

TEMA EM DESTAQUE

EDUCAR ES GOBERNAR: LA EDUCACIÓN COMO ARTE DE GOBIERNO

CARLOS ERNESTO NOGUERA-RAMÍREZ
DORA LILIA MARÍN-DÍAZ

RESUMEN

El artículo considera la educación como un elemento central del gobierno, un arte para la conducción de sí y de los otros. Este arte, que entre los siglos XVI y el XX, se entendió, por lo menos, de tres maneras distintas: la “Enseñanza con énfasis en la gubernamentalidad disciplinaria”, corresponde a la emergencia de la Didáctica (siglos XVI y XVII) y de las prácticas de policía; la “Educación con énfasis en la gubernamentalidad liberal” (siglos XVIII y XIX) corresponde a la aparición de los conceptos de educación, libertad e interés; es el momento de articulación de prácticas Disciplinarias con nuevas prácticas liberales y, con ellas, la emergencia de prácticas biopolíticas en la educación; el “Aprendizaje con énfasis en la gubernamentalidad neoliberal”, que encuentra en la educación permanente y en el capital humano las condiciones de emergencia de una “sociedad del aprendizaje”.

EDUCACIÓN • PEDAGOGÍA • DIDÁCTICA • FOUCAULT, MICHEL

TO EDUCATE IS TO GOVERN: EDUCATION AS ART OF GOVERNMENT

CARLOS ERNESTO NOGUERA-RAMÍREZ
DORA LILIA MARÍN-DÍAZ

ABSTRACT

The article considers education as a central element of governance, a driving gear for self and others, art between the XVI and XX centuries, it was understood, at least three different ways: “Teaching with an emphasis on disciplinary ruling” corresponds to the emergence of teaching (XVI and XVII) and law enforcement practices; “Education with an emphasis on liberal governance” (XVIII and XIX) is the emergence of the concepts of education, freedom and interest, is the time to articulate disciplinary practices with new liberal practices, and with them the emergence of bio-political practices in education; “Learning with an emphasis on neo-liberal governance”, which found in lifelong learning and human capital emergency conditions of a “learning society”.

El hombre puede considerar como los dos descubrimientos más difíciles:
el arte del gobierno y el de la educación.
(KANT, 2003, p. 35)

Não se pode tampouco considerar que pedagogia, governo de si e salvação constituíam três domínios perfeitamente distintos e que operavam com noções e métodos diferentes; de fato, entre um e outro havia muitas trocas e uma continuidade certa.
(FOUCAULT, 1997, p. 112)

EN EL AÑO 1993, la UNESCO constituyó una comisión internacional independiente para adelantar una reflexión sobre las formas como la educación podría hacer frente a las nuevas exigencias del siglo XXI. El texto elaborado por ese grupo hace referencia al resultado del trabajo de otra comisión que se reunió veinte años antes¹, momento en el cual los especialistas que participaron del encuentro concluyeron que una de las formas de viabilizar la educación era planear sistemas a través de los cuales el hombre, “sujeto de su aprendizaje” y de su propio destino, “aprendiera a ser” (DELORS, 1998). En este informe, se afirma que “la educación a lo largo de la vida” es un proceso fundamental del cual depende que los individuos y los grupos sociales puedan hacer frente a los desafíos que las nuevas formas de organización social y económica, además de los desarrollos tecnológicos y científicos, les proponen. Según él, en cuanto los sistemas educativos formales continúen priorizando la “adquisición de conocimientos” en detrimento de otras formas de aprendizaje, las nuevas generaciones van a estar menos capacitadas para asumir tales retos; por esa razón es necesario movilizar reformas educativas, programas y políticas pedagógicas que amplíen la visión sobre la formación humana y conciben la educación como un todo.

La educación es entendida en estos discursos como un conjunto de procesos que debe garantizar no tanto el aprendizaje de contenidos como el desarrollo de capacidades que permitan llegar a ellos (aprender a conocer); no tanto el aprendizaje de una práctica o de una técnica para realizar un trabajo como el desarrollo de las competencias necesarias para adaptarse y realizar las tareas que se presenten en cada momento

¹ Comisión presidida por Edgard Faure (1973).

(aprender a hacer); no tanto un modo de vivir como las competencias necesarias para adaptarse y habitar un mundo en permanente cambio (aprender a vivir); y no tanto una forma de ser sujeto como la disposición y las habilidades para gerenciar –usar y aumentar– las propias posibilidades, cierto “capital humano” que se puede y se debe acrecentar (aprender a ser).

Según esta comprensión, las prácticas educativas deben orientarse a la preparación de las personas y grupos sociales capaces de asumir los cambios permanentes, el aprendizaje es el proceso central para el cumplimiento de tal fin. El aprendizaje es entendido, entonces, como el proceso y resultado más importante de cualquier acción educativa, pues se trata de “aprender a aprender” en la contingencia y en la eventualidad: el aprendizaje opera como una forma de adaptación a las condiciones que se presentan y, por eso mismo, es una acción de actualización según las necesidades individuales y las circunstancias locales y globales. Educar y aprender, educación y aprendizaje son términos centrales en la mayor parte de los análisis teóricos del campo de la educación, pero también de los discursos políticos y económicos que no dejan de destacar el lugar relevante de prácticas educativas de “calidad” para la formación, manutención y competitividad de los estados de sus economías en la actualidad.

La proliferación de estos discursos y las evidencias destacadas por la historiografía de la educación, acerca del hecho de que las prácticas pedagógicas no siempre privilegiaron tales conceptos, nos llevaron a preguntarnos tanto por las condiciones que hicieron posible que la educación alcanzara la fuerza y la centralidad que tienen hoy, como por la estrecha vinculación que se percibe entre los discursos económicos, los proyectos políticos y las prácticas educativas. A partir de estas inquietudes y resultado de los análisis de corte arqueológico que venimos realizando sobre las prácticas pedagógicas en Occidente elaboramos la reflexión que presentamos en este texto. En él nos proponemos describir la forma como cierto conjunto de prácticas sociales se articularon en la constitución de lo que denominamos aquí “Sociedad educativa”: una forma de Sociedad en la cual la vida pasó a ser considerada como una gran escuela y en la cual todos sus integrantes deberían estar capacitados para aprender de manera permanente. Así, desde la utopía pansófica de Comenio en el siglo XVII hasta los recientes anuncios sobre la constitución de “ciudades educativas” y “sociedades de aprendizaje” es posible percibir una preocupación inédita y cada vez más insistente en la necesidad de educación que todos los individuos tienen. Se trata de una sociedad en donde el “aprendizaje permanente”, las “ciudades educativas”, la “educación continua, permanente y a lo largo de la vida”, entre otros temas, adquieren relevancia y centralidad.

LA MODERNIDAD COMO SOCIEDAD EDUCATIVA

La Modernidad entendida como un conjunto de transformaciones culturales, económicas, sociales y políticas que acontecieron en Europa, a partir de los siglos XV y XVI, tiene una profunda marca educativa. Ello no significa que haya tenido una causa educativa o que la educación haya sido su causa: la expansión de las disciplinas y del “gubernamiento”² (FOUCAULT, 2006, 2007, 2009) entre los siglos XVII y XX, fueron problemas profundamente pedagógicos y educacionales. Incluso, puede afirmarse que constituyeron problematizaciones pedagógicas y educacionales que trajeron implicaciones políticas, económicas y sociales. Leer la Modernidad en perspectiva de la educación permite describir algunos de los elementos que se articularon en la constitución de lo que denominamos “Sociedad educativa”. Tal proceso estuvo estrechamente vinculado con aquello que Foucault (2006) llamó “gubernamentalización de los Estados Modernos” en la medida en que, la educación fue una de las prácticas fundamentales definidas para el gobierno de las poblaciones. Con el propósito de realizar un análisis más profundo de esta articulación, de la relación inmanente y del importante papel que jugaron las prácticas educativas en los procesos de gubernamentalización usamos el concepto de gubernamentalidad propuesto por Foucault como herramienta de análisis.

Recordemos que el filósofo francés utilizó el término gubernamentalidad para marcar dos desplazamientos fundamentales en los dispositivos poder/saber que operaron en las sociedades occidentales modernas. Primero: del énfasis en las formas soberanas de las tecnologías de poder que podemos reconocer entre la Edad Media y el siglo XVI, hacia el énfasis en un conjunto de dispositivos disciplinarios que se organizaron y tuvieron privilegio entre finales del siglo XVI y principios del siglo XVIII; ese es el período en el cual aconteció la organización de los Estados Administrativos Europeos³, como producto del bloqueo de las nacientes “artes de gobierno”; Segundo: del énfasis en las disciplinas hacia el énfasis en los dispositivos de seguridad que, entre los siglos XVIII y XIX, significó el establecimiento de horizonte del pensamiento económico y político vinculado a las artes de gobierno liberales, se trató de un movimiento que estuvo atravesado por el desarrollo del pensamiento naturalista y la expansión y uso de las llamadas “prácticas de policía”, en el sentido que tuvieron en ese momento.

A partir de la lectura de la manera como se organizaron y transformaron las formas de actuar y pensar en Occidente moderno es posible percibir por lo menos tres momentos o modos de pensar y practicar la educación en ese tiempo: El Estado enseñante, el Estado educador y la sociedad de aprendizaje. Vale la pena destacar que aunque presentamos la descripción de los tres momentos de manera secuencial, estas formas que adquirió la “Sociedad educativa” no siguieron un camino evolutivo, de continuidad o de superación del anterior a favor del nuevo, tampoco que con el énfasis en unas prácticas diferentes, las prácticas educativas vinculadas al momento precedente desaparecieran. Por el contrario, y es por eso que hablamos de énfasis, lo que queremos destacar es que la

2 Según propone Veiga Neto (2002), la palabra “gubernamiento” es más apropiada para referirse a la acción o acto de gobernar.

3 También llamados, por los historiadores, Estados Absolutistas.

emergencia de un conjunto de discursos educativos articuló prácticas pedagógicas preexistentes con otras que se organizaron y encuadraron en las racionalidades de gobierno producidas en el siguiente momento, inscribiéndose en el campo de racionalidad, en el horizonte de pensamiento que ellas misma produjeron.

Ahora bien, el primer modo de pensar y practicar la educación, que hemos denominado “Estado enseñante” hizo parte del primer desplazamiento descrito por Foucault. Es un momento que corresponde al despliegue de la gubernamentalidad disciplinar, entre los siglos XVII y XVIII, en un tiempo en que el énfasis estuvo en las prácticas de enseñanza y las disciplinas del cuerpo y de los saberes fueron centrales para la constitución tanto de la “Razón de Estado” (FOUCAULT, 2006) como de una forma particular de ser sujeto. El segundo modo, el que llamamos “Estado educador”, se refiere al momento en que el Estado cumplió una función importante en la expansión de la educación y la instrucción pública a través de los distintos sectores sociales, este es el momento en que el término “educación” se inscribió en el vocabulario pedagógico. Este momento tuvo condiciones de posibilidad en el segundo desplazamiento estudiado por Foucault, se inauguró a finales del siglo XVIII y tuvo en la razón de gobierno liberal y en la operación de dispositivos de seguridad un soporte fundamental. El último modo, que denominamos “sociedad de aprendizaje” se inicia entre finales del siglo XIX y comienzos del XX. Es el momento de emergencia y despliegue de nociones y prácticas educativas que centran la atención en el individuo que aprende y no tanto en quien o que se enseña. Se trata de un movimiento en el cual percibimos el diseño de la gubernamentalidad neoliberal, esa forma económica de gobierno, en la cual es el propio individuo quien debe ocuparse de conducirse, de gobernarse a fin de acrecentar las propias competencias y habilidades. Es un modo de practicar la educación en el cual el problema ya no es tanto que el sujeto o los grupos sociales “aprendan” sino, que “aprendan a aprender”. El “Estado enseñante” fue diferente del “Estado educador” y de la “sociedad de aprendizaje”, pero los tres constituyeron sociedades educativas en la medida en que el arte de educar (vía enseñanza, vía educación o formación o vía aprendizaje) fue condición para la constitución, realización y salvación tanto del sujeto como de la sociedad.

En general, percibimos que la Modernidad leída como “Sociedad educativa” es la sociedad de la *pampedia*⁴, una sociedad en que, por primera vez en la historia de la humanidad, se pretendió que todos sus integrantes fuesen sometidos a una diversidad de procesos de enseñanza y estuviesen dispuestos a aprender durante toda su vida como condición para alcanzar una determinada forma deseable de ser humano. En este contexto, a pesar de que la escuela ocupe un lugar destacado en esa sociedad educativa, no es ella quien define el carácter educativo de aquella: esa sociedad es educativa porque, además de la escuela, más allá de ella, el individuo precisó ser enseñado, ser educado, aprender y continuar aprendiendo a lo largo de su vida. La sociedad educativa hace del mundo una gran escuela y de la educación un hecho permanente.

4

“La Pampedia consiste en una educación universal de todo el Género Humano. En griego, Paideia significa educación y enseñanza, mediante la cual los hombres son formados; y *pan* significa universal. Esto es lo que deseamos: que aprendan todo, todos y totalmente” (COMENIO, 1992 [1657], p. 41).

SOBRE EL ESTADO ENSEÑANTE, LA GUBERNAMENTALIDAD DISCIPLINAR Y LA INSTRUCCIÓN

La extensión y despliegue que el poder disciplinario de las instituciones religiosas tuvo hacia diferentes sectores de la población –la juventud estudiantil, los pueblos conquistados, las clases operarias, los pobres etc.–, desde el siglo XV, hizo parte del proceso de constitución de la “Razón de Estado”: esa forma particular de pensar, razonar, calcular y practicar el gobierno, en la cual el Estado pasó a ser su principio de inteligibilidad y en la que los “políticos” y la naciente “política” se ocuparon de reorganizar las prácticas sociales venidas del Medioevo (FOUCAULT, 2007). Fue un proceso en el cual un conjunto de prácticas disciplinarias que estuvieron por mucho tiempo confinadas a los espacios cerrados de los monasterios y las comunidades religiosas, se difundieron y comenzaron a ser usados en diferentes escenarios sociales, en este movimiento la enseñanza dejó de ser un asunto de colegios y universidades y se volvió un problema de “policía”, un problema de “política interior”, por tanto un foco de atención de las acciones del gobierno (FOUCAULT, 2006).

Sobre este punto, Foucault afirma que el paso del Estado medieval al Estado moderno, o del arte medieval de gobernar hacia la tecnología de gobierno moderna, no significó la simple “laicización” del gobierno pastoral. En palabras de Senellart (2006, p. 220) “El *regimen* cederá lugar al ‘gobierno’, ordenado ya no más a la realización de fines morales, sino a la simple conservación del Estado. Sería falso ver en el segundo la simple secularización del primero”. La nueva razón gubernamental tiene características propias y constituyó el acontecimiento que inauguró la Modernidad occidental.

En el marco de ese proceso de transformación gradual, de esa gubernamentalización de los Estados, de la emergencia de la razón de Estado como racionalidad de gobierno aparecen las prácticas de “policía” como una forma, una tecnología que permite la actuación directa del soberano. La “policía” es la forma que toma la política interior para garantizar el fortalecimiento de las fuerzas del Estado y el equilibrio europeo, se ocupa de los asuntos de la ciudad, de la “urbanidad”: “policía” del desarrollo y organización de las ciudades y por tanto del gobierno de las poblaciones. En este contexto la enseñanza –hasta ese momento una práctica encerrada en los colegios y universidades medievales– tendrá condiciones para su expansión hacia otros escenarios sociales.

Las prácticas de policía tenían por objetivo desarrollar los elementos constitutivos de la vida de los individuos, de tal forma que, las potencias del Estado pudieran ser desarrolladas y reforzadas permanentemente. Diferente de la forma como es concebida hoy, la policía abarcaba un conjunto de prácticas sociales destinadas a garantizar el crecimiento de la población, a cubrir sus necesidades de vida (alimentación, vestido, etc.),

a cuidar de su salud, de sus ocupaciones y a garantizar la circulación de alimentos y de personas. Para atender estas demandas, la policía prestó especial atención a la ocupación de los hombres, a su actividad y por ello uno de sus principales asuntos fue la “instrucción”.

Es visible la coincidencia que hay entre la emergencia de la Razón de Estado y el surgimiento de la Didáctica como un saber que se ocupa de la instrucción de todos y sobre todo aquello que es posible de ser enseñado. Es la misma coincidencia que podemos señalar entre el desarrollo de las prácticas de policía y el proceso de escolarización de la población que aconteciera entre los siglos XVII y XVIII. Así, podríamos decir que la nueva razón gubernamental se sirve de la experiencia disciplinaria (instructiva) del poder pastoral y que, a su vez, el poder pastoral encuentra en las prácticas de policía su forma de desplegarse por todos los intersticios del mundo social. Instruir la población, sea para “salvar almas”, sea para aumentar las fuerzas del Estado, fue una tarea que selló la alianza entre el poder político y el poder pastoral: ser buen cristiano equivalía a ser buen súbdito.

Las prácticas de policía no alcanzaron el mismo desarrollo ni tuvieron las mismas formas en todos los Estados europeos. Como parte de ellas, las prácticas de escolarización y de enseñanza también tuvieron marcas diferentes según las condiciones económicas, políticas, religiosas, sociales y culturales propias de los Estados en formación. Foucault muestra como en Alemania a diferencia de Italia, por ejemplo, la división territorial tuvo un efecto distinto en el desarrollo de la policía, particularmente porque después del tratado de Westfalia los Estados organizados a partir del antiguo Imperio, sólo fueron figuras transitorias e intermedias entre las estructuras feudales que las precedieron y los Estados Modernos que las sucedieron. Alemania no tenía, como era el caso de Francia, un personal administrativo establecido, el personal que necesitaba preparar tuvo que formarse en las universidades, así en un tiempo en que las universidades francesas se debilitaban las universidades alemanas se constituyeron en los lugares importantes tanto para la formación de los administradores como para la reflexión y producción de las técnicas que aseguraran el desarrollo y fortalecimiento del Estado (FOUCAULT, 2007). Esta diferencia se expresa en el hecho de que, como en ningún otro lugar, en Alemania se organizara la *Polizeiwissenschaft*, una ciencia de la policía. Y es tal vez, en el contexto de estas diferencias y de estas necesidades que el arte de enseñar alcanzó su umbral epistemológico abriendo posibilidades para la conformación de la Didáctica.

No es sorprendente, entonces, que haya sido en esos laboratorios micro estatales donde apareciera un texto de 1631, de Wolfgang Ratke, que afirmaba que la edificación de las escuelas era competencia del soberano pues nadie más que él recibía la fuerza y el poder de Dios para realizar una tarea de tal envergadura.

A edificação de escolas, que compete ao soberano, não é coisa de menor importância, mas é uma parte marcante de seu governo que ele deve cultivar. Ele tem o poder de prover os recursos financeiros e disso segue que um soberano deve ter maior preocupação em desenvolver as escolas do que em realizar outras coisas. Principalmente, porque todo seu governo depende e resulta da escola. Cada dia, a escola assegura a perenidade do Estado. No que diz respeito à juventude, o governo deverá promover escolas por todo o país e, para isso, ele é responsável perante Deus e o mundo. (RATKE, 2008, p. 148)

Esa afirmación es muy fuerte para el tiempo en que fue escrita, Ratke lo sabía y, por eso, pregunta enseñada:

Tantas coisas atribuem-se à escola? Evidentemente, muitas coisas dependem da escola. A dizer a verdade, a edificação e a organização de escolas são as coisas mais importantes de toda a cristandade e as mais necessárias. Um soberano deve manter isso em seu coração porque ali está a felicidade e a salvação de todo seu país. É nas escolas, com efeito, que se formam as pessoas que serão capazes de ocupar os empregos espirituais e temporais. Disto nasce a utilidade marcante porque, sem tais pessoas, as profissões não podem subsistir e precisam submeter-se a contínuas mudanças. A partir disso, pode-se realizar, coletivamente, uma grande transformação do governo. (2008, p. 149)

El buen gobierno es, entonces, la instrucción de la población, solo así será posible la felicidad pública, la salvación de todos y cada uno, la prosperidad del Reino. Con la constitución de la Razón de Estado, la instrucción se constituyó en la clave para asegurar la manutención y crecimiento del poder estatal. Instrucción general de los niños, de los jóvenes, de los artesanos, de los pobres, en términos de Comenio (1994, p. 22), “de todos”: “En general a todos es necesaria la cultura”.

Además de los colegios y las universidades, la Didáctica alcanza, con Comenio, una amplia dimensión al ser considerada como el “arte de enseñar todo a todos”, por eso es la *Didáctica magna*. En el contexto del entusiasmo didáctico del momento, esa “magna” didáctica solo será una parte de algo aún mayor: la *Pampædia*. Con ese nombre, Comenio tituló la cuarta parte de su obra (publicada después de su muerte) “Consulta general acerca de la reforma, restauración o mejora de las cosas humanas”, donde enfatiza su propuesta didáctica como la necesidad de enseñar todo a todos, en todas las cosas y totalmente. En la *Didáctica magna* y sobretodo en la *Pampædia* quedó dibujada la utopía pedagógica de la primera parte de la Modernidad, esto es, una sociedad donde todo debe ser enseñado para que todos aprendan, una sociedad que es pensada como una gran escuela.

Con el arte “pampédica”, la *Didáctica magna* pasa a ser una parte—ciertamente importante, pero no única— de un proyecto más amplio y abarcador que buscaba “sujetar” al individuo, desde la cuna hasta la tumba, a un régimen disciplinario basado en un enseñar y aprender constante y por toda la vida, condición para la plena realización humana, para su salvación eterna. Comenio dejó dibujado el mapa educativo por el cual, hasta hoy, nuestras sociedades continúan orientándose. Es el mapa de la vida como una escuela permanente, de la vida como un constante aprender y enseñar. La Modernidad inventó esa necesidad de enseñarlo todo a todos y de aprender desde el momento de nacer, durante toda la vida y hasta el momento de la muerte. La sociedad moderna, como una “panscolia”, vértigo didáctico que llevó a pensar y tratar al ser humano como un “animal disciplinable”, como un animal con una especial disposición para ser enseñado, y, por tanto, para aprender.

DEL ESTADO EDUCADOR, LA GUBERNAMENTALIDAD LIBERAL Y LA EDUCACIÓN

El desplazamiento que Foucault señaló en las prácticas de gobierno, a partir de la mitad siglo XVIII tuvo su expresión en el surgimiento de una nueva racionalidad educativa. Se trató de la emergencia de otras formas, medios y fines para pensar las prácticas pedagógicas. Tal emergencia estuvo vinculada a la aparición de conceptos como naturaleza, libertad, interés y educación en los discursos educativos del siglo XIX que, en los inicios del XX, llevó a la consolidación de las psicopedagogías de corte francófono y anglosajón y a la emergencia de la “Sociedad del aprendizaje”.

Aunque siete décadas antes de Rousseau, Locke empleó el término educación (*education*) en su libro *Some thoughts concerning education*, es sólo en *El Emilio o de educación* que esta palabra adquiere su significado propiamente moderno. En otras palabras, es con el uso que Rousseau hizo del término educación que reconocemos la emergencia de otro régimen de veridicción en el campo del saber pedagógico, cuyos desarrollos y actualizaciones se verán reflejados un siglo después, con la emergencia de las psicopedagogías que encontraron en la Biología y en la Psicología experimental sus fundamentos. Es necesario aclarar que al considerar el *Emilio* como una de las expresiones de la emergencia de un nuevo régimen de veridicción en el campo del saber pedagógico, no afirmamos que sea por su autor, o por esta obra que fue posible tal emergencia; por el contrario, se trata de señalar como, el uso que Rousseau hace de dicho término, es una de las primeras manifestaciones de un proceso anónimo de transformación y organización de las formas de pensamiento, en cuyo marco fueron posibles sus reflexiones.

Pero, ¿Cuál es la novedad que trae este concepto de educación? ¿Qué transformación significó en el pensamiento pedagógico? En primer lugar, podríamos señalar que la educación de Rousseau es más dirección o conducción que instrucción o enseñanza. Esa palabra que antiguamente significaba “alimento”⁵, es usada ahora para referir tres cosas distintas:

⁵ Sobre esto cita una frase de Varrón: *Educit obstetrix, educat nutrix, instituit paedagogus, docet magister* [“Tira à luz a parteira, educa/alimenta a nutriz, institui o aio, ensina o mestre”] (apud ROUSSEAU, 1999, p. 5).

educación, institución e instrucción; del mismo modo que ocurre con los términos gobernante, preceptor (ayo) y maestro que hacían referencia a tres actividades diferentes: criar, instituir e instruir o enseñar. Sin embargo, destaca Rousseau que tal distinción solo produce confusión, pues para que el niño sea bien dirigido, no debe tener sino un solo conductor y ese debe ser su *gouverneur*: “prefiero llamar de *gouverneur* y no de *précepteur* al profesor de esa ciencia, pues se trata menos, para él, de instruir que de dirigir. No debe dar preceptos, y si hacer con que ellos sean encontrados” (ROUSSEAU, 1999, p. 29). La educación se encuentra más cerca de la acción de dirigir o de conducir que de la instruir o enseñar alguna cosa.

En segundo lugar, y a pesar de la proximidad entre los pensamientos de Rousseau y de Locke, es posible percibir cómo sus reflexiones se encuentran articuladas y expresan el predominio de racionalidades o formas de gubernamentalidad diferentes. Mientras la educación propuesta por Locke se caracteriza por su énfasis en la disciplina del entendimiento, la constitución de los hábitos, la importancia del ejercicio y la repetición – acciones vinculada a la gubernamentalidad disciplinaria–, el concepto de educación rousseauiano expresa la emergencia de una forma diferente de acción educativa: una conducción, dirección o “gobierno” del “hombre” fundado en las ideas de naturaleza, libertad e interés del agente que aprende (el niño) y en un “medio” adaptado especialmente para tal fin (ni la casa paterna de Locke ni la escuela de Comenio).

Se trata, entonces de una “educación natural” que abre paso a la espontaneidad, que reconoce en el perfeccionamiento interno de los órganos y en su mecánica propia la posibilidad de acción libre del individuo, se trata de dejar hacer, de dejar intervenir, de dejar operar la naturaleza. Es una educación que precisa de una naturaleza particular del sujeto y es por eso que *El Emilio*, antes que ser el descubrimiento de un conjunto de leyes naturales de la infancia, como creía Claparède (2007), fue el diseño de una nueva gramática, a partir de la cual, se producirá el discurso pedagógico que, en los siglos siguientes, llevaría a la aparición de los discursos psicopedagógicos anglosajones y francófonos. Libertad y naturaleza, interés, crecimiento y desarrollo, entre otros términos, marcaron la aparición de un nuevo vocabulario, de un nuevo lenguaje que inscribió el saber pedagógico en el mapa de la gubernamentalidad liberal (MARÍN-DÍAZ, 2010).

Un último elemento que podríamos destacar, para señalar la novedad que el concepto de educación propuesto por el pensador ginebrino, es el llamado que hace para dejar que los niños (y en ellos las fuerzas de la naturaleza) actúen. Respetar el principio de actividad que es constituyente del sujeto es, sobre todo, un principio que lleva en sí mismo una “economía” de acción por parte del adulto en función de la propia actividad del niño. Se trata de un principio de actividad que hace más eficaz la acción educativa, pues antes que oponerse al deseo y al interés del niño parte de él, lo usa. El *Homo docibilis* de la didáctica no era un sujeto meramente pasivo, su docilidad implicaba una acción directa y un agente

externo: la acción del maestro por medio del método. Por el contrario el *Homo civilis* (Emilio), el que aprende sin ser enseñado, debe aprender por sí mismo, esto es, por su propia actividad, por su propia razón.

Esa forma de educación liberal no propone una libertad total, sino una forma de libertad regulada. Se trata de una educación que es conducción y dirección, y por eso, es una forma de gobierno de los individuos mediante la producción y regulación de su libertad. En términos de Foucault (2007), es gobernar menos para gobernar más, en nuestros términos es educar menos para educar más. Y en la educación de Emilio, educar (gobernar) menos quiere decir intervenir menos, hacer menos, para que él haga más, sólo que bajo ciertos límites y en ciertos medios.

La educación liberal es una economía de la educación. Pero eso no quiere decir que sea débil o escasa, por el contrario, ella es intensiva, permanente, constante, es una educación de la naturaleza, de los hombres y de las propias cosas. Una educación que exige más trabajo del preceptor, pues no sólo debe estar atento y actuante en todo momento, desde los primeros años y hasta el ingreso al mundo social, sino que, además debe evitar que su presencia y acción sea directa o muy evidente. Para eso, la educación de los hombres debe, si es posible, ser substituida por la educación de las cosas, hecho que significa ocuparse de controlar y regular el “medio” en donde ella debe acontecer. Así, la acción del preceptor que en Locke era directa, evidente y sobre el individuo, en Rousseau es indirecta, imperceptible y sobre el medio. Manipular el medio es acondicionar y preparar un espacio y regular unas condiciones para que el individuo aprenda a través de lo que experimente allí. Esa es la nueva tarea del preceptor, no se trata más de la enseñanza de contenidos, de razonamientos o de juicios morales, su acción no es directa, su acción es opuesta a la didáctica, ella es educativa.

DE LA SOCIEDAD DE APRENDIZAJE Y LA GUBERNAMENTALIDAD NEOLIBERAL

“Aprendizaje permanente”, “aprendiz vitalicio”, “competencias”, “ciudades educativas”, “educación continua, permanente y a lo largo de la vida” son términos que están presentes en las reflexiones educativas promovidas por los gobiernos estatales, las organizaciones no gubernamentales y los organismos multilaterales: UNESCO, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE–, Organización de Estados Iberoamericanos –OEI–, Banco Mundial, Fundación Ford, etc. Esos términos y los discursos en los que ellos se inscriben, cuando analizados bajo la lente de la gubernamentalidad, nos permiten percibir algunas transformaciones que marcan lo que sería un desplazamiento en la forma de pensar la educación, durante el siglo XX. Se trata de una transformación que percibimos articulada con el desplazamiento de una forma de gobierno, o mejor de gubernamentalidad, liberal para otra neoliberal.

Es un movimiento que tiene en el sujeto “aprendiente”, en la “Sociedad del aprendizaje” y en el “capital humano” algunas de sus

expresiones. En los discursos que se movilizan entorno de estos conceptos se percibe un creciente interés por producir y garantizar espacios educativos, en los cuales, cada individuo tenga condiciones para desarrollar sus propias habilidades, capacidades y competencias. Además de esos espacios educativos, se enfatiza en la necesidad una formación permanente, una educación que acontece a lo largo la vida y que, por eso mismo depende fundamentalmente del sujeto que aprende. Es una forma de aprendizaje que más allá de ser adaptación (como propuesto por Claparède en su *Educación funcional*) es una “disposición permanente para adaptarse” un “aprender a aprender” para asumir y actuar en un mundo que se propone de cambios y contingencias constantes. Es el énfasis en esa forma de “aprendizaje”, o, mejor, la educación entendida como aprendizaje permanente, el elemento que nos parece, define la forma de practicar la educación en nuestros tiempos.

Algunos elementos de esa forma de entender el aprendizaje pueden servirnos para comprender el desplazamiento operado en los discursos educativos. El primer elemento es la promoción de un individuo que sea “responsable” por su educación. Ya no se trata sólo, como veíamos en Rousseau, de dejar actuar la naturaleza propia del sujeto para que, dentro de un medio controlado por el preceptor, aprenda los elementos de juicio que le permitan vivir en el mundo social y después de cierta edad. En esta otra forma de aprendizaje, la responsabilidad por el proceso es del sujeto, es él quien debe orientar sus acciones para ir aprendiendo de todas y cada una de las situaciones en las que se encuentre. En Rousseau la acción indirecta del preceptor, antes que liberarlo de su responsabilidad, lo comprometía en garantizar una “conducción” que, aunque menos perceptible, fuese más eficiente. En el aprendizaje de hoy son los individuos, sus intereses naturales y sus condiciones particulares las que definen la educación.

El énfasis en los procesos de aprendizaje y autogobierno y el desplazamiento del foco de la educación escolar para la educación a lo largo de la vida presentan a un individuo que asume su formación más allá de la acción del maestro o la escuela. Esto no significa que la escuela haya desaparecido o esté desapareciendo. La institución escolar, como discurso propio de racionalidad disciplinaria, como lugar de la Didáctica, se articuló y ajustó a las formas de gobierno liberales, y no sin cuestionamientos y tensiones (justamente por la predominancia de los discursos educativos actuales) es hoy uno de los múltiples escenarios en donde acontece la preparación básica y fundamental de los sujetos sociales. En este sentido, es necesario recordar que, a pesar de los movimientos acontecidos en las formas de pensar y practicar la educación, muchas de las técnicas producidas por los dispositivos precedentes se apropiaron y ajustaron a los nuevos dispositivos y discursos: la escuela es un buen ejemplo de esto.

El aprendizaje como proceso y como resultado de la acción educativa, se tornó un concepto clave en las discusiones pedagógicas, desde finales del siglo XIX. Las llamadas “pedagogías activas” en medio de las discusiones de la psicología experimental y la biología evolutiva de la época, retomaron

la propuesta de “sujeto activo” de Rousseau y propusieron experiencias y actividades educativas centradas en la idea de la transformación del sujeto por su propia actividad, a través de los métodos llamados “activos”. Tales métodos, según Not (2000), se organizaran en dos grandes grupos: los centrados en el “descubrimiento por medio de la observación” y los orientados a “la invención por medio de la experiencia adaptativa”. En ambos casos los métodos privilegian la actividad del sujeto “aprendiente”, de ese individuo que por su propia actividad y por la atención que presta a sus propios intereses consigue lo que necesita para adaptarse al mundo, para vivir y ser feliz.

En esa centralidad otorgada al aprendizaje y al sujeto de ese aprendiente se fundaron los elementos que permitieron la constitución de la “Sociedad del aprendizaje”. Una sociedad donde los individuos poseen en sí mismos los elementos necesarios para aprender y definir los que ellos pueden y quieren conseguir, la sociedad del “ciudadano aprendiente” –un ciudadano que precisa aprender a lo largo de la vida (MASSCHELEIN et al., 2006). Esa necesidad de aprender a lo largo de la vida es una segunda característica de esta otra forma de practicar la educación. La idea de aprendizaje a lo largo de la vida parece que emergió en Europa, en las discusiones de la década de los sesenta y setenta, como una propuesta de educación alternativa que trazara caminos diferentes para las formas de educación tradicional, en particular para aquellas que acontecían en la institución escolar. Sobre el tema, señalan Tuschling y Engemann (apud MASSCHELEIN et al., 2006) que se trataba de pasar de los ambientes cerrados de educación para espacios y procesos abiertos y menos controlados, en los cuales los individuos adquirieran las habilidades y competencias necesarias para tornarse en ciudadanos de una Europa nueva y diferente. Esos discursos educativos se expresan a partir de principios de humanidad universal y prometen progreso y cambio en ordenes que superan el ámbito nacional, al mismo tiempo que demandan la existencia de un sujeto “cosmopolita”: un individuo dispuesto a aprender y cambiar permanentemente para una sociedad que también cambia y se transforma permanentemente. La participación en estas sociedades “cosmopolitas” se autorregula a través de inclusiones y exclusiones que el propio sistema produce, según las particularidades individuales, las capacidades que cada uno tenga de adaptarse a esa forma de ser del mundo social contemporáneo.

La distribución del aprendizaje a lo largo de la vida, en la sociedad del aprendizaje, parece soportarse y sustentarse en dos elementos fundamentales: 1) en una nueva idea de “población” ya no tanto un “recurso o factor humano” sino un “capital humano”; ese que se materializa en un colectivo de individuos “aprendientes” y “auto-gobernados”; 2) en la figura de un espacio más allá de lo estatal (el mercado), un nuevo lugar donde todo el que llega puede competir y alcanzar lo que necesita, un escenario que rompe las fronteras conocidas y en el cual los límites son puestos por los propios sujetos, por los capitales humanos en que ellos se hayan constituido. Se trata, entonces del mundo

gobernado desde y para una forma de pensar el practicar la vida social que hoy denominamos “neoliberal”.

En términos generales, reconocemos en los discursos educativos actuales la emergencia de otra forma de ser sujeto y sociedad. Un sujeto “del aprendizaje” que debe aprender a ser y vivir en una sociedad que no le exige tanto contenidos y habilidades específicas para el desarrollo de un único trabajo, sino las competencias necesarias para adaptarse y responder por las demandas de un mundo, una economía en constante movimiento. Un capital humano que se gerencia a sí mismo, que se produce como tal. Así, es como percibimos que figuras como la de la educación permanente y aprendizaje a lo largo de vida – entre las otras que hemos mencionado rápidamente aquí marcan el énfasis en la responsabilidad y prioridad del sujeto (a diferencia de la forma anterior, en la cual era el Estado, el preceptor, el otro), en una forma de educación que acontece en diferentes espacios y en todos los momentos de la vida (ya no solo en la escuela) y que va a depender de un conjunto de acciones y operaciones que el sujeto realice consigo mismo (y no tanto de la acción educativa o formativa del profesor o el educador). Esa prioridad del sujeto, ese destaque de sus intereses y potencialidades (capital humano) nos parecen elementos centrales que muestran la constitución de una nueva racionalidad educativa inscrita en esa forma de gubernamentalidad neoliberal que vimos aparecer en la segunda mitad del siglo XX.

REFERENCIAS

CLAPARÈDE, Edouard. *La Educación funcional*. Traducción Mercedes Rodrigo. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.

COMENIO, Juan Amós. *Didáctica magna*. 5. ed. México: Porrúa, 1994.

_____. *Pampedia* (educación universal). Traducción Federico Gómez R. de Castro. Madrid: Aula Abierta, Uned, 1992.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, Unesco, MEC, 1998.

FAURE, Edgar. *Aprender a ser: la educación del futuro*. 3. ed. Mexico: Alianza, 1973.

FOUCAULT, Michel. *El Gobierno de sí y de los otros: curso en el Collège de France (1982-1983)*. Traducción Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

_____. *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)*. Traducción Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France 1970-1982*. Tradução Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. Traducción Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

KANT, Immanuel. *Pedagogía*. 3. ed. Madrid: Akal, 2003.

LOCKE, John. *Some thoughts concerning education*. London: A. and J. Churchill, 1693.

MARÍN-DÍAZ, Dora. Interesse infantil e governo educativo das crianças. In: KOHAN, Walter (Org.). *Devir criança da filosofia: infância da educação*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2010. p. 97-108.

MASSCHELEIN, Jan et al. The Learning society and governmentality: an introduction. *Educational Philosophy and Theory*, v. 38, n. 4, p. 415-430, aug. 2006.

MONTESSORI, María. *La Mente absorbente del niño*. Mexico: Diana, 2002.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NOT, Louis. *Las Pedagogías del conocimiento*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2000.

RATKE, Wolfgang. *Escritos sobre a nova arte de ensinar de Wolfgang Ratke (1751-1635): textos escolhidos*. Tradução e notas Sandino Hoff. Campinas: Autores Associados, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SENEILLART, Michel. *As Artes de governar*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

CARLOS ERNESTO NOGUERA-RAMÍREZ

Professor de la Facultad de Educación de la
Universidad Pedagógica Nacional – Colômbia
c.guera@hotmail.com

DORA LILIA MARÍN-DÍAZ

Consultora del Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP – Colômbia
azulesdora@hotmail.com