

# El arte de gobernar moderno: o de la constitución de una ciencia de la educación

*The art of modern govern: or the establishment of a science of education*

DORA LILIA MARÍN DÍAZ\*  
CARLOS E. NOGUERA RAMÍREZ\*\*



**RESUMO** – En el artículo se analiza la constitución de algunos saberes, nociones, conceptos y prácticas en el campo del saber pedagógico y como producto de la preocupación por el gobierno de sí y de los otros. Tal situación es presentada como evidencia para explicar que el gobierno encontró en las prácticas pedagógicas (enseñanza, instrucción, educación, formación, aprendizaje) su principal – y quizás – su más eficiente forma de despliegue. Son señalados dos momentos: 1) la emergencia, entre los siglos XVI y XVII, de la Didáctica como saber y con ella de nociones como instrucción y enseñanza, que expresan una forma de pensar el gobierno de los individuos y las poblaciones como parte del despliegue de un conjunto de dispositivos de gobierno de énfasis disciplinario; 2) la emergencia, entre los siglos XVIII y XIX, de la noción “educación” en los discursos pedagógicos vinculada al desplazamiento de énfasis de los dispositivos de disciplinarios hacia los dispositivos de gobierno liberales. Así, los análisis realizados por Foucault usando la noción gubernamentalidad y, que sirven como herramienta metodológica en este estudio, remiten claramente un conjunto de prácticas y saberes pedagógicos de los cuales él no se ocupó y que el presente análisis intenta describir.

**Palabras clave** – Gobierno, Educación, Formación, Gubernamentalidad, Disciplina.

**ABSTRACT** – This article analyzes the constitution of some knowledge, ideas, concepts and practices in the field of pedagogical knowledge and as a result of concern for the government of self and others. Such a situation is presented as evidence to explain that the government found in pedagogical practices (teaching, training, education, learning), and perhaps its main-its most efficient form of deployment. They are designated two points: 1) the emergence, between the sixteenth and seventeenth, the Teaching as knowledge and with it notions of instruction and teaching, which express a way of thinking the government of individuals and populations as part of the deployment a set of devices disciplinary emphasis of government, 2) the emergence, between the eighteenth and nineteenth centuries, the notion of “education” in pedagogical discourses linked to the shift of emphasis from disciplinary devices to the devices of liberal government. Thus, the analysis performed by using the notion Foucault and governmentality, which serve as a methodological tool in this study clearly refer a set of practices and pedagogical knowledge of which he took and that the present analysis attempts to describe.

**Keywords** – Government, Education, Training, Governmentality, Discipline.

Es cierto que en sus libros Foucault no se ocupó directamente de los problemas educativos y pedagógicos y que sus escritos más usados en este campo son aquellos que señalaron el carácter disciplinario de la escuela y de las prácticas pedagógicas, como técnicas que contribuyeron

a la aparición y consolidación, en Occidente – y entre los siglos XVII y XVIII – de un conjunto de dispositivos característicos de la sociedad disciplinaria (FOUCAULT, 2001). Esta situación no varió significativamente durante sus últimos cursos, a pesar de que las cuestiones allí

\*Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil). *E-mail*: <azulesodra@hotmail.com>.

\*\*Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil) e Professor Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colômbia). *E-mail*: <c.guera@hotmail.com>.

analizadas, ‘cuestiones de gobierno’ como él mismo señalara, resultaron íntimamente vinculadas con asuntos de orden educativo y pedagógico.

Durante el curso *Seguridad, territorio, población* de 1978, particularmente en la clase del 1 de febrero, Foucault introdujo el término *gubernamentalidad*, para analizar “el paso de un arte de gobernar a una ciencia política, el paso de un régimen dominado por las estructuras de soberanía a un régimen dominado por las técnicas de gobierno” (FOUCAULT, 2006, p. 133). Usando esta noción, y en las siguientes clases, el filósofo hace señalamientos sobre la historia de la palabra gobierno, para mostrar cómo, antes de que ella asumiera “el sentido político, el sentido estatal que comienza a tener de manera rigurosa en los siglos XVI y XVII” (ibid., p. 146), tuvo significaciones de ‘orden moral’ – conducir a alguien, imponer un régimen, dirigir o dirigirse a alguien, etc. Y, es por esto, que afirma: “nunca se gobierna un Estado, nunca se gobierna un territorio, nunca se gobierna una estructura política. Los gobernados, con todo, son gente, hombres, individuos, colectividades” (ibid., p. 149). Bajo esta idea de gobierno de los hombres – cuya procedencia reconoce en Oriente pre-cristiano, en la figura del poder pastoral y, posteriormente, en prácticas como la dirección de conciencia (de almas) – analiza la que señala como una relación fundamental entre pastorado y gobierno en las sociedades occidentales modernas, una relación en donde el gobierno se sirve del pastorado – como conjunto de técnicas y procedimientos – en la conducción de los individuos.

En los inicios del cristianismo el poder pastoral tuvo una gran importancia al punto de llegar a constituir una reflexión con valor de filosofía. En el siglo IV, por ejemplo, Gregorio Nacianceno lo llamó *techne technon, episteme epistemon*, ‘arte de las artes, ciencia de las ciencias’. Este gobierno de las almas, *oikonomia psychon* en términos del propio Nacianceno, o *régimen animarum* en latín, es interpretado por Foucault (2006) como conducta de las almas, pues conducta hace referencia a dos cosas: “es la actividad consistente en conducir, la conducción, pero también la manera de conducirse, la manera de dejar conducirse, la manera como uno es conducido y, finalmente, el modo de comportarse bajo el efecto de una conducta que sería acto de conducta o de conducción” (ibid., p. 223). En suma, desde finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII “muchas funciones pastorales se retomaron en el ejercicio de la gubernamentalidad” y esto porque “el gobierno también pretendió hacerse cargo de la conducta de los hombres y conducirlos” (ibid., p. 233). En este análisis, el gobierno se define como ‘la conducción de la conductas’, lo que significa que las prácticas de gobierno son, fundamentalmente, prácticas de direccionamiento de la conducta propia y/o de los otros.

Entonces, el arte de gobernar a los hombres es un “tipo de poder muy específico que se asigna como objeto la conducta de los hombres – por instrumento, los métodos que permiten conducirlos y por blanco, la manera como se conducen, como se comportan – y [entonces] es un poder cuyo objetivo es esa conducta” (FOUCAULT, 2006, p. 225).

Ahora bien, a partir del curso *Subjetividad y Verdad* de 1980 toma forma, en los estudios de Foucault, una historia de la subjetividad vinculada al análisis de los distintos modos de ‘gobierno’. Para este estudio, el filósofo recurre al análisis de las técnicas de sí, es decir, “los procedimientos que, sin duda, existen en toda civilización, propuestos o prescritos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de determinados fines, y eso gracias a relaciones de dominio de sí sobre sí o de conocimiento de sí por sí” (FOUCAULT, 1997, p. 109). La historia del ‘cuidado de sí’ o de las ‘técnicas de sí’ es la forma escogida por este autor para llevar a cabo un análisis de los modos de ser de la subjetividad. Tal historia significó una nueva manera de abordar el problema de la gubernamentalidad, esto es, estudiándola a través de las formas de conducción de la conducta en la compleja trama “relaciones de poder-gubernamentalidad-gobierno de sí y gobierno de los otros-relación de sí consigo” (FOUCAULT, 2002, p. 247). Se trata de un análisis de las formas de gobierno de sí por sí mismo en su articulación con las relaciones que se tejen con el otro

(como es encontrado en la pedagogía, en los consejos de conducta, en la dirección espiritual, en la prescripción de los modelos de vida, etc.) [...Por esto] no se puede considerar que pedagogía, gobierno de sí y salvación constituirían tres dominios perfectamente distintos y que operaban con nociones y métodos diferentes; de hecho, entre uno y otro había muchos intercambios y una verdadera continuidad. (FOUCAULT, 1997, p. 111-112)

Aunque Foucault hubiese concebido la anterior afirmación teniendo como referencia la antigüedad griega y romana, para el caso de la modernidad la cuestión parece similar, pues la creación y expansión de la escuela, así como de un saber específico sobre la enseñanza, como es el caso de la Didáctica en el siglo XVII, o sobre la educación, como lo fue la Pedagogía(s) en el siglo XIX, constituyen acontecimientos íntimamente ligados con el problema del gobierno, y en particular con el gobierno de sí (por la vía disciplinaria o por la vía liberal) y con la problemática más general de la salvación (MELTON, 2002; HUNTER, 1998). De ahí que cuando pensamos las relaciones entre gubernamentalidad y educación, lo que reconocemos es la estrecha articulación entre prácticas

de gobierno y prácticas pedagógicas, toda vez que las dos se ocupan de la conducción de la conducta propia y de los otros.

Más aún, lo que nos parece clave del uso de la noción gubernamentalidad, para pensar problemas en el campo más amplio de la educación, es reconocer que las prácticas pedagógicas – entendidas como prácticas de conducción, como prácticas orientadas a la modificación de las conductas de sí y de los otros – se constituyeron en el objeto de análisis de muchas de las reflexiones que hiciera Foucault cuando estudió el problema del gobierno; y que tales prácticas fueron señaladas por él como formas importantes de gobierno. En otras palabras, la crisis de gobierno – de las almas, de los niños, de las familias, etc. –, que se vivió entre los siglos XV y XVI en Occidente, y que según los análisis de Foucault (2006) fue uno de los elementos centrales del bloqueo de las artes de gobierno, por casi dos siglos, se resolvió a través de prácticas pedagógicas, toda vez que estas son, en lo fundamental, prácticas destinadas a conducir conductas: formar, instruir, disciplinar, enseñar, orientar, etc. De ahí que afirmemos que, a finales del siglo XVIII, la educación se constituyó en un asunto clave para atender tales problemas de gobierno y que ella se orientó a garantizar el gobierno de sí y de los otros en el marco de desarrollo de la gubernamentalidad liberal.

Recordemos que, el término *pedagogía* es usado desde el principio para referir la práctica de conducir y orientar la conducta de otros. Esta palabra que proviene del griego *paidagogia*, compuesta por *país*, *paidós* (niño), y *ágein* (conducir, llevar) fue usada en la Antigüedad para señalar la actividad que realizaba un esclavo que conducía, llevaba, acompañaba a los niños o jóvenes hacia el *pedotriba*, el *citarista*, el *gramático* o el *didascalo* y quien, a lo largo de sus caminatas, se encargaba de conformar el comportamiento y el carácter de los jóvenes. Esta práctica de ‘conducción del comportamiento’ parece haber pasado de Grecia a Roma manteniendo su sentido, pues es posible encontrar en el latín clásico el término de *paedagogus* aludiendo la actividad de aquel ‘que lleva a los jóvenes, el que los conduce y los refrena en la edad de la prociadad’ (FERREIRA, 2006). Un ejemplo interesante de esta situación la percibimos en la forma como este término, ajeno a la tradición judeocristiana, es usado por Clemente de Alejandría en su texto *El Pedagogo*, para designar al encargado de ‘la formación moral, teórica y práctica del cristiano’, aquel “que se ocupa de la vida práctica, primero nos exhorta a establecer una buena vida moral; y después, él nos invita a cumplir nuestros deberes: él promulga los preceptos inquebrantables y muestra a los hombres los ejemplos de aquellos que antes han errado en su camino” (CLEMENTE, 1988, p. 111).

Según Clemente, el Logos divino (Dios Jesús), se comporta como pedagogo cuando se ocupa de ‘formar moralmente’, cuando orienta su acción a ‘la cura de las enfermedades del alma’, pero cuando se dedica a la ‘enseñanza del dogma’ actúa como un maestro, un *didascalo* (*διδασκαλος*). Lo propio del *pedagogo* sería, entonces, la *Paideia* – la cultura – y lo propio del didascalo sería la *doctrina*, o la “enseñanza sistemática, científica, de contenidos dogmáticos para alcanzar las cumbres más elevadas de la Gnosis” (MARROU, 1960, p. 10). La *Paideia* y el pedagogo actuarían como medicina espiritual para la cura de las pasiones del alma y sólo, una vez curada el alma, sería posible la adquisición del conocimiento a través de la enseñanza; como los enfermos del cuerpo necesitan al médico, los enfermos del alma necesitan del pedagogo para sanar sus pasiones: al maestro se acude después para que guie “la tarea de purificar nuestra alma para la adquisición del conocimiento y para que sea capaz de recibir la revelación del Logos” (CLEMENTE, 1988, p. 43).

Las reflexiones de Clemente señalan claramente el carácter de ‘conducción’ que desde sus primeros tiempos fue asignada a la prácticas pedagógicas y que, nos parece, fue clave para que ellas ocuparan un lugar central en el desarrollo del arte de gobierno modernas. Tales prácticas hacen parte de un antiguo arte de gobernar que consiguió traspasar su umbral epistemológico entre los siglos XVII y XIX, primero con la Didáctica y, posteriormente, con la *Pädagogik* germánica, la *Science de l'Éducation* francófona y los *Curriculum Studies* angloamericanos. La ‘enseñanza’ de todos y acerca de todo (Comenio) y la ‘educación’ como condición para la humanización (Rousseau, Kant) constituyen los conceptos y prácticas claves dentro del proceso de gubernamentalización de los estados Europeos que, según Foucault (2007), significó el paso del predominio de formas de gobierno disciplinarias a formas de gobierno liberales; o, en nuestros términos, el paso de prácticas pedagógicas vinculadas con la didáctica (la enseñanza y la instrucción) hacia prácticas pedagógicas vinculadas con la educación y con el desarrollo, por primera vez en Occidente, de una ciencia de la educación.

En otras palabras, cada vez es más claro que en el campo particular de la educación y la pedagogía, la constitución de unos saberes, unas nociones, unos conceptos y unas prácticas fue producto de esa preocupación por el gobierno de sí y de los otros. La emergencia, entre los siglos XVI y XVII, de la Didáctica como saber y con ella de nociones como instrucción y enseñanza, expresan una forma de pensar el gobierno de los individuos y las poblaciones que hizo parte del despliegue de un conjunto de dispositivos de gobierno de énfasis disciplinario. Por su parte, la emergencia, entre los siglos XVIII y XIX, de la noción “educación” en los discursos pedagógicos se vinculó al desplazamiento de

énfasis de los dispositivos de disciplinarios hacia los dispositivos de gobierno liberales. Así, nos parece que los análisis realizados por Foucault usando la noción gubernamentalidad remiten claramente un conjunto de prácticas y saberes pedagógicos de los cuales *él* no se ocupó. Sea por que no le interesó, sea porque no las percibió, lo que para nosotros y para nuestros intereses es evidente es que el gobierno encontró en las prácticas pedagógicas (enseñanza, instrucción, educación, formación, aprendizaje) su principal – y quizás – su más eficiente forma de despliegue.

### **DIDÁCTICA, ENSEÑANZA Y GUBERNAMENTALIDAD DISCIPLINAR**

La extensión y alcance que el poder disciplinario de las instituciones religiosas tuvo hacia diferentes sectores de la población – la juventud estudiantil, los pueblos conquistados, las clases trabajadoras, los pobres, etc. –, desde el siglo XV, hizo parte del proceso de constitución de la ‘Razón de Estado’, es decir, de 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, 2006). Fue un proceso en el cual un conjunto de técnicas disciplinarias que estuvieron por mucho tiempo confinadas a los espacios cerrados de los monasterios y las comunidades religiosas, se difundieron y comenzaron a ser utilizadas en diferentes escenarios sociales. En la expansión de las prácticas disciplinarias, la enseñanza y la instrucción dejaron de ser un asunto de colegios y universidades y se volvieron un problema de ‘policía’ y, por tanto un foco de atención del gobierno (FOUCAULT, 2006).

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; la policía se ocupa de los asuntos de la ciudad, de la ‘urbanidad’, del desarrollo y organización de las ciudades y, por tanto, del gobierno de las poblaciones. Es en este contexto que la enseñanza y la instrucción – hasta ese momento prácticas encerradas en los colegios y universidades medievales – tendrán condiciones para su expansión hacia otros escenarios sociales. Recordemos que 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 desenvolverse y reforzarse 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, 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 entre los siglos XVII y XVIII en Europa. Esta nueva razón gubernamental se sirve de la experiencia disciplinaria (instructiva) del poder pastoral y, a su vez, el poder pastoral encuentra en las prácticas de policía su forma de despliegue por los intersticios sociales. Instruir la población, para ‘salvar almas o para aumentar las fuerzas del Estado, selló la alianza entre el poder político y el 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 (2006) muestra cómo 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, así que el personal que necesitaba preparar tuvo que formarse en las universidades, de ahí que al tiempo en que las universidades francesas se debilitaban las universidades alemanas se constituyeron en lugares importantes tanto para la formación de los administradores como para la reflexión y producción de 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, en el contexto de estas diferencias y necesidades que el arte de enseñar alcanzó su umbral epistemológico posibilitando la conformación de la Didáctica.

No es sorprendente, entonces, que haya sido en esos laboratorios micro estatales donde apareciera un texto

como el *Tratado de las funciones del soberano* (1631) de Wolfgang Ratke, quién en el capítulo 2, *sobre la edificación de las escuelas*, preguntaba:

3. ¿No debe un soberano preocuparse aún más con su gobierno?

*La edificación de escuelas, que compete sólo al soberano, no es cosa de menor importancia, sino una parte esencial de su gobierno que debe cultivar. Él tiene el poder de proporcionar los recursos financieros y de eso se desprende que un soberano debe tener mayor preocupación por desarrollar las escuelas que por cualquier otra cosa. Principalmente, porque todo su gobierno depende y resulta de la escuela. Cada día, la escuela asegura la perennidad del Estado. En lo que respecta a la juventud, el gobierno deberá promover escuelas por todo el país y, para eso, él es responsable delante de Dios y el mundo (RATKE, 2008, p. 148, [itálicas nuestras]).*

Esa afirmación según la cual se hace depender todo el gobierno del soberano del desarrollo de la escuela es muy fuerte para el tiempo en que fue escrita, Ratke lo sabía y, por eso continúa preguntando:

4. ¿Tantas cosas se atribuyen a la escuela? Evidentemente, muchas cosas dependen de la escuela. A decir verdad, la edificación y la organización de escuelas son las cosas más importantes de toda la cristiandad y las más necesarias. Un soberano debe mantener esto en su corazón porque allí está la felicidad y la salvación de todo su país. Es en las escuelas, ciertamente, que se forman las personas que serán capaces de ocupar los empleos espirituales y temporales. De esto nace la utilidad definitiva porque, sin tales personas, las profesiones no pueden subsistir y precisan someterse a continuos cambios. *A partir de esto, se puede realizar, colectivamente, una gran transformación del gobierno (RATKE, 2008, p. 149 [itálicas del autor]).*

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 Razón de Estado, la instrucción se constituyó forma de 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”.

Más allá 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 ella es ‘Magna’. En el 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 *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 sobretudo 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 dibujó el mapa educativo con el cual, hasta hoy, nuestras sociedades se orientan. Es el mapa de la vida como una escuela permanente, como un constante enseñar y aprender. La modernidad inventó la necesidad de enseñar todo a todos y de aprender desde el nacimiento, durante la vida y hasta la muerte. La sociedad moderna, como una *panscolia*, vértigo didáctico que llevó a pensar y tratar al ser humano como ‘animal disciplinable’, con una especial disposición para ser enseñado, y, por tanto, para aprender.

## EL CONCEPTO MODERNO DE ‘EDUCACIÓN’: O DEL GOBIERNAMIENTO LIBERAL

Mi asunto era totalmente nuevo después del libro de Locke, y temo mucho que continúe siéndolo después del mío (ROUSSEAU, 1999, p. 4).

Contrario a lo que podría pensarse, el concepto de educación es relativamente reciente en el lenguaje del saber pedagógico. Tuvo su emergencia a fines del siglo XVII y su delimitación aconteció en los siglos XVIII y XIX. Varios autores corroboran esta aseveración. René Hubert (1952), en su *Tratado de Pedagogía General*, afirma lo siguiente:

Según el Diccionario general de Hatzfeld, Daimesteter e Thomas, [el término *éducation*] no lo encontramos en la lengua francesa antes de 1527. Está en todos los léxicos a partir de 1549, así como en el Diccionario francés-latino de Robert Estienne, donde se le relaciona con la alimentación. Pero todavía no aparece más que raramente en los textos. Por lo demás, etimológicamente no es más que una transcripción del latín, debido a los humanistas del Renacimiento. El latín empleaba la palabra correspondiente indiferentemente para el cultivo de las plantas, el cuidado de los animales, la nutrición y la institución de los seres humanos. En 1649, la traducción francesa no conoce todavía más que la primera acepción de esta

palabra. Sólo entiende la educación como la formación del espíritu y del cuerpo, y la hace consistir en la instrucción: ‘el cuidado que se tiene de la instrucción de los niños, sea en lo que se refiere a los ejercicios del espíritu, sea en lo que se refiere a los ejercicios del cuerpo’. (p. 13-14)

Para Compayré (1887) la palabra *éducation* es relativamente nueva en lengua francesa y tal vez haya sido Montaigne quien la utilizó por primera vez en sus *Ensayos*, aunque habitualmente prefería la expresión *institution des enfants* de donde procede la palabra *instituteur* (institutor). Los escritores del siglo XVI decían *nourriture* (alimentación, nutrición) y sólo después del siglo XVII el término *éducation* ingresó en el lenguaje corriente para designar el arte de erigir (elevar, mejorar, perfeccionar) los hombres. También señala Compayré que la educación es propia del hombre y, por lo tanto, conviene reservar sólo al hombre esa “bella palabra” (COMPAYRÉ, 1887, p. 10), pues los animales se adiestran y las plantas se cultivan: “Sólo el hombre es susceptible de educación porque sólo él es apto para gobernarse a sí mismo, para devenir una persona moral” (p. 10). Según Corominas (1954) en castellano la palabra *educación* data del siglo XVII, pues “hasta entonces se había dicho siempre *criar*, que es la voz que emplea aún Cipr. [Cipriano] de Valera en su traducción de la Biblia, a finales del siglo XVI, allí donde Scio, siglos antes, escribió *educar*” (p. 216 [itálicas del autor]). Cunha (1986) también señala el siglo XVII como el momento de aparición de la palabra *educação* en la lengua portuguesa. Sin embargo, tal vez fuese *Some thoughts concerning education* (1693) de John Locke – escrita en un idioma vernáculo y no en latín – el texto donde se inauguró el término *education* y, más importante aún, donde se establecieron sus fundamentos. Pero fue Rousseau, setenta años después, quién delimitó su sentido propiamente moderno.

La frase con la que abre esta sección pertenece al prefacio del *Emilio* y parece expresar la certeza que tenía Rousseau sobre la novedad del problema que estaba formulando, sobre su carácter extemporáneo. Aunque Locke emplease por primera vez aquel término – *education* – siete décadas antes en sus conocidos *Pensamientos sobre la educación* es a partir del *Emilio* que esa palabra adquiere el significado propiamente moderno, de ahí que en sentido estricto – y contrariamente a la afirmación de Narodowski (1995, 2001) – podamos decir que es el *Emilio* y no la *Didáctica Magna* la obra fundadora de la ‘pedagogía moderna’. Coincidimos con Narodowski en el carácter transdiscursivo de la Didáctica comeniana, pero, siguiendo su perspectiva, sería necesario decir que con el *Emilio* se constituye otro paradigma transdiscursivo a partir del cual, y mediante la incorporación de la tradición didáctica, se desarrollaron las que conocemos y

llamamos ‘tradiciones pedagógicas modernas’. Sin duda, la *Didáctica Magna* es la obra fundadora de la Didáctica, pero ella, a partir de las elaboraciones de autores de la tradición germánica en los inicios del siglo XIX quedará integrada dentro de la *Pädagogik* o Ciencia de la Educación. La educación y sus desarrollos – y no sólo la enseñanza – estuvieron en el centro de los discursos pedagógicos.

Debemos aceptar que Rousseau tenía razón cuando temía que su asunto iba a permanecer como novedad aún después de su libro, pues sus elaboraciones sólo serán plenamente desarrolladas al final del siglo XIX con la psicopedagogía francófona y la psicología del aprendizaje anglosajona. En otras palabras, podría decirse que el *Emilio* es el esbozo de un nuevo ‘régimen de veridicción’ en el saber pedagógico que sólo será plenamente actualizado y desarrollado un siglo después. Es importante aclarar que la constitución de un nuevo ‘régimen de veridicción’ no es asunto de un autor o una obra en particular, implica un proceso anónimo que involucra (que crea) autores y obras, que funcionan como sus superficies de emergencia y desarrollo. El *Emilio* es esa primera superficie de emergencia de los nuevos enunciados o reglas de verdad para el discurso pedagógico liberal que sólo hasta inicios del siglo XX funcionará como un ‘régimen de veridicción’ propiamente dicho.

En el inicio de su *Emilio*, Rousseau (1984), citando a Varrón, señala que la palabra educación antiguamente significaba alimento y estaba relacionada con la idea de crianza: “*educit obstetrix, educat nutrix, instituit paedagogus, docet magister*” (p. 5 [itálicas del autor]), frase que siguiendo la línea de argumentación que estamos desarrollando, debería ser traducida así: ‘Trae a luz la partera, cría la nodriza, educa el preceptor, enseña el maestro’. El término *educere* significa sacar, extraer; *educare* significa alimentar, criar; a su vez *instituire* que significa formar, fundar, establecer y, *docere* puede ser traducido por enseñar o instruir. De esta forma, se aclara la diferencia que pretende establecer Rousseau a propósito de los tres tipos de actividad realizados por la nodriza (crianza), el ayo (institución o *educación* en sentido moderno) y el maestro (instrucción o enseñanza). Esta afirmación se justifica con la mención del propio Rousseau sobre la confusión existente en su época entre esas tres actividades y su aclaración sobre la necesidad de un solo guía o conductor para el niño, guía que debe ser el *gouverneur* (ayo): “yo más bien llamaré ayo [*gouverneur*] que preceptor al maestro de esta ciencia, porque no tanto es su oficio instruir como conducir. No debe dar preceptos, debe hacer que los halle el alumno” (p. 14 [itálicas del autor]). La educación es más dirección y conducción que instrucción o enseñanza y, en ese sentido, el concepto está más próximo de las ideas de Locke (y por ahí, de

la *institutio*<sup>1</sup> de los humanistas) que de la *eruditio* de la Didáctica, pues para formar al ‘hombre’ no es necesaria la enseñanza de las ciencias. En varias oportunidades a lo largo de su libro Rousseau (1984) aclara este punto:

No se trata de enseñarle las ciencias, sino de inspirarle la afición a ellas, y darle métodos para que las aprenda cuando se desenvuelva mejor su afición. He aquí ciertamente el principio fundamental de toda buena educación (p. 118).

[...] Considerad lo primero, que rara vez debéis proponerle lo que él ha de aprender; a él le toca desearlo, indagarlo, hallarlo; a vos ponerlo a su alcance, hacer con su maña que nazca ese deseo, y darle medios para que le satisfaga (p. 125).

[...] Tiene [Emilio] un espíritu universal, no por la luz sino por la facultad de adquirirlas; un espíritu despejado, inteligente, apto para todo, y como dice Montaigne, si no instruido, instructible. Bástame con que sepa hallar la *para qué sirve* en todo cuanto haga, y el *por qué* en todo cuanto crea; porque repito que no es mi objeto darle ciencia, sino enseñarle a que la adquiera cuando la necesite [...] (p. 150 [itálicas del autor]).

Sin embargo, a pesar de su aproximación a las ideas del filósofo inglés, la educación de Rousseau inaugura un nuevo momento para el saber pedagógico. Locke, con su énfasis en la disciplina del entendimiento, en la constitución de hábitos, en la importancia del ejercicio, en la repetición, se inscribe en lo que podríamos calificar como una forma de ‘gobierno pedagógico disciplinar’, mientras que Rousseau – con su novedosa idea de educación – inaugura un ‘gobierno pedagógico liberal’, es decir, establece una nueva forma de educación, conducción, dirección (gobierno) del ‘hombre’, fundamentada en las ideas de naturaleza, libertad e interés (o deseo) del agente que aprende (el niño) en un ‘medio’ especialmente adaptado para tal fin (medio que ya no es la casa paterna, como en el caso del *gentleman* de Locke, ni de la escuela, como en el caso de Comenio).

### LA PARADOJA EDUCATIVA DE KANT: LA DISCIPLINA COMO FUNDAMENTO DE LA LIBERTAD

La famosa y citada anécdota sobre la puntualidad del paseo diario kantiano interrumpido sólo por la lectura de *El Emilio* de Rousseau, sirve para reafirmar el interés que despertó en Kant el problema de la educación, y para señalar cómo ese asunto se constituyó en un eje central en el desarrollo de la racionalidad moderna liberal. La educación, como señalamos anteriormente, es una noción nueva en tiempos de Kant, y tal vez por eso el filósofo no dedicó ninguna de sus obras mayores a este problema. Sin

embargo, y aunque no escribió una teoría explícita sobre la educación, se ocupó del tema para lo cual puso a jugar muchos de los elementos de su crítica en lo que llamó ‘gobierno pedagógico’ o ‘educación’.

En sus clases de *Pedagogía*, en la universidad *Königsberg*, Kant (2003) usa la palabra educación para designar cierta forma ‘gobierno pedagógico’ a través de la cual es posible que la Humanidad alcance la mayoría de edad. La educación, dice él, es un arte, cuya práctica se perfecciona de generación en generación, pues junto al arte de gobernar, el arte de educar constituye uno de los problemas más grandes y difíciles que ha enfrentado el Hombre. Esa es la razón para considerar que “El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino” (p. 35), un destino que es el entendimiento y la libertad, es decir, la mayoría de edad.

En Rousseau (1984), encontramos también esta idea de la educación como un arte. Un arte que depende de la Naturaleza, de las cosas y de los hombres. En la educación de la Naturaleza, nosotros humanos no podemos intervenir, pero podemos aprender de ella; de la educación de las cosas, participamos parcialmente y podemos aprovechar para realizar la última forma de educación: la de nosotros los humanos por nosotros mismos. Sin embargo, es casi imposible arbitrar y regular también ésta última forma de educación, pues nadie puede controlar y dirigir los razonamientos y las acciones de todos los hombres que se aproximen de la infancia: “Es la educación un arte casi imposible en su logro, puesto que de nadie pende el concurso de causas indispensables para él. Todo cuanto puede a fuerza de diligencia conseguirse, es acercarse más o menos al blanco; pero es ventura dar en él” (ROUSSEAU, 1984, p. 2).

La educación, se localiza así en el centro de una problemática antropológica fundamental: el paso de la naturaleza a la libertad, o sea, el desarrollo de las disposiciones naturales del Hombre para llegar al ‘pensamiento’ y a la ‘libertad’. Según los análisis de Kant son dos los desplazamientos que la humanidad debe alcanzar a través de este gobierno pedagógico: 1) de la sensibilidad (temperamento) al entendimiento (carácter): el desarrollo de las disposiciones para el pensamiento tanto en el individuo como en el colectivo; 2) del arbitrio animal al libre albedrío humano: el disciplinamiento de las inclinaciones naturales para alcanzar la libertad. Esta preocupación educativa marca la emergencia de una pregunta sobre las condiciones necesarias para garantizar el desplazamiento de la naturaleza a la libertad y sobre la articulación de la naturaleza con la cultura: tal forma antropológica del pensamiento pedagógico tiene como presupuesto que el hombre es la única criatura que debe ser educada y, para tal, requiere ‘cuidados’,

‘disciplina’, ‘instrucción’ y ‘formación’, cosas que la naturaleza y el instinto ofrecen a los otros animales: Los individuos humanos necesitan de educación para alcanzar su humanidad – abandonando parte de su naturaleza instintiva –; mientras los animales tienen en esa naturaleza lo que precisan para ser tales.

La misma preocupación que Kant formula por la relación naturaleza-cultura, naturaleza-libertad la encontramos en Rousseau, y en los desarrollos de su pensamiento educativo durante los siglos XIX y XX. Entre las afirmaciones que abren las discusiones del *Emilio*, Rousseau afirma que las cosas que nos faltan al nacer y que necesitamos como adultos nos pueden y deben ser ofrecidas por la educación, una educación que, curiosamente, debe ser guiada por la misma Naturaleza. La formación de la libertad antes que depender de agentes externos, o del incremento desde el exterior de potencias y cualidades, supone el desarrollo de las disposiciones naturales presentes en los niños. En este sentido, la libertad se alcanza a través de una ‘educación negativa’ una educación en la cual el preceptor protege a su pupilo de las acciones exteriores – de las influencias de la sociedad y de los juicios de los otros –, de tal modo que el alumno *en sí y por sí* desarrolle su propia capacidad de pensar y de juzgar, o sea, la capacidad para actuar, comparar y hacer sus propias elecciones (ROUSSEAU, 1984).

Percibimos en Kant, como en Rousseau, una forma de libertad posible de alcanzarse a través de la educación y que encuentra en la naturaleza humana, tanto su posibilidad como su limitante. En la Naturaleza están las semillas para el entendimiento y la razón que van a permitir la libertad del hombre como individuo y como colectivo y es por ello que el gobierno pedagógico debe ocuparse, del desarrollo de lo que hay en la naturaleza humana que le permita alcanzar el pensamiento y la razón, pero también del abandono de las cosas que entorpecen el uso del juicio y la razón. La libertad no se define en términos de las prácticas de gobierno de los gobernantes sino por las formas en que los individuos se gobiernan, o sea, las formas como alcanzan y hacen uso de su razón: antes que ser un asunto de ‘independencia’ de los gobernados con respecto a los gobernantes, la libertad es el ejercicio de la capacidad de juicio y entendimiento que cada individuo tiene, o puede alcanzar, para actuar en el mundo social. En esta forma del pensamiento educativo moderno hay una importante articulación entre naturaleza y libertad, en la cual, 1) la libertad no es una condición ni una posesión previa, ‘no es natural’: no se nace libre, pero se puede llegar a serlo a partir del propio gobierno; 2) la Naturaleza ofrece cierto ‘saber’ que se puede y se debe usar en el ejercicio de la libertad, pero también ciertas formas de ‘animalidad’ que limitan el uso natural de la libertad, razón por la cual

educación es necesaria y; 3) la educación es una forma de gobierno que, paradójicamente, debe llevar a la libertad, y es por esto que se debate en la tensión entre los ideales de y el conocimiento de la naturaleza particular de cada individuo: entre la visión moral y la visión pragmática de la acción educativa.

Esta pregunta por la libertad aparece en el pensamiento pedagógico moderno y, de forma particular, en las discusiones de Kant y Rousseau como principio y como fin. Y será en la tentativa de responder a este principio y alcanzar este fin que la infancia (su naturaleza) se constituyó en el centro de atención de los procesos educativos y las prácticas pedagógicas, a partir del siglo XIX. Es en medio de estos debates que la educación comenzó a pensarse más como un ‘proceso de formación del sujeto’, a partir de la su naturaleza, que como la ‘enseñanza de saberes externos’, usando un gran método. Tal desplazamiento de énfasis en la forma de pensar las prácticas pedagógicas y el sujeto a las cuales se dirigían articuló la problemática de la naturaleza – como pudiendo y debiendo ser escuchada – y la preocupación por la libertad del individuo – como principio y condición que el proceso educativo debe atender. Allí emerge una paradoja que, desde la modernidad, acompaña las prácticas pedagógicas, toda vez que sean entendidas como prácticas de gobierno. ¿Cómo enseñar al sujeto una actuación libre y autónoma a partir de prácticas educativas que son, fundamentalmente, disciplinarias y autoritarias? ¿Es posible el aprendizaje de la libertad, del gobierno de sí a través de un gobierno pedagógico (el gobierno de otros)?

Es importante señalar que la noción de libertad en Kant, se encuentra trazada en el horizonte de una forma de pensar y ser de la humanidad y, por tanto, como un producto del ser humano. Como ya señalamos, en esta perspectiva no se nace libre; aunque el hombre ‘por naturaleza’ tenga gran inclinación para la libertad, necesita de la disciplina para no se dejarse llevar por los impulsos animales que lo aparten de su destino: la Humanidad. La libertad como horizonte implica la sujeción de los individuos a una forma de ser humano que se construye en el camino de perfeccionamiento de la especie. Sujeción que acontece en el mismo proceso por el cual el individuo se educa para la libertad y para el pensamiento, entonces es sólo a través del ‘gobierno pedagógico’ ejercido por otros individuos que, también, estuvieron bajo el gobierno de otros humanos que se alcanza la mayoría de edad. Libertad y pensamiento son instituciones humanas, son proyectos del sujeto humano como especie que se constituyen y actualizan en el devenir Humanidad, con cada individuo, y de generación en generación: “Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé



un paso hacia la perfección de la humanidad; pues, tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (KANT, 2003, p. 32).

La educación – formación del pensamiento y de la libertad – no es tanto un asunto del individuo cuanto de la Humanidad: “Se encuentran muchos gérmenes en la humanidad; y a nosotros toca desarrollarlos, desplegar nuestras disposiciones naturales y hacer que el hombre consiga su destino” (KANT, 2003, p. 33). En la educación de cada individuo humano, está en juego la educación de la propia humanidad y viceversa – en la educación de la humanidad, se define la de cada individuo. La libertad no es una condición o característica natural individual sino un proyecto cultural de la especie y ellas se consiguen en el desprendimiento de la Naturaleza y en la formación del pensamiento y de la propia libertad. Esto significa que ellos dependen de la comprensión y de las prácticas desarrolladas para alcanzar un supuesto ‘deber ser’ como Humanidad y, por tanto, son previos y mayores a los individuos particulares. Pensamiento y libertad hacen parte de la cultura que los produce como ‘deber ser’ y que los actualiza y perfecciona con la llegada de nuevos individuos. Tanto la formación del pensamiento como la formación de la libertad están sujetas a los individuos y los sujetan a un ‘deber ser’ de la Humanidad en conjunto, pero también se actualizan en esa sujeción. El asunto central de la ‘arte de gobierno pedagógico’ parece estar en el hecho de la ‘sujeción’ de los individuos. Se trata de introducirlos en formas de pensar – ya no solo de enseñarles algunos pensamientos – y, con esto, en formas de ser libres y autónomos, o sea, es la formación del pensamiento y la libertad para darse a sí mismo reglas de pensamiento y de vida, para gobernarse a sí mismo en los límites de un proyecto colectivo de la especie humana. Un proyecto libertario que, paradójicamente, se sustenta en un principio de sujeción al proyecto de humanidad en permanente perfeccionamiento.

En esta discusión de la sujeción percibimos otro registro de lo que parece ser una paradoja en la formación ‘de’ y ‘para’ la libertad en el pensamiento educativo moderno. Se trata del reconocimiento que Kant hace de la condición de lo humano, según la cual no es imposible saber todo lo que un hombre puede, pues, a los propios ojos de éste, se oculta la extensión y alcances de sus disposiciones naturales. No podemos conocer el punto al cual puede llegar la Humanidad y, por lo tanto, no sabemos de su verdadero estado de perfección; sin embargo, es en el propio proceso de educar al Hombre, en el proceso pedagógico orientado a conducirlo a su destino como especie humana (su Humanidad), que se puede descubrir tal fin. Se trata de una forma de conducción que debe llevar a un lugar aún por construir y que, como idea, es solo un principio regulador del gobierno pedagógico. Sin

embargo, ¿no se somete a los individuos a una comprensión limitada del proyecto de humanidad, a un gobierno pedagógico que modela su naturaleza en función sólo de lo que ha sido producido? ¿Aquel ‘deber ser’ que se define para la humanidad no está limitado por la imposibilidad de conocer lo que ‘puede ser’ y ‘hacer’ la misma humanidad? Y, ¿con tal definición, no se limitan las posibilidades y alcances de las disposiciones naturales que los nuevos seres humanos traen consigo? Y, entonces, ¿cómo es posible que los individuos sepan lo que es y lo que puede ser en el ejercicio de su libertad si quedan sometidos a un gobierno imposibilitado de reconocer lo posible?

Tal condición de indeterminación de la comprensión de humanidad, según la cual no es posible saber de lo humano por venir, permite a Kant (2003) afirmar, como exponíamos antes, que la educación es más un arte que una ciencia. Así, cuando define la Pedagogía como ‘arte de la educación’ lo que trata de reconocer es un hecho fundamental: no hay saber posible sobre la entrada pragmática de los individuos en el juego del mundo y de la cultura, y no hay posibilidad de saberlo porque ello se encuentra oculto en la misma Naturaleza. En suma, educación como sujeción al proyecto de la humanidad y de la especie y educación como conducción para un deber ser de la humanidad – que ella misma debe producir en el proceso conducir a otros a través de la educación – son dos formas de pensarse la educación que parecen estar en contravía del principio y fin educativo que sería la libertad. Para Kant (2003), nos encontramos delante de cierta circularidad paradójica en el arte de educar: “la educación no pueda avanzar sino poco a poco; y no es posible tener un concepto más exacto de ella, de otro modo que no sea por la transmisión que cada generación hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencia que, a su vez, los aumenta y los pasa a las siguientes (p. 34).

Finalmente ésta relación paradójica entre educación y libertad, se expresa también en la consideración de la educación como proceso destinado a producir autonomía en el pensamiento y en la acción, a partir de la disciplina y de la coacción. Según señala Kant, el hombre es el único animal que precisa de cuidados, disciplina e instrucción. En lo que se refiere al cuidado, la tarea de la familia es fundamental, y vemos aparecer discusiones muy similares en Kant y en Rousseau en torno de tal idea. En particular, sobre los cuidados maternos, con un énfasis en la atención a las necesidades y desarrollos físicos naturales de la infancia. Aunque los dos autores expresen grande preocupación con los mimos excesivos que puedan debilitar tanto los cuerpos de los infantes como sus mentes, ellos analizan el asunto de formas diferentes.

Para Rousseau, los mimos y cuidados excesivos tornan el individuo débil para enfrentar a las instituciones

sociales: así, el orden social puede borrar la ‘naturaleza de hombre’ y privarlo de su ‘plena existencia’; ella puede sujetarlo para mantener la estructura desigual de su organización y dejarlo sin preparación para la vida y para la felicidad. Por su parte, Kant sugiere que los mimos hacen de los infantes presas de su propia voluntad despótica, voluntad que sería cierta forma de animalidad presente en la infancia y que se caracteriza por la irreflexión y el desorden. De este modo, mientras que Rousseau percibe el peligro en la organización social y no en la ‘Naturaleza’ que acompaña la infancia, en Kant, el peligro se encuentra en el desgobierno de la propia ‘Naturaleza’ y en su estímulo excesivo. Aún con tales diferencias, en los dos autores, el ‘cuidado’ aparece como una forma de educación para la cual es preciso observar la Naturaleza e imitar su comportamiento. El cuidado está del lado Naturaleza y se considera como una forma de educación común a otras especies; la enseñanza natural, procura preservar y garantizar que cada individuo llegue a bastarse por sí mismo.

Kant (2003, p. 45) llama educación física a “aquella que el hombre tiene de común con los animales, o sea los cuidados”. Se trata del cuidado de los primeros años de vida que la propia Naturaleza enseña y, por lo tanto, de una educación que garantiza el sustento y la manutención, pero también las bases para una ‘educación práctica o moral’. De este modo, la educación del espíritu, la cultura física y la formación física del espíritu son las bases que se construyen en la educación para que luego en la ‘educación práctica’ sea posible la disciplina, la cultura, la civilidad y la moralización: “En general, es necesario observar que la primera educación solo tiene que ser negativa, es decir, que no se ha de añadir nada a la previsión de la Naturaleza, sino únicamente impedir que se la pueda perturbar” (KANT, 2003, p. 50).

Esta forma de ‘educación negativa’, para Kant, no debe superar los cinco o seis años, pues, aún niño, el individuo debe tener formación escolar, y en ella son fundamentales la disciplina (acción negativa) y la instrucción (acción positiva). Por el contrario, en Rousseau la ‘educación negativa’ va hasta los 12 años de edad, prácticamente hasta el momento en que el infante deja de ser tal y tiene que prepararse para el ingreso a la sociedad. La ‘educación negativa’ de Rousseau es la ‘educación física’ que en Kant ofrece las bases sobre las cuales debe acontecer la *Bildung* (formación) – ‘educación práctica’ o ‘moral’ que implica cuatro procesos: 1) Disciplina (sumisión y obediencia pasiva); 2) Cultura o Instrucción (formación escolástica mecánica); 3) Civilidad o enseñanza (formación pragmática) y 4) Dirección o moralización (formación moral). La disciplina es una coacción mecánica que aproxima al niño a las reglas sociales y lo somete a las leyes de la

humanidad. Disciplina y coacción son condiciones para que el Hombre no se desvíe de su destino: la humanidad.

“La disciplina convierte la animalidad en humanidad” (KANT, 2003, p. 29-30). Se trata de una disciplina que es productiva, o mejor, productora de la que podríamos considerar primera forma de libertad: la disciplina libera la infancia de la voluntad y del despotismo de los deseos que la atan a objetos e impulsos naturales. Al disciplinarse, la infancia se distancia de su condición natural, y este distanciamiento es característica y condición fundamental del aprendizaje de la libertad, del alcance de autonomía y el gobierno de sí. En este contexto, parece que “uno de los más grandes problemas de la educación es conciliar, bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad. Porque la coacción es necesaria. ¿Cómo cultivar la libertad por la coacción?” (KANT, 2003, p. 42). Esa es una oposición fundamental entre fuerzas concretas y positivas que es preciso enfrentar en el momento de traer a la cultura los nuevos seres humanos: la disciplina y la naturaleza se oponen, y en esta oposición se encamina la formación de la libertad: “La primera época del alumno es aquella en que ha de mostrar sumisión y obediencia pasiva; la otra, es aquella en que ya se le deja hacer uso de su reflexión y de su libertad, pero sometidas a leyes. En la primera, hay una coacción mecánica; en la segunda, una coacción moral” (KANT, 2003, p. 41).

El alumno “ha de sentir desde el principio la inevitable resistencia de la sociedad para que aprenda lo difícil de bastarse a sí mismo, de estar privado de algo y de adquirir para ser independiente” (KANT, 2003, p. 42). Este es el camino para que él desarrolle la capacidad de hacer las propias reglas de pensamiento y libertad, o sea, para que se gobierne por sí mismo. La disciplina es la condición obligatoria para llegar a la autonomía: ella libera a sujeto de la animalidad, mientras que la instrucción permite su ingreso en la cultura. Tal es el movimiento propuesto por Kant y que significa el paso de la heteronomía – la sumisión a las reglas – a la autonomía – como capacidad de hacer y seguir las propias reglas de pensamiento en el uso y ejercicio de la libertad. En términos formativos, es importante que durante sus primeros años el sujeto comprenda que precisa tanto la coacción de la disciplina para conducirlo a su propia libertad, como la instrucción – y, por lo tanto, la cultura – para llegar a pensar libremente.

Por su parte, la ‘educación negativa’ de Rousseau, a diferencia de la de Kant, implica para los individuos, en los primeros años de vida, el reconocimiento de la gramática y de la sintaxis propias de su edad a partir del uso de los sentidos: cada sentido percibe por sí, y es la comparación de lo percibido por los sentidos lo que permite establecer las relaciones que el sujeto reconoce. Tal gramática primera se ajusta hasta los doce años de

edad, y en este período se produce una forma de razón sensitiva que torna al sujeto un ser moral. Tal diferencia en el tiempo de la educación negativa, que nos proponen Kant y Rousseau, es central en los desarrollos y usos que de ella se hizo para sustentar argumentos que señalan la libertad como algo más que un principio y un fin de la educación, esto es, como una ‘forma práctica’ de la educación de la infancia. La lectura y apropiación de la comprensión Rousseauiana se constituyó en un elemento importante para el desarrollo de la cultura educativa francófona y anglosajona, que centrara su atención en espacios educativos dispuestos para atender las condiciones particulares de los niños y proporcionarles espacios de libertad y autonomía en su desarrollo, es esto lo que podemos percibir en las discusiones de autores vinculados al movimiento de la ‘Escuela Nueva’, en los albores del siglo XX.

La vía disciplinaria para formar la libertad, que aparece en las discusiones de Kant, se muestra como contraria de esa extensión y amplitud en el tiempo de la educación negativa propuesta por Rousseau y de las estrategias formuladas por él para formar la autonomía; sin embargo, sabemos que en el idealismo Rousseauiano – liberar la infancia de las deformaciones a las cuales la sociedad quiere condenarla, negándole la posibilidad de prepararse según las exigencias de la vida –, antes que entrar en contradicción con el pensamiento kantiano, es una expresión del refinamiento con que los discursos liberales actúan en el gobierno de la población. Refinamiento de una naciente ‘razón de gobierno liberal’ cuyo funcionamiento impone al sujeto de los derechos, al ciudadano ilustrado la posibilidad de aprender a gobernarse a partir de una disciplina, inicialmente exterior.

Es claro que antes que un naturalismo ingenuo lo que encontramos en Rousseau y más claramente en Kant es una forma de pensar que articula perfectamente, prácticas disciplinares, y discursos naturalistas y liberalismo, inscribiéndose en la matriz de pensamiento filosófica y moral que tuvo en los dispositivos de seguridad su correlato y en la educación una de sus principales estrategias de gobierno. Tal situación llevó a dos acontecimientos discursivos significativos a comienzos del siglo XIX: por un lado, una serie de movimientos y discusiones en defensa tanto de la educación de la infancia como de la constitución de los sistemas de instrucción pública. Bajo la nueva idea del derecho de todos a la educación, se promovió no solo la creación de escuelas (hecho que tuvo su inicio con la Reforma Protestante), sino también la vinculación y el derecho de todos los niños y niñas, ricos y pobres, a una misma educación; por otro lado, la incorporación de la libertad como una problemática central en las discusiones educativas que llevaron a proponerla no solo como principio y fin, sino como

‘medio’ de la educación – libertad de procedimiento, libertad de movimiento de los niños, libertad de expresión en los espacios escolares, etc. –; así, se desarrolla toda una comprensión de la libertad como principio práctico de la acción pedagógica.

### A MANERA DE CONCLUSIÓN

En términos generales, podemos percibir en los señalamientos de las páginas anteriores algunos registros de la forma como las discusiones educativas son producto y productoras de una forma de gubernamentalidad que se desarrolló a través de discursos liberales, naturalistas y disciplinarios. En ellos es posible percibir la estrecha articulación entre los problemas de gobierno y los problemas educativos que se dibujaron en los inicios de la modernidad y que, hasta hoy, mantienen su presencia en los discursos y prácticas pedagógicas. Con la aparición del concepto de educación en las discusiones de Rousseau, con los desarrollos que de él encontramos en Kant, podemos percibir igualmente la emergencia de un conjunto de prácticas íntimamente relacionadas con aquellas que Foucault (2006) localizó dentro de la nueva ‘gubernamentalidad liberal’. La educación natural consiste en abrir paso a la espontaneidad, permitir que la mecánica interna del individuo actúe libremente, un dejar hacer, es decir, dejar de intervenir como medida para permitir que la Naturaleza opere.

Tenemos entonces, libertad y naturaleza como los conceptos más generales y, ligados a ellos, interés, crecimiento, desarrollo, maduración y medio: todos ellos conceptos del nuevo lenguaje que desde entonces hasta hoy, estarán en el corazón de los discursos pedagógicos (MARÍN-DÍAZ, 2009). En este sentido, la nueva razón educativa que funda Rousseau precisó de libertad: sólo podía funcionar si existiese libertad, necesitaba de ella y, por tanto, tenía que producirla. Pero también necesitó de una ‘naturaleza’ propia del sujeto, de ahí que el *Emilio* no fue el esbozo o el ‘descubrimiento’ de las leyes naturales del desarrollo del niño – como creía Claparède (2007) – sino más bien podría analizarse como la superficie de emergencia de una nueva gramática que orientará el discurso pedagógico o de un conjunto de reglas a partir de las cuales se construyó el discurso pedagógico considerado moderno. Sin embargo, esta nueva gramática no comenzó a funcionar con la publicación del *Emilio* – hecho que el propio Rousseau advirtiera en su prólogo, como ya vimos – sino que su implementación tuvo que esperar algo más de un siglo a la constitución de la psicopedagogía francófona (Binet, Claparède, Bovet) y la psicología del aprendizaje anglosajona (Thorndike).

Después de este extenso recorrido por el saber pedagógico de los siglos XVII y XIX podemos concluir

que la Modernidad marcó el umbral epistemológico del antiguo arte de educar (gobernar) a los “hombres”, primero, bajo la forma de una “didáctica magna” y, posteriormente, en las diversas formas que adquirió en las culturas francófona, germánica y angloamericana una “ciencia de la educación”. Pero también podríamos concluir que ese proceso que llevó a la consolidación de esas dos nuevas disciplinas dio forma, al mismo tiempo, a unas nuevas maneras de organización y funcionamiento de los colectivos humanos que en Occidente podríamos denominar como las sociedades educativas, es decir, sociedades en donde el ser humano (entendido desde entonces como una especie de *Homo educabilis*) se vio obligado a aprender (a ser enseñado, a educarse) a lo largo de toda su vida, y no sólo en la escuela, sino en la ciudad, en cualquier parte del espacio social. Y es en este sentido que entendemos la gubernamentalidad como: 1) aquel proceso que en todo Occidente llevó, desde el siglo XVI, a la constitución de una sociedad educadora en donde todos, sin excepción, deben ser enseñados, educados y aprender permanentemente; 2) aquel proceso a través del cual las antiguas artes de educar cedieron el paso a nuevas disciplinas como la didáctica y la ciencia de la educación; 3) aquel proceso a través del cual el gobierno de sí y de los otros se apoyó, primero en la enseñanza de todo a todos y, posteriormente, en la educación de todos como forma de alcanzar la libertad y la mayoría de edad, es decir, la plena humanidad.

## REFERENCIAS

- CLAPARÈDE, Edouard. [1931]. **La educación funcional**. Trad. Mercedes Rodrigo. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.
- CLEMENTE DE ALEJANDRÍA, [200] **El pedagogo**. Trad. Joan Sariol Díaz. Madrid: Gredos, 1988.
- COMENIO, Juan Amós. **Didáctica Magna**. 5. ed. México: Porrúa, 1994.
- COMPAYRÉ, Gabriel. **Cours de pédagogie theorique et pratique**. Paris: Librairie Classique Paul Deplane, 1987.
- COROMINAS, Joan. **Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana**. Madrid: Gredos, 1954.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, Manuel. Antropologia. En: **Dicionário de Filosofia da Educação**. Porto: Porto Editora, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Vigilar y Castigar**. Nacimiento de la prisión. 31. ed. México: Siglo XXI, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **La Hermenéutica del Sujeto**. Traducción por: Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Seguridad, territorio, población**. Trad. Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Nacimiento de la biopolítica**. Trad. Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- HUBERT, René. **Tratado de Pedagogía General**. Buenos Aires: El Ateneo, 1952.
- HUNTER, Ian. **Repensar la escuela: Subjetividad, burocracia y crítica**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1998.
- KANT, Immanuel. [1803] **Pedagogía**. 3. ed. Madrid: Akal, 2003.
- MARÍN-DÍAZ, Dora. **Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade**. Porto Alegre, UFRGS, 2009. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MARROU, Henri-Iréné. **Introduction Générale**. In: Clemente D’Alexandrie. *Le Pédagogue*. Livre I. Paris: Les Éditions du Cerf, 1960, p. 9-11.
- MELTON, James Van Horn. **Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria**. First paperback edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a Educação**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- NARODOWSKI, Mariano. **La pedagogía moderna en penumbras**. Perspectivas históricas. In: Propuesta Educativa, Buenos Aires, Año 6, no. 13, p. 19-23, 1995.
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. **Pedagogia e Governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- RATKE, Wolfgang. [1612-1633] **Escritos sobre a Nova Arte de Ensinar de Wolfgang Ratke (1751-1635): textos escolhidos**. Sandino Hoff (Trad. E notas). Campinas: Autores Associados, 2008.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. [1782]. **Las confesiones**. Madrid: Conacultura-Océano, 1999.
- ROUSSEAU, Juan Jacobo. [1762] **Emilo o de la educación**. México: Porrúa, 1984.

## NOTA

<sup>1</sup> Al respecto ver: Noguera-Ramirez (2011).

Artigo recebido em dezembro 2012.  
Aprovado em março 2013.