



RiUPTC
Repositorio Institucional
UPTC

repositorio.uptc@uptc.edu.co



Kant y la enseñanza: el programa antropológico moderno y la cuestión de lo humano

Gustavo Adolfo Parra León

gaparral@pedagogica.edu.co

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

Investigador Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia

Resumen

Es de público conocimiento que los textos *Pedagogía* (2003 [1803]) y *Antropología en sentido pragmático* (2014 [1800]) fueron producto de los cursos que dictó Immanuel Kant en la Universidad de Königsberg. Estos cursos ejemplifican la importancia que la actividad docente tuvo para el filósofo prusiano, tanto en su obra filosófica como para su pensamiento pedagógico. Sobre este último asunto, se destaca que en ambos textos se encuentren referencias a la enseñanza (*Unterweisung*) como acción que forma parte de la educación (*Erziehung*), una práctica a través de la cual el hombre consigue hacerse propiamente humano.

Con base en estas consideraciones, el presente trabajo busca describir –a partir de un ejercicio de lectura temática y analítica– algunos de los rasgos de la enseñanza que aparecen señalados en ambos textos. Tales rasgos se encontrarían en el marco más amplio de aquello que puede denominarse como el programa antropológico o de ejercitación moderno: una estrategia sin precedentes en la historia de la humanidad que, sobre el sustrato ofrecido por la disciplina escolar (precedida por los cuidados iniciales), produjo la idea de un sujeto autónomo y racional como uno de sus excedentes y efectos inesperados (Sloterdijk, 2012).

En tiempos en que dicho programa antropológico pareciera agotarse en su propia dinámica o reducirse frente a críticas de la más diversa procedencia (Marín-Díaz, 2015; Noguera, 2013; Simons y Masschelein, 2014), atravesado por el avance del lenguaje del aprendizaje frente a la enseñanza en el campo de los discursos y prácticas educativas (Biesta, 2013), un ejercicio de revisión como el aquí propuesto procura repensar algunos asuntos pedagógicos y filosóficos que, desde antaño y en sus diferentes formas de actualización modernas y contemporáneas, se encuentran íntimamente ligados con los procesos mismos de humanización.

Introducción

Según Gert Biesta (2013), una de las principales transformaciones en el ámbito de la teoría y la práctica de la educación en las últimas dos décadas consiste en el declive del concepto de educación frente al de aprendizaje. Dicha transformación se encuentra en discursos de diversa procedencia que abarcan desde organismos internacionales, grupos de expertos, medios de comunicación y partidos políticos hasta maestros, cuidadores, padres de familia y ciudadanos en general. A su vez, esos distintos actores coinciden en la importancia



de la educación como piedra angular de cualquier transformación social, siempre que se trate de un proceso continuo que, además, atienda las demandas de distintos grupos y situaciones, así como a intereses y expectativas individuales. No obstante, incluso cuando en esos discursos se mencione el término *educación*, se está refiriendo al *aprendizaje*, que debe ocurrir de forma permanente y a lo largo de la vida.

Esa transformación tiene importantes implicaciones en la manera en que la educación puede ser vista, entendida y practicada. Aunque se reconoce que mediante el concepto de *aprendizaje* ha sido posible “expresar ideas y comprensiones que eran un tanto difíciles de articular por medio del lenguaje de la educación” (Ibíd, p. 30), otros asuntos sobre la educación se tornaron más complejos de abordar. Por un lado, está la cuestión de la relación entre educación y humanización (es decir, de tonarnos humanos) que fue señalada en diversos momentos de la modernidad –por ejemplo, por Comenio, Rousseau o Kant, entre otros– y que bajo la mirada del aprendizaje parece cada vez más difícil de enunciar. Por el otro lado, la enseñanza se redefinió en términos de apoyo o facilitadora del aprendizaje, lo que supuso una transformación en los roles que cumplen el maestro, la escuela y los estudiantes en la práctica de la educación.

Dadas las características de esos asuntos, en particular la configuración de lo humano y su relación con la *educación* y la *enseñanza*, esta comunicación procura describir algunos aspectos señalados por Immanuel Kant en sus textos *Pedagogía* (2003 [1803]) y *Antropología en sentido pragmático* (2014 [1800]). Dichos textos son producto de dos cursos homónimos¹⁴² que dictara Kant en la Universidad de Königsberg (actual Kaliningrado, Rusia). Esos aspectos, además de un posible indicio de la importancia de la actividad enseñante para el filósofo prusiano, se localizarían en un marco más amplio: la actualización del *programa antropológico* o de ejercitación moderno. Esta noción es retomada del trabajo de Peter Sloterdijk (2012), quien muestra cómo en la modernidad se erigió una estrategia sin precedentes en la historia de la humanidad que, gracias a la disciplina escolar –y otro tanto al trabajo y el arte– permitió la difusión de un conjunto de ejercicios cuyo excedente o efecto inesperado fue la idea de un sujeto autónomo y racional. Justamente, la dificultad para reincorporar ese excedente inesperado constituiría pieza central en el declive de la *educación* (y de la *enseñanza*) frente al *aprendizaje*.

En lo sucesivo, se tratarán los siguientes asuntos: en primer lugar, la idea de programa antropológico; en segundo lugar, los aspectos descritos por Kant acerca de la enseñanza como un componente de la educación y, por ende, de la manera en que el hombre consigue hacerse humano; en tercer y último lugar, se indica la importancia de la enseñanza para repensar estos asuntos en la contemporaneidad. Por supuesto, los elementos aquí abordados corresponden apenas a un ejercicio inicial que, sin embargo, se espera sirvan para desarrollos futuros.

¹⁴² El curso de *Pedagogía* fue ofrecido por Kant en los ciclos lectivos 1776-77, 1780, 1783-84 y 1786-87; es bien conocido que el texto corresponde a los apuntes que tomara Friedrich Theodor Rink (1770-1811), los cuales fueron revisados y aprobados por Kant antes de su publicación en 1803. El curso de *Antropología en sentido pragmático* se dictó en los ciclos lectivos 1772-73 y 1795-96.



El programa antropológico moderno: de la didáctica comeniana al arte de la educación

Pese a la idea ampliamente extendida sobre la escuela como una institución que habría existido incluso desde la Antigüedad grecorromana, desde hace varias décadas la historia de la educación ha mostrado que la aparición de dicha institución es un acontecimiento particularmente moderno. Con todo, fue la misma historia de la educación, como sub-disciplina académica que surgió durante el siglo XIX para la formación de los maestros (Tröhler, 2018), la que se ocupó de difundir esa idea inicial a través de los primeros manuales sobre el tema.

Hecha esa salvedad, debe recordarse que el surgimiento de la escuela moderna y su diferenciación respecto de otras instituciones sociales ocurrió como parte de lo que Foucault (2006) identificó como crisis de gobierno del siglo XVI. Esa crisis tuvo expresión en distintos ámbitos de la vida de las sociedades occidentales, fue visible en la búsqueda de formas de conducción tanto de poblaciones como de individuos. Siguiendo esta pista sobre el gobierno, el análisis de Noguera (2012) permitió rastrear un estrecho vínculo entre prácticas de gobierno y práctica pedagógica, cuya articulación habría ocurrido en dos grandes momentos: el primero de ellos –*gobierno pedagógico disciplinar*– ocurre entre los siglos XVI y XVIII y corresponde a la configuración del discurso pedagógico en torno a las nociones de *eruditio* e *institutio*, así como a la emergencia de la Didáctica como saber disciplinador de otros saberes a través del método de enseñanza; el segundo sucede entre el siglo XVIII y el siglo XX –*gobierno pedagógico liberal*– y, además de incorporar elementos del momento precedente, permite la conformación de conceptos como *educación*, *Bildung* y *currículum* que, a la par de la constitución de los sistemas de instrucción pública, posibilitaron la emergencia de tres tradiciones pedagógicas (francófona, germánica y anglosajona, respectivamente). En el tránsito entre un momento y otro, se sentaron las bases del ideal moderno de un sujeto autónomo racional, siendo esta última condición, la razón, considerada inherente a la naturaleza humana.

Este punto merece mayor atención. Aunque asuntos como la razón o la libertad puedan considerarse constitutivos de la naturaleza humana, el filósofo alemán Peter Sloterdijk (2012) señala que lo humano sería más bien el efecto acumulado de *antropotécnicas*, un conjunto de procedimientos físicos y mentales de procedencia antiquísima que los seres humanos hemos puesto en marcha para la optimización del “estado inmunológico frente a los vagos riesgos de la vida y las agudas certezas de la muerte” (2012, p. 24). Esa caracterización de las antropotécnicas no necesariamente niega la importancia de la configuración biológica –una condición fundamental y al mismo tiempo incipiente de lo humano– pues, de hecho, Sloterdijk afirma:

El hombre es el ser vivo *pontifical* que, desde los estadios más tempranos de su evolución, tiende arcos aptos de ser transmitidos por la tradición entre la cabeza de puente de la corporeidad y la de los programas culturales. La naturaleza y la cultura estarían unidas, de antemano, por un amplio espacio de en medio, de prácticas corporales, donde encuentran su



sitio las lenguas, los rituales y el manejo de la técnica, en tanto estas instancias materializan las formas universales de un conjunto de artificios automatizados. Tal zona intermedia constituye una región pródiga en formas, variable y estable, que provisionalmente puede ser designada con suficiente claridad mediante expresiones convencionales como educación, usos, costumbres, conformación de hábitos, entrenamientos y ejercicios (Ibíd, p. 26)

Entonces, en esa zona intermedia es justamente donde se encontraría la *educación*, junto con otro conjunto de prácticas de diversa proveniencia. Durante mucho tiempo ese conjunto de ejercicios que es propio de las *antropotécnicas* fue potestad de grupos específicos, no muy numerosos, cuyos modos de vida común estuvieron definidos por un *principio de diferenciación ética* que, bajo el nombre de *ascetismo*, procuró la elevación de la propia vida frente a modos de vida anteriores y a los de otros grupos. Uno de los ejemplos más recurrentes de esas prácticas ascéticas constituyó un referente clave en la modernidad: se trata de las comunidades monacales del medioevo, de cuyas formas de conducción de la vida en común – vinculadas con el pastorado– se echó mano para definir la organización de instituciones como la escuela –así otra alternativa hubiese sido el modelo marcial del campamento romano (Dussel y Caruso, 1999).

Con la escolarización moderna se observa una transformación doble y fundamental en ese *principio de diferenciación ética*: por un lado, la posibilidad de un cambio de vida había sido ofrecida durante mucho tiempo a unos pocos, siempre que aceptasen someterse de forma más o menos voluntaria al conjunto de reglas que suponía el acceso a dicho cambio. Sin embargo, como una manera de conjurar la corrupción y la decadencia del mundo post-medieval –asociadas a la crisis de gobierno ya indicada–, la esperanza de un cambio de vida empezó a presentarse a todos aquellos a quienes fuese posible hacer tal ofrecimiento. Así puede verificarse en movimientos como el de la *devotio moderna* y en el misticismo del final de la Edad Media que, asociado al *neoagustinismo*, sentó las bases de la división en confesiones protestante y católica.

Por el otro lado, ese ofrecimiento de un cambio de vida solía presentarse en la juventud o en la madurez. Gracias entre otras cosas al incremento demográfico y a una creciente preocupación por la transformación del comportamiento –este último asunto estudiado ampliamente por Norbert Elías (2009)–, ese llamado metanoético o de cambio de vida comenzó a presentarse cada vez más en los primeros años de existencia. De allí que la infancia se tornara, al mismo tiempo, en objeto privilegiado de intervención de distintos actores sociales y en la edad más importante de la vida.

En suma, la aparición de la escuela moderna supuso la conformación de un escenario de retirada del mundo, cuyo objetivo fue precisamente la transformación de este, su reorientación hacia otros fines. El proyecto comeniano fue sin duda el esfuerzo más sistemático por concretar ese *imperativo metanoético*¹⁴³, conjugando en el espacio-tiempo

¹⁴³ Por supuesto, el esfuerzo de J. A. Comenio por sistematizar los principios sobre los cuales se constituyó la escuela moderna es el más destacado. Sin embargo, debe recordarse que este retoma sus planteamientos de otros autores y que, más o menos de forma contemporánea, hubo otros esfuerzos por hacer esa



escolar y en la didáctica esa doble transformación de la diferenciación ética. Esa concreción supuso entonces una mutación fundamental: de la idea de conversión, por la cual el individuo aceptaba a regañadientes “romper con su existencia ordinaria y crearse una segunda vida, una vida acrecentada y ejemplar mediante la metanóia, las ascesis y el estudio” (Sloterdijk, 2012, p. 404), se pasó a la de preparación.

Certísimo es, pues, que la estancia en las entrañas de la madre es preparación para la vida corporal, y no lo es menos que la vida corpórea es también preparación para otra existencia que sigue a ésta, y que ha de durar por siempre jamás. ¡Dichoso aquel que saca sus miembros bien formados del vientre de su madre! ¡Feliz mil y mil veces el que saque de este mundo su alma llena de perfecciones! (Comenio, 2013 [1657], p. 9, cursiva del autor)

Sin embargo, esa conjunción en la institución escolar del principio de diferenciación ética ofrecido a todos y cada vez a más temprana edad también supuso una disfuncionalidad característica que sólo habría sido posible de conjurar –por lo menos inicialmente– a través de una particular alianza con el naciente Estado moderno. Por un lado, el Estado debía asumir el compromiso de sostener, administrar y promover el sistema escolar, lo que entre otras cosas implicó formas más o menos institucionalizadas de formación de los maestros. Por el otro lado, la escuela se tornó en el mecanismo estatal por excelencia para el gobierno de individuos y poblaciones, cuyo producto potencial era la formación de ciudadanos. Aunque un efecto de esta alianza haya sido la reproducción de diferenciaciones sociales de diverso tipo –económico, político, cultural, etc.–, los ejercicios disciplinares de la pedagogía escolar produjeron un conjunto de excedentes inesperados que, al no incorporarse completamente a los fines de la pedagogía estatalizada, han irrumpido en la cultura moderna. Pese a la idea generalizada de la disciplina como mecanismo de coerción de las aspiraciones y deseos humanos, ese conjunto de ejercicios y técnicas vinculados con la organización del tiempo, la distribución de los espacios y la normatización de las actividades, ha sido justamente la piedra angular de la libertad y la racionalidad que tanto se reclaman como propiamente humanas y modernas.

Estas características de autonomía y racionalidad asociadas a lo humano, cuyo correlato fue la construcción de una creencia en la necesidad de atender necesidades naturales y particulares de los individuos, constituyeron el punto de viraje del programa antropotécnico moderno, o mejor, hicieron necesaria su actualización. Esto supuso que:

[...] las técnicas orientadas hacia la identificación, inherentes a las antropotécnicas disciplinares, fueron articuladas a los discursos naturalistas y liberales que promovieron el conocimiento de la propia naturaleza individual, así como la atención al interés particular entendido en armonía con la actuación y la conducta de la población. La autorregulación natural de los procesos sociales, económicos y personales fue un enunciado que enmarcó cómo

sistematización, como ocurrió con la *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús de 1599 o con la *Conduite des écoles chretiennes* de los Hermanos Cristianos de 1706.



comenzaron a administrarse los recursos y las posibilidades individuales y, en ese sentido, se desplazaron los usos de técnicas de regulación externa, de acuerdo a ejercicios y técnicas de autorregulación orientados a la construcción de identidades (Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2015, p. 125).

Este desplazamiento en las antropológicas de un énfasis *disciplinar* a uno *liberal* habría ocurrido entre finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, así su concreción y consolidación haya tomado luego mucho más tiempo (prácticamente hasta mediados del siglo XX). Esa transformación que intenta incorporar los excedentes no previstos podría encontrarse en planteamientos como los de Kant (2003 [1803], p. 35-36), cuando señala la importancia de un *arte razonado* de la educación en contraposición a un *arte mecánico*:

Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. –La naturaleza no le ha dado para ello ningún instinto. – Tanto el origen como el proceso de este arte es: o bien *mecánico*, sin plan, sujeto a las circunstancias dadas, o *razonado*. El arte de la educación, se origina mecánicamente en las ocasiones variables donde aprendemos si algo es útil o perjudicial al hombre. Todo arte de la educación que procede sólo mecánicamente, ha de contener faltas y errores, por carecer de plan en qué fundarse. El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino [...] En el arte de la educación se ha de cambiar lo mecánico en ciencia: de otro modo, jamás sería un esfuerzo coherente y una generación derribaría lo que otra hubiera construido.

Este señalamiento del filósofo prusiano en su texto *Pedagogía (Über Pädagogik)* está enmarcado en la afirmación con que inicia: “El hombre es la única criatura que ha de ser educada” (Ibíd, p. 29). Dicho de otro modo, solamente por la educación el hombre consigue alcanzar el estado de humanidad –que es un asunto colectivo, no individual– pues debido al estado de indefensión con que nacemos los seres humanos, es preciso que nos hagamos seres racionales, que nos sometamos a las leyes de la humanidad. Empero, el arte de educar sobrepasa la imprescindible misión de transmitir dichas leyes de una generación a otra, dado que su objetivo es desenvolver las potencialidades y disposiciones humanas que, a su vez, no son conocidas completamente. Para ello será necesario un conocimiento sistemático del hombre, una antropología, que:

[...] puede hacerse en sentido *fisiológico* o en sentido *pragmático*. – El conocimiento fisiológico del hombre se orienta hacia la investigación de lo que la *naturaleza* hace del hombre; el pragmático, hacia lo que él como ser que obra libremente, hace, o puede y debe hacer de sí mismo. (Kant, 2014 [1800], p. 3)

Esa diferenciación planteada por Kant se debe, entre otras cosas, a las dificultades que plantea el conocimiento de aquellas acciones de la naturaleza en el hombre –como aquellas relacionadas con el cerebro y el sistema nervioso, o con la mente y la cognición– de las cuales



apenas podía declararse *un mero espectador*. Evidentemente, hoy en día hay puede decirse que hay un conocimiento mayor al respecto, aunque tampoco se trate de algo completo o acabado. Como lo sugiere el médico neurofisiólogo colombiano Rodolfo Llinás: “si algún día llegáramos a comprender en su totalidad la portentosa naturaleza de la mente, de hecho, el respeto y la admiración por nuestros congéneres se verían notablemente enriquecidos” (2017, p. 12).

Entonces, aunque el conocimiento fisiológico del hombre aumentase hasta develar los secretos más recónditos, el carácter del hombre como *ser vivo pontifical* –señalado por Sloterdijk– supone que ese conocimiento siempre sería incompleto. De allí que las cuestiones asociadas a lo humano y a la educación mantienen su carácter abierto, cuya respuesta es susceptible de cualificar, de perfeccionarse. Es tal vez en el espacio abierto por esas cuestiones donde la *enseñanza* ha tenido y podría (man)tener un papel fundamental. De allí que, para los propósitos de este texto, sea importante volver sobre la manera en que se entiende la *enseñanza* en los cursos de Kant.

La enseñanza (*Unterweisung*) y la actualización del programa antropotécnico moderno

En el curso de *Pedagogía*, Kant (2003 [1803]) plantea que la instrucción o enseñanza (*Unterweisung*) se ocupa del cultivo de las facultades y habilidades para la consecución de los fines que el hombre –o mejor, la humanidad– se proponga. Sin embargo, esta constituye solo un aspecto de la educación (*Erziehung*). De hecho, esta se encuentra dividida en dos partes: por un lado, se encuentran los cuidados (*Wartung*) proporcionados por los padres en los primeros años de vida para prevenir que los niños hagan un uso perjudicial de sus fuerzas, tanto para sí mismos como otros. Por el otro lado está la formación (*Bildung*)¹⁴⁴ que procura que aquel que sea formado actúe y viva libremente; la formación involucra tanto la disciplina (*Zucht*) como la instrucción.

En relación con la formación, para el filósofo resulta más apremiante procurar la disciplina, pues gracias a esta el hombre se somete a los principios de la razón humana, en lugar de verse dominado por sus impulsos, caprichos y deseos. Sin disciplina, el hombre se vería empujado lejos de la humanidad y más próximo al salvajismo, a la barbarie. En este punto es importante recordar la importancia de la disciplina en la conformación del *programa antropotécnico moderno*, por ello es preciso que se incorpore en la actualización de tal programa. No en vano, se afirma que la ausencia de disciplina “es un mal mayor que la falta de cultura; ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca” (Kant, 2003 [1803], p. 32).

Aunque sin disciplina no sea posible la instrucción, ello no significa que esta última sea un asunto de menor valía o que pueda practicarse sin alguna orientación. Para la pedagogía o

¹⁴⁴ Debido a las dificultades que siempre supone la traducción de *Bildung* a otros idiomas, se ha optado aquí por referirse a ella como formación, esto para diferenciarla de educación, crianza o instrucción. Al respecto, Rebekka Horlacher (2015) señala que *Bildung* fue inicialmente



arte de la educación es importante que la instrucción –al igual que la educación– descanse sobre principios que no sean completamente mecánicos, aunque sí deben formar un mecanismo que permita al hombre hacerse con la habilidad necesaria para alcanzar sus fines.

Esos fines no son completamente determinados, por ende, la habilidad que pueda procurarse a través de la instrucción debe estar abierta a la infinitud o al menos la multiplicidad de tales fines. Sin embargo, es claro que los conocimientos y las habilidades que el hombre consigue desenvolver a través de la educación están relacionados con los progresos de la cultura; además, el objeto privilegiado de aplicación de esos conocimientos y habilidades “es el hombre mismo: porque él es su propio fin último” (Kant, 2014 [1800], p. 3).

En esa dirección, la enseñanza o instrucción constituye pieza clave para aplicarse o dedicarse a esos fines, pues, aunque se desconozca hasta donde es posible que el hombre llegue en el desenvolvimiento de sus disposiciones naturales, es la enseñanza lo que podría proveerle un conjunto de rutas posibles, construido sobre la base de lo que puede proporcionarle la cultura. Es importante recordar aquí la distinción que hace Kant en la *Antropología en sentido pragmático* entre el conocimiento y la posesión del mundo:

Las expresiones *conocer el mundo* y *tener mundo* difieren aún bastante en su significación: pues el que conoce el mundo se limita a *comprender* el juego que ha presenciado, mientras que el que tiene mundo *ha entrado en juego* en él. (Ibíd, p. 4)

La enseñanza constituiría una posibilidad para *conocer* el mundo, una labor en la que está acompañada por la disciplina. Mientras esta última pone en contacto con las normas necesarias para la vida social a través de la coacción, la primera ofrece la posibilidad de conectarse con aquellos productos de la cultura que se consideran necesarios para que la humanidad perviva. Al mismo tiempo, la enseñanza ofrecería una vía para entrar en el juego del mundo, para hacerlo propio. Así, aunque el hombre sea más propenso “a abandonarse *pasivamente* a los atractivos de la comodidad y de la buena vida que él llama felicidad” (Ibíd, p. 238), desde la *Antropología pragmática* es posible mostrar que tanto el destino como la característica propia del hombre es estar en sociedad con otros y, mediante las artes y las ciencias, está llamado “a *cultivarse, a civilizarse y a moralizarse*” (Ibíd, p. 238).

Esa particularidad de lo humano es señalada por Kant como la existencia de tres predisposiciones esenciales: la primera es *técnica* y refiere al manejo que el hombre hace de las cosas; la segunda es *pragmática* y corresponde a la relación con otros hombres y el uso que se hace de esta según las propias intenciones; la tercera es *moral* y atiende al principio según el cual la actuación humana, para ser libre, requiere de leyes. Cada una de esas predisposiciones permitiría por sí misma diferenciar al hombre de otras criaturas vivientes.

Resulta interesante que estas predisposiciones se correspondan con los tres tipos de formación descritos por el filósofo en su curso de *Pedagogía* y que constituyen la educación práctica o moral (*Praktischen –oder moralische– Erziehung*): la *formación escolástico-mecánica*, relativa a la habilidad necesaria para alcanzar cualquier fin y que permite alcanzar el valor como individuo y hábito en el modo de pensar; la *formación pragmática*, relacionada con la prudencia



y que posibilita la adquisición de valor público como ciudadana; y la *formación moral*, relacionada con la moralidad, el carácter y la libertad, cuyo objeto es la obtención del valor en relación con la especie humana.

La idea de educación descrita en Kant supone la puesta en marcha de unos ejercicios que, en términos antropológicos, procuran que cada ejecución permita la cualificación de aquel que realiza ese ejercicio. Garantizar esa cualificación supuso definir unas condiciones espacio-temporales para la ejecución de tales ejercicios. En la *Pedagogía* de Kant (2003 [1803]) esas condiciones aparecen referidas a la diferenciación que se establece entre *educación doméstica* y *educación pública*. Mientras que la primera busca la práctica de los preceptos necesarios para una adecuada conducción y se desarrolla sobre todo en el espacio familiar, la segunda procura perfeccionar la anterior y conjuga la instrucción –necesaria para la *formación escolástico-mecánica*– y la *formación moral* en el marco de *institutos públicos de educación*, o sea, en escuelas. Dados sus efectos probados previamente, serán estas últimas el escenario más propicio para practicar los ejercicios que permitan desenvolver y cultivar las facultades del espíritu.

Domeñamiento¹⁴⁵ de lo escolar e importancia de la enseñanza

Aunque las referencias de Kant a la enseñanza hayan sido más bien reducidas, esta constituye un aspecto central en lo que se denominó aquí como *actualización del programa antropológico moderno*. Serán otros como Herbart e incluso Pestalozzi –más por su figura que por su obra– quienes desarrollarán las pautas necesarias para la práctica de la enseñanza. En virtud de la práctica de esos ejercicios, durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX pudo observarse un crecimiento paulatino de los sistemas escolares en todo el mundo, hasta su mayor expansión a mediados del siglo XX – en lo que Martínez, Castro y Noguera (2003) denominaron *mundialización de la educación*. Paradójicamente, esa expansión no trajo consigo repeticiones y excedentes que condujeran a cumbres más elevadas. A diferencia de su maladaptación inicial, que produjo excedentes tan caros para la cultura moderna –como la libertad y la racionalidad–, el sistema escolar deja de cumplir con el encargo estatal de formar ciudadanos y abandona

[...] su excedente humanístico y artístico, para dedicarse a una actividad más o menos despiritualizada de rutinas didácticas con un fundamento pseudocientífico. Al no tener ya la escuela, durante los últimos decenios, la valentía de la *disfuncionalidad*, demostrada de forma persistente desde el siglo XVII, se ha transformado en un vacío *selfish system*, orientándose

¹⁴⁵ Simons y Masschelein (2014) utilizan la expresión *domesticación* para referirse al continuo proceso por el cual se ha procurado anular o neutralizar el potencial del espacio-tiempo escolar. Sin embargo, como lo proponen Noguera-Ramírez y Marín-Díaz (2015), la domesticación tiene que ver con otro asunto: la larga historia de un proceso que permitió a los seres humanos dominarse para posibilitar la vida con otros, la vida en espacios cerrados (*domus*), para construir la propia interioridad. Tampoco se emplea *dominación* pues no se trata de un análisis del corte que usualmente se supone como *crítico*.



exclusivamente en las normas de su propia actividad. Produce docentes que sólo nos recuerdan docentes, especialidades que únicamente nos recuerdan especialidades, alumnos que sólo nos recuerdan alumnos. (Sloterdijk, 2012, p. 549)

La mutación de la escuela en un *selfish system* está relacionada con su progresivo *domeñamiento*, bien sea este efecto de las diversas críticas de las que ha sido objeto, cuyo blanco principal es la singular composición espacio-temporal que la convirtió desde inicios de la modernidad en un espacio de retirada del mundo, o de su propio abandono de la cultura del esfuerzo y de la disciplina. Bien sea por razones internas o externas – vinculadas, por ejemplo, al papel cada vez más relevante del aprendizaje (Biesta, 2013; Marín, 2015; Noguera, 2013)–, el punto es que los excedentes que resultan de la repetición de los ejercicios escolares son cada vez menores o difíciles de incorporar, lo que rompe con el principio fundamental de cualquier antropológica: la cualificación de quien practica esos ejercicios para la siguiente ejecución de estos.

Aunque parezca apenas una añoranza de un pasado mejor, con la enseñanza era claro que se requería de un espacio-tiempo diferenciado, con sus propias reglas y contenidos. Esto es lo que nos recuerdan Simons y Masschelein (2014, p. 87) cuando indican que la escuela permite:

[...] “formar” mediante el estudio y la práctica, pero esta formación no se deriva de una idea preconcebida de una “persona bien formada”. La formación es, precisamente, un acontecimiento abierto de pura preparación, es decir, de una preparación sin ningún propósito determinado aparte de estar preparado y “en forma” o, en un sentido más tradicional, alcanzar una madurez bien educada, puramente habilidosa (o practicada).

En ese sentido, para la escuela contemporánea sería necesario pensar –así como sucede en ámbitos como el artístico– qué tiene sentido de ser repetido, diferenciándolo de aquello que no lo merece. Es ahí donde la enseñanza verdaderamente importa (Biesta, 2017).

Referencias Bibliográficas

- Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. London/New York: Routledge.
- Comenio, J. A. (1657/2013). *Didáctica Magna* (20ª Edición). México: Editorial Porrúa.
- Dussel, I. Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Elías, N. (2009). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Horlacher, R. (2015). *Bildung, la formación*. Barcelona: Octaedro.
- Kant, I. (2003 [1803]). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kant, I. (2014 [1800]). *Antropología en sentido pragmático (Edición bilingüe alemán-español)*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Llinás, R. (2017). *El cerebro y el mito del yo* (1ª Edición). Bogotá: El Peregrino Ediciones.



- Marín-Díaz, D. L. (2015). *Autoajuda, educação e práticas de si. Genealogia de uma antropotécnica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Martínez, A. Castro, J. O. Noguera, C. E. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia* (2ª Edición). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Noguera, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico: del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.
- Noguera, C. E. (2013). Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 43-60. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.65rce43.60>
- Noguera-Ramírez, C. E. Marín-Díaz, D. L. (2015). Training the human animal: biopolitics and anthropotechnics. *Sisyphus-Journal of Education*, 3(3), 110-131.
- Simons, M. Masschelein, J. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila Editores.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-textos.
- Tröhler, D. (2018). Seguimiento de la educacionalización del mundo: perspectivas de una historia emancipada de la educación. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 26 (21), 1-14 DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v26.3286>

