se convertirá en algo necesario y urgente. Al extenderse a toda la población y abrirse al futuro, al combinar la decisión familiar con su soporte social, logra su fuerza como expectativa secular. Para quienes aún miran la educación como tradición, es decir, como experiencia fundada en el pasado, la escolarización se ubica en la expectativa con su carga azarosa, utilitaria y pragmática.

Miremos rápidamente esta efectuación en el archivo. En 1971 la Comisión Internacional para la Educación, dirigida por Edgar

2 *No ocasional* denota aquí la importancia que va a adquirir la idea de educación permanente y para todos, en contravía a experiencias educativas diversificadas a algunos sectores poblacionales o a periodos limitados de la vida humana.

Faure, produjo un informe final con el nombre de *Aprender a ser. La educación del futuro*. Considerado como “texto puente”, se formulan aquí cuatro postulados: 1) la existencia de una comunidad internacional que a pesar de su diversidad hace de la educación un destino convergente; 2) la creencia en la democracia como porvenir socialmente deseable que exige la ampliación del objeto y la gestión de la educación; 3) el desarrollo humano como paradigma de completitud y complejidad; y 4) el advenimiento de lo permanente: “ya no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de aprender a ser” (Faure et al., 1973, pp. 16-17). Cuatro postulados estratégicos que hacen de la educación un lugar privilegiado, consensuado y casi indiscutible de cualquier acción social, política o económica. Esta educación se traduce, se remite, se sintetiza en términos de aprendizaje.

Analizadas en detalle, las orientaciones del *Informe Faure* refuerzan cuatro elementos estratégicos de lo que hoy se pone en juego cuando se habla de educación: expansión e inclusión, democracia, cooperación internacional, desarrollo y formación permanente. Estos aspectos son aplicables a la humanidad en su conjunto y terminan adoptándose como una política global. La exigencia de esta nueva educación llega, con la Conferencia Mundial de Jomtien en 1990, a la expresión de una “visión ampliada de la educación”, visión que materializa los aprendizajes sociales como necesidades básicas de aprendizaje (NBA).

Este modo de pensar la educación producirá pacientemente la fundamentación racional, social y jurídica de lo que podemos y debemos esperar de ella. Proyecto cuya igualdad formal y expandida es también una teleología construida desde diversas instancias y agencias. Y no habría que sorprenderse si se constata que tanto las temáticas como las interrogaciones y los problemas estuvieron más en manos de expertos de una racionalidad calculante que en la pluma de intelectuales críticos y específicos; estos últimos llegaron después, cuando la voluntad del proyecto general ya era un propósito común. La dócil aspiración de los

pueblos a las promesas de la educación terminará desbloqueando, para el caso de América Latina, los procesos de escolarización de la población y nos mantendrá *ad portas* de asumirnos como sociedades “del” y “para” el aprendizaje.

Para Antonio Nóvoa habría que poner a los expertos dentro del grupo de especialistas que se encargan de comunicar y generar opinión sobre la educación,

[...] a pesar de su heterogeneidad, ellos han creado y difundido a escala mundial prácticas discursivas basadas en argumentos comparatistas. Su legitimidad se funda, sobre todo, en el conocimiento de las redes internacionales y de los datos comparados, y no tanto en el dominio teórico de un área científica o profesional. (Nóvoa, 2010, p. 50).

Su labor específica es el diagnóstico, su resultado mediato el pronóstico y su forma subjetiva predilecta es un nuevo estatuto del hablante que también es funcional: el experto. Gozan de tanta influencia e importancia que construyen un régimen de verdad sobre el saber útil, los maestros, el sistema educativo, los derechos e incluso sobre la orientación general del desarrollo (Martínez-Boom y Orozco, 2015). Aquí la educación adquiere un valor distinto, en la medida en que se conecta con sistemas globales de producción, información, consumo e innovación, es decir, entra en el juego del incremento de las competencias económicas y, sobre todo, de la inclusión de la sociedad en los códigos y programas definidos por los sistemas.

La educación como sistema

La educación funciona mundialmente hoy bajo la forma de los sistemas. Por sistema no me refiero a una máquina con elementos y reglas armoniosamente coordinadas, sino a un conjunto de operaciones realizadas fácticamente que en cuanto actuaciones sociales producen comunicación. Para Niklas Luhmann podemos explicar la sociedad como un sistema compuesto por relaciones

de comunicación y no por personas. En consecuencia, el sistema mundial “tiene sus propias leyes de movimiento que determinan a su vez las realidades sociales, políticas y económicas de las sociedades nacionales que abarca”. Son los sistemas los que ponen a funcionar a las sociedades.

Esta novedad ha calado hondo en los sistemas nacionales de educación, los cuales eran considerados asuntos propios de cada país, hasta el punto de que la política y la teoría educativa los han globalizado, es decir, los sistemas educativos entran en la órbita de una visión ampliada de la educación sin territorio único y definido. El gobierno de los asuntos referidos a la educación será lentamente un conjunto articulado de decisiones autorreferentes, sistemáticamente experta, cuyo sentido de totalidad y generalidad aporta a su mejor funcionamiento.

No hay un “Bien” con mayúscula y por encima de los demás, no hay una intencionalidad al margen de la dinamicidad propia del sistema. No hay posiciones privilegiadas, no hay un centro, sino solamente un código y unos programas. El “valor supremo”, el “Bien” alrededor del que antaño giraba todo el proceso educativo, ha sido ahora sustituido por un código binario. ¿Cuál? Desde luego éste no se halla en un mundo de valores inmutables, sino en la selección social. El código de la educación se ha desarrollado al margen de conceptos tales como “perfección humana”, y otros parecidos. En consecuencia, la pregunta sobre si se educa a alguien para bien o para mal no tiene sentido fuera del ámbito del propio sistema educativo, y nunca independientemente de él. (Luhmann, 1996, p. 22).

El sistema educativo no es copia, no es imagen, no es representación ya que para la teoría de sistemas es irrelevante la afirmación o negación de la entidad real del sistema, existe como un conjunto de elementos interrelacionados cuya necesidad empírica es el movimiento permanente entre el sistema y su entorno.

Para reafirmar lo anterior es necesario recordar que uno de los rasgos distintivos de los sistemas educativos en América

Latina está referido y vinculado a los procesos de modernización,³ por lo menos desde la década del cincuenta del siglo xx con la puesta en marcha de un nuevo orden mundial que define para los países una división internacional del trabajo que garantice la paz y la democracia.

La forma “sistema educativo” es irreductible a la sumatoria de escuelas, maestros y alumnos. Esta no relación establece un campo inédito de información, gestión y decisión que va más allá de cualquier criterio de gobierno educativo. Es como si para la teoría de sistemas hubiese un déficit teórico en la educación, en su gobierno y en la dinámica de sus efectos sociales y económicos, y para resolverlo asume la teoría de sistemas en su mayor abstracción. Así lo explica Luhmann: “el camino que conduce hacia lo concreto exige desviarse hacia la abstracción. En la actualidad la sociología es todavía demasiado poco teórica, demasiado poco abstracta para que sea posible una investigación histórica de resultados positivos” (1985, p. 10).

Desde la óptica de los sistemas, la escolarización social funciona mucho más que las teorías de la educación como sistema autopoietico, es decir, como máquina no trivial. Se ha creído erróneamente que el sistema educativo es la expresión de una máquina simple a la que se ingresa un *input* y ella genera un *output* previsible, observable, repetible. El sistema educativo funciona cada vez más como una máquina no trivial, cada vez más sofisticada, pues no responde siempre de la misma manera; sus códigos y sus programas muestran mayores amplitudes, comprensiones y flexibilidades. La forma sistema constituye el modelo a través del cual los Estados y los agenciamientos acceden a la información necesaria para reorganizar su gestión, decidir financiamientos, atender la efectividad de los insumos y orientar sus políticas en

3 Véanse al respecto los libros compilatorios del proyecto “Bases para el avance de la historia comparada de la educación en Iberoamérica” (Badhice), editados conjuntamente por varias universidades en dos tomos titulados: *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos. Siglo xix y Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos. Siglo xx* (Zuluaga y Ossenbach, 2004a, 2004b).

dirección a los fines educativos que hoy se nombran como calidad de la educación, educación inclusiva o, aun, aprendizaje.

Efectos de la modernización

El “Glosario de conceptos políticos usuales” (s. f.) define *modernización* como un proceso de cambio social integral, es decir, un proceso que experimentaron primero los países que hoy llamamos desarrollados, tras cuyas huellas siguen hoy los demás países. Mientras la modernidad se conceptualiza como un discurso estable, la modernización, se analiza como el proceso de cambio que lleva a ella, o si lo prefieren, es vista como altamente inestable.

En todo caso, la modernización en América Latina, circunscrita al tiempo de la posguerra, operó como experiencia con profundos efectos políticos, económicos y epistemológicos. En lo político, la efectuación pasó principalmente por modernizar al Estado; para hacerlo se adelantaron procesos de reconversión que significaron un reajuste de la institución en términos de competencia y funcionalidad, lo cual favoreció el ingreso de esquemas financieros privados y mixtos. Modernizar al Estado ha significado reorganizar su papel; delegar una parte de sus responsabilidades respecto a la administración y la financiación de la cosa pública. La perspectiva del Estado *mínimo* admite cierto nivel de financiamiento estatal, pero abre las puertas al capital privado dejando para sí un papel regulatorio, vigilante y evaluativo. Esta variación ha supuesto particularmente un rediseño de la idea de lo público, porque la oferta estatal se restringe y focaliza en sectores vulnerables.

En lo económico, la modernización introduce prácticas de racionalización, eficiencia y eficacia de la acción; y en lo epistemológico, produce nuevos discursos como es el caso de los lenguajes acerca de la calidad, el desarrollo humano, la innovación, las competencias, la evaluación y la gestión permanente, entre otros. Estos efectos de la modernización conforman los términos de referencia para todos los países de la región y fueron recogidos como un modelo común y exigido de diagnóstico. En este sentido, por

modernización educativa podemos entender un aumento de la velocidad, que suele recogerse en las nociones de eficacia y eficiencia. La Conferencia de Lima de 1956 marca el comienzo de una amplia acción internacional y regional en materia educativa que, inscrita en procesos de modernización, afectó la enseñanza, el ritmo de la escuela, los fines de la educación, las políticas educativas y la función del maestro. La estrategia se orientó fundamentalmente desde dos grandes tendencias: la extensión de la educación y su intensificación. La *extensión* muestra inicialmente el proceso de incremento en la escolarización de la población, entendida como acceso al sistema educativo formal y retención en el mismo. La *intensificación* alude al proceso de transformación de prácticas más singulares: la instrumentalización de la enseñanza, las reformas y renovaciones curriculares en la mayoría de los países.

La modernización implica también una importante transformación de las instituciones, no solo las educativas sino las encargadas de gobernarlas, financiarlas y dirigir las.

Primer modo de modernización: la escuela expansiva

Después de la Segunda Guerra Mundial la mayoría de los países del mundo, más allá de sus características individuales, se propusieron expandir la escolarización. Es decir que no importa mucho si el PIB es alto o bajo, si son naciones democráticas o no; si cuentan con una estructura social o demográfica más o menos moderna, si la población es homogénea o heterogénea en términos culturales porque, en general, en todos los países existe una tendencia a expandir su educación. Expandir significa muchas formas de educar. Si se cambia la forma, la mayoría de componentes se alteran: el tiempo, los espacios, las subjetividades y, sobre todo, la velocidad. Con ello se transforman la enseñanza, el aprendizaje y el papel del conocimiento.

La explicación de dicha expansión educativa no se limita al análisis convencional que suele asociar masificación con

aumento de la población. Las preguntas serían: ¿Cómo explicar los problemas de la masificación? y ¿cómo explicar la similitud de reformas emprendidas en la mayoría de los países de América Latina? La masificación es un efecto de la eficacia práctica de la escolarización; en ese sentido, la escolarización parece mostrar una dinámica que produce sus propios procesos de expansión, velocidad y rendimiento.

La escuela expansiva alude al ciclo cuantitativo de la escuela, que se genera por efecto del proceso de desbloqueo de la escolarización, el cual tiene como propósito explícito consolidar los sistemas de educación de masas en aquellos países de la región donde por varias circunstancias su universalización se vio frenada. Este ciclo está dominado por el paradigma del desarrollo económico, que dominó a la región entre 1950 y finales de los años setenta.

En otras palabras, la escolarización captura y reordena lo que antes podía entenderse como educación. Ahora es posible reconocer la escolarización social como un fenómeno productivo, y no simplemente pasivo, que reordena sujetos, racionalidades institucionales, relaciones económicas, culturales y comunicativas que hoy son punto central de la agenda estratégica mundial. Lo cierto es que fenómenos como la masificación de la educación, que podemos corroborar empíricamente a una escala mundial, acaecidos en el periodo de la posguerra exigen explicaciones que den cuenta de sus propios procesos de configuración. Las características que las hacen comunes serán introducidas a través de técnicas precisas y no tanto de voluntades.

La masificación supone mínimamente ampliar la oferta más allá de la financiada por el propio Estado, flexibilizando su acceso sin que esto signifique que el Estado abandone su función garante y ordenadora. Esta masificación traduciría ampliación, pero también democratización, popularización, diversificación, expansión, inclusión, universalización y generalización de la educación. A la luz de la modernización educativa la masificación va

a mostrarse como ampliación y configuración de mercados educativos de diversos tipos que dan inicio a nuevas ofertas, que llegan incluso hasta mercados de aprendizaje.

Ciertos analistas suelen calificar este reordenamiento de la financiación estatal como *privatización*, pero más que privatizar se trata de introducir la educación en un ámbito empresarial que será ofertado, demandado y consumido allende el funcionalismo tradicionalmente adjudicado a los entes gubernativos. En esas circunstancias, los Estados actúan para fijar los objetivos y los puntos de referencia del sistema educativo, para supervisar y registrar los resultados, y para establecer y otorgar los contratos de prestación de servicios, en lugar de impartir ellos mismos los servicios educativos directamente (Ball y Youdell, 2007).

Se nos hace creer que esta expansión de la escolarización es la realización de un viejo sueño humanista, “el de la educación para todos”. Expresión comeniana que en su conjunto señala un proyecto mayoritariamente legitimado; tanto los defensores del individualismo liberal como los promotores de un orden social igualitario ondean las banderas de las políticas de masificación. Como esta educación involucra a la comunidad, es la sociedad la que la demanda, la que incluso debe participar en su formulación como política pública, y aun los debates permanentes sobre los planes de desarrollo dan la impresión de que la política se hace con la participación de la comunidad.

Al desbloquearse la escolarización social, la educación se empezará a concebir como un asunto de política económica. Mucho más cuando se pasa de entender la educación como gasto a considerarla como inversión, es decir, se trata de un fenómeno productivo y por tanto indispensable. El papel de la educación en esta nueva dinámica aparece como elemento esencial de la sociedad, la cual debe, por tanto, demandarla como una “necesidad prioritaria”, y el Estado y los particulares, ofertarla convenientemente. En este sentido la masificación sería impensable sin ver la educación como inversión. Estos enganches constituyen todo un

dispositivo de alianza que sustenta la política educativa actual en casi todo el mundo.

Segundo modo de modernización: la escuela competitiva

La perspectiva optimista que levantó el auge expansionista de la educación entró en declive durante los años ochenta, época denominada por ciertas agencias económicas como “la década perdida” y en la que “la crisis económica, el endeudamiento externo y el déficit fiscal estuvieron acompañados por una creciente subestimación del papel que podía desempeñar la educación en la posibilidad de revertir la crisis” (Filmus, 1998, p. 21). Este proceso significó una importante retracción de la inversión pública en educación, que tuvo su correlato, por otra parte, en lo que algunos llamaron “la desaparición del idealismo educativo y su reemplazo por el escepticismo actual” (Ratinoff, 1994, p. 35).

Por esta época los organismos internacionales cambian significativamente el discurso sobre el desarrollo, en particular, acerca de sus efectos en el mejoramiento de las condiciones sociales de la población del tercer mundo. La vieja promesa de que la educación por sí misma incrementa y acelera el desarrollo económico no era más que un eslogan del pasado, cuyas consecuencias estaban a la vista: si bien es cierto que se había producido un incremento en los índices de escolaridad de la población, los altos niveles de inversión no guardaban proporción con la aceleración del rendimiento. Tampoco se había dado la tan ponderada movilidad social que los teóricos de la sociología de la educación habían pronosticado.

El Estado tenía en sus manos la política del desarrollo: planeaba, ofertaba, ejecutaba y, sin embargo, los resultados no parecían abarcar las exigencias de unas demandas cada vez más amplias; tampoco tenía forma de atender las críticas, muchas veces

internas, sobre sus propias limitaciones.⁴ Esta primera ola de modernización del Estado hizo evidente el fracaso del desarrollo financiado desde este, en especial por los costos burocráticos y por su redundante ineficiencia y corrupción. Samuel Konkin usará el término *minimarquismo* para señalar la propensión del Estado a disminuir algunas de sus funciones como respuesta modernizadora a las dificultades económicas derivadas del sostenimiento y de la ampliación del aparato institucional oficial.

Cabe advertir que la transformación del Estado educador por uno menos protagonista y más evaluador no obedece simplemente al aumento de las fuerzas pro-mercado. El neoliberalismo explica parcialmente el problema. Ahora bien, la reestructuración de la educación pública estatal tiene varios efectos que conviene precisar: primero, se reduce la oferta educativa estatal; segundo, lo privado crece; y tercero, se acaba la era de la educación de bajo costo.

La cuestión es que esta privatización de la educación no parece constituir una anomalía o un desajuste transitorio; una suerte de producto no deseado de políticas educativas equivocadas. Tanto la privatización de la educación como las mismas políticas que la sostienen implícita o explícitamente, merecen una explicación más amplia: los sistemas educativos operan en el contexto de un cambio de época en el que las viejas lógicas de la estatalización son sustituidas por otras que garantizan formas más adecuadas y funcionales de la gubernamentalidad estatal. (Narodowski y Martínez-Boom, 2016, p. 20).

4. Distintas responsabilidades han sido trasladadas a cuerpos regulatorios semiautónomos, empresas privadas y grupos profesionales. Esta situación explica el aumento del número de centros educativos operados por empresas educativas transnacionales y comunidades que invierten en el sector educativo con el objetivo fundamental de obtener ganancias. A lo largo de las dos últimas décadas, la privatización educativa ha adquirido una dimensión global sorprendente. Actualmente se habla con propiedad de escuelas *chárter*, *vouchers*, subvenciones a la oferta y a la demanda de la educación privada, de formas de privatización endógena, o, incluso, directamente de financiación pública de la educación privada como en el caso del programa Ser Pílo Paga.

Bien mirado, el Estado ha aprendido a manejarse con los criterios del mercado. Sentencia corroborada por José Luis Coraggio, cuando afirma que la orientación estratégica de los gobiernos “consiste en pasar al mercado todo lo que se pueda. Lo que no se pueda y deba quedar a cargo del Estado, que se haga según los criterios del mercado” (Coraggio, 1998, p. 79), de esta forma se introducen en el espacio público valores y criterios propios del mundo empresarial y de la competencia.

El último tercio del siglo xx vivió el resurgir de nuevas retóricas que apuestan por la educación como pieza clave para la construcción del futuro. Dicha ponderación va a expresarse de las más diversas formas y a revestirse de las más variadas justificaciones. En unos casos se traduce en la declaratoria de que la educación es la prioridad y, por tanto, clave esencial sobre la que se funda todo futuro y bienestar. En otros, se refuerza su papel como factor dinamizador de las transformaciones productivas y ha llegado con más fuerza a asumirse como un derecho y como garante de la equidad social. Ha pasado así del dinamismo de la oferta a sistemas basados en el dinamismo de la demanda.

Frecuentes son también las expresiones que se refieren a la existencia de un consenso básico en torno al cual la educación ocupa un lugar estratégico en la conformación de modelos económicos y sociales emergentes y, por tanto, las más diversas instancias la declaran como la agenda básica del siglo xxi. Tal es el entusiasmo que se ha venido propiciando desde ciertos discursos, que resulta común encontrar declaraciones y proclamas del siguiente tenor:

[...] nunca antes se presentó como ahora la oportunidad y en la gente la necesidad de plantear la educación básica como una meta que afecta e interesa por igual a hombres y mujeres, a niños y adultos, al centro y a la periferia, a dirigentes y seguidores, a productores y consumidores, a estudiosos e ignorantes, a las naciones en pleno. (Aldana y Caballero, 1997, p. 3).

Este nuevo énfasis adquiere especial dimensión en dirección a reconstituir los sistemas educativos sobre “la base de patrones de organización y gobiernos crecientemente isomórficos” (Ossenbach, 2018, p. 11), convirtiéndolos de hecho en las principales instituciones sociales del sistema mundial que permite el acceso al conocimiento y al desarrollo tecnológico, requisitos para alcanzar una mayor competitividad en los mercados globales.

En esta nueva dinámica el conocimiento se sitúa como factor fundamental de la transformación social, y su uso debe generar un nuevo papel y una nueva función para la educación. *Economía del conocimiento* y *sociedad del conocimiento* son expresiones utilizadas por Joseph Alois Schumpeter para describir algunas de las variaciones del capitalismo caracterizado por estimular el crecimiento personal en aras de los más altos rendimientos económicos, al tiempo que su búsqueda incansable del beneficio y del interés propio parece contribuir a la fragmentación del orden social. Esta doble efectuación lleva al profesor de Harvard a formular un oxímoron por el cual anuncia que estas sociedades funcionan como una fuerza de destrucción creativa.

Es a esto a lo que apunta la *escuela competitiva*. Este momento parece designar un ciclo cualitativo, en el que el eje del discurso sobre la educación se centra en la calidad de los sistemas educativos, es decir, en la calidad de los aprendizajes y no en la de los insumos. Educar con la mira puesta en un aprendizaje altamente competitivo expresa una sentencia corriente que debería ponernos a pensar: “sed competitivos o desapareced”. Esta reingeniería de la educación por el aprendizaje parece centrarse fundamentalmente en la búsqueda del máximo rendimiento posible, sociedad del rendimiento que ahora opera como una tecnología de optimización individual y social.

La verdad de la calidad exige advertir un conjunto de entradas que incluyen: nexos entre calidad y economía del conocimiento; traspaso de las técnicas de la calidad total al sistema educativo; articulación a la producción flexible; ampliación del lenguaje de

los retos y desafíos permanentes; promoción y aumento de la competencia; evidencias en términos de rendimiento de cuentas; el manejo de un corpus sobre la calidad educativa derivado de las teorías del capital humano.

Para decirlo sin ambigüedad, la calidad de la educación es un invento reciente, de poco menos de cincuenta años, cuyas repercusiones políticas merecen interrogación.⁵ Es posible reconocer varios momentos en el surgimiento de la categoría Calidad de la educación: el primero, a mediados de la década de los sesenta, como parte de la estrategia del desarrollo en la que se entiende la calidad como concepto aplicado básicamente a los insumos. Este énfasis se ve reflejado en los estudios e investigaciones que insistían en la importancia de los materiales, y en el impulso que la Unesco, la OEA y la Cepal dieron a la introducción de este concepto. Subrayo aquí que la escuela expansiva incluyó desde el principio la noción de calidad, lo que relativiza las fórmulas simplistas de una cobertura sin calidad que sirve de justificación a los pedidos actuales de mayor calidad.

El segundo momento tiene lugar a comienzos de la década de los noventa, conectada al movimiento de las escuelas eficaces, pero también a la globalización y descentralización de los sistemas educativos. A partir de aquí los insumos quedan atrás; el énfasis se pondrá una y otra vez en alcanzar mejores resultados con menores costos y en el predominio que empezarán a tener los aprendizajes. Ya que la financiación de la educación supone un sacrificio social, el gasto debería hacerse del modo más racional posible, arbitrando criterios de eficiencia y a la vez garantizando y fomentando la equidad. El dinero es indispensable, pero en la relación educación-eficacia existe un techo óptimo de inversión a partir del cual los gastos de educación dejan de ser rentables (Cano, 1999).

5 En principio diría que la calidad de la educación no es un tema eterno; no existió siempre, no es tampoco una opción indefectible a la que estemos abocados, no es ni siquiera el reto consensuado de la época, mucho menos el nuevo sueño pedagógico por realizar.

A partir de estas consideraciones, el Banco Mundial creará una oficina de calidad educativa con la que reactiva el impulso a la calidad de la educación, pero ligada al desarrollo humano y al aprendizaje de competencias. Para el Banco Mundial las prioridades de inversión por niveles educativos se determinan por la relación costo-beneficio y su tasa de retorno, y por supuesto define que los criterios de calidad deben estar asociados a competencias y rendimientos.

En el tercer momento, a inicios del siglo *xxi*, la calidad abarca ya no solo a los individuos (la excelencia docente), sino a las instituciones, los procedimientos de acreditación institucional y la construcción de sistemas de aseguramiento de la calidad, es decir, mayor velocidad, flexibilidad, innovación y autogestión del aprender a aprender. Uno de los signos más notables de la tecnocratización de las reformas es precisamente la centralidad ganada por el concepto de calidad que, analizado en su materialidad, alude a la adquisición de un sello capaz de avalar, garantizar y legitimar socialmente la prestación de un servicio educativo.

Al examinar la lista de algunos de los centros de “excelencia” que han servido como referentes para orientar la determinación de patrones de calidad podemos enumerar algunos rasgos comunes: alta selectividad para el ingreso, población escolar reducida, énfasis práctico y uso intensivo de tecnologías de punta, currículos flexibles, estrecho contacto con el sector empresarial y productivo, seguimiento de egresados, énfasis en la autodisciplina y la automotivación, participación controlada y emulación de los círculos de calidad de los emprendimientos exitosos (por ejemplo, las empresas japonesas). Se trata de un nuevo paradigma social que podemos nominar genéricamente como “el tiempo de la calidad” que hoy tiende a equiparse con *excelencia* docente, instituciones de *excelencia*, etcétera.

Políticas inclusivas, compensatorias y pro-igualdad

Detengámonos brevemente en la cuestión de las políticas. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de políticas educativas? ¿Quién o quienes las definen? ¿A partir de qué momento podemos hablar en rigor de ellas? ¿Dónde se generan los discursos y las prácticas de la política educativa?

Las políticas no son estrictamente las leyes, tampoco las reformas. Las políticas no incorporan y suponen solo al Estado, ni a las instituciones estatales o a los organismos internacionales. Tampoco se expresan de una sola manera. ¿Entonces qué son? Diría que las políticas educativas tienen relación con estrategias de poder y también con la irrupción de procesos sociales como la configuración del sistema mundo, el énfasis en masificar la educación, el aumento del rendimiento educativo y la gobernanza de la educación. Los discursos de las políticas públicas se inscriben propiamente en procesos de mundialización y modernización educativa.

Habría que comprender el papel novedoso que se supone debe cumplir el Estado en la dirección de la educación como asunto estratégico, pero también la importancia política de las relaciones de fuerza entre sociedad y Gobierno, como principio de inteligibilidad y de racionalización de las acciones sociales. Su eje biopolítico plantea dos necesidades: 1) importa colocar al Estado como centro de las políticas, en cuanto ordenador, regulador y guía de la educación; 2) introduce un tipo de racionalidad que sería intrínseca a los individuos, sin estar subordinada a lo estatal. La mayoría de estas relaciones habría que pensarlas en un juego estratégico que recompone lo educativo y que podríamos sintetizar en la expresión *la educación como objeto de la política*.

Los políticos hacen de la ley la expresión de una promesa a la que adjudican la función de resolver problemas sociales. Magnifican la ley a un nivel comparable solo con la propaganda. La ley cumple para el político una función retórica de efectos ambivalentes: es a la vez causa y solución de todos los problemas. Este uso

colocado en la educación, la convierte en uno de los grandes proyectos propagandísticos.

No obstante, es fácil quedar atrapado en estos diseños técnicos de la política con sus consideraciones jurídicas institucionales (leyes y reglamentos, ámbitos de competencia y jurisdicción, procedimientos) y sus menores consideraciones operativas referidas tanto a cumplir órdenes como a implementar decisiones previas. Circunscribir el campo de la política educativa a este marco teórico ha contribuido a pensar que la política o las políticas se conectan a efectos redentores, resolutorios y siempre son para mejorar.

Hay que mirar la ley de manera menos ceremoniosa y fundacional. Si la pregunta es “¿Qué papel cumple la ley?”, diría que muchas veces la ley no crea algo, sino que más bien recoge procesos que ya están en marcha; otras veces sirve para legitimar prácticas que no están reguladas, o para intentar impedir determinadas acciones que ella misma calificaría como inconvenientes. No es propio de la ley la resolución de problemas, solo la gestión de legalismos e ilegalismos. En este sentido las políticas describen relaciones de poder que no son en sí mismas formas represivas ni resolutorias.

Por ejemplo, el caso de las políticas de inclusión. Decir inclusión supone nombrar algo positivo en sí mismo, como si el efecto de estas políticas fuera lograr que las escuelas dispongan y transformen su organización, recursos y rutinas para acoger y educar a toda la población escolar, con todas sus diferencias. Incluso en el imaginario social se piensa que la inclusión de los que faltan es justa porque se intuye como realizable en el horizonte de las mejores condiciones. Consideración por supuesto errada. La inclusión tiene aparejados procesos de exclusión y jerarquización muy fuertes. Es más, importa la inclusión como política que en términos de escolarización permite constatar la inclusión simplemente como dato.

En un análisis de las políticas educativas prioritarias o compensatorias [...] se distinguen tres momentos: una primera fase de políticas

educativas basada en la compensación de deficiencias y privaciones previas; una segunda fase de políticas que insisten en el valor de la equidad, en el resultado y en el rendimiento de los niños desfavorecidos y se promueve la elección de escuelas; y una tercera fase en que se define la población en peligro, se diseñan programas especializados y se transfiere la responsabilidad a las instituciones educativas. (Dussel, 2013, p. 113).

Por esto se habla de índice de inclusión, a la manera de consideración técnica que muestra estas políticas como programas y como códigos.

El papel de la investigación educativa

En el trayecto de la investigación doctoral imaginaba la práctica investigativa como un ejercicio intelectual importante, y lentamente tuve que desprenderme de esta idea salvífica y poco crítica. Duele confesar que una buena parte de la investigación educativa suele reiterar el conjunto de ideas que le sirven de fundamento cuando la potencia del pensamiento esta precisamente en intentar derrumbar esos fundamentos.

Algunos de los expertos que participaron en la coordinación del Proyecto Principal para Extensión y Mejoramiento de la Educación Primaria en América Latina, entre 1957 y 1966, nombraban como uno de los principales aportes el mejoramiento de las estadísticas escolares (Blat, 1981), instrumentos sin los cuales se hacía imposible el diagnóstico y la toma de decisiones acerca de lo que conviene programar.

No es extraño que la investigación educativa inicie en estos países con un predominio de los enfoques cuantitativos y con el desarrollo formal de mejores estadísticas para la educación como labor exigida a la investigación. Este énfasis explica a su vez la creación de dependencias de estadística educativa vinculadas a oficinas de planeación en los niveles centrales y regionales de administración de los sistemas. Investigar para planear e investigar

para contar encuadran un gesto fundante de un ejercicio investigativo con claros objetivos predeterminados.

En sus primeros veinte años el Proyecto Principal dirigió sus esfuerzos a tres objetivos centrales: 1) acceso de todos los niños en edad escolar a una educación mínima de ocho años; 2) implementación de programas de alfabetización de jóvenes y adultos; y 3) mejoramiento de la calidad educativa y eficiencia de los sistemas (Blat, 1981), objetivos dirigidos a garantizar la expansión de la escolarización. A pesar de la diversidad de países del continente, el Proyecto Principal permitió la elaboración de un marco común en educación; en ese sentido, países diferentes podían trabajar juntos, compartían además un formato de políticas que admitiendo la diversidad señalaba un norte común y en proceso compartido.

Desbloquear la escolarización significó diseñar experiencias de masificación y cobertura educativa apalancadas tanto por la investigación educativa como por la asesoría técnica internacional. Los diagnósticos, principal forma investigativa para la época y que se generalizaron a gran escala, indicaban los principales problemas por abordar; para la Unesco señalaban

[...] la extrema pobreza de vastos sectores de la población, unida a una baja tasa de escolarización, la presencia de 45 millones de analfabetos sobre una población adulta de 159 millones, altas tasas de deserción, contenidos inadecuados, escasa articulación entre educación y trabajo, organizaciones administrativas deficientes y una fuerte centralización. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, 2001, p. 8).

Estos diagnósticos van a permitir asignarle a la educación un compromiso directo, casi que natural así no lo sea, respecto de la lucha contra la pobreza.

La labor de recolección y análisis de la información producida por la investigación educativa combinó desde sus inicios técnicas mixtas. Por un lado, se empezaron a editar los primeros anuarios estadísticos educacionales que ponían en evidencia la

importancia de los datos cuantitativos; por otro, se compilaban los resultados producidos en informes de evaluación cualitativa y los análisis documentales realizados por consultores contratados especialmente para valorar los planes.

“Al disponer de información comparable y precisa acerca de las variables que afectan el rendimiento es posible adoptar políticas y estrategias de atención más apropiadas” (Unesco, 1996, p. 47). El Proyecto Principal buscó también desarrollar modelos computacionales de análisis con el doble propósito de reducir las inconsistencias en la información y garantizar una mayor racionalidad en la toma de decisiones.

Investigar las reformas pasa entonces por describir los fenómenos escolares: los que recaen sobre la institución, sobre el profesorado, sobre la infancia y sobre los saberes en cuanto son afectados por prácticas de gobierno que por supuesto producen valores sociales y relaciones de poder. El analista Thomas Popkewitz (1997) mira el movimiento generalizado de reforma educativa en América Latina como un fenómeno que puede ser comprendido en el contexto de una estrategia estatal que busca producir mejoras sociales, es decir, que las reformas implican acciones de producción social y de regulación estatal.

En las actuales políticas educativas hacer reformas es, simplemente, hacer política (Gimeno, 1998). Las reformas educativas no son solo propuestas totalizadoras presentadas como programas técnicos y racionales de política, sino también la forma más legítima de introducir el cambio en política. José Gimeno Sacristán reitera este aspecto advirtiendo que la política moderna solo puede ejercerse en contextos democráticos cuando aparece amparada en una cierta legitimación, generalmente referida a la modernización, a la mejora de la calidad en abstracto, o mejor, debidamente argumentada bajo criterios de índole científica (1998).

Cada uno de estos aspectos estratégicos se ponen en marcha, legitiman y perfeccionan a través de investigaciones encargadas de proveer las evidencias que el sistema requiere para mostrar el

valor de estas decisiones en sincronía con una producción de conocimiento educativo verdadero y válido para todos. Desde el instante en que se desliza la idea de que el modelo de conocimiento es la visión, una episteme de la evidencia, se empobrece radicalmente la esfera pública. Sin duda, quienes profesan estas investigaciones no parecen ser conscientes de que están introduciendo en la esfera pública una lógica y una temporalidad específicas, empobrecedoras y reductivas que acaban por resultar demoleedoras para la política misma. Es a esto a lo que se refiere José Luis Coraggio, exfuncionario del Banco Mundial, cuando nos dice que

Las propuestas de acción se presentan con el apoyo de una masa de resultados de investigación para legitimar el sistema [...] En los documentos del Banco Mundial encontramos una gran cantidad de cuadros estadísticos, de estudios comparativos de regiones remotas, de referencias bibliográficas. He llegado a la conclusión de que su objetivo es más el de legitimar que el de decidir sus políticas educativas [...] Esas políticas ya estaban diseñadas mucho antes. No se trata entonces de una investigación del segundo tipo (cientificista) sino del tercero (legitimante), hecha para justificar, para defender una propuesta predeterminada. Pero tiene el formato de investigación científica: maneja datos, hipótesis (aunque no se plantean como conjeturas sino como proposiciones más allá de toda duda), y por lo tanto, es posible de ser analizada desde esa perspectiva; su validez puede ser puesta a prueba y aceptada o cuestionada en base a [sic] las reglas acordadas del método científico. (1998, p. 79).

En las últimas décadas la investigación en educación gira mayoritariamente alrededor una cuestión: el aprendizaje. Una sociedad abocada al aprendizaje permanente reclama de la investigación educativa un compromiso epistemológico capaz de legitimar y ahondar en los aspectos positivos de esta narrativa, es decir, enaltecer el autoaprendizaje, enfatizar la necesidad de aprender a aprender, valorar la riqueza del aprendizaje durante

toda la vida, ampliar los efectos del aprendizaje colaborativo y apostar denodadamente por los aprendizajes activos. Byung-Chul Han lo diría así: “ahora uno se explota a sí mismo y cree que está realizándose” (“Ahora uno se explota a sí mismo y cree que está realizándose”, 2018, 7 de febrero, 4).

Ocurre además la incorporación de nuevas disciplinas al campo de investigación educativa que ya no se limitan a la psicología, la cual queda un poco desplazada y abre campo para que entren en escena la economía, la neurociencia, el análisis metalingüístico y sociolingüístico. Las pruebas y los cuestionarios suelen ser utilizados para redactar los informes nacionales, focalizados casi siempre en las diferencias entre niños y niñas, población urbana y rural, escuelas innovadoras y tradicionales, etc.

El protagonismo alcanzado por la investigación del aprendizaje no se agota en lo estratégico de quienes pueden apuntar a maximizar el rendimiento escolar en una escala mundial. Sus efectos individuales explican la reiteración de retóricas sobre el éxito personal que pone en escena una educación cada vez más instituida en el triunfo de los más competitivos. Desde su definición más conocida, aquella que traduce competencia por *saber hacer en contexto*, esta educación apunta específicamente a educar para actuar, es decir, constata un nivel de dominio pragmático referido al logro de ciertos objetivos, la obsesión por todo aquello que puede ser medido y cuantificado, y también, proceder en una educación con alto grado de previsibilidad, eficacia y control. Educarse a través de las competencias no significa hacerse competente, por más que se insista en ello, sino tornarse más calculador y eficaz. La competencia es un juego formal entre desiguales, no un juego natural entre individuos y comportamientos.

Noción de educapital

El *educapital* designa, en primera instancia, una forma contemporánea de la escolarización social que lleva a los individuos a producirse y pensarse como unidades empresariales dirigidas por los

ritmos del capitalismo actual. Al nombrarlo como *educapital* busco describir procesos de politización y economización de la vida humana a través del gobierno sofisticado del aprendizaje permanente. La cultura del aprendizaje continuo concibe y crea fuentes potenciales de valor, es decir, eduvalores, aquellos valores latentes en los seres humanos verificables a través de sus capacidades de innovación y emprendimiento con miras a generar crecimiento productivo y maximizar los rendimientos.

Este nuevo eduvalor es asumido por las agencias internacionales, por las empresas y por quienes gobiernan los sistemas educativos como condición central de explotación y gestión. Rúbrica propia de una época que habla y vive alrededor de una educación que ya no aspira a la formación de seres humanos cultos, sino al perfil diluido del aprendiz permanente, flexible, competitivo e innovador.

Acumulación, mercantilización, expansión de ganancias, diversificación de servicios son términos que forman parte del actual régimen educativo global. Nombrarlo como *educapital* significa arriesgar una propuesta conceptual que podemos vincular y rastrear, en términos de procedencias, con distintos momentos de la historiografía educativa reciente, algunos de los cuales voy a mencionar muy rápidamente.

Algunos de los discursos educativos a finales del siglo XIX empezaron a insistir en la urgencia de vincular la educación popular con el trabajo. En ese sentido los análisis pedagógicos de Kerschensteiner señalan una nueva vía en el pensamiento educativo; su celo reformador hablaba de una escuela del trabajo dirigida a la enseñanza de oficios manuales y a una cierta idea de formación profesional. Su sentencia lacónica decía que “la escuela del libro ha de transformarse en una escuela de la actividad” (1928). Kerschensteiner estaba plenamente convencido de que las escuelas debían verse a sí mismas como elementos productivos de la sociedad. Esta concepción propugnaba por la realización vocacional del alumno, sus intereses y posibilidades. El conocimiento solo sería educativo en la medida en que fuera pertinente para la vida

del individuo y tuviera un valor formativo basado en el ideal de una auténtica ética del trabajo.

Por su parte, Celestin Freinet propuso convertir la lectura tradicional en una técnica de vida, es decir, en una experiencia que permite pasar del leer repetitivo a la “lectura-trabajo”. La pedagogía freinetiana buscó la aplicación de técnicas nuevas dirigidas a transformar el marco de actividad convencional de la escuela. Freinet detalló minuciosamente el material necesario para cada uno de sus talleres, que estaban dedicados al trabajo manual, las actividades domésticas, la experimentación, las actividades comerciales de la cooperativa, la edición escrita, el huerto escolar y la creación artística. Freinet conecta de manera sugestiva la enseñanza general con los planes de trabajo individual, y convierte la institución en una organización capaz de producir material educativo y focalizar su esfuerzo en la actividad del alumno practicante.

Mucho más dirigido a transformaciones colectivas y de masas, en el siglo xx los discursos del desarrollo y la sociología como disciplina que lee la sociedad explicaron nuevas conexiones entre educación y empleo, y entre educación y movilidad social. Lo que se puso en juego fue una puesta en marcha de la modernización social basada en el crecimiento y el desarrollo económico, lo cual generó la expansión de la escolarización de la que hablé. Los sociólogos resaltaron la importancia de la enseñanza al señalar que favorecía la promoción social y permitía a los hijos obtener un mejor empleo que sus padres. Estas ideas afianzaron el convencimiento de que la educación era un factor importante de crecimiento económico y de inversión de las familias.

El enfoque según el cual lo económico estaría en función directa del desarrollo educativo hizo que las discusiones giraran alrededor de la planificación del desarrollo, de las teorías del capital humano y de la articulación entre educación y recursos humanos. A partir del estrecho vínculo que se estableció entre educación y desarrollo, aquella empezó a ser concebida como una inversión

que desde el punto de vista de los organismos internacionales y de los Gobiernos nacionales debía hacerse y controlarse, y desde amplios sectores de la población demandarse y defenderse como necesidad y como factor de *supervivencia social* (Martínez-Boom, 2004). Esto explica en parte el incremento de la escolarización social mucho más que cualquier remisión a simples estadísticas de aumentos en la población. Además, todos estos fenómenos estarán soportados teóricamente por los trabajos de Theodor W. Schultz, Gabriel Betancur Mejía, Ricardo Díez Hochleitner y muchos más.

Cercana a estas concepciones se pudo pensar, principalmente desde los enfoques marxistas, en una concepción de la educación como mercancía, que se generalizó como forma privilegiada de la crítica. Esta consistía básicamente en tres reiteraciones características: 1) una educación dirigida a producir mano de obra barata para el sector productivo; 2) programas educativos que se adecúan cada vez más a las necesidades del mercado, y 3) la cuestión de la tasa de retorno de la inversión educativa que retribuye al Estado y a quienes han gastado en ella. En pocas palabras, la crítica señala que la educación, cuando se asume como mercancía, sirve para darle valor agregado a otra mercancía: el ser humano.

Ahora bien, estas pistas me han servido para lanzar la idea del *educapital*, cuyo funcionamiento se puede describir mínimamente a partir de cinco expresiones que lo caracterizan: Aprender a invertir para invertir en aprender; del gobierno del *input* a la gobernanza del *output*; edunegocios y filantropocapitalismo; consumos educativos para clientes autorresponsables; aprendizaje e innovación: nuevos fines educativos.

Cada una de estas descripciones aunada a una especie de regularidad estratégica: el gobierno educativo de los pobres. La pregunta reiterada: ¿Qué hacer con los pobres?, o ¿cuál es la mejor manera de gobernar la pobreza? Mantiene su vigencia desde la aparición de la escuela pública a finales del siglo XVIII e inicios del XIX, en el momento de desbloquear la escolarización y expandir

los sistemas educativos de masas a mediados del siglo xx, y ahora con los lenguajes del emprendimiento y la autorresponsabilización propios del *educapital*.⁶

Forma parte del *educapital* el despliegue de la educación actual en varias direcciones que incluyen su empresarización, en términos de franquicias educativas y de *clúster* que pone lo educativo en relación con un marco definido de empresas, corporaciones y asociaciones que desarrollan prácticas de economía por aglomeración. Esta provisión explica que el aprendizaje sea considerado un activo financiero y un instrumento de control de los mercados educativos.

La empresarización de la educación es una escala más en medio de otras empresarizaciones. La empresa no es una simple institución sino una manera de comportarse en el campo económico (Foucault, 2007). La unidad empresa ha devenido en un agente económico fundamental. Juzgarlo significa analizarlo más allá de la ideología o de la teoría económica como un nuevo arte liberal de gobierno. El *educapital* abarca la proliferación de negocios educativos en diversas escalas, locales y globales, pero sobre todo comprende la insistencia educativa actual en asumir prácticas de empresarización de los individuos cuyas consecuencias en términos de autonomización y autorresponsabilidad son novedosas.

Las últimas dos décadas han sido años de gran expansión de los *edunegocios*, en los que han tenido lugar procesos de fuerte aceleración y extrema concentración de riqueza y poder corporativo, los cuales van desde la estimulación a bebés hasta la provisión de técnicas de autoayuda y *coaching*, pasando por innovaciones para el desarrollo de competencias básicas en matemáticas y lenguaje,

6 Para ahondar en la noción de *educapital* se puede revisar la conferencia inaugural del primer semestre de 2018 del Doctorado Interinstitucional en Educación, titulada: "Educapital, capitalización del aprendizaje". Una segunda versión de esta fue presentada como Conferencia Magistral Internacional de Cierre del II Foro de Educación de la Universidad La Salle Oaxaca (México) realizada el 24 de noviembre de 2018.

entrenamiento para presentar exámenes, mejores desempeños laborales, rutinas para la acreditación de programas e instituciones, entre otros.⁷

Es innegable la importancia académica y el prestigio global que poseen instituciones que expanden sus sellos corporativos por el mundo. Me refiero a universidades como Harvard, Oxford o Cambridge, el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), la Escuela Navarra de Negocios, el Instituto Tecnológico de Monterrey en México, entre muchas otras; instituciones educativas adjetivadas como “de excelencia”, caracterizadas por la selectividad, tasa de admisión baja y costo elevado. Circunstancias que no las inhiben para poner en venta a altos costos sus cursos, diplomados e incluso programas de verificación evaluativa gracias a sus sellos institucionales para acumular rendimientos. El MIT, por ejemplo, ha tasado los ingresos agregados de las empresas fundadas por sus egresados, que la sitúan como la undécima economía más grande del mundo.

Del *educapital* forman parte también las donaciones filantrópicas que grandes empresarios y políticos del mundo como Bill Gates, Warren Buffett, Marc Zuckerberg, Bill Clinton, David Cameron, entre otros, realizan para hacer expandir el capitalismo a lugares inexplorados. Su estrategia confirma la convicción según la cual los problemas sociales se pueden solucionar con

7 Algunas de estas franquicias educativas de capital especulativo a futuro son entre otras: Kumon (centro de enseñanza creado por el japonés Toru Kumon, que potencia el estudio de las matemáticas y la lectura); Nenoos (franquicia que trabaja con el enfoque MBE: *mind, body y emotion*); Baby Sensory (franquicia dedicada a estimular tempranamente el bebé, por medio de luces, sonidos y experiencias sensoriales); Gymboree (organización para el estímulo de los niños mediante juegos de psicomotricidad y vínculo paterno-filial. Cuenta con seiscientas franquicias en cuarenta países); The New Kids Club (centro dedicado al aprendizaje del inglés con refuerzo escolar, ludoteca y actividades vacacionales); Arukay (institución diseñada por expertos educadores en STEM (*science, technology, engineering, mathematics*) y con acompañamiento del laboratorio de innovación de la Universidad de Harvard y del Lifelong Kindergarten Group del Instituto Massachusetts de Tecnología e Ingeniería para Niños); Core Teknasium (centro de enriquecimiento enfocado en ciencia y tecnología); Helen Doron Educational Group (compañía inglesa que posee más de 800 centros educativos distribuidos por todo el mundo). La lista podría seguir.

más capitalismo o, como lo nombra el magnate de Microsoft, con *capitalismo creativo*.

El capitalismo ha mejorado la vida de millones de personas, algo que es fácil de olvidar en un momento de gran incertidumbre económica. Pero ha dejado fuera a miles de millones más [...] Los gobiernos y las fundaciones sin ánimo de lucro tienen un papel irremplazable en ayudarlos, pero tardarán demasiado tiempo si tratan de hacerlo solos. Son principalmente las corporaciones las que tienen las capacidades para hacer que las innovaciones tecnológicas funcionen para los pobres [...] Necesitamos nuevas formas de llevar a muchas más personas al sistema que ha hecho tanto bien en el mundo. Hay mucho todavía por hacer, pero la buena noticia es que el capitalismo creativo ya está con nosotros. (Gates, 2008, párr. 1 y 2. Traducción propia).

La incursión de actores privados no se limita a proveer fondos financieros. Su intervención busca incidir básicamente en la gestión de procesos de reestructuración estatal, el diseño de formas de gobernanza social y la elaboración de conocimientos para la direccionalidad estratégica de sus contribuciones. Lejos de cualquier relación con prácticas convencionales de caridad, el filantropocapitalismo hace de la donación una inversión provechosa; es decir, una estrategia dirigida a nuevas producciones (Bishop y Green, 2008; Edwards, 2008). No es tanto que las innovaciones tecnológicas funcionen para los más pobres, argumento claramente revestido de legitimidad; buscan ampliar los efectos productivos de los sectores marginados por medio de unas donaciones dirigidas a optimizar estas fuerzas vivas para que produzcan al máximo. El *educapital* recoge y actualiza el gobierno de los pobres mediante la educación, una larga constancia que es a su vez fuente importante de teorización. Deleuze nos recuerda cómo “lo más crudo y lo más cínico está presente en el discurso del filántropo” (2013, p. 47).

Tanto la Gates Foundation como la Clinton Foundation son dos ejemplos del impacto global de esta nueva filantropía en el

terreno educativo, muy vinculada a la promoción de modelos de desregulación, privatización, comercialización y nueva gestión de los servicios educativos (Saura, 2016). Fundaciones análogas, como *Empieza por Educar* en España, y *Empresarios por la Educación*, en Colombia, apuestan decididamente por la empleabilidad como tecnología individual de sus campañas económicas, educativas y publicitarias. La producción de eslóganes sirve de vehículo y reconocimiento de la apuesta: “sed competitivos”, para explicar el paso de la demanda de empleo a la propia empleabilidad como fuerza y capital individual, lo que traduce una relación novedosa con los emprendimientos, mucho más sintonizada con los grandes empresarios del mundo.

El educapital comprende también un ámbito sofisticado de consumo construido desde la contundencia de sus nuevas técnicas (*coaching*, gestión, marketing, *merchandising*). La promoción publicitaria de servicios educativos, por ejemplo, se ha convertido en un asunto prioritario del que se espera, más que ofrecer un producto, adherir al mundo donde estos servicios existen, de modo tal que ya no existen objetos sueltos sino experiencias completas de consumos educativos: el mundo Harvard se aproxima al universo McDonald's. “Consumir no se reduce a comprar y destruir un servicio o producto, como enseñan la economía política y su crítica, sino que significa en principio pertenecer a un mundo, adherir a un universo” (Lazzarato, 2006, p. 110).

La publicidad se encarga en buena parte de la producción de estos mundos. Sus eslóganes prometen un futuro de éxito laboral, movilidad social y retorno de la inversión en términos de capital simbólico o en prestigio. Vinculada a la promoción de la inversión educativa emerge una forma particular de constitución del sujeto como *consumidor* y como *cliente*. Así, la idea de muchas familias es educar a sus miembros, al nivel más alto que la ubicación socioeconómica lo permita.

Entre el lenguaje promocional del marketing educativo y la adherencia a fluidos globales de autogestión asistimos al aumento

exacerbado de mecanismos de responsabilización individual que logran hacer proliferar procedimientos y técnicas de autorreferencialidad, por ejemplo: autoformación, autoevaluación, auto-dirección, autoestima, autoayuda, automejoramiento, hasta la autoculpa, etc. Estos automatismos se contrastan mediante procedimientos de rendición de cuentas; de esa forma tenemos un sistema que hace responsable a cada uno de los que participan en la educación, de manera diferenciada, pero sometidos a la obligación de exponer sus rendimientos lo más públicamente que se pueda.

Este incremento de las autonomizaciones y de la responsabilización individual es acorde con la existencia de un pensamiento global sobre el aprendizaje. Existe una especie de imperativo que nos obliga para con nosotros mismos, lo que nos hace ver los aprendizajes como necesidades insoslayables.⁸ Cada individuo estaría *forzado*, sin estarlo, a producirse a sí mismo, a representarse, a ofrecerse como empresario de sí. Una cultura de la constante comparación que clama por destacar en cada individuo sus potencias narcisistas, en particular las susceptibles a traducirse en consumos o emprendimientos. Las escuelas tienen que formar este tipo de individuos y de sociedades; esto es a lo que alude la escuela competitiva.

Esta faceta del educapital alude también al diseño de portafolios educativos adaptables a cualquier cliente. Un portafolio es un conjunto de servicios de aprendizaje que acude a los lenguajes del marketing y la publicidad para justificar los costos de una inversión educativa. Estos eslóganes son los encargados de promover las carreras profesionales y de generar una sensación de propósito y entusiasmo tanto para quienes trabajan en las instituciones educativas como para quienes buscan el mejor lugar para invertir en educación, es decir, al alcance de sus posibilidades financieras tanto de ahorro como de endeudamiento (“Trae tus

8 Hace más de veinte años, y particularmente desde la Conferencia de Jomtien, se habla de necesidades básicas de aprendizaje, que es uno de los puntos básicos de la política educativa.

sueños, juntos los realizaremos”, Universidad San Martín; “Donde tú sí cuentas”, Universidad Sergio Arboleda).

El portafolio funciona como una colección de evidencias sobre la enseñanza y el aprendizaje que se articula preferentemente con el mundo de los negocios y de los emprendimientos; también enfatizan sus nexos con lo tecnológico y la innovación, escenarios estratégicos para la competitividad máxima del capital humano vinculado a la educación. Quienes se dedican a la promoción de portafolios, entre ellos los docentes “de excelencia”, desempeñan un papel relevante en la generación de imágenes atractivas y alarmantes; la exageración comercial construye expectativas, promesas, esperanzas y temores respecto del futuro de quien invierte en sí mismo, cuyas narraciones ficcionales se muestran casi como obligatorias.

Los portafolios en los Estados Unidos se introdujeron hace ya más de tres décadas como mecanismos para evaluar y certificar la labor docente. Incluso se han creado asociaciones para la promoción y difusión de las experiencias e investigaciones sobre portafolios, como el Instituto Europeo para el Aprendizaje, una asociación francesa independiente que busca promover la formación continua. Este instituto desarrolla herramientas de trabajo para simplificar la tarea de compartir información acerca de la formación y trayectoria laboral. Su portafolio digital es un *software* de desarrollo propio que contiene un *curriculum vitae universal* que permite la gestión personal y el intercambio digital de información educativa y de referencia. En América Latina los países que más rápidamente ingresaron a estas técnicas fueron Chile y Colombia.

Próximo a estos diseños de portafolios, consumos y autorresponsabilidades, el educapital comprende además la producción y actualización de técnicas de optimización. La más conocida y expandida globalmente es la evaluación permanente. Vale la pena recordar que uno de los ejes de las reformas educativas latinoamericanas consistió en fijar unas expectativas de rendimiento

para la calidad de la educación revisadas desde los subsistemas de evaluación educativa. Suponen los expertos que la evaluación es la ruta adecuada para obtener una información privilegiada capaz de regular el cambio educativo y la gestión de las reformas.

Consignas como “Todo lo que se evalúa mejora” describen el lugar común de cualquier optimización, por mínima que sea. Evaluaciones transnacionales como PISA hacen posible la comparación internacional de los sistemas educativos en todo el mundo. Sus resultados han cambiado radicalmente el discurso de la política educativa. El enfoque comparado aplicado a la evaluación funciona como un lenguaje de las evidencias y se dirige a emular los modelos educativos de mayor éxito en las pruebas internacionales. Todas estas medidas tienen en común la convicción de que los sistemas educativos se pueden reformar y optimizar.

Algunos críticos llaman la atención sobre la manera como la evaluación educativa lleva a fijar unos estándares o competencias en un campo de conocimiento o destrezas muy estrechos: “los estándares se centran en una reducida variedad de capacidades y margina, cultural, política y socialmente, importantes áreas del aprendizaje” (Tröhler y Bardu, 2012, p. 49); sin embargo, la evaluación mediante pruebas se consolida, cada vez más, como indicador privilegiado de calidad. México y Colombia saben muy bien a lo que me refiero: su ingreso a la OCDE así lo ratifica.

Finalmente me gustaría que se considerara esta descripción, por supuesto parcial, del educapital, como un avistamiento diagnóstico de la educación de nuestro tiempo que antecede la crítica como rasgo fundamental del pensamiento. Lejos de imaginar que lo mejor está aún por llegar, este diagnóstico llama la atención sobre lo que está cambiando de manera vertiginosa en la educación y exhorta a abrir lo que más podamos, con generosidad y valentía, la imagen que defendemos de las posibilidades futuras de la escuela pública y de la educación.

Abrir paso a la acción significa dejar irrumpir el pensamiento: este pone distancia, es decir, rompe el vínculo con las cosas que

impiden verlas de un modo distinto al que se ha establecido. El pensamiento busca deshacerse de las familiaridades admitidas como verdaderas, de las naturalidades con las que se presentan las certezas del éxito, la competitividad y la vida como ficción. Un diagnóstico de la historia del educapital buscaría romper con ciertos eslabones de determinación histórica y someter a problematización todo aquello que se nos presenta como evidente. Mi trabajo como investigador consiste precisamente en tomar distancia e interrogar en busca de otras aperturas y libertades. Libertad entendida no como un genérico sino como actos de libertad, no como estatuto sino como acción posible en la investigación; y en esa labor del pensamiento esos actos de libertad se manifiestan. Esa, creo yo, es una acción práctica y posible.

Referencias

- “Ahora uno se explota a sí mismo y cree que está realizándose”. (2018, 7 de febrero). *El País*. Recuperado de https://elpais.com/cultura/2018/02/07/actualidad/1517989873_086219.html.
- Aldana, V. y P. Caballero, P. (1997), *La reforma educativa en Colombia: desafíos y perspectivas*. Bogotá: Instituto SER-Preal.
- Ball, S. J. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta de la educación pública. Informe preliminar*. V Congreso Mundial. Bruselas: Internacional de la Educación.
- Bishop, M. y Green, M. (2008). *Filantro-capitalismo. Cómo los ricos pueden cambiar el mundo*. Barcelona: Urano.
- Blat, J. (1981). *La educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del siglo xx*. Santiago: Unesco.
- Cano, E. (1999). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coraggio, J. L. (1998). Sobre la investigación y su relación con los paradigmas educativos. En *II Seminario Internacional*. Novas

- políticas educacionais: Críticas e perspectivas* (pp. 73-84). São Paulo: Universidade Católica de São Paulo.
- Deleuze, G. (2013). *El saber: curso sobre Foucault. Tomo I*. Buenos Aires: Cactus.
- Dussel, I. (2013). Pasado y futuro de la investigación educativa sobre las desigualdades. Políticas educativas, discursos pedagógicos y demás. En D. Tröhler y R. Bardu (comps.), *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica* (pp. 107-123). Barcelona: Octaedro.
- Edwards, M. (2008). Philanthrocapitalism and its limits. *International Journal of Not-for-Profit Law*, 10(2), 22-29.
- Faure, E. et al. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza.
- Filmus, D. (Comp.), (1998). *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*. Buenos Aires: OEF-Traquel.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica; curso en el Collège de France (1978-1979)*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Gates, B. (2008, 31 de julio). Making capitalism more creative. *Time Magazine*. Recuperado de: https://www.fpsect.org/uploaded/faculty/johnsonc/U_S_History/Unit_5/Gospel_and_Gates.pdf
- Gimeno, J. (1998). Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. En *Seminário Internacional. Novas políticas educacionais: Críticas e perspectivas* (pp. 85-108). São Paulo: Universidade Católica de São Paulo.
- Glosario de conceptos políticos usuales. Modernización. (s. f.). En *Eumed.net. Enciclopedia virtual*. Recuperado de <http://www.eumed.net/diccionario/definicion.php?dic=3&def=386>.
- Han, B. C. (2014). *La agonía del Eros*. Barcelona: Herder.
- Kerschensteiner, G. (1928). *El concepto de la escuela del trabajo*. Madrid: Ed. de La Lectura.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.

- Luhmann, N. (1985). *El amor como pasión*. Barcelona: Península.
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Martínez-Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez-Boom, A. y Orozco, J. H. (2015). Educación: un campo de agenciamiento. En J. A. Echeverri (ed.) *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 99-119). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Narodowski, M. y Martínez-Boom, A. (2016). ¿Por qué se expande la educación privada?: Aportes para el debate global. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 17-26.
- Nóvoa, A. (2010). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En C. Vélaz y D. Vaillant (comp.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 49-55). Madrid: Santillana.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (1996). *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1994*. Santiago: Unesco/Oreal.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2001). *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Unesco/Oreal.
- Ossembach, G. (2018). Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica. El caso ecuatoriano, 1895-1912. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Corporación Editora Nacional.
- Popkewitz, T. S. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Ratinoff, L. (1994). La crisis de la educación: el papel de la retórica de las reformas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21, 35.

- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: la red global *Teach For All* en España. *Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 248-264.
- Schriewer, J. (1996). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En M. Pereyra et al. (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 17-58). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Tröhler, D. y Bardu, R. (2012). *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica*. Barcelona: Octaedro.
- Zuluaga, O. L. y Ossenbach, G. (Comp.) (2004a). *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos Iberoamericanos. Siglo XIX*. Bogotá: Magisterio, Colciencias, UPN, Universidad de Antioquia, Universidad de los Andes, Universidad del Valle.
- Zuluaga, O. L. y Ossenbach, G. (Comp.) (2004b). *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos. Siglo XX*. Bogotá: Magisterio, Colciencias, UPN, Universidad de Antioquia, Universidad de los Andes, Universidad del Valle.

Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Bibliografía mínima

Jhon Henry Orozco Tabares
Universidad Pedagógica Nacional

Al inicio de la segunda parte de *Crítica y verdad* Roland Barthes afirma que “nada es más esencial para una sociedad que la clasificación de sus lenguajes” (1972, p. 47). De los múltiples lenguajes que hablan y piensan la educación y la pedagogía quizá sean los que optan por la interrogación de prácticas los mejor llamados a proporcionar motivos de novedad y asombro. Trabajar prácticas, describirlas y problematizarlas supone introducir valores de discontinuidad, singularidad y materialidad a eso que Daniel Tröhler califica como los lenguajes *inclusivos e imprecisos* de la “educación” (2013, p. 23).

El análisis de prácticas favorece la descripción de acontecimientos que marcan la educación de manera efectiva: con sus fuerzas y errores, con accidentes y a través de sus efectos. Es decir, lo específico de las instituciones educativas, las relaciones de poder que las producen y reproducen, y por supuesto con las disputas por la verdad de la educación. No descarta las promesas idealistas, sin embargo, toma distancia para revisar la parte de promesa que se concretiza como técnica, rutina, tecnología o procedimiento.

En Colombia conceptos como “práctica pedagógica”, “saber pedagógico” y “archivo pedagógico” aluden al trabajo de un colectivo de investigación cuya trayectoria se remonta a finales de los años setenta. Este colectivo está integrado por investigadores

como Olga Lucía Zuluaga, Jesús Alberto Echeverri, Alberto Martínez Boom, Humberto Quiceno, Estela Restrepo, Alejandro Álvarez, Óscar Saldarriaga, Carlos Ernesto Noguera, Javier Sáenz, Dora Lilia Marín, Rafael Ríos, Arley Fabio Ossa, Javier Fayad, Bernardo Barragán y David Andrés Rubio, por mencionar solo a los que han puesto a circular sus producciones doctorales.

La denominación *Grupo Historia de la Práctica Pedagógica* designa una forma de hacer investigación que asume herramientas metodológicas de diversos campos: históricos, filosóficos, epistemológicos, educativos y sociales. Historiar prácticas se inscribe también en una veta productiva que entra en diálogo con desarrollos investigativos internacionales, como es el caso de los trabajos de Paul Veyne, Michel Foucault, Roger Chartier, Robert Castel, Michel de Certeau, Louis Marín, Marcel Mauss, Émile Benveniste, Pierre Bourdieu, Georges Dumézil, Thomas Popkewitz, Paul Virilio, Peter Sloterdijk, Gabriel Tarde, Georges Vigarello, Giorgio Agamben, Gert Biesta, Mariano Narodowski, Alfredo Veiga-Neto, Inés Dussel, Marcelo Caruso, Eugenia Roldan, Anne Staples, Santiago Castro, entre muchos otros. Todos estos investigadores han transformado la manera como se hace investigación en la actualidad y han abierto un amplio espectro de indagación y trabajo intelectual.

Conviene reiterar que la noción de práctica pedagógica es una construcción teórica y metodológica que ha servido para hacer investigación académica en nuestro país. En el estudio introductorio a *La ética del pensamiento* de Foucault (2015), Jorge Álvarez Yágüez insinúa que el estudio de prácticas abre un nuevo perfil de la investigación que consiste en el trabajo crítico indispensable para empezar a pensar de otro modo. En ese sentido no hay experiencia que no sea una manera de pensar y que no se pueda analizar desde el punto de vista de una historia del pensamiento. Por eso decimos que investigar prácticas concuerda con una historia crítica de nuestros sistemas de pensamiento.

No hace falta multiplicar las alusiones al trabajo con prácticas; lo específico de este epílogo pasa por informar al lector

sobre aspectos básicos de la producción bibliográfica de los investigadores del Grupo que ha sido editada en el país y en el extranjero. El acceso a estas fuentes supone una oferta conceptual y metodológica de valor superlativo para quienes buscan entrar en diálogo, captar los detalles, establecer diferencias y matizar sus propias búsquedas.

Estos trabajos de sistematización bibliográfica pueden servir como herramienta crítico-documental para que otros curiosos de lo que se produce en el campo del saber pedagógico y de la práctica pedagógica consulten y entrecrucen sus elaboraciones investigativas con las escrituras de este colectivo de investigaciones que cumple cuatro décadas de trabajo ininterrumpido. En esa dirección, comparto con Silvia Duschatzky y Diego Sztulwark la idea de que una investigación no pretende confirmar un saber sino hacerlo activo (2005).

Repositorio de libros

Lo componen 145 registros, de los cuales 5 corresponden a segundas ediciones. La forma libro ha sido tradicionalmente uno de los formatos preferidos por quienes hacen investigación. Leer libros, escribirlos, corregirlos, documentarlos, editarlos, reseñarlos y divulgarlos son pasos inherentes a la tradición investigativa que no puede simplemente obviarse con generalidades. El libro parece conservar cierta “nobleza vitalista”, tal vez porque exige una cautelosa acumulación de sus signos. A continuación, se enumeran los que conforman el repositorio.

- 1974 Zuluaga, O. L. y Puig, J. (Comps.) (1974). *Documentos teóricos internos al movimiento estudiantil 1971*. Medellín: Universidad de Antioquia, CIED.
- Zuluaga, O. L. y Puig, J. (Comps.) (1974). *Movimiento de maestros en torno al estatuto docente 1972. Legislación, análisis y pronunciamientos*. Medellín: Universidad de Antioquia, CIED.

- 1976 Zuluaga, O. L. (1976). *Filosofía y pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, CIED.
- 1977 Zuluaga, O. L. (1977). *Didáctica y conocimiento*. Medellín: Universidad de Antioquia, CIED.
- 1979 Zuluaga, O. L. (1979). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia, CIED.
- 1981 Martínez-Boom, A. (1981). *El maestro y la instrucción pública en el Nuevo Reino de Granada, 1767-1809*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- Silva, R. J. (1981). *La reforma de estudios en el Nuevo Reino de Granada, 1767-1790*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- 1982 Martínez-Boom, A. (1982). *De la evangelización a la instrucción pública. Contribución al estudio de las prácticas educativas coloniales* (tesis). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Zuluaga, O. L. (1982). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia. 1821-1848*. Medellín: Universidad de Antioquia, CIED.
- 1984 Álvarez, A. (1984). *El problema de la legitimidad en el Estado liberal de América Latina. Tres alternativas políticas* (tesis). Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Echeverri, J. A. (1984). *Proceso de constitución de la instrucción pública en Colombia, 1819-1835*. Medellín: Universidad de Antioquia, Editorial Copiyepes.
- Martínez-Boom, A. y Silva, R. J. (1984). *Dos estudios sobre educación en la Colonia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- Silva, R. J. (1984). *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada, Siglos XVII y XVIII*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- Zapata, V. V. (1984). *El poder en la escuela de Antioquia, 1880-1950*. Medellín: Universidad de Antioquia, CIED.

- 1986 Martínez-Boom, A. (1986). *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- Zapata, V. V.; Flórez, R.; Bedoya, J. I. y Acevedo, J. (1986). *Cuatro ensayos sobre pedagogía y saber*. Medellín: Lealon.
- 1987 Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- 1988 Quiceno, H. (1988). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia. 1900-1935*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- 1989 Echeverri, J. A. (1989). *Santander y la instrucción pública, 1819-1840*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia.
- Martínez-Boom, A.; Noguera, C. E. y Castro, J. O. (1989). *Crónica del desarraigo: historia del maestro en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Noguera, C. E. y Castro, J. O. (1989). *El estatuto del maestro durante el siglo XX, 1936-1979*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- 1990 Zuluaga, O. L. (1990). *Recopilación de la legislación sobre instrucción pública primaria en Antioquia durante el siglo XIX* (Tesis). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- 1992 Zuluaga, O. L.; Gónima, B.; Pineda, G. y Zapata, D. (1992). *Manual para el procesamiento de la información del archivo pedagógico*. Medellín: Universidad de Antioquia, CIED.
- Zuluaga, O. L.; Gónima, B.; Pineda, G. y Zapata, D. (1992). *Vocabulario sobre educación y pedagogía en Colombia durante el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia, CIED.
- 1993 Quiceno, H. (1993). *Los intelectuales y el saber. Michel Foucault y el pensamiento francés contemporáneo*. Cali: Universidad del Valle.

- Zuluaga, O. L. (1993). *¿Qué es el archivo pedagógico colombiano del siglo XIX?* Medellín: Universidad de Antioquia, CIED.
- 1994 Martínez-Boom, A.; Noguera, C. E. y Castro, J. O. (1994). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, Tercer Milenio.
- 1995 Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria. En busca de un sentido actual de la escuela*. Bogotá: Magisterio, Socolpe.
- 1996 Martínez-Boom, A. y Narodowski, M. (Comps.). (1996). *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Zuluaga, O. L. y Rendón, A. (1996). *Paz, tolerancia y derechos humanos*. Bogotá: Fundación Friedrich Ebert de Colombia, Fescol.
- 1997 Martínez-Boom, A.; Noguera, C. E. y Castro, J. O. (1997). *Educación, poder moral y modernización. Historia de la acción educativa de la Fundación Social 1911-1961*. Bogotá: Fundación Social, L. Fas Producciones Editoriales.
- Martínez-Boom, A. y Angulo, F. (1997). *Educación, poder moral y modernización: Historia de la acción educativa de la Fundación Social 1962-1992*. Bogotá: Fundación Social, L. Fas Producciones Editoriales.
- Restrepo, E. (Comp.). (1997). *Universidad Nacional de Colombia. 130 años de historia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sáenz, J.; Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Volumen 1*. Medellín: Colciencias, Foro, Universidad de los Andes y Universidad de Antioquia.
- Sáenz, J.; Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Volumen 2. Raza, examen, método y sociedad:*

- reformas pedagógicas y de la educación pública, 1903-1935*. Medellín: Foro, Universidad de los Andes y Universidad de Antioquia.
- 1998 Zuluaga, O. L. (Ed.). (1998). *Biblioteca pedagógica de bolsillo. Tomo I*. Bogotá: IDEP.
- Zuluaga, O. L.; Osorio, D. B. y Aristizábal, M. (Comps.). (1998). *Disposiciones legales sobre instrucción pública en Bogotá (1832-1858)*. Bogotá: IDEP.
- 1999 Martínez-Boom, A.; Noguera, C. E. y Castro, J. O. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Noguera, C. E. y Sánchez, M. (1999). *La acción de tutela en educación*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Zuluaga, O. L. (ed.) (1999). *Biblioteca pedagógica de bolsillo. Tomo II*. Bogotá: IDEP.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber* (2.^a edición). Bogotá: Anthropos, Siglo del Hombre y Universidad de Antioquia.
- 2000 Álvarez, A.; Egidio I. y Figueiredo, I. (2000). *Organización y gestión de los centros educativos. Cuadernos de la OEI. Serie Educación Comparada, volumen 7*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Álvarez, A.; Noguera, C. E.; Castro, J. O. (2000). *La ciudad como espacio educativo: Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX*. Bogotá: Arango Editores.
- Martínez-Boom, A.; Puellas, M.; Braslavsky, C.; Gvirtz, S. (2000). *Política y educación en Iberoamérica. Cuadernos de Educación Comparada. Volumen 4*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Zuluaga, O. L. (2000). *La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Bogotá: IDEP, Universidad de Antioquia.

- 2001 Echeverri, J. A. (ed.) (2001). *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Medellín: Universidad de Antioquia y Editorial Marín Vieco.
- Fayad, J. A. (2001). *Del caos al pensamiento. Epistemología arqueológica*. Cali: Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía.
- 2002 Martínez-Boom, A.; Vélez, C. y Arellano, A. (Comp.) (2002). *Universidad y verdad*. Barcelona: Anthropos.
- Zapata, V. V. (2002). *Taller de hombres. Historia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L. (Comp.) (2002). *Historia de la educación en Bogotá. Tomo I*. Bogotá: IDEP y Panamericana Formas e Impresos.
- Zuluaga, O. L. (Comp.) (2002). *Historia de la educación en Bogotá. Tomo II*. Bogotá: IDEP y Panamericana Formas e Impresos.
- 2003 Álvarez, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, GHPP.
- Martínez Boom, A.; Noguera, C. E. y Castro, J. O. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia* (2.^a edición). Bogotá: Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, GHPP.
- Noguera, C. E. (2003). *Medicina y política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Medellín: Fondo Editorial Eafit.
- Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, GHPP.
- Quiceno, H. (2003). *Curso de epistemología, pedagogía y ética*. Cali: Paideia Editores.

- Sáenz, J. (2003). *Pedagogical discourse and the constitution of the self* (tesis inédita). Londres: Institute of Education, University of London.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio, GHPP.
- Zapata, V. V.; Marín, E.; Ossa, A. F. y Ceballos, R. D. (2003). *El concepto de escuela en Colombia en los planes educativos de los siglos XIX y XX*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L.; Echeverri, J. A.; Martínez-Boom, A.; Quiceno, H.; Sáenz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio, GHPP.
- 2004 Martínez-Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- Quiceno, H. (2004). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia. 1900-1935* (2.^a edición). Bogotá: Magisterio, GHPP.
- Restrepo, E. (Comp.). (2004). *Escuela de Artes y Oficios. Escuela Nacional de Bellas Artes. La Universidad Nacional en el siglo XIX. Documentos para su historia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, CES y Facultad de Ciencias Humanas.
- Restrepo, E. (Comp.) (2004). *Escuela de Ciencias Naturales. La Universidad Nacional en el siglo XIX. Documentos para su historia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, CES y Facultad de Ciencias Humanas.
- Restrepo, E. (Comp.) (2004). *Escuela de Ingeniería. La Universidad Nacional en el siglo XIX. Documentos para su historia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, CES y Facultad de Ciencias Humanas.
- Restrepo, E. (Comp.) (2004). *Escuela de Jurisprudencia. La Universidad Nacional en el siglo XIX. Documentos para su*

historia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, CES y Facultad de Ciencias Humanas.

Restrepo, E. (Comp.) (2004). *Escuela de Literatura y Filosofía. La Universidad Nacional en el siglo XIX. Documentos para su historia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, CES y Facultad de Ciencias Humanas.

Restrepo, E. (Comp.) (2004). *Escuela de Medicina. La Universidad Nacional en el siglo XIX. Documentos para su historia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, CES y Facultad de Ciencias Humanas.

Sáenz, J. (2004). *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal. Estrategias pedagógicas del plan de desarrollo Bogotá para vivir todos del mismo lado 2001-2003*. Bogotá: IDEP.

Zuluaga, O. L. y Ossensbach, G. (Comp.) (2004). *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos, siglo XIX*. Bogotá: Magisterio, Universidad del Valle, Universidad de los Andes, Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias, Universidad de Antioquia, GHPP

Zuluaga, O. L. y Ossensbach, G. (Comp.) (2004). *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos, siglo XX*. Bogotá: Magisterio, Universidad del Valle, Universidad de los Andes, Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias, Universidad de Antioquia, GHPP.

Zuluaga, O. L. (Comp.) (2004). *Contribución al desarrollo de la historia comparada de la educación en Iberoamérica. El caso de Colombia, 1820-1994*. [Resultado del proyecto internacional Bases para el Avance de la Historia Comparada de la Educación en Iberoamérica, Badhicei. Texto inédito.]

- 2005 Bolívar, R. M.; Castro, J. F. y Aristizábal, E. (Ed.) (2005). *Semilleros de investigación, experiencias del cómo y el porqué*. Medellín: Fondo Editorial Biogénesis.

- Saldarriaga, O. (2005). *Nova et Vetera, o de cómo fue apropiada la filosofía neotomista en Colombia, 1868-1930. Catolicismo, educación y modernidad desde un país poscolonial latinoamericano* (tesis inédita). Louvain-la-Neuve (Bélgica): Université Catholique de Louvain.
- Zuluaga, O. L.; Noguera, C. E.; Martínez-Boom, A.; Quiçeno, H.; Saldarriaga, O.; Sáenz, J.; Caruso, M.; Runge, A. K.; Veiga-Neto, A.; Schéerer, R.; Rifa, M.; Narodowski, M.; Echeverri, J. A.; Aguilar, D. y Vitarelli, M. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación: Pensar de otro modo*. Bogotá: Magisterio y GHPP.
- 2006 Martínez-Boom, A.; Narodowski, M. y Ospina, H. F. (Comp.) (2006). *La escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Martínez-Boom, A.; Narodowski, M. y Ospina, H. F. (Comp.) (2006). *La razón técnica desafía a la razón escolar. Construcciones de identidades y subjetividades políticas en la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Restrepo, E. y Escobar, A. M. (2006). *Plan de dieta alimentaria del Hospital San Juan de Dios. Santafé, 1790*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, CES y ADAI.
- Restrepo, E. (2006). *Recetas de espíritu para enfermos del cuerpo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, CES y ADAI.
- Restrepo, E. y Vileikis, O. (2006). *Régimen de atención en el Hospital San Juan de Dios: Ordenanzas y relaciones. Bogotá, 1868-1876*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, CES y ADAI.
- Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Magisterio y GHPP.
- 2007 Restrepo, E. y Vileikis, O. (2007). *Planches anatomiques du corps humain, exécutées d'après les dimensions naturelles, Franceso Antommarchi, 1826. Texte explicatif*. Obra

derivada. Bogotá: Comisión de la Universidad Nacional de Colombia para la celebración del bicentenario de la Independencia.

Sáenz, J. (2007). *Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela de Bogotá, 1994-2003*. Bogotá: CES, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá.

Yarza, A. y Rodríguez, L. M. (2007). *Educación y pedagogía de la infancia anormal, 1870-1940. Contribuciones a una historia de su apropiación e institucionalización en Colombia*. Bogotá: Magisterio y GHPP.

2008 Álvarez, A.; Castro, J. O.; Turbay, C. y Acuña, E. M. (2008). *Lo que antes era un privilegio hoy es un derecho. Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá, una gran escuela: para que los niños aprendan más y mejor*. Bogotá: GHPP.

Quiceno, H.; Díaz, W.; González, W.; Henao, L. A.; Gil, M. G. y Cubillos, J. S. (2008). *Conversaciones con la filosofía II*. Cali: Alianza Francesa, Fundación Filosofía y Ciudad, Fundación para la filosofía en Colombia y Biblioteca Deptal. Jorge Garcés Borrero.

Ríos, R. (2008). *Las ciencias de la educación en Colombia, 1926-1954. Entre universalismo y particularismo cultural*. Bogotá: Magisterio y GHPP.

Ríos, R. (2008). *Redes pedagógicas: otro modo de ser maestro*. Medellín: Litoimpresos y servicios.

Suárez, J. P. y Yarza, A. (2008). *Maestros de las escuelas normales de Antioquia. "Historias de Vida"*. Medellín: Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación para la Cultura.

2009 Castro, J. O. (2009). *Memoria institucional y acontecer pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Echeverri, J. A. (2009). *Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución* (tesis inédita). Cali: Universidad del Valle.
- Marín-Díaz, D. L. (2009). *Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade*. (tesis inédita). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Martínez-Boom, A. y Peña, R. (Comp.) (2009). *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Noguera, C. E. (2009). *O gerenciamento pedagógico moderno: Da sociedade ensino para a sociedade da aprendizagem* (tesis inédita). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Saldarriaga, O.; Ramos, A. y Gaviria, R. (2009). *El Nuevo Reino de Granada y sus provincias. Crisis de la Independencia y experiencias republicanas*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, Editorial Universidad Javeriana.
- 2010 Álvarez, A. (2010). *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, GHPP.
- Martínez-Boom, A. y Álvarez, A. (Comp.) (2010). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica*. Bogotá: Magisterio y GHPP.
- Quiceno, H. y Recio, C. M. (Comp.) (2010). *Independencia, educación y cultura. Memorias del simposio*. Cali: Alcaldía de Santiago de Cali, Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía.
- Sáenz, J. (Comp.) (2010). *Pedagogía, saber y ciencias*. Bogotá: CES, Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia.
- 2011 Álvarez, A. (2011). *Ciencias sociales, escuela y nación. Colombia 1900-1960. Tomo 1*. Saarbücken: Editorial Académica Española.

Álvarez, A. (2011). *Ciencias sociales, escuela y nación. Colombia 1900-1960. Tomo II*. Saarbücken: Editorial Académica Española.

Barragán, B. (2011). *Narrativas de aprendizaje: la pedagogía del ideal transmisionista al ideal constructivista*. Madrid: Editorial Académica Española.

Marín-Díaz, D. L. y Cortés, R. A. (Comp.) (2011). *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. Bogotá: IDEP.

Martínez-Boom, A. (2011). *Memorias de la escuela pública. Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela, 1774-1821*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

Noguera, C. E. (2011). *Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica.

Ossa, A. F. (2011). *Acrecentamiento del sujeto y dominio racional. Contribuciones al nacimiento del dispositivo de la administración de la instrucción pública en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Quiceno, H. (2011). *Epistemología de la pedagogía*. Cali: Ediciones Pedagogía y Educación.

Quiceno, H. y Loaiza, G. (Comp.) (2011). *Miradas críticas de la cultura*. Cali: Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía.

Quiceno, H. y Peñalosa, M. L. (2011). *La cultura del otro y la escuela inclusiva*. Cali: Instituto de Ciegos y Sordos, Fundación Ideal, Instituto Tobías Emanuel, Alcaldía de Santiago de Cali.

Restrepo, E. (2011). *El Hospital San Juan de Dios 1635-1895. Una historia de la enfermedad, pobreza y muerte en Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia y CES.

- Yarza, A. (2011). *Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia: 1870-1940* (Tesis inédita). Medellín: Universidad de Antioquia.
- 2012 Álvarez, A.; Unda, M. P.; González, M.; Pulido, O.; Gómez, A.; Arias, O.; Socha, C.; Pinzón, S.; Moreno, N.; Morales, L.; Jiménez, N.; Valois, L. y Sánchez, A. (2012). *¡Todo pasa!... ¡Todo queda! Historias de maestros en Bogotá*. Bogotá: IDEP, OEI.
- Fayad, J. (2012). *La niñez en Santiago de Cali a comienzos del siglo XX. Genealogía de instituciones y construcción de subjetividad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Francisca Radke.
- Martínez-Boom, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: IDEP.
- Noguera, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre, GHPP.
- Recio, C. M.; Muñoz, C. C. y De la Fuente, E. (2012). *Historia, memoria y patrimonio mueble en Santiago de Cali. Tomo 1*. Cali: Universidad del Valle.
- Restrepo, E.; Vileikis, O. y Escobar, A. M. (Ed.) (2012). *Anatomía y arte: A propósito del atlas anatómico de Francesco Antommarchi*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Comisión para la Celebración del Bicentenario de la Independencia.
- Ríos, R. y Sáenz, J. (Ed.) (2012). *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia, CES.
- 2013 Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*. Bogotá: IDEP.
- Giraldo, M.; Henao, A. M.; Londoño, A. M. y Sampedro, P. (2013). *Debido proceso constitucional. Una propuesta de*

- cara al ciudadano desde la Constitución de 1991*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ossa, A. F. y Suárez, J. P. (Eds.) (2013). *El maestro investigador en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Quiceno, H. y Recio, C. M. (Comp.) (2013). *Saberes y disciplinas escolares. IV Simposio de Historia, Pedagogía y Cultura*. Cali: Archivo Histórico de Cali, Alcaldía de Cali.
- Restrepo, E.; Vileikis, O. y Escobar, A. M. (Eds.) (2013). *Biblioteca Médica Neogranadina, 1755-1833. Volumen I*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, CES, Universidad Santo Tomás, Instituto de Estudios Socio-Históricos Fray Alonso de Zamora.
- Restrepo, E.; Vileikis, O. y Escobar, A. M. (Eds.) (2013). *Biblioteca Médica Neogranadina, 1755-1833. Volumen II*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, CES, Universidad Santo Tomás, Instituto de Estudios Socio-Históricos Fray Alonso de Zamora.
- 2014 Álvarez, A. (2014). *Los discursos otros. Críticas al universalismo occidental*. Bogotá: Planeta Paz y Ediciones Desde Abajo.
- Martínez-Boom, A. y Bustamante, J. (Comps.) (2014). *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional, Prometeo.
- Sáenz, J. (Ed.) (2014). *Artes de vida, gobierno y conductas en las prácticas de sí*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, CES.
- 2015 Bolívar, R. M.; López, L. C.; González, P. A. y Cardona, J. H. (2015). *Trayectoria e impacto de la estrategia Semilleros de investigación de la Universidad de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Echeverri, J. A. (Ed.) (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá: Siglo del Hombre, GHPP.

- Marín-Díaz, D. L. (2015). *Autoajuda, educação e práticas de si. Genealogia de uma antropológica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Marín, D. L.; Rubio, A. D.; Aranguren, C.; Arcila, J. et al. (2015). *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital*. Bogotá: IDEP.
- Martínez-Boom, A. (2015). *Verdades y mentiras sobre la escuela (2ª edición)*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Martínez-Boom, A.; Martínez, M. C.; Calvo, G.; Prada, M. y Soler, C. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy. Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Bogotá: IDEP.
- Quiceno, H. (Comp.) (2015). *La nación imaginada. Ensayos sobre los proyectos de nación en Colombia y América Latina en el siglo XIX*. Cali: Universidad del Valle.
- Yarza, A.; Ramírez, M.; Franco, L. M. y Vásquez, N. C. (2015). *Narrativas de la educación especial en Medellín. Una reconstrucción polifónica, 1966-2004*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- 2016 Martínez-Boom, A.; Ruiz, A. y Vargas, G. (Comps.) (2016). *Epistemología de la pedagogía*. Cátedra doctoral 5. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, DIE.
- Noguera, C. E.; Álvarez, A.; Herrera, C. X. (2016). *Leciones de historia de la pedagogía en Colombia. Escuela, maestro e infancia(s)*. Bogotá: Magisterio y Universidad Pedagógica Nacional.
- Sáenz, J. (2016). *Conversando con Dios. Selección de poesía mística de la India y Persia: siglos X a XVIII*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- 2017 Orozco, J. H. (2017). *Describir prácticas. Pensar dispositivos. 40 años del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Bibliografía mínima (tesis inédita)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- 2018 Marín-Díaz, D. L. y León, A. C. (2018). *Infancia. Balance de un campo discursivo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez-Boom, A.; De la Rosa, A. y Cadena, S. (Comps.). *La universidad interrogada: opacamiento de la formación y la experiencia*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Noguera, C. E. (Comp.). (2018). *Alfredo Veiga-Neto y los estudios foucaultianos en educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quintana, L. M.; Aguilar, D. A. y Cadavid, A. M. (2018). *Expedición pedagógica por los ciclos complementarios en Colombia: miradas a la formación inicial de maestros en las Escuelas Normales Superiores*. Medellín: Pregón y ENS María Auxiliadora.
- 2019 Ossa, A. F.; Bolívar, R. M. y Barragán, B. (Comps.) (2019). *Escolarizar, enseñar y aprender. Racionalidades educativas*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L. (2019). *La instrucción pública en Colombia, 1845-1868: Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá* (2ª edición). Bogotá: Aula de Humanidades y Universidad de Antioquia.

Repositorio en revistas internacionales

Se compone de 62 registros de artículos de investigación entre 1992 y 2018 en 36 revistas internacionales que corresponden a 20 en Brasil, 18 en Argentina, 8 en España, 4 en Inglaterra, 3 en Chile, 3 en Venezuela, 2 en México, 2 en Australia, 1 en Perú y 1 en Bélgica. Internacionalizarse constituye un gesto de mayoría de edad para un grupo de investigación, tres regularidades podrían explicar este ejercicio: primero, la formación doctoral por fuera del país; segundo, la edición internacional de libros; y tercero, la presencia sistemática en encuentros internacionales con investigadores del campo. La edición en lengua castellana abarca 50

artículos, 6 en inglés, 5 en portugués y un artículo en francés; son los siguientes:

- Venezuela Martínez-Boom, A. (1992). Modelo curricular y tecnología educativa en Colombia. *Acción Pedagógica*, 3(1-2), 43-55.
- México Zuluaga, O. L. (1994). Pedagogía, práctica pedagógica y sujetos de la enseñanza. *Perspectivas Docentes*, 13, 25-29.
- Argentina Martínez-Boom, A. y Vasco, E. (1995). Escuela y maestro en el pensamiento de Vives y Comenio. *Propuesta Educativa*, 13, 24-29.
- Argentina Martínez-Boom, A. (1997). Las reformas educativas en América Latina: Historia y perspectivas. *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*, 1(1), 9-13.
- Álvarez, A. (1997). El retorno de la diferencia. *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*, 1(1), 113-119.
- Noguera, C. E. (1997). Medio siglo de educación y enseñanza em Colombia (O de la curricularización de la educación y la enseñanza). *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*, 1(1), 154-167.
- México Zuluaga, O. L. (1998). ¿Historia epistemológica de la pedagogía o historia del saber pedagógico? *Ethos Educativo*, 16, 26-42.
- Bélgica Saldarriaga, O. (1998). La question de la “société civile” en Amérique Latine: l’apport de l’expérience colombienne. *Alternatives-Sud*, 5(1), 145-172.
- Argentina Echeverri, J. A. (1998). Una reforma para ángeles. Reinterpretación de la reforma instruccional desde la historiografía de la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia. *Alternativas*, 1, 73-82.

- Brasil Álvarez, A. (1998). La radiodifusión y la formación de ciudadanos: Colombia 1920-1950. *Veritas*, 43(1), 109-116.
- Argentina Quiceno, H. (1998). La historia de la educación y el acontecimiento. *Alternativas*, 1, 171-194.
- Brasil Noguera, C. E. (1998). Ciudad y educación. Las sociedades de mejoras públicas y la construcción del espíritu cívico. *Veritas*, 43 [número extra], 123-129.
- Inglaterra Zuluaga, O. L. (1999). A strategical documentary field: The Colombian pedagogical archives for the nineteenth century. *Paedagogica Historica*, 25(2), 764-773.
- Inglaterra Álvarez, A. (2000). Historiography of education and pedagogy in Colombia. *Paedagogica Historica*, 36(3), 936-954.
- Argentina Echeverri, J. A. (2000). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*, 2(2), pp. 73-97.
- España Martínez-Boom, A. (2000). Malestar docente y profesionalización en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 87-112.
- Argentina Martínez Boom, A. y Unda, M. P. (2000). El maestro y su formación: del devenir moderno al devenir contemporáneo. *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*, 2(2), 119-126.
- España Álvarez, A. (2001). Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿Un cambio de época? *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 35-58.
- Perú Martínez-Boom, A. (2001). La experiencia de la Expedición Pedagógica y las redes de maestros: ¿Otros modos de formación? *Tarea*, 26, 46-51.
- Venezuela Martínez-Boom, A. y Álvarez, A. (2001). Consideraciones en torno a la expedición pedagógica: el

- riesgo de pensarnos de nuevo. *Acción Pedagógica*, 10(1/2), 4-13.
- Argentina Quiceno, H. (2002). Pensamiento pedagógico y literario de Agustín Nieto Caballero. *Alternativas*, 4, 229-264.
- Argentina Echeverri, J. A. y Rodríguez, H. M. (2004). Práctica y diario pedagógico. (La estructura de la memoria. Narrar-se). *Alternativas*, 9(35-36), 67-74.
- Martínez-Boom, A. (2004). Hacia un atlas de la pedagogía en Colombia. *Alternativas*, 9(35-36), 171-184.
- Yarza, A. y Rodríguez, L. M. (2004). Pedagogía, idiotas y anormales: una historia de la pedagogía de anormales en Colombia, 1870-1930. *Revista Alternativas*, 9(35-36), 115-129.
- Argentina Martínez Boom, A. (2005). Dispositivos, sistemas y tendencias en América Latina. *Novedades Educativas*, 176, 20-21.
- Venezuela Yarza, A. (2005). Travesías: notas para una pedagogía y una epistemología de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*. 26(76), 281-306.
- España Zuluaga, O. L.; Ríos, R.; Zapata, V.; De Tezanos, A.; Álvarez, A.; Vélez, M. A.; Palacio, L. V.; Escolano, A.; Hernández, J. M.; Mejía, M. R.; Machado, M. y Estrada, L. (2006). La memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 533-552.
- Chile Yarza, A. (2007). Educación especial, pedagogía y ética: De las técnicas a las narraciones. *Temas de Educación*, 14-15, 163-170.
- Brasil Yarza, A. (2007). Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica de la historia de la práctica pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 173-188.

- Brasil Martínez-Boom, A. (2008). Rostros y rastros del maestro contemporáneo. *Revista Quaestio*, 10(1/2), 41-70.
- Argentina Álvarez, A. (2008). Educación popular y memoria activa del saber pedagógico. *Novedades Educativas*, 209, 22-28.
- España Martínez-Boom, A. (2009). La educación en América Latina: Un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 163-179.
- Brasil Martínez-Boom, A. (2009). Políticas públicas en educación en América Latina. *Revista Espaco*, 31, 5-18.
- Noguera, C. E. (2009). La gubernamentalidad en los cursos del profesor Foucault. *Educação y Realidade*, 34(2), 21-33.
- España Saldarriaga, O. (2010). La racionalidad del fanatismo: Independencia, secularización y educación en Colombia, siglos XVIII al XX. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 29, 77-102.
- Brasil Marín, D. L. (2010). Morte da infância moderna ou construção da quimera infantil? *Educação y Realidade*, 35(3), 193-211.
- Inglaterra Martínez-Boom, A.; Ossembach, G. (2011). Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950–1970). *Paedagogica Historica*, 47(5), 679-700.
- Brasil Marín, D. L. (2011). Natureza infantil e governamentalidade liberal. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, 11(1), 104-120.
- Argentina Yarza, A. (2011). Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y educación especial. Pensando históricamente la educación especial en América Latina. *Revista Ruedes*, 1(1), 3-21.

- Brasil Yarza, A. (2011). Educadores especiales en la educación inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad en Colombia: ¿perfil, personal o productor de saber? *Currículo Sem Fronteiras*, 11(1), 34-41.
- Brasil Martínez-Boom, A. (2012). ¡Ya no estás en la casa! Tecnologías de la escolarización. *História da Educação*, 16(38), 19-44.
- Argentina Saldarriaga, O. (2012). Escuela, catolicismo y biopolítica en Colombia 1870-1970. *Espacios Nueva Serie*, 7, 320-339.
- Brasil Noguera, C. E. y Marín, D. L. (2012). Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 14-29.
- Saldarriaga, O. y Dávila, J. M. (2012). El “giro experimental” de los saberes sobre lo social en Colombia, 1840-1903. *Revista Eletrônica da Anphlac*, 13, 251-311.
- Brasil Noguera, C. E.; yMarín, D. L. (2013). El arte de gobernar moderno: o de la constitución de una ciencia de la educación. *Educação*, 36(2), 156-167.
- Chile Yarza, A.; Ramírez, M.; Franco, L. M. y Vásquez, N. C. (2013). Historia polifónica de la escolarización/ educación para personas con discapacidad(es) desde las voces de educadores especiales en Medellín (Antioquia, Colombia): 1965-2002. *Temas de Educación*, 19(2), 83-105.
- Argentina Yarza, A. (2013). Hacer sitio al que llega: pedagogía, educación especial y formación. *Contextos de Educación*, 13(14), 36-43.
- Brasil Noguera, C. E. y Marín, D. L. (2014). O efeito educacional em Foucault. O governmento, uma questão pedagógica? *Pro-Posições*, 25(74), 47-65.

- Chile Yarza, A.; Rojas, H. y López, J. (2014). Discapacidad y educación superior: las contiendas por la participación y la ciudadanía en las reformas neoliberales de la Universidad y la educación superior en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8, 35-49.
- Inglaterra Martínez-Boom, A. (2015). Governed and/or schooled. *Paedagogica Historica*, 51(1-2), 221-233.
- España Martínez-Boom, A. y Orozco, J. H. (2015). Aprendizaje y empresa en la universidad que viene. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34, 153-168.
- Brasil Marín, D. L. (2015). La clave es el individuo: prácticas de sí y aprendizaje permanente. *Educação Unisinos*, 19(2), 168-174.
- España Saldarriaga, O. y Vargas, C. M. (2015). La configuración histórica del maestro público en Colombia: entre opresión y subalternidad, 1870-2002. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 287-318.
- Argentina Martínez-Boom, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa*, 45, 34-49.
- Brasil Marín, D. L. (2016). Educação, indivíduo e biopolítica: a crise do governmento. *Cadernos IHU Ideias*, 14(247), 3-24.
- Marín, D. L. (2016). “Incendios” o de la experiencia primaria de existir. *Childhood & Philosophy*, 12(23), 9-25.
- Noguera, C. E. y Marín, D. L. (2016). Dimensões éticas, estéticas e políticas da Pedagogia: para além da epistemologização. *Perspectiva*, 34, 840-859.
- Australia Marín, D. L. (2017). The key is the individual: Practices of the self, self-help and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 49(7), 710-719.

- Brasil Marín, D. L. (2017). Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica. *Revista Educar*, 66, 37-56.
Noguera, C. E. y Marín, D. L. (2017). En defensa de la experiencia escolar. Fortalecer las fronteras de la escuela. *Educação*, 19, 607-621.
- Australia Noguera, C. E. (2017). The pedagogical effect: On Foucault and Sloterdijk. *Educational Philosophy and Theory*, 49(7), 720-733.
- España Martínez-Boom, A. (2018). Evangelización e instrucción pública en el orden colonial español. *Revista Española de Educación Comparada*, 31, 55-86.

Bibliografía de referencia

- Barthes, R. (1972). *Crítica y verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2005). ¿Qué puede una escuela? Notas preliminares sobre una investigación en curso. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educar: ese acto político* (pp. 193-209). Buenos Aires: Del Estante.
- Foucault, M. (2015). *La ética del pensamiento. Para una crítica de lo que somos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Barcelona: Octaedro.

RESCATES

Como quien rescata un tesoro sumergido en aguas o quien rastrea arqueológicamente antiguos códices, ofrendas, pinturas rupestres o sonidos del pasado, esta colección de libros pretende recuperar diversos textos que desde hace años seducen a lectores y renuevan perspectivas de estudio y conocimiento. Retomar autores y sus discursos, algunos de ellos convertidos en tradiciones del saber u otros inusitados, pero todos valiosos de fondos editoriales como el de la Universidad Pedagógica Nacional, que se ha mantenido activo desde 1985. Esta es la apuesta de relectura que se ofrece a quien contempla esta serie de obras en sus anaqueles o en pantallas como una segunda oportunidad. Como educadora de educadores y productora de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, la UPN presenta estas novedades del ayer para favorecer la apropiación social del conocimiento y la divulgación de la ciencia y la cultura del porvenir.

Los textos incluidos en el presente libro recogen, en principio, los desarrollos más recientes sobre el concepto de *saberes escolares* como muestra de una primera línea de trabajo planteada por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica durante las últimas décadas. Asimismo, se analiza el concepto de *práctica pedagógica* a la luz de los trabajos sobre las “prácticas de sí” emprendidos por Michel Foucault en sus últimos años. Una tercera línea de trabajo evidenciada en esta compilación está relacionada con reconceptualización y definición de la historia de la pedagogía. Este apartado retoma algunas contribuciones sobre la historia de conceptos para repensar la “educación”, el “aprendizaje” o para construir nuevos *lentes* y actores para mirar esta historia, como: iglesia, docente, Estado docente, entre otros. Finalmente, esta obra cierra con una importante y actualizada reflexión sobre la pregunta por el papel que ha cumplido la escolarización en las formas en que se están produciendo las sociedades de hoy.

*Síntesis rescatada de la presentación
de la primera edición*

ISBN: 978-958-5503-92-2



9 789585 550392