

Tiempo, individuo y aprendizaje: Tres categorías para repensar la educación como práctica

Time, individual and learning: Three categories to think education as a practice

Tempo, indivíduo e aprendizagem: três categorias para repensar a educação como prática

David Andrés Rubio-Gaviria – Universidad Pedagógica Nacional. Colombia

María Isabel Heredia-Duarte – Universidad Pedagógica Nacional. Colombia

RESUMEN

El artículo se propone realizar un aporte a los debates sobre práctica educativa. Asumiremos tal propósito a partir de tres categorías poco usuales, como lo son tiempo, individuo y aprendizaje. Se plantea como hipótesis que el protagonismo sobre el aprendizaje – que trae aparejado el ascenso del individuo sobre la sociedad – ha estimulado la dilación o, incluso, la detención de la historia, que podemos presentar como tiempo histórico de la educación. Esto de igual manera influye sobre la complejidad de expresarnos sobre la educación como práctica para los tiempos actuales, pues asumir que la educación se reduce a la práctica tiene implicaciones sobre su naturaleza teleológica. Para tales fines, hemos revisado algunas obras de la filosofía moderna del siglo XVIII, además de los aportes de la historia del siglo XX y la crítica que ofrece la antropología contemporánea.

Palabras-chave: tiempo; individuo; aprendizaje; educación.

ABSTRACT

This paper aims to contribute to debates on educational practice. We take on this purpose from three unusual categories, such as time, individual and learning. It is hypothesized that the role of learning - which brings the rise of the individual over society - has stimulated the abeyance or even the arrest of history, which we can present as the historical time of education. This also influences the complexity of expressing ourselves about education as a practice for current times, since assuming that education is reduced to practice has implications for its teleological nature. For these purposes, we have reviewed some works of modern philosophy of the 18th century, in addition to the contributions of the history of the 20th century and the criticism offered by contemporary anthropology..

Keywords: time; individual; learning; education.

RESUMO

O artigo propõe-se realizar um aporte aos debates sobre a prática educativa. Assumiremos tal propósito a partir de três categorias pouco usuais, como o tempo, o indivíduo e a aprendizagem. Se sustenta, como hipótese, que o protagonismo sobre a aprendizagem – que traz a ascensão do indivíduo sobre a sociedade – há estimulado a procrastinação ou, mesmo a detenção da história, que podemos apresentar como tempo histórico da educação. Isso também influencia a complexidade de nos expressarmos sobre a educação como uma prática para os dias de

hoje, pois assumir que a educação se reduz à prática tem implicações sobre sua natureza teleológica. Para tais fins, revisamos algumas obras da filosofia moderna do século XVIII, além dos aportes da história do século XX e a crítica que oferece a antropologia contemporânea.

Palavras-clave: tempo; individuo; aprendizagem; educação.

Introducción

¿Qué fuerzas hicieron posible, no al individuo como materia, sino al individuo como virtud? Es ya bien conocido que la individualización – entendida como la creación de una *subjetividad individual* que podríamos entender como una entidad cerrada – sería un acontecimiento histórico de Occidente, aparejado con la historia del liberalismo clásico, cuyas ideas se madurarían entre los siglos XVI al XVIII en Europa. Sin embargo, lo que aquí señalaremos como problema no está centrado en la emergencia del *individuo* como entidad correlacional a una totalidad, como la “especie” o la “sociedad”, sino a cierto acento que reclamaría la singularidad sobre la totalidad, en especial durante los siglos XIX y XX. Todo parece indicar que la puesta en marcha del proyecto educativo moderno – bajo la figura de sistema educativo masivo – en estos dos siglos, está asociada a una aguda presentificación del tiempo histórico, un apogeo de la centralidad en la educación comprendida como aprendizaje y en el ascenso del individuo y su ruptura con las totalidades. En otras palabras, el “giro educativo”¹ y la escisión del individuo con la sociedad son dos procesos vinculados de modo evidente.

Las siguientes reflexiones tienen como fin realizar un aporte a los debates sobre práctica educativa. Asumiremos tal propósito a partir de tres categorías poco usuales, como lo son tiempo, individuo y aprendizaje. Plantearemos como hipótesis que el protagonismo sobre el aprendizaje – que trae aparejado el ascenso del individuo sobre la sociedad – viene estimulando la dilación o, incluso, la detención de la historia, que podemos presentar como tiempo histórico de la educación. Esto de igual manera influye sobre la complejidad de expresarnos sobre la educación como práctica para los tiempos actuales, pues asumir que la educación se reduce a la práctica tiene implicancias sobre su naturaleza teleológica. Para tales fines, hemos revisado algunas obras de la filosofía moderna del siglo XVIII, además de los aportes de la historia del siglo XX y la crítica que ofrece la antropología contemporánea.

La relación individuo/sociedad como acontecimiento

Es necesario tener en cuenta que los tiempos anteriores al individuo no

¹ Noción desarrollada en Thröller, D (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Octaedro.

garantizan una historia de igualdad o de sociedades justas. Nos gusta pensar en el individuo como una suerte de producto evolutivo de la “civilización”, o en la creación máxima de la modernidad, pero una revisión de las obras clásicas podría sorprendernos. Rousseau lo pensaba al contrario, y esto lo desarrollaría en el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (1923), en 1754, donde el individuo es presentado como una suerte de “estado natural” (p. 35). Tengamos en cuenta, no obstante, que en el naturalismo del filósofo suizo, dicho estado natural se constituye, no en una realidad a la que se deba volver, sino en un ideal, una categoría para realizar la crítica a su presente y reestructurar el orden social. De no ser así, no serían posibles ni la educación, ni el contrato social. En *Emilio*, Rousseau asume el *individuo* como parte del mundo natural o físico, e incluso casi primitivo del hombre, mientras que el “cuerpo social” solo es posible por la vía racional: “El hombre de la naturaleza lo es todo para sí; él es la unidad numérica, el entero absoluto, que no tiene más relación que consigo mismo o con su semejante. El hombre civilizado es una unidad fraccionaria que determina el denominador y cuyo valor expresa su relación con el entero, que es el cuerpo social.” (1950, p.41)

Pareciera que para Rousseau la individuación estuviera cercana a cierto primitivismo que debiera ser corregido por la educación, por lo menos así lo deja entrever en algunos apartados. Desnaturalizar al hombre, esto es, civilizarlo, constituye un proceso de llevar el “yo” a una unidad común:

Las buenas instituciones sociales son aquellas que poseen el medio para desnaturalizar al hombre, quitarle su existencia absoluta para reemplazarla por otra relativa, y transportar el yo dentro de la unidad común; de tal manera que cada particular no se crea un entero, sino parte de la unidad, y sea sensible solamente en el todo. Un ciudadano de Roma no era ni Cayo ni Lucio; era un romano que amaba exclusivamente a su patria por ser la suya. Por cartaginés se reputaba Régulo, como un bien que era de sus amos, y en calidad de extranjero se resistía a tomar asiento en el senado romano; fue preciso que se lo ordenara un cartaginés. Se indignó de que se le quisiera salvar la vida. Venció y regresó triunfante a morir en el suplicio. Me parece que esto no tiene mucha relación con los hombres que conocemos (1950, p.41).

De hecho, en el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, se sugiere que la desigualdad es patente en el estado individual, donde los “cambios de la naturaleza” se “degeneran” en unos, y se “perfeccionan” en otros: “habiéndose perfeccionado o degenerado unos, y habiendo adquirido cualidades diversas, buenas o malas, que no eran inherentes a su naturaleza, los otros permanecieron más tiempo en su estado original; y tal fue entre los hombres la fuente primera de la desigualdad” (ROUSSEAU, 1923, p.9). La vida en común, lo que establece el nivel de las relaciones ético-políticas, aparece en la medida en que los “individuos” son capaces de aunar sus débiles fuerzas. Este planteamiento se encuentra con mayor firmeza en el *Contrato Social*. De allí es deducible que el estado natural de la vida individual es perjudicial para la propia supervivencia. El individuo,

en este caso, es débil y limitado:

Supongo a los hombres llegados al punto en que los obstáculos que impiden su conservación en el estado natural superan las fuerzas que cada individuo puede emplear para mantenerse en él. Entonces este estado primitivo no puede subsistir, y el género humano perecería si no cambiaba su manera de ser. Ahora bien, como los hombres no pueden engendrar nuevas fuerzas, sino solamente unir y dirigir las que existen, no tienen otro medio de conservación que el de formar por agregación una suma de fuerzas capaz de sobrepujar la resistencia, de ponerlas en juego con un solo fin y de hacerlas obrar unidas y de conformidad (ROUSSEAU, 1999, p.14).

Solo el *contrato social* sería la forma de asociación – la única, al parecer de Rousseau – que le posibilitaría al individuo no renunciar a sí mismo y a la vez protegerse con la fuerza en común. Es entonces cuando el *individuo* toma una segunda tonalidad, pues una de las condiciones del contrato es el nivel de conciencia y voluntad. El individuo, que participa en el *Contrato*, es aquel que es consciente de sí mismo, y en esta cuestión la clave es lo que Rousseau llamaría *fuerza*. La fuerza actúa en la formación del individuo, pues a medida que crecen, los hombres van ganando el poder de hacer las cosas sin recurrir a los demás, y en una segunda fase de evolución, el *individuo formado* es aquél que toma conciencia de sí mismo: “se vuelve verdaderamente uno, él mismo, y por consiguiente capaz de felicidad o de desgracia. Importa, pues, comenzar a considerarle aquí como un ser moral.” (ROUSSEAU, 1999, p. 37). Así, la libertad consiste en la capacidad de discernimiento moral que solo es posible en el individuo (interior), pero que está condicionada por la norma (el exterior). A esta deducción ya habían llegado los filósofos del siglo IV a.C., ratificada por los estoicos, y era usual encontrarla entre los ilustrados del siglo XVIII. Las polaridades individuo (parte)/sociedad o especie (todo), e interioridad (individuo)/exterioridad (norma) habían permanecido, hasta ese momento, en una relación de alguna manera simétrica.

Pero la virtud revestida de individualidad que encontramos en el siglo XX ciertamente tiene otro registro al de la modernidad clásica. Marín estableció que la autoayuda constituye una antropotécnica, entre otras, que permitió las *subjetividades individuales*, entendidas estas como:

un conjunto de ejercicios y técnicas de conducción de sí, en el cual el develamiento de lo verdadero es procurado en cierta interioridad del sujeto, que hace a cada uno fijarse en identidades y naturalezas innatas. Se intenta definir, delinear, fijar tal interioridad, para después procurar su modificación y conducción, usando para eso ejercicios y técnicas de transformación (2013, p. 179).

Este *conjunto de ejercicios y técnicas de conducción de sí* exalta de cierta manera la interioridad del individuo. Habría que revisar más detalladamente este argumento, pero puede tratarse del hecho de que figuras singulares como individuo

e interioridad les han tomado ventaja a las totalidades, que un siglo antes eran el sentido y el fin de la vida del hombre en tanto *especie*. De manera probable, la autoayuda, como técnica de gobierno de sí para el siglo XX como la presenta Marín, se constituye solo a partir del segundo nivel del individuo que presentó Rousseau en Emilio, es decir, en la constitución de la *fuerza* en tanto se desprende del hecho de necesitar de otros, mientras que la idea de *fuerza limitada*, presente en el resto de sus obras más de orden plural y total como el Contrato, queda escindida de la posibilidad para la formación del individuo.

El tiempo histórico de la educación

La terrible aceleración del *tiempo* ha abrumado a los grandes analistas al intentar ajustar la mirada histórica y antropológica sobre el siglo XX. Eric Hobsbawm (1998) y Marc Augé (2012; 2015) se han preocupado por el futuro en el siglo tras el declive del sueño de la transformación de las sociedades. En ambos casos, el impulso de replantear la mirada al futuro parece haberla detonado Francis Fukuyama, en 1992, con el conocido texto *El fin de la Historia*. En la década de 1990, a Hobsbawm todavía le quedaban unas briznas de esperanza, pese al panorama desolador que dejaba el balance histórico del problemático siglo:

Desde la posición ventajosa de los años noventa, puede concluirse que el siglo XX conoció una fugaz edad de oro, en el camino de una a otra crisis, hacia un futuro desconocido y problemático, pero no inevitablemente apocalíptico. No obstante, como tal vez deseen recordar los historiadores a quienes se embarcan en especulaciones metafísicas sobre el «fin de la historia», existe el futuro. La única generalización absolutamente segura sobre la historia es que perdurará en tanto exista la raza humana (1998, p.16).

¿Esto implica que los terribles acontecimientos del siglo XX no serían suficientes para acabar definitivamente con el diseño de sociedades? Si nos fijamos bien en el relato del historiador inglés, la referencia al futuro entabla una conexión directa con la historia. El fin de la historia implica el fin del futuro, o acabar con el futuro inevitablemente significaría matar la historia. En el capítulo que lleva por título *Vista panorámica del siglo XX* – del trabajo *Historia del siglo XX* – el historiador describe un terrible cuadro:

No es sólo porque ha sido el siglo más mortífero de la historia a causa de la envergadura, la frecuencia y duración de los conflictos bélicos que lo han assolado sin interrupción (excepto durante un breve período en los años veinte), sino también por las catástrofes humanas, sin parangón posible, que ha causado, desde las mayores hambrunas de la historia hasta el genocidio sistemático (1998, p.21).

La doctrina teleológica de la Naturaleza sería el principio que Kant establecería para una Historia universal en sentido cosmopolita. El progreso residiría, bajo esta propuesta, en el hecho de que las viejas generaciones deben trabajar en pro de las nuevas, siendo la intención suprema de la Naturaleza ese estado universal cosmopolita “en cuyo seno residen todas las disposiciones originarias de la especie humana” (KANT, 1994, p.10). La experiencia sería el punto de partida de la profecía, pero una profecía ciertamente técnica, llevada a cabo “conforme a las leyes naturales conocidas” para poderse prefigurar como *historia profética*, y así, ante la pregunta de si el género humano progresa continuamente hacia mejor, la respuesta la tendría esa *historia profética*, que a su vez es una *historia moral* que no opera en *singulorum*, sino de lo *universorum*, es decir, “respecto al conjunto de hombres reunidos socialmente y esparcidos entre los pueblos de la tierra” (43).

Es obvio que el filósofo alemán no había planteado la relación entre *experiencia* y *expectativa* como cuestiones antagónicas. Su definición de progreso como movimiento continuo hacia el perfeccionamiento no sería posible sin el previo establecimiento de unos *finés*, sobre los cuales poder trazar el sentido de la existencia humana en el tiempo. En definitivas cuentas, eso sería todo lo que se necesita para poner a funcionar la batería moderna. Recientemente Marc Augé, en los trabajos que llevan por título *Futuro* (2012) y *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?* (2015), formularía que es posible reencontrar el camino a la modernidad si se replantea la *educación* como una *utopía de la educación*:

[...] la utopía de la educación es en lo sucesivo la única esperanza de reorientar la historia de los hombres en la dirección de los fines. ¿Por qué utopía? De hecho el término utopía, en este uso, solo tiene sentido en relación con las políticas actuales que van todas en mal sentido, independientemente de lo que se pretendan, porque estas al mismo tiempo se resignan al fracaso escolar, vinculan estrechamente la cuestión de la escuela o de la universidad con el empleo, no se ocupan lo suficiente de crear las condiciones de una cultura general que no dependa del entorno familiar o social y, en resumen, descuidan la cuestión de los fines o la limitan al ámbito de la economía, afirmando, por ejemplo, que el regreso al crecimiento es una condición previa absoluta a toda iniciativa social (2012, p.128).

Marc Augé no ha sido el único en lanzar las duras críticas a la educación contemporánea. Como práctica, la crítica a la educación ha sido también usual en Colombia (MARTÍNEZ, 2018; NOGUERA; 2019) agudizándose a medida que marchó el siglo XX. En términos generales, este tipo de críticas, ya se produzcan en Europa o en nuestro contexto, lamentan el hecho de que la educación contemporánea se ha centrado exclusivamente en formar para el empleo en lugar de preocuparse por la formación de una “cultura general”. Esto en efecto, sería producto de cierta despreocupación por los *finés*, cosa que inevitablemente repercute en la pérdida de confianza en el futuro, y por tanto en el desajuste de las sociedades. Augé (2012; 2015), que desde el siglo XXI mira el terrible siglo XX, no puede evadir la pregunta por la Modernidad como pregunta por la *educación* y sus fines, y en efecto, la

cuestión se revierte a cierto extravío del camino, pues si el proyecto moderno no funcionó, todo parece indicar que es preciso revisar la forma en que se desplegó la *educación*.

En un sentido paradójico, el siglo XX pareció erigirse no solo como el siglo del futuro, sino como el siglo de la *educación* y el planteamiento formal de sus fines. Pero al parecer con él nació y murió la historia – como gran relato –, se afianzó y mismo tiempo se *debilitó* la educación, y en definitivas cuentas, pareció desmigajarse el proyecto moderno. Si como lo afirma Koselleck “en la determinación de la diferencia entre el pasado y el futuro o, dicho antropológicamente, entre experiencia y expectativa se puede concebir algo así como el «tiempo histórico»” (1993, p.16), la educación, como el gran aparato técnico moderno, encargado de la realización de su proyecto, va a recibir la tensión entre *experiencia* y *expectativa*, y esto remite a una relación que es necesario explorar: se trata de la inevitable interrelación entre *educación* y *tiempo*. En otras palabras, el proyecto educativo moderno – constitutivo, entre otros, de los sistemas educativos actuales – solo es posible en la medida en que la educación se inscribe en la materialización del tiempo y la esperanza del progreso.

Puede ser que para el mundo, por lo menos occidental, las esperanzas se hayan desvanecido a la vez que el 9 de noviembre de 1989 se derrumbaba el Muro de Berlín. François Hartog (2007) se referirá a esos momentos de la historia contemporánea como una “crisis del tiempo”, en la medida en que lo que se desvanecía junto con el Muro era la “idea comunista basada en el porvenir de la Revolución y por el ascenso de múltiples fundamentalismos” (p.21). El evento que a su vez representó una “brecha” fue suficiente para perturbar el *orden del tiempo*, y desatar las crisis del porvenir y la desconfianza en la mirada al pasado como posibilidad para reconstruir el presente:

Aquí y allá, el orden del tiempo se ha puesto en tela de juicio. En su calidad de mezclas de arcaísmo y de modernidad, los fenómenos fundamentalistas resultan de manera parcial de una crisis del porvenir, mientras que las tradiciones hacia las cuales vuelven la mirada en un afán por responder a las desdichas del presente –a falta de esbozar una perspectiva a futuro – son ampliamente “inventadas”. En tales condiciones, ¿cómo articular pasado, presente y futuro? (2007, p. 21).

No es suficiente identificar hechos históricos atroces o dolorosos para demarcar una crisis del *orden del tiempo*. Una crisis de tal magnitud tendría que ver con cierta oscuridad producida por el apagón del gran faro que representan los fines de las sociedades. Educación e historia parecen ser las únicas entidades sobre las que se han depositado las esperanzas y las certezas del destino, es decir, son las únicas que reciben la carga del tiempo moderno en su máxima expresión, son responsables de la *transmisión* del cúmulo de experiencias y de la expectativa como marcha “hacia adelante” en pro de unos fines generales, que a su vez son producto del encuentro entre estas fuerzas.

Pero es evidente que educación e historia no son lo mismo. La responsabilidad compartida de la transmisión de unas experiencias para iluminar el porvenir por medio de unos fines las ubica en el orden del tiempo, donde son racionalmente posibles. Los fines serían la clave para demarcar las irrupciones del tiempo, y en el caso de los fines de la educación – que si nos fijamos bien no están muy lejos de los fines de la historia – se hace necesario tener en cuenta la premisa ética moderna, aquella que en sus comienzos había establecido que, antes de imaginar la educación como un conjunto de técnicas o instrumentos para el gobierno de sociedades o salidas a crisis económicas, la educación misma se constituía en un fin de la historia.

Individuo, aprendizaje y detención del tiempo de la educación

Puede resultar paradójico, pero el individuo, como cualidad indivisible del hombre, ha sido escindido por la racionalidad neoliberal durante el siglo XX. El individuo basado en Emilio de manera exclusiva nunca termina el proceso de constitución de su *fuerza* – es decir, su aprendizaje, si se habla de “aprendizaje durante toda la vida” –, e incluso, pierde el sentido o el fin del para qué constituye dicha *fuerza*. De esta manera, se pudo haber convertido en un *aprendiente permanente*, pues escindido de los fines totales, su proceso educativo parece no tener cierre definitivo. Al respecto, hemos indicado en otra parte, a propósito de los planteamientos de Stephen Ball (2009), que

[...] la política educativa actual, así como algunas teorías sociales contemporáneas, “se refieren al aprendizaje de por vida o aprendizaje durante toda la vida” de manera permanente y a partir de “unas ficciones políticas” (Ball, 2009, p. 63), que consisten en justificar la educación como un asunto de aprendizaje, logrando por esta vía revestir a cada individuo de niveles de responsabilidad sobre sí mismo y generando en simultáneo la paulatina desresponsabilización de los Estados sobre esos mismos individuos (RUBIO, 2019, p.5).

La ruptura de la relación simétrica entre interior y exterior, como lo habíamos ya anotado, se hace ahora más patente con el desarrollo de las teorías del aprendizaje durante la primera mitad del siglo XX. El carácter inacabado del presente, o bien la idea del tiempo atrapado en un presentismo generalizado que hemos intentado tematizar a lo largo del texto, y que se vincula con la ruptura de las simetrías que es característica del sujeto en el modo de su individualización contemporánea, encuentra una ruta de explicación en la proliferación de saberes en torno al aprendizaje, especialmente desde la psicología.

Para la psicología, en términos generales y, por supuesto, esquemáticos, el aprendizaje puede comprenderse como “un cambio relativamente permanente del comportamiento que ocurre como resultado de la práctica” (ARDILA, 1970, pp. 18).

Aquel atributo de “relativamente permanente” que se le otorga al cambio en el comportamiento del organismo que aprende, o más exactamente, de la conducta del individuo que aprende, es característico del siglo del relativismo que inaugurara Einstein, en 1905. Este atributo tiene otras implicaciones para la comprensión del sujeto en su carácter individualizado y, por lo tanto, en la calidad y dirección de su *fuerza*: si como resultado de la práctica, esto es, como un efecto de los procesos de repetición y de vinculación con el medio en los esquemas de estímulo y respuesta (E-R) que dominaron buena parte de los procesos descriptivos de la psicología del aprendizaje, el individuo alcanza un cambio en su conducta que es *relativamente* permanente, esto quiere decir que la estabilidad de dicho cambio estaría sujeta a las nuevas variables que el medio en que sucede su práctica le proponga. El carácter de *relativo* del cambio en la conducta del individuo que aprende, está dado en lo inevitable de los propios cambios sufridos por el medio y, en consecuencia, por el propio individuo.

Los cambios en la conducta del aprendiente suponen cambios en el medio en que aprende, toda vez que el medio característico del organismo humano es el social. El medio social se transforma en la medida en que los agentes sociales, a través de su acción permanente, le obligan a cambiar. Una vez son perceptibles los cambios en el medio social, esto es, una vez aparecen las nuevas variables – o las nuevas *combinaciones*, como ya lo habría propuesto la nueva economía Autriaca (SCHUMPETER, (1976) –, el individuo que aprende está compelido a realizar nuevas adaptaciones que le demandan nuevos cambios en la dirección de su conducta. El cambio en la conducta indica el cambio en el medio social que, a su vez, demanda nuevos ajustes de conducta. Una y otra vez medio y conducta se modifican en un movimiento *ad infinitum*, y entonces la transformación será apenas *relativamente* permanente.

Es en este proceso al modo de un espiral en el que se encuentra atrapado el individuo que aprende y es esta la forma del tiempo presentificado en el que lo hace. No sin mayores reservas es que afirma Gert Biesta que el aprendizaje es un concepto vacío “en relación con su contenido, objeto y dirección” (2017, p. 81). Se trata de una relación casi a infinito, que se establece entre el agente, su conducta, y el medio. El aprendizaje sería un concepto vacío en cuanto a su contenido por su carácter autopoiético, sería vacío en cuanto a su dirección por la carencia de fines ulteriores o teleológicos, y sería vacío en cuanto a su objeto, “porque su objeto es el propio aprendizaje” (RUBIO, 2019, p. 8).

Si el aprendizaje es vacío a causa de su incierta dirección, esto es, porque supone cambios de conducta cuya estabilidad depende de un medio que también se modifica, podemos afirmar que está desprovisto de *telos*. La ausencia teleológica del aprendizaje, incluso si lo abordamos más allá de las consideraciones introducidas por la psicología experimental y por todos los conductismos (POZO, 2006), tiene que ver con que los cambios en la conducta de los que trata su estudio, se asocian con “*configuraciones* de acción que se producen en la práctica social en relación con la

persona" (LARREAMENDY, 2011, p. 40), y dicha práctica social condiciona la reconfiguración de la acción del individuo. El fin del aprendizaje es el propio individuo no ya como una unidad que se localiza en los términos de una idealización compacta, sino en una idea de individuación sustentada en la propia tematización del aprendizaje permanente. La teleología del aprendizaje es el propio aprendizaje y con un talante permanente. Sin embargo, si hemos de reconocer una singularidad de la educación en su sentido moderno, es decir no ya en su descripción como aprendizaje, es justamente en su posibilidad teleológica, en su condición como conjunto de técnicas plagadas de propósitos y de fines.

Educación y fines

Los ilustrados, en especial Kant aunque también es patente en Rousseau (pese a su naturalismo), no planteaban los fines en el marco de la naturaleza. En este sentido, no eran cuestiones que se formularan desde el individuo o el medio, mucho menos eran posibilidades para su consecución. En sentido contrario, estos serían más bien sus obstáculos, pues los fines se proyectan más allá de la vida biológica del individuo y más allá de la inmediatez. Ya hemos señalado cómo Rousseau ubica el nivel de perfeccionamiento humano en la interrelación que entablan las entidades individuales con las entidades totales como el *contrato social*, pero es en Kant en donde los fines de la humanidad adquieren mayor madurez.

Es difícil adivinar los fines en Rousseau si la lectura se limita a *Emilio o de la educación* (1950). Si se toma la obra del autor suizo en su totalidad, es posible imaginar que Emilio es un fin en sí, un prospecto de hombre educado, y cuya razón de educación es finalmente la vida social contractual. En ese sentido, Emilio sería una pluralidad, más que un individuo en sí. Recordando los fragmentos que citamos en la primera parte del texto, es notoria la idea de individuo como ideal de formación en su desprendimiento con la totalidad. Este problema lo describimos como una parálisis que se imprime sobre el *telos*, aquella certeza de progreso que no estribaba en el desarrollo económico, las cuestiones evolutivas, o el avance de la tecnología, sino que cuyo fundamento era la moral como conductora de la historia.

Es por esta razón que los fines no son posibles desde el individuo, pues no se trata de una idea llana de progreso. Se trata de *progreso moral*, y la moral no se erige bajo parámetros individuales sino generales, en el *conjunto de hombres*. Se hace necesaria una historia que identifique estos fines, que no tienen mucho que ver con aquéllos que están formulados en las políticas públicas. En efecto, hay unos fines que están en juego y sobre los cuales se edificaron los sistemas educativos en Occidente en los siglos XIX y XX, pero no sabemos si estos fines son los mismos que dejó entrever Rousseau y formuló Kant. De manera intuitiva, solo podemos decir que están situados conforme a su tiempo, pero esto no es suficiente. Estos fines deben haberse dispersado en la misma forma en que se dispersó la propia idea de

educación, hecho que se hizo agudo durante el siglo XX, por lo menos en Colombia. Al respecto, hemos ya advertido en otra parte (RUBIO, 2019) que la educación está constituida sobre la base de al menos cuatro criterios que la hacen diferir en contenido, objeto y dirección del aprendizaje. De este modo, la educación:

i) invoca una relación asimétrica entre un adulto y un infante; ii) se trata de una labor de transmisión y herencia cultural cifrada en el saber; iii) se plantea desde el acumulado de unos fines *comunes* construidos desde una idea *común* de humanidad; y iv) en consecuencia, se entiende como un conjunto de técnicas conducentes a producir un modo particular de lo humano, esto es, como un hecho antropológico (p. 203).

La relación de asimetría entre adultos e infantes, ampliamente tematizada por la pedagogía clásica y moderna, quiere decir que, al menos en el sentido que hemos intentado introducir en este texto, la educación tiene como uno de sus criterios más relevantes el hecho de reconocer que la práctica educativa implica una relación entre un sujeto en condición de adulto y otro que aún no la ostenta. Esto marcaría una diferencia intergeneracional que se habría prolongado desde los albores de la Modernidad y apenas hasta la década de 1970 o, en otro sentido, hasta el advenimiento de lo identificado por Hobsbawm (1998) como la “Revolución cultural”, que de hecho plantearía unas nuevas reglas de juego para el vínculo entre generaciones en las sociedades de la última parte del siglo XX y, por lo tanto, en las ideas acerca del futuro.

La transmisión y herencia cultural de los objetos y las obras universales (MEIRIEU, 2004), constituye otro atributo de la educación. Se parte de una relación con el pasado que, en su carácter de insoslayable, supone que tales objetos y tales obras, en el encuentro entre dos generaciones, se da en términos de herencia. Pero no se trata de una herencia al modo de un depósito inconsulto o inmodificable – al fin y al cabo todo acto educativo implica resistencia – pues, al menos en el sentido formulado por Valenzuela,

Heredar [...] sería irreductible a replicar lo legado, a permanecer fiel a lo entregado. Heredar implica reafirmación y esta, en Derrida, equivale, no solo a aceptar la herencia sino, además, a “reactivarla de otro modo” (Derrida y Roudinesco, 2002, p. 12). Así las cosas, reafirmar no es llanamente afirmar de nuevo, es también interrumpir de ser el caso, lo que implica elección, decisión. Afirma Derrida: “... un heredero no es solamente alguien que recibe, es alguien que escoge, y que se pone a prueba decidiendo” (VALENZUELA, 2017, p. 82).

¿Habría herencia en el aprendizaje? El lugar de los objetos y las obras universales, necesariamente localizados en el pasado, indicaría inicialmente que herencia y aprendizaje acusan la misma incompatibilidad que se advierte entre la conducta modificada y su estabilidad en el tiempo; al contrario, como hemos advertido en la sección anterior, es justamente aquel talante de cambio que es relativamente permanente del aprendizaje, lo que nos hace dudar sobre la

posibilidad de la permanencia de la conducta. Lo que permanece, de hecho, es la propia idea del proceso, un proceso que no tiene culminación. Un medio social en cambio constante, tal vez no deja resquicio alguno para detenerse en obras y objetos que se localizan en un tiempo anterior al que suceden tales cambios. No olvidemos que incluso en los análisis contemporáneos más sistemáticos acerca de la enseñanza y sus métodos, se advierte que habría unos objetos culturales susceptibles de transmisión que están en el pasado, y otros están en el orden del día (NOT, 2013), siendo incluso más relevantes los últimos. Es aquí donde entroniza el discurso de las competencias en educación, tan ampliamente difundido en nuestros países en las últimas décadas.

Finalmente, que la educación se entienda como un conjunto de técnicas conducentes a producir un modo particular de lo humano, quiere decir que la educación moderna habría planteado unos fines asociados con proyectos de humanidad que han variado de acuerdo con la época. Se trata de la idea de la educación como humanización, esto es, como conjunto de procedimientos sistemáticamente organizados a fin de legar a las nuevas generaciones un mundo que es fundamentalmente lenguaje. Que sea un asunto de la época, quiere decir también que la educación acusa un tiempo, esto es, el *tiempo histórico de la educación* que se hace patente en su *telos*. Que la educación esté dotada de un tiempo que le es propio implica que en ella reside la transmisión de unas experiencias y tradiciones frente a unas expectativas que están expuestas en el futuro.

La detención del tiempo de la educación como producto de la individuación

En conclusión, resulta complejo dilucidar estas ideas, sobre todo teniendo en cuenta que este tiempo es constitutivo de la propia idea de educación. Es decir, no se trata de una imposición sobre la educación, sino que la educación emerge con esta carga del tiempo, casi como su rasgo natural y distintivo. Durante el siglo XX la historia pareció haberse acelerado, en especial para quienes experimentamos este siglo, pero desde la perspectiva del tiempo de la educación, tal aceleración es casi una ilusión sensorial. En términos de una historia del tiempo de la educación, la historia más bien se ha detenido.

Es probable que en esta detención hayan participado las nuevas técnicas de conducción que alguna vez formulara Rousseau (1950), y que aún hoy se siguen presentando como novedades para la escuela y los llamados “modelos educativos”; también es probable que el encierro del individuo se haya agudizado a partir de los ejercicios y técnicas de producción de sí como lo ha investigado Marín (2013); y que el aprendizaje, en su paulatino desplazamiento de la educación, interrumpa la relación asimétrica entre experiencia y expectativa, reduciendo la educación —

entendida como aprendizaje — a una relación indefinida entre individuo y medio. Como el aprendizaje y el individuo — solo y con sus técnicas de producción y autoproducción — carecen por sí solos de propiedad teleológica, el tiempo se reduce al presente. El historiador Eric Hobsbawm (1998), en su *Historia del siglo XX*, ya había hecho mención de este problema, y lo había presentado como una de las tres grandes transformaciones perturbadoras del siglo: “[l]a tercera transformación, que es también la más perturbadora en algunos aspectos, es la desintegración de las antiguas pautas por las que se regían las relaciones sociales entre los seres humanos y, con ella, la ruptura de los vínculos entre las generaciones, es decir, entre pasado y presente.” (p.25).

Esta ruptura no es una denuncia menor. Si desde el siglo XVIII la idea de progreso había desatado la circularidad del tiempo medieval y lo había puesto en términos asintóticos para la modernidad, la ruptura que se denuncia para el siglo XX significa la detención del tiempo, y en consecuencia el fin del progreso. La “aceleración” y el “desconocimiento” fueron las dos características esenciales del progreso en el siglo XVIII que Koselleck (1993) identificó para la concepción del tiempo lineal. La apertura a un tiempo nuevo posibilita la existencia del futuro como horizonte, aquella línea imaginaria que se aleja infinitamente, mientras que la aceleración “acorta los espacios de experiencia, los priva de su constancia y pone en juego continuamente nuevas incógnitas, de modo que incluso el presente rehúye lo no experimentable, debido a la complejidad de estas incógnitas” (p.37)

Tanto la experiencia como la expectativa son presentadas por Koselleck como categorías estructurales de la historia. Se trata de dos categorías semánticas y antropológicas que comparten el presente como elemento común, y cuya asimetría y tensión provoca el empuje del tiempo histórico. La modernidad – afirma – consiste en el “alejamiento” entre las “expectativas y las experiencias hechas” (p.343). Hay que tenerse en cuenta, no obstante, que cuando el autor formula estas apreciaciones no lo hace mirando el siglo XX en específico, dejando apenas esbozada la posibilidad de que tal alejamiento iniciado en el siglo XVIII continúe hasta dejar una brecha irreparable.

Con el avanzar de los siglos siguientes, la educación fue tomando forma como proyecto utópico de la modernidad y de la propia historia. Antes que perfilar la educación como una experiencia o una práctica (apreciación al parecer aguda en el siglo XX), el proyecto ilustrado la exponía como el fin de la historia, y el horizonte de la perfección humana descrito por Rousseau (1999) y Kant (1928). Tanto la historia como la educación eran comprendidas como procesos de perfeccionamiento continuo, y esto ha empujado el diseño de distintos fines o efectos anticipados del plan que se reorganizan de generación en generación (KOSELLECK, 1993).

La perfectibilidad humana había representado el horizonte de expectativa que hizo posible la materialización de la educación en los sistemas educativos del siglo XIX y comienzos del XX. La educación asumida ahora como sistema era una forma de previsión racional de la utopía de la educación, pues en el sistema

educativo coincidiría el pronóstico — como acto que se proyecta en el tiempo — y la acción política de los Estados para la consecución de los fines de la educación. Puesto en este plano, el presente pudo haberse manifestado como experiencia insuficiente, pues la mirada estaría puesta en las expectativas que empujaban la posibilidad de diseñar al hombre, la sociedad y el pueblo.

Es probable que el derecho a imaginar una sociedad, un pueblo o un ideal de hombre se haya perdido cuando la educación dejó de ubicarse en el plano de las expectativas (como utopía de la educación) y pasó a formar parte del presente. Si bien la experimentación del tiempo presente siempre estuvo ahí casi como intersticio entre el pasado y el futuro, los filósofos de la modernidad clásica lo mencionan de manera marginal, pues no le dedicaron sendos análisis como sí al tiempo pasado y al tiempo futuro. En la *Crítica de la razón pura*, Kant (1928) asume del tiempo y el espacio como elementos de la estética trascendental, y en las escasas alusiones que hace al presente lo expone al lado del pasado como lo dado. De esto podemos deducir que el presente haría parte del pasado, e incluso un asunto minúsculo del mismo, pues el pasado determina el presente, pero el presente no puede determinar el pasado: “piénsase necesariamente como dado un tiempo transcurrido enteramente hasta el momento presente (aunque no es determinable por nosotros). Pero en lo que toca al futuro, como éste no es condición para llegar al presente, resulta que para comprender el presente es del todo indiferente el modo de comportarnos respecto del tiempo futuro, ya le hagamos cesar en algún momento o correr hasta lo infinito” (KANT, 1928, p.728)

Para nuestro presente, el *presente* ha confiscado el futuro, y es esto a lo que llamamos presentismo. Esto tiene que ver con el acortamiento de los fines de la educación como proyecto humano general y con cierta racionalidad económica que se exige sobre estos mismos fines. Lo que quiere decir que el futuro en la educación del tiempo presente ya no se proyecta como un horizonte abierto y continuo de perfección humana. En Colombia, por ejemplo, el Plan Decenal de Educación (PND) proyecta a solo diez años la consecución de la “justicia, equidad, respeto y reconocimiento a las diferencias”, teniendo dentro de sus expectativas que “el sistema educativo nacional en el 2026, deberá ser pertinente, responder a las necesidades laborales regionales y estar articulado a la vocación productiva de las mismas, mejorando la calidad de vida y los ingresos de los colombianos” (MEN, 2018, p.16).

El alcance de la justicia y la equidad se presentan aquí como pronósticos racionales que pueden resolverse en una década mediando en esto la eficiencia del sistema educativo. La justicia y la equidad, consideradas importantes para el desarrollo económico y social según el PND, son expuestos como proyectos finitos que a su vez resuelven las necesidades labores y los ingresos. Los pronósticos racionales, como Koselleck (1993) lo expuso para los siglos XV y XVI, tenían su asiento en una percepción aun finita del futuro, y con respecto a la Edad Media, solo había avanzado en un peldaño: había pasado de ubicar el futuro en el apocalipsis bíblico al

plano del gobierno. Siempre y cuando el tiempo sea asumido como presente y el futuro como finitud, podría decirse que lo que gobierna es el tiempo presente, y en consecuencia, el tiempo histórico se detiene. Fueron los siglos XVII y XVIII los que desataron el tiempo e hicieron de él una categoría en movimiento.

El encierro en el presente podemos exponerlo en la idea de que el futuro es un asunto resuelto, ya sea en el apocalipsis o ya sea en el Plan Decenal de Educación (MEN, 2018). El alcance de la justicia como proyecto educativo en Colombia no se inscribe como materia del progreso porque son asuntos del presente, pese a que de alguna manera nos pueda parecer que el hecho de lograr la justicia en solo diez años es un rasgo distintivo de la aceleración del tiempo. El presente entonces ya no es algo *inexperienciable*, sino la experiencia misma, y la educación se asume cada vez como una práctica abandonando su antiguo carácter utópico y trascendental.

El abandono de la utopía de la educación, Según Augé (2012), tiene que ver con el olvido de los viejos debates planteados por Rousseau y Montaigne sobre el hombre como ideal. Los “técnicos del saber práctico” que caracteriza los tiempos recientes han reemplazado a la educación como proyecto de humanización. Estos *técnicos del saber práctico* no se registran en un futuro abierto, en la medida que su destino está ya trazado por el sistema educativo que responde a las necesidades labores y la vocación productiva (MEN, 2018). El Hombre entonces ha dejado de ser el fin de la educación y de la historia, es en estos momentos una categoría finita que podemos observar prediseñada en las políticas para la productividad en el presente. Aquél joven procedente de las clases bajas y medias que quiera saber qué será de él en el futuro, solo debe leer con atención las políticas educativas actuales.

Referências

ARDILA, Rubén. *Psicología del aprendizaje*. México: Siglo XXI Editores, 1970. 236p.

AUGÉ, Marc. *Futuro*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Ediciones, 2012. 139p.

AUGÉ, Marc. *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?* Buenos Aires: Siglo XXI, 2015. 164p.

BALL, Stephen. El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagogizante. *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, n. 84, p. 63-76, 2009.

BIESTA, Gert. *El bello riesgo de educar*. Barcelona: Ediciones SM, 2017. 187p.

HARTOG, François. *Regímenes de historicidad*. México: Universidad Iberoamericana Ed, 2007. 243p.

HOBBSAWM, Eric. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica, 1998. 614 p.

FUKUYAMA, Francis. *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta, 1992.

475p.

KANT, Immanuel. *Crítica de la razón pura*. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez, 1928. 285p.

KANT, Immanuel. *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre Filosofía de la Historia*. Madrid: Tecnos, 1994. 96p.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós, 1993. 368p.

LARREAMENDY, Jorge. Aprendizaje como reconfiguración de agencia. *Revista de Estudios Sociales*, Bogotá, n. 40, p. 33-43, ago. 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Plan decenal de educación 2016 – 2026. El camino hacia la calidad y la equidad, 2018. Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf Acceso el 4 sep. 2019.

MARÍN, Dora. En búsqueda de la felicidad y el éxito: vidas ejercitantes y educación. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 65. p. 178-197, jul./dic. 2013.

MARTÍNEZ, Alberto. *La universidad interrogada. Opacamiento de la formación y la experiencia*. Cali: Programa Editorial Universidad Autónoma de Occidente, 2018. 225p.

MEIRIEU, Philippe. *El maestro y los derechos del niño*. Madrid: Octaedro, 2004. 42p.

NOGUERA, Carlos. Notas sobre el fin de la educación. In: NOGUERA, Carlos. y RUBIO, David. (Comps). *Genealogías de la pedagogía. Cátedra doctoral 6*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2019. p. 175-196.

NOT, Louis. *Las pedagogías del conocimiento*. México: FCE, 2013. 481p.

POZO, Ignacio. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata, 2006. 275p.

ROUSSEAU, Jean. *Discurso sobre el origen y fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Calpe, 1923. 49p.

ROUSSEAU, Jean. *El Contrato Social*. Madrid: Aleph, 1999. 183p.

ROUSSEAU, Jean. *Emilio o de la Educación*. Buenos Aires: El Ateneo, 1950. 696p.

RUBIO, David. Historia del concepto aprendizaje. Aproximación arqueogenealógica. In: NOGUERA, Carlos. y RUBIO, David. (Comps). *Genealogías de la pedagogía. Cátedra doctoral 6*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2019. p. 197-228.

SCHUMPETER, Joseph. *Teoría del desenvolvimiento económico. Una investigación sobre ganancias, capital, crédito, interés y ciclo económico*. México: fondo de Cultura Económica, 1976. 135p.

THRÖLLER, Daniel. *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Octaedro, 2014. 228p.

VALENZUELA, Carlos. Derrida, herencia y educación. *Pedagogía y saberes*, Bogotá, n. 46. p. 77-83, jul./dic. 2017

Recebido em: 16 set. 2019.

Aceito em: 14 maio 2020.

David Andrés Rubio-Gaviria

Doctor en educación. Profesor Universidad Pedagógica Nacional. Áreas de interés: historia de la educación; historia de conceptos pedagógicos, aprendizaje.

Contato: drubio@pedagogica.edu.co

María Isabel Heredia-Duarte

Magister en historia. Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Áreas de interés: historia de la educación y la pedagogía durante el siglo XX y análisis contemporáneos en estos campos.

Contato: miherediad@pedagogica.edu.co