

El gobierno pedagógico

*Del arte de educar
a las tradiciones pedagógicas*

Carlos Ernesto Noguera Ramírez



Siglo del Hombre Editores
GRUPO HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

*Colección
Culturas
pedagógicas*

El gobierno pedagógico
Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA
Ciencias Sociales y Humanidades

COLECCIÓN CULTURAS PEDAGÓGICAS

Comité científico

Antonio Arellano (Venezuela)
Gabriela Diker (Argentina)
Aracelly de Tezanos (Uruguay)

www.historiadelapRACTICapedagogica.com

El gobierno pedagógico
Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas

Carlos Ernesto Noguera Ramírez



Noguera R., Carlos Ernesto

El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas / Carlos Ernesto Noguera Ramírez. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2012.

336 p.; 21 cm.

Incluye bibliografía.

1. Educación 2. Pedagogía 3. Gubernamentalidad escolar 4. Psicopedagogía 5. Sociedad del aprendizaje 6. Historia de la educación I. Tít.

371.3 cd 21 ed.

A1335936

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis-Ángel Arango

© Carlos Ernesto Noguera Ramírez

Primera edición, 2012

© Siglo del Hombre Editores

Cra. 31A N° 25B-50

PBX: (57-1) 3377700 - Fax: (57-1) 3377665

Bogotá D.C. - Colombia

www.siglodelhombre.com

© Grupo Historia de la Práctica Pedagógica

Universidad de Antioquia, Bloque 9, Facultad de Educación

Medellín - Colombia

www.historiadelapRACTICapedagogica.com

Carátula

Alejandro Ospina

Armada electrónica

Ángel David Reyes Durán

e-ISBN: 978-958-665-302-2

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

ÍNDICE

PRÓLOGO: LA AUDACIA DEL GRAN RELATO

PEDAGOGÍA Y GOBIERNO: UNA MIRADA PANORÁMICA

La gubernamentalidad como noción metodológica

Utilidad de la noción de gubernamentalidad para repensar el lugar de las prácticas pedagógicas en Occidente

FILOSOFÍA, *PAIDEIA* Y PSICAGOGIA: LA EMERGENCIA DE UN ARTE DE EDUCAR

La “*paideia* cristiana”: doctrina y disciplina

San Agustín: ¿enseñar o hacer aprender?

Santo Tomás y la reivindicación del maestro

INSTRUCCIÓN Y EDUCACIÓN: O DEL GOBIERNO PEDAGÓGICO DE TODOS Y DE CADA UNO

Umbral tecnológico del arte de educar

Sistematización y extensión de la enseñanza: el caso de los colegios jesuitas

Umbral discursivo del arte de educar: *institutio* y *eruditio*

Institutio: o de la ‘educación’

El cultivo del ingenio

De la dialéctica hacia la didáctica

Eruditio: didáctica y enseñanza

Pampedia y ‘policía’: una sociedad de la enseñanza

Didáctica: docilidad y disciplina

LA INVENCION DE LA EDUCACIÓN

El desbloqueo del arte de gobernar

El surgimiento de la ‘educación’

Hacia una nueva racionalidad educativa

Bildung o de la formación del hombre

Bildung y educación: dos tradiciones intelectuales y pedagógicas

Tradiciones pedagógicas modernas: condiciones de emergencia y características iniciales

Tradicción germánica: la educación a través de la instrucción

Tradicción francófona: de la pedagogía o ciencia de la educación hacia las ciencias de la educación

Tendencia de la Pedagogía Filosófica o Ciencia de la Educación

Tendencia de la Historia de la Educación

Tradicción anglosajona: teoría del currículo o *Curriculum Studies*

DE LA ENSEÑANZA Y LA EDUCACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE

Aprendizaje: procedencia y emergencia del concepto

Aprendizaje e interés

Aprendizaje y educación

Aprendizaje y experiencia

¿HACIA UNA “SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE”?

El aprendizaje permanente como forma contemporánea de gobierno de todos y de cada uno

BIBLIOGRAFÍA

Obras clásicas

Obras de referencia

*A Olga Lucía Zuluaga,
quien nos enseñó en Colombia la importancia política
y cultural del rescate de la historicidad de la pedagogía.*

*A Dorita, parceira, intercesora... “eles passarão,
tu passarinho”.*

PRÓLOGO: LA AUDACIA DEL GRAN RELATO

Las últimas generaciones de historiadores de la educación han vivido del fragmento, de su producción, su visibilización y celebración. Esta tarea, que ya lleva algunas décadas de despliegue, nació, sin duda, del cansancio epistémico —pero también político— frente a las clásicas narrativas liberales de la historiografía educativa y a las respuestas conservadoras y católicas que se produjeron durante el siglo xx. Particularmente en América Latina, el liberalismo fundacional de la primera historiografía educativa local planteaba una gran división del pasado educativo definida en la cesura de la fundación republicana y en la narración del progreso. Los manuales de historia de la educación, las historias globales de la escolarización nacional y una profundización sobre la obra de los respectivos héroes pedagógicos y político-educativos en clave nacional forjaron la memoria histórica no solo de generaciones de maestros, sino también del horizonte político-cultural fundante de la institucionalización de la educación como disciplina universitaria. Particularmente en América Latina, el diagnóstico “postmoderno” de Jean-François Lyotard no fue leído como mera epistemología sino como una oportunidad de articulación de un hartazgo historiográfico con respecto a la herencia cultural de un liberalismo, cuyo carácter de mera fachada institucional de realidades violentas, poco democráticas y sumergidas en la naturalización de la desigualdad, se hacía cada día más evidente desde la década de 1960.

En el gesto de cansancio político-epistémico contra las historias nacionales de la educación, curiosamente se consolidó la profesionalización de la investigación histórico-

educativa. Como tantas veces en América Latina, las apuestas políticas de los universitarios no solo se traducían en eventos políticos, sino también en programas de investigación diferenciados, comprometidos, sí, pero que no abandonaban el terreno de la investigación y de sus bases teórico-metodológicas. Aparecieron los diversos pasados educativos de los grupos subalternos, entre ellos de los maestros mismos, de las infancias, de las etnias, de las identidades. Aparecieron las tesis de la no conformidad, de la inercia institucional, de las historias divergentes, de la falta de nexo evidente entre programa y realización. En fin, la implosión de las primeras grandes narrativas constituyó el substrato en el cual se alimentó la profesionalización de la historiografía educativa latinoamericana y su diferenciación inusitada como campo de saber.

Es de sumo interés observar que justamente en estas últimas décadas la producción de “manuales” de historia de la educación no ha sido una de las ramas preferidas por los colegas de este campo de indagación. Si tomamos los manuales como espacios privilegiados de un inventario y de un esfuerzo de articulación de los diversos fragmentos de saber, puede decirse que su relativa escasez muestra que las síntesis globalizadoras están bajo sospecha. La historia de la educación que se nos presenta parece definirse como una estrategia de investigación sustentada en la comprensión de especificidades, de configuraciones y encrucijadas. Esta historia de la educación se resiste a ser vertida en los moldes del conocimiento globalizador y totalizante, quizás porque este tipo de saber ha quedado identificado con la vieja historiografía educativa. Un cierto escepticismo hacia las síntesis como género textual y hacia las grandes interpretaciones como gestos intelectuales se encuentra en el énfasis en las dimensiones regionales, locales, de la educación, así como también en la paciente elaboración teórico-historiográfica de objetos de indagación cada vez más diferenciados.

En este panorama, el trabajo de Carlos Ernesto Noguera rompe una lanza en pos de la reconsideración de las grandes narrativas sobre el pasado educativo. Más aún, el trabajo que aquí se presenta no se conformó con una reconstrucción globalizante en tono nacional o, incluso, regional. Carlos Noguera parece no haberse conformado con esos límites a la hora de formular preguntas hacia el pasado educativo, y resolvió cerrar una apuesta de alto riesgo: la de sistematizar algunos puntos nodales de la tradición pedagógica y educativa occidental, desde su emergencia en el confuso contexto del mundo mediterráneo de la Grecia clásica y de sus trances de cristianización en el siglo iv de nuestra era. El resultado de tal apuesta no puede ser nunca un estudio puntual, acotado y fragmentado sobre una configuración educativa específica. Repitémoslo con todas sus consecuencias: Noguera nos presenta una gran narrativa sobre dimensiones centrales del trabajo y la relación educativa; una narrativa que llega hasta el siglo xx y que pretende sistematizar transformaciones fundamentales de dimensiones básicas de este trabajo y esta relación.

Si faltaba algún elemento para caracterizar su productiva megalomanía y su riesgo intelectual, hay que mencionar que Noguera realiza este trabajo sólidamente apoyado en la obra de Michel Foucault. Justamente uno de los grandes maestros del proyecto antinarrativista y antiglobalista, siempre tan atento a las especificidades, al escrutinio del detalle, de la discontinuidad y de lo pequeño, sirve aquí como punto de apoyo para formulaciones de gran alcance y alta sistematicidad. Si en la letra de este libro tenemos un producto hereje de la tradición foucaultiana —una gran narración—, en cada capítulo accedemos a saltos al vacío y riesgos interpretativos que pueden leerse como profundamente foucaultianos en tanto producción de diferencia y sentido de estrategia frente a los discursos dominantes. El hecho de que la locura inherente a este

proyecto se haya producido al sur de la línea del Ecuador no es necesario comentarlo, por la claridad de su gesto desafiante a las relaciones coloniales de saber, en donde los grandes relatos son solamente recibidos y nunca producidos, en ese lugar imaginario que es el Sur. En suma, el libro que el lector tiene en sus manos es un producto de la audacia. La audacia tiene, evidentemente, sus costos, como veremos; pero genera también oportunidades interpretativas excepcionales y una vitalidad historiográfica que ningún producto más modesto puede generar.

Evidentemente, la producción de una gran narrativa no puede hacerse hoy, en el mundo del fragmento, como se hacía en la modernidad clásica. Si la inspiración foucaultiana tiene una productividad analítica, esta se concentra particularmente en la producción de nodos temáticos, teórico-problemáticos, de una especificidad y una densidad tales que puedan ser rastreados en el amplio marco temporal que ofrece este libro. En efecto, la pregunta pedagógica por la gubernamentalidad fue planteada por Foucault y sus acólitos como la pregunta por el establecimiento de una relación que implicó en su historia diversas constelaciones de relaciones de conducción. Es a través de esta lente específica que Noguera interroga los textos clásicos del pensamiento educativo occidental, no desde una supuesta práctica en un contexto social, político o cultural, sino desde una práctica que es vista como social, política y cultural en su propia conformación, sin derivar su carácter social o cultural a la cómoda categoría de los “contextos”. Las vicisitudes de la relación pedagógica como relación de conducción, sus fluctuaciones temáticas, sus articulaciones con aparatos burocráticos, su diferenciación en campos de saber crecientemente nacionales: todo esto y mucho más se presenta en las siguientes páginas.

En la audacia del gran relato no le queda a Noguera otra posibilidad que la de modelizar. Concentrándose en obras seminales que proponen y reflexionan prácticas de

vinculación caracterizadas como “pedagógicas”, Noguera nos propone ver la emergencia de la sociedad educativa como una configuración específica de fines del siglo xviii, en la cual las categorías vinculadas a la semántica de la “formación” se asocian a la estatalidad creciente y a una nueva sensibilidad de un gobierno más general, más racional y orientado al progreso. Esta cesura, sin embargo, tiene que producir una ruptura con formas tempranas de un gobierno abarcador y “domesticante”, presente en una configuración anterior, la de la “sociedad de la enseñanza”, en la cual la producción de una docilidad a través de la distribución racionalizada de preceptos había reaccionado a los turbulentos tiempos posteriores al cisma de la cristiandad occidental.

Si bien la mayoría de los relatos historiográficos centrados en la modernidad se detienen en la amalgama del libro impreso, el descubrimiento de América, el Renacimiento y la Reforma, Noguera se aventura a desenterrar raíces mucho más profundas de esta configuración, raíces plenamente enterradas en el horizonte cultural y político del cristianismo. Su lectura de obras clave de San Agustín y de Santo Tomás de Aquino reapropia para la pedagogía crítica formulaciones que hemos abandonado a las expresiones más rancias de la educación cristiana y católica. Sin un conocimiento acabado de la teología política y de la concepción de educación de San Agustín no puede entenderse el desafío de ese monje agustino renegado que fue Martín Lutero. Sin la recuperación de las preguntas clásicas —identificadas con la obra de Aristóteles— en la obra de Santo Tomás de Aquino no puede entenderse la dimensión utópica y redentora de nuestros discursos sobre el aprendizaje. Por último, su breve consideración de la *paideia* clásica adquiere aquí un doble sentido: se trata del trasfondo de formación y gobierno contra el cual San Agustín, un producto de esa *paideia*, escribe sus obras sobre el maestro y la catequización en el siglo iv de nuestra era; y,

a la vez, se trata del horizonte cultural en el cual se producen los saberes que Santo Tomás integrará en su empresa unificante de cristianización de la razón. Desde una perspectiva genealógica y de análisis gubernamental, la lectura que Noguera propone sobre estas constelaciones es —a mi modesto saber— prácticamente única en el campo de la pedagogía crítica contemporánea.

Así como el advenimiento de la sociedad educativa y su saber, la pedagogía, requiere un ejercicio de revisión de sus dilemas y herencias, la cesura de finales del siglo XVIII requiere también una mirada hacia sus transformaciones en las peripecias de la modernidad occidental. Noguera —siguiendo aquí una intuición analítica de la muy querida Olga Lucía Zuluaga— indaga estas transformaciones desde la perspectiva de la creciente nacionalización de las configuraciones de saberes y prácticas vinculados a la emergencia de esta sociedad educativa. Asimismo, identifica en las pedagogías escolanovistas los primeros movimientos hacia un cierre del círculo de gobierno que implica la emergencia actual de una sociedad de aprendizaje, una sociedad en la cual la invisibilización de la función docente no conlleva, ni mucho menos, un debilitamiento de las relaciones de conducción, de gobierno y de incumbencia estatal, todas dimensiones clásicas de la sociedad educativa. Al final del texto, tan sustancial y con tanta diferenciación y síntesis simultáneas, la impresión de tener entre las manos un libro sobre la “historia del presente” prevalece. No se lee aquí una historia de la educación occidental, la cual no sería posible en estas limitadas páginas, sino un ejercicio de historización de la condición pedagógica y educativa actual.

Esta última consideración es necesaria ante el tipo de críticas y comentarios que puedan provenir de los colegas orientados al oficio de historiar. Los historiadores son los maestros del detalle. Ante el carácter incompleto de cualquier producción intelectual, el historiador siempre tiene

algún aspecto, alguna persona, alguna fuente que diferencia, cuando no impugna, las tesis más innovadoras. Estas observaciones se presentan muy frecuentemente como contraevidencia de las tesis en cuestión, a las cuales se las acusa de ignorar las especificidades históricas. En verdad, el historiador tradicional se preguntaría leyendo el texto de Noguera sobre la eficacia institucional del agustinismo pedagógico en el aparato de la Iglesia, sobre la realidad histórica del programa de Comenio, sobre el impacto de los conceptos rousseauianos en los sistemas educativos nacionales, sobre la existencia real de una pedagogía institucionalizada que se derive de la obra de John Dewey, etc. Todas estas y muchas otras impugnaciones de las tesis aquí vertidas tienen sus razones muy válidas, y los pedagogos que utilizan la historia o los historiadores de la educación tienen que ser muy atentos a este tipo de críticas. No pueden seguir afirmándose algunos topoi historiográficos, como el de la cronología de la emergencia de la sociedad disciplinaria en la tradición foucaultiana o la tesis de la invención de la infancia siguiendo la obra de Ariès, sin tomar en cuenta las críticas historiográficas despiadadas y muy sustanciales que se han elaborado sobre estas tesis en las últimas décadas.

Ahora bien, el historiador de la educación, sobre todo si argumenta en el campo de los estudios educativos y trabaja en la formación de futuros docentes, no es un mero historiador especializado en un campo temático específico. De este historiador, el saber educativo espera y demanda una serie de consideraciones fundadas sobre el tipo de prácticas que denominamos pedagógicas, sobre su institucionalización, sus aporías y sus opciones. El estatuto del saber histórico en el campo de la educación no se agota en una historia historiográficamente correcta, detallada, llena de fuentes de archivo y con notas a pie de página bien hechas y consistentes. Carlos Noguera, con su trabajo, nos recuerda que los momentos de síntesis y la gran narración

acompañan al saber educativo como un fantasma, y que la audacia intelectual vinculada con este tipo de ejercicios no desmiente la historiografía prolija sino que le otorga un espacio adicional de despliegue y de interpretación. El trabajo excesivo de Noguera nos invita a los pedagogos y a los historiadores de la educación a ejercer el exceso de la interpretación y a redescubrir la audacia que alguna vez tuvimos para escribir y reescribir los pasados de nuestra propia emergencia como sujetos y como sociedad.

Marcelo Caruso
Universidad de Humboldt, Berlín

PEDAGOGÍA Y GOBIERNO: UNA MIRADA PANORÁMICA

La historia de la educación y la pedagogía surgió en Europa durante el siglo XIX y pronto se constituyó en la disciplina fundamental para el desarrollo de una ciencia de la educación o pedagogía. Durante la segunda mitad de ese siglo y a lo largo de las primeras décadas del siguiente, la recién fundada disciplina atravesó un periodo de florecimiento después del cual solo consiguió un relativo auge a partir de la segunda mitad del siglo XX. Su nacimiento estuvo íntimamente ligado a las necesidades de formación de maestros que los nuevos aparatos de instrucción pública requirieron como parte de la expansión y consolidación de la escuela pública de masas; de ahí que trabajos como los de Compayré,¹ Dilthey,² Durkheim³ y Monroe⁴ sean hoy considerados como textos clásicos utilizados durante décadas para la formación de maestros en las escuelas normales, como referentes obligados para los investigadores de la historia de la educación y como parte del propio horizonte teórico de la pedagogía.

Trabajos más recientes, como los de Luzuriaga,⁵ Abbagnano y Visalberghi,⁶ Mayer⁷ y Bowen⁸ forman parte de un segundo periodo en la historiografía de la educación, y hoy pueden ser considerados como clásicos al lado de sus ilustres antecesores. Pero talvez hayan sido estos los últimos grandes manuales, pues las publicaciones de las últimas décadas (una excepción es el libro *Storia della Pedagogia*, de Franco Cambi, publicado en 1995) evidencian un abandono de la pretensión de las grandes síntesis en favor de historias más particulares, vinculadas, principalmente, al análisis de la constitución de la escuela y del desarrollo de los procesos de escolarización de la

población desde el siglo xvi. Las nuevas tendencias historiográficas generadas durante la segunda mitad del siglo xx, el auge de las perspectivas post-estructuralistas en las ciencias sociales y humanas, y las transformaciones en los procesos de formación de maestros —particularmente, el desplazamiento que sufrió la historia de la educación como área central en tales procesos— fueron factores determinantes en el declive de las grandes síntesis en el campo de la historia de la educación y la pedagogía.

Por el contrario, dentro de los nuevos enfoques constituidos durante las últimas décadas es posible percibir un cierto auge de trabajos como los de Varela (1983, 1991), Ball (1990),⁹ Larrosa (1995), Hunter (1998), Zuluaga (1999), Caruso y Dussel (1999) y Popkewitz (2003), en donde la puesta en juego de las herramientas arqueológicas y genealógicas del pensador e historiador francés Michel Foucault ha contribuido de manera significativa a una reinterpretación del proceso de constitución de la escuela pública, de una ciencia de la educación o pedagogía y de los sistemas nacionales de educación en la modernidad. La presente investigación se localiza dentro de esa perspectiva, pero, más específicamente, dentro de una tradición local que desde los años ochenta se consolidó en Colombia como una alternativa a las tradicionales historias de la educación y a algunas posturas teóricas según las cuales la pedagogía solo podía ser considerada como un saber instrumental (Zuluaga, 1999; Noguera, 2005).

Ahora bien, se trata de un trabajo arriesgado, que se hizo necesario ante el vacío existente, tanto en los clásicos como en la actual historiografía, acerca de la constitución de lo que autores como Echeverri (1999) y Zuluaga (2009) denominan las culturas o tradiciones pedagógicas modernas. El primer riesgo tuvo que ver con la tentativa de abordaje de un problema específico de la historia europea desde la perspectiva y las herramientas de un autor ‘periférico’. Tal vez los investigadores europeos encuentren

arrogante, pretensiosa o simplemente ingenua esta empresa, pero su razón de ser se encuentra en los desarrollos de una ya consolidada tradición intelectual de más de 30 años de trabajos alrededor de la pregunta por las condiciones de posibilidad del saber y la práctica pedagógica en fuentes europeas y locales. Podría decirse que para comprender de mejor manera las características que asumieron el discurso y las prácticas pedagógicas en nuestros territorios (con su mezcla de perspectivas curriculares, pedagogía, didáctica y ciencias de la educación) se hacía necesaria una exploración de la constitución de las tradiciones pedagógicas europeas y sus principales conceptos. No a la manera de una historia comparada, sino a la luz de la tradición académica articulada alrededor de la perspectiva arqueológica y genealógica apropiada o reelaborada por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

El segundo riesgo —derivado del anterior— corresponde a lo que Caruso en su prólogo a este libro califica como la “osadía del gran relato”. Para poner en contexto esa apreciación, considero que es necesario tener en cuenta la diferencia entre un trabajo panóptico y uno de corte panorámico. Una mirada *panorámica* es un examen en extensión, general y, a diferencia de una mirada *panóptica*, no pretende ser exhaustiva, detallada, minuciosa, precisa. El panorama, en tanto visión extensiva, pretende abarcar un conjunto en la perspectiva de su inteligibilidad; el panóptico es un instrumento para verlo todo, en detalle, de manera precisa, siguiendo claramente sus contornos, cada una de sus partes, en sus minucias, en sus pormenores y, antes que comprender, procura monitorear, verificar, dominar (conocer).

Un panorama no pretende mostrar las cosas tal cual ellas son, sino mostrar una perspectiva de ellas, una cara. Un panorama es una perspectiva. De acuerdo con el punto de vista, según la perspectiva, el panorama varía. No existe

solamente una mirada panorámica de un objeto. Un mismo objeto da lugar a diversos panoramas. La clave de un panorama es la perspectiva. La mirada panóptica, por el contrario, pretende —a través de su examen minucioso— descubrir, develar, dar cuenta fielmente, del objeto en cuestión.¹⁰ Mientras una pintura panorámica de un objeto es un punto de vista suyo, un cuadro panóptico pretende ser su reproducción, su precisa representación.

Lanzar una mirada panorámica o emprender una observación panóptica es una cuestión de elección, pero no es simplemente un asunto de gusto: en la elección entran en juego cuestiones de interés, necesidad, posibilidad y utilidad. Si estuviese interesado en un trabajo científico, por ejemplo, la elección de un panorama sería errada, pues el panorama es general, muy amplio, abarcador y, justamente por eso, poco preciso en los detalles, en cada uno de los contornos. La mirada panóptica, por las características del trabajo que implica, es más útil para espacios bien definidos y pocos objetos; es como una fotografía satelital que permite aproximaciones diversas sobre cada una de las partes de un territorio. Por el contrario, la mirada panorámica es más apropiada para visibilizar amplios espacios y objetos variados; es como un mapa que ofrece los límites y accidentes más generales de un territorio, sus componentes principales, señalando sus trazos más característicos.

Debo decir que la elección de una mirada panorámica (el gran relato que señala Caruso) no fue un propósito inicial, no estuvo presente desde el comienzo de este trabajo. El desarrollo de la propia investigación me llevó a asumir ese riesgo, en la medida en que las preguntas iniciales me exigieron ir cada vez más atrás en el tiempo, siguiendo la genealogía de ciertas técnicas o la arqueología de determinadas ideas, nociones y conceptos. Así, asumiendo el riesgo de parecer muy ambicioso y hasta anacrónico, opté por construir un panorama del horizonte conceptual

del saber pedagógico y un mapa de las transformaciones más generales de las prácticas pedagógicas modernas, señalando sus procedencias y, por tanto, su vínculo con nociones y prácticas milenarias estudiadas ya en los autores clásicos.

Dos hechos en particular contribuyeron a reafirmar mi elección: por una parte, la existencia de un amplio volumen de historias de la educación y de la pedagogía que cubren el amplio periodo entre el mundo griego antiguo y la modernidad; materiales que son como mapas previos a partir de los cuales era posible guiarme y revisar sus interpretaciones en función de mi perspectiva; por otra parte, la posibilidad de contar con la publicación, tanto en papel como en formato digital (vía Internet), de versiones — en sus idiomas originales— de algunos textos significativos para la temática seleccionada. Sin duda, este tipo de trabajo no habría sido posible sin la extensión y cualificación de los servicios de internet durante la última década, en particular sin los procesos de digitalización bibliográfica emprendidos por reconocidas bibliotecas, como la Bibliothèque National de France y organizaciones como Internet Archive. Digital Library, además de decenas de *sites* dedicados a la digitalización de obras de autores clásicos (Montaigne, Erasmo, San Agustín, Santo Tomás, etc.).

Antes de abordar el último riesgo asumido, debo reconocer que la mirada panorámica elegida tiene un riesgo adicional: su confusión con una historia del pensamiento o con una historia de las ideas pedagógicas. Si bien en este trabajo se ha llevado a cabo una revisión de los planteamientos de los llamados “grandes pedagogos”, tal mirada se aparta de la noción tradicional de continuidad o linealidad según la cual la producción pedagógica (o de cualquier otro campo de saber) correspondería a un permanente desarrollo en donde cada nuevo autor retoma las elaboraciones de sus antecesores y las actualiza o, incluso, las supera de tal forma que la situación

contemporánea correspondería al momento de mayor elaboración y sistematización del campo. Si aquí he partido de la revisión de los llamados “clásicos” de la pedagogía ha sido, justamente, en la perspectiva de, por una parte, replantear una tal continuidad; y para señalar, por otra parte, que los conceptos y teorías antes que del pensamiento de un autor son producto de un conjunto más amplio de condiciones de posibilidad en donde no tiene cabida la noción de causalidad exterior. La producción de conceptos (como nos enseñó Foucault) obedece a una dinámica propia de los discursos en la que determinados individuos cumplen una función de autor. A su vez, las dinámicas discursivas están atravesadas por la acción de prácticas no discursivas de distintas procedencias que las actualizan y, en su ensamblaje, permiten “ver” y “decir” determinadas cosas en determinados momentos.

El seguimiento de algunos conceptos clave del horizonte conceptual de la pedagogía (Zuluaga, 1999) obedece a una perspectiva arqueológica cuya intención fue establecer un mapa general en el cual se señalan las particularidades, pero también las relaciones y el viaje de determinadas nociones por distintas formaciones discursivas. Como ejemplo, puede verse que los conceptos de doctrina y disciplina, propios del pensamiento pedagógico cristiano medieval, no se corresponden unívocamente con los conceptos modernos de enseñanza y aprendizaje; tampoco corresponden a los conceptos de *institutio* y *eruditio* elaborados por los humanistas del Renacimiento y la época clásica. Sin embargo, y este es uno de los asuntos que pretendo sustentar con esta investigación, unos y otros están anclados en una tradición milenaria, en un arte antiguo cuyo propósito más general ha sido la conducción de la conducta de sí y de los otros. Pero a propósito de este asunto podemos pasar a analizar el último riesgo que debió enfrentar esta investigación.

El tercer riesgo fue la utilización de la noción de gubernamentalidad elaborada por Foucault a lo largo de sus últimos cursos en el Collège de France como herramienta central para mis análisis. Con tal decisión el trabajo podría tornarse una especie de aplicación de esa noción para rescribir la historia de la pedagogía. Espero haberme alejado lo suficiente de tal posibilidad, pues la intención del trabajo, por el contrario, fue la utilización de esa noción para operar sobre mi problema de investigación. Nuevamente, debo decir a mi favor que antes que una reconstrucción foucaultiana de la historia de la pedagogía occidental, el trabajo encontró en la lectura de los cursos *Hermenéutica del sujeto, Seguridad, territorio, población y Nacimiento de la biopolítica* de Michel Foucault, una clara vinculación entre los problemas de la filosofía antigua y los problemas pedagógicos; asunto que, de alguna manera, se encontraba ya planteado en el clásico trabajo de Jaeger (2001, publicado originariamente en 1934) y en análisis más recientes como los de Hadot (1998, 2006a) y Sáenz (2008). Este hallazgo hizo más apropiada la utilización de la noción de *gobierno*, pues el propio Foucault reconoce, por ejemplo,

[...] que no se puede considerar que pedagogía, gobierno de sí y salvación constituyan 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. 112)

La propuesta general de este trabajo consiste, entonces, en considerar el saber y las prácticas pedagógicas modernas como un saber y unas prácticas articuladas íntimamente a los procesos de gobierno de todos y de cada uno, puestos en marcha en Europa desde el siglo XVI. En otras palabras, se trata de pensar la pedagogía (como práctica y como saber) en clave de la gubernamentalidad, y ello requiere unas ciertas aclaraciones y precauciones de método, pues no se trata de tomar una supuesta teoría

sobre el problema del gobierno y aplicarla al análisis de la pedagogía. La gubernamentalidad, por otra parte, no es 'algo' que existió, no es algo del orden de lo real; es, fundamentalmente, una herramienta, una noción metodológica cuya utilización permite elaborar un panorama sobre el problema en cuestión antes que un cuadro detallado sobre lo que realmente aconteció.

LA GUBERNAMENTALIDAD COMO NOCIÓN METODOLÓGICA

Una noción metodológica es una herramienta para pensar, un instrumento para operar sobre un problema. En el sentido particular que quiero señalar en este trabajo, una noción metodológica es una herramienta, un instrumento que Foucault elabora para el desarrollo de su actividad de investigación y enseñanza. Debemos recordar que desde 1970 y hasta el momento de su muerte en 1984, Foucault fue profesor de la cátedra de *Historia de los sistemas de pensamiento* del Collège de France, y que anualmente (exceptuando el periodo de año sabático entre 1976-1977) ofreció un curso en el que presentaba las elaboraciones de sus trabajos de investigación. Sus actividades principales eran, entonces, la investigación y la enseñanza, aunque habría que reconocer que esta última poco tenía que ver con la actividad desarrollada en una cátedra universitaria común y corriente, en la cual el profesor enseña una disciplina, unos conocimientos más o menos establecidos (y registrados en los libros o manuales publicados para el propósito), como resultado de la dinámica de producción académica del campo disciplinar correspondiente. De hecho, el Collège de France no es exactamente una institución de enseñanza sino un organismo de investigación en donde sus 'profesores' están obligados a dictar 26 horas anuales de cátedra, en las que deben exponer los resultados de una investigación original.¹¹ Sin embargo, por el hecho de tratarse de presentaciones

públicas en un mismo espacio, con cierta regularidad durante determinado tiempo, para determinado grupo de asistentes, podrían ser consideradas como una actividad de enseñanza. Sobre este punto, el propio Foucault señala lo siguiente, en la clase inicial de su curso del año 1976:

Y me parece que la actividad de enseñanza, en última instancia, no tendría sentido si no se le diera, si no se le atribuyera, en todo caso, esta significación, o al menos la que yo sugiero: puesto que nos pagan para investigar, ¿quién puede controlar las investigaciones que hacemos? ¿De qué manera podemos mantener al corriente a quienes pueden interesarse en ellas y a los que tienen algún motivo para conectarse con ellas? ¿Cómo se puede hacer, como no sea, en definitiva, por la enseñanza, vale decir, por la declaración pública, el informe público y más o menos regular del trabajo que estamos haciendo? (Foucault, 2000, p. 15)

Ahora bien, según podemos apreciar en el seguimiento de sus clases, en el movimiento que toma la presentación, en la organización y recomposición del curso, investigación y enseñanza no constituyen dos actividades completamente diferenciadas ni claramente separadas y delimitadas. En los cursos del profesor Foucault la enseñanza no es el momento de la presentación de los resultados de la investigación; es decir, la enseñanza no es el momento de la reproducción de los resultados de la investigación: el momento del informe público del rumbo de la pesquisa es, a su vez, parte de la propia investigación. El momento de la presentación pública, y particularmente la preparación de los cursos y de cada una de las clases, es un periodo de organización conceptual, de recomposición, de articulación, de establecimiento de relaciones, pero también de producción de conceptos, de nociones que a la vez que sirven para explicar al auditorio, ofrecen al propio profesor/investigador la posibilidad de apreciar nuevas articulaciones que la lectura anterior no había logrado mostrar. Por esto, la preparación de las clases no es un momento de simplificación o un proceso de vulgarización de las elaboraciones de la investigación para que puedan ser

recibidas y comprendidas por el auditorio. Digamos que tal actividad didáctica es un momento de producción, de creación; y las elaboraciones que acontecen en ese proceso (que requiere de una escritura, aunque sea a manera de esbozo general) no son solo realizadas en función de explicarlos a los otros, no son producidas pensando en las características y necesidades de los asistentes/estudiantes; el contenido de cada clase no es una adaptación de un conocimiento en función de un sujeto que debe aprender. Aunque las clases sean preparadas para ser presentadas ante un auditorio, los problemas presentados, los conceptos trabajados no dependen de las características de los sujetos que escuchan, ni tienen que ver, en principio, con los intereses, necesidades y demandas de los asistentes. Ellos pertenecen al orden del pensamiento, de los intereses, de las necesidades, de los deseos del profesor. En la clase del 7 de enero de 1976, decía lo siguiente:

En esa medida, me considero absolutamente obligado, en efecto, a decirles próximamente lo que hago, dónde estoy, en qué dirección [...] va ese trabajo; y en la misma medida, también, los considero enteramente libres de hacer lo que quieran con lo que yo digo. Se trata de pistas de investigación, ideas, esquemas, líneas de puntos, instrumentos: hagan con ellos lo que quieran. En última instancia, eso no me interesa ni me concierne. No me concierne en la medida en que no tengo que plantear leyes para la utilización que ustedes les den. Pero sí me interesa en la medida en que, de una u otra manera, la cosa se engancha, se conecta con lo que hago. (Foucault, 2000, p. 15)

Retomando el asunto de cómo la preparación de las clases, cómo el momento de la enseñanza forma parte de la propia investigación, podríamos ver el ejemplo de la clase del 1.º de febrero de 1978. En ella, el profesor Foucault introduce por primera vez la noción de gubernamentalidad —*gouvernementalité*—, y señala que el título más exacto para ese curso debería ser *Historia de la gubernamentalidad* y no *Seguridad, territorio, población*, como había anunciado y como finalmente será conocido. Esa afirmación muestra

que el profesor Foucault no tenía el curso listo y acabado, pero también, y más importante aún, muestra que su investigación no estaba aún concluida. Dadas las implicaciones que tendrá esa noción en sus trabajos posteriores, bien podríamos decir que esa clase constituye un acontecimiento. Su publicación como texto aislado, descontextualizado, en antologías de otros textos de diversa naturaleza (conferencias, entrevistas, etc.) o, sea, su publicación y su lectura como texto escrito borra su procedencia y no permite observar sus condiciones de aparición, su uso en el marco de la investigación desarrollada por Foucault en ese momento; congela, en fin, la noción, haciendo invisible su carácter de herramienta metodológica y, por tanto, su importancia en el movimiento de la investigación y del pensamiento.

Pero, ¿qué es a fin de cuentas una noción metodológica?: un instrumento, una herramienta para pensar. Y aquí debemos recordar que para Foucault pensar no es un 'buen pensar' o un 'pensar bien'; no se trata de pensar correctamente, pues su interés tampoco es el conocimiento: pensar no es conocer; el pensamiento no está en la dirección del conocimiento: la investigación foucaultiana no busca producir conocimiento, no se trata de una investigación científica. De la misma manera, la actividad de enseñanza del profesor Foucault no está en la línea de la transmisión de conocimientos, pero tampoco en la dirección de producir aprendizajes. Una y otra implican unos objetivos previos definidos en función del sujeto que aprende. Si una noción metodológica (como, por ejemplo, la de gubernamentalidad) es diseñada como herramienta para pensar, entonces se trata de un instrumento para provocar, para tensionar, para incitar el pensamiento: pensar de otro modo, pensar lo impensado antes que conocer o reproducir lo ya sabido. En este sentido, utilizando un término antiguo que Pierre Hadot recuperó, podríamos decir que una noción metodológica es un instrumento de 'conversión'.

En su sentido filosófico (y religioso) la conversión es la transformación de una concepción mental, que puede ir desde la simple modificación de una opinión hasta la transformación absoluta de la personalidad (Hadot, 2006). La palabra latina *convertio* corresponde a dos términos griegos: *epistrophe*, que significa cambio de orientación, y que implica la idea de un retorno (al origen o a sí mismo); y *metanoia*, que significa cambio de pensamiento, arrepentimiento sugiriendo la idea de mutación y renacimiento (Hadot, 2006).¹² Una noción metodológica es, entonces, una herramienta para realizar una conversión, un giro, una virada, un cambio de orientación, justamente lo que Foucault va a hacer con la introducción de la gubernamentalidad en su curso de 1978.

En la clase de apertura de su curso *Seguridad, territorio, población* (11 de enero de 1978), Foucault establece el propósito de su trabajo: “Este año querría comenzar el estudio de algo que hace un tiempo llamé, un poco en el aire, biopoder” (Foucault, 2006, p. 15). Sin embargo, tres clases después, agrega:

En el fondo, si hubiese querido dar al curso propuesto este año un título más exacto, con seguridad no hubiera elegido ‘Seguridad, territorio, población’. Lo que querría hacer ahora, si tuviera verdaderamente interés en hacerlo, es algo que llamaría una historia de la ‘gubernamentalidad’. (Foucault, 2006, p. 137)

Y fue justamente eso lo que hizo durante los años siguientes: una historia de la gubernamentalidad, que aparece como proyecto en esta clase y que irá recomponiendo y transformando sus propósitos iniciales, llevándolo por un camino, lejos de aquel que había vislumbrado al inicio de ese curso de 1978. En aquella clase del 1.º de febrero, en la que muda su rumbo de trabajo, el profesor arriesga una triple definición de esa noción, que le servirá de orientación en el desarrollo de las posteriores clases y, como veremos, de los próximos cursos: