

## De la metáfora del perfeccionamiento humano al aprendizaje permanente: el desdoblamiento del concepto de educación

From the metaphor of human enhancement to lifelong learning: the unfolding of the concept of education

Gustavo Adolfo Parra-León  
Dora Lilia Marín-Díaz

### RESUMEN

En los discursos pedagógicos contemporáneos aparecen entrelazados dos modos de concebir la educación. Por un lado, esta es entendida como forma de perfeccionamiento humano, una concepción que emergió con el humanismo moderno e ilustrado, y se vinculó íntimamente con la escolarización. Por otro lado, la educación aparece como factor e indicador de desarrollo económico y social, una mirada cuyo colofón corresponde al aprendizaje permanente, descrito cada vez más como una responsabilidad individual que se realiza preferiblemente en escenarios no escolares. Aunque esas concepciones no sean totalmente incompatibles, el ejercicio de diferenciación planteado en este artículo resulta valioso por las posibilidades que ofrece para repensar dos asuntos: la formación de profesionales en el campo pedagógico y la formulación de política educativa.

**Palabras-clave:** educación; aprendizaje permanente; educacionalización; pedagogización social.

### ABSTRACT

Two ways of conceiving education appear interwoven in contemporary pedagogical discourse. On the one hand, education is understood as a way of human enhancement, a conception that emerged with the modern humanism and the Enlightenment, and was intimately linked with schooling. On the other hand, education appears as a factor and an indicator of economic and social development, a perspective whose colophon is the lifelong learning, described as an individual responsibility performed, preferably, in non-scholar sceneries. Even that conceptions are not completely incompatibles, the differentiation exercise proposed in this paper offers some clues to think about two issues: the professional training in pedagogical field and the educational politic design.

**Keywords:** education; lifelong learning; educationalization; social pedagogization.

En 2015, la Unesco publicó el texto *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* En este documento, producto del trabajo de casi dos años de un equipo de expertos de diferentes nacionalidades, se procuró ampliar la visión de la educación planteada en el Informe Faure de 1972 y el Informe Delors de 1996, como una manera de afrontar los desafíos de la sociedad del siglo XXI para la educación. En el prólogo, la directora general de Unesco, Irina Bokova, señalaba la importancia de retomar este tipo de reflexiones, en tanto:

No existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación para promover los derechos humanos y la dignidad, erradicar la pobreza y lograr la sostenibilidad, construir un futuro mejor para todos, basado en la igualdad de derechos y la justicia social, el respeto de la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida, aspiraciones que constituyen aspectos fundamentales de nuestra humanidad común (UNESCO, 2015, p. 4).

Pese a que luego se indique que esa «fuerza transformadora» de la educación, por sí misma, no conseguiría resolver los distintos problemas asociados al desarrollo de las naciones, sí se evoca una perspectiva humanista y holística de la educación, en tanto esta constituye pieza clave para la construcción de un modelo de desarrollo sostenible. En el marco de los desafíos del segundo decenio del siglo XXI, la búsqueda de tal modelo se convierte en un imperativo, sobre todo en un mundo donde hay, simultáneamente, mayor interconexión e interdependencia – que ofrecen una oportunidad mayor para el aprendizaje y el desarrollo humano –, y un incremento de la complejidad, la incertidumbre y las tensiones en las relaciones entre los pueblos y, en general, entre los seres humanos.

Frente a los informes anteriores, de 1972 y 1996, este documento reafirmaría un desplazamiento en cuanto a los vínculos entre educación y desarrollo económico. En dicho desplazamiento, la educación sería considerada menos como instrumento para la formación de capital humano, y más como una forma de abordar cuestiones éticas de carácter universal, asociadas al aumento de la dignidad, las capacidades y el bienestar de las personas en su relación con otros y con la naturaleza. De allí que se proponga entender la educación y el conocimiento como bienes comunes antes que como bienes públicos, pues estos últimos habrían pasado a ser más de orden individual que colectivo. Sin embargo, ese mismo desplazamiento consolidaría una comprensión del acto educativo en términos de aprendizaje, la cual ha sido evidenciada tanto en la política pública como en los discursos del más amplio espectro – desde los más libertarios hasta los más conservadores –, y cuya mayor expresión sería el fomento de la capacidad de «aprender a aprender» como fin de la educación.

Este documento de Unesco constituye apenas un ejemplo de la manera en que la educación aparece concebida en los discursos contemporáneos. Con todo, no se trataría de una concepción unívoca, sino de al menos dos maneras de comprender la educación que tienen características y orientaciones distintas. De una parte, apoyada en el humanismo moderno e ilustrado, la educación se entiende como una forma de perfeccionamiento humano; tal concepción habría estado íntimamente vinculada con los procesos de escolarización del siglo XIX y principios del siglo XX, así como con la configuración de la pedagogía moderna. Por otra parte, al ser descrita como factor e indicador de desarrollo económico y social, la educación se define como una forma de

aprendizaje; en esta perspectiva, cuyo colofón es la idea de aprendizaje permanente, la responsabilidad del proceso educativo recae cada vez más en los individuos y, preferiblemente, se desenvuelve en escenarios no escolarizados.

Es importante anotar que esas dos concepciones no son totalmente incompatibles. Por un lado, ambas tienen fundamentos comunes, ancorados en la misma modernidad. Por el otro, en los dos casos se percibe que las esperanzas de atender y resolver problemáticas sociales de diversa índole se cifran en la educación. Sin embargo, en el presente artículo procuramos realizar un ejercicio de diferenciación entre esas dos concepciones, en cierta medida, porque al equipararlas lo que se ha producido es un efecto de debilitamiento de la pedagogía como saber sobre la educación. Esto no solamente ha conducido a que cualquiera se considere con autoridad suficiente para hablar de educación – como si no hubiese profesionales formados en este campo –, también ha implicado una suerte de frustración en esas expectativas frente a lo que es posible lograr a través de ella.

El presente texto está organizado en tres partes. En la primera, a propósito de la idea de «crisis de la educación», planteada hacia la década de 1960, se indica la manera en que se consolidó un modo de entender y de hablar sobre educación en clave de desafíos y de aprendizaje. En la segunda parte, con base en algunos análisis en torno a la configuración de la pedagogía moderna y a la educacionalización de los problemas sociales, se bosquejan algunos elementos relacionados con el desdoblamiento de esos dos modos de concebir la educación. Como un efecto de ese desdoblamiento, diversas prácticas asociadas con escenarios extraescolares han pasado a ser entendidas como educativas, lo que, a su vez, ha contribuido a poner en tensión a la escuela y a la educación, de allí la importancia de plantear una diferenciación. Finalmente, son señalados algunos aspectos relativos a la formación de profesionales en el campo educativo y a la formulación de política pública, dos asuntos que podrían ser repensados apoyándose en ese ejercicio de diferenciación.

### **Crisis y desafíos: ¿cómo hablar de educación?**

En 1961, Hannah Arendt (1996) publicó en los Estados Unidos el libro *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. En ese texto, aparecen dos capítulos que abordan aspectos altamente valiosos para el campo educativo y pedagógico. Se trata de los capítulos *¿Qué es la autoridad?* y *La crisis en la Educación*, en los cuales se plantea que la renuncia y la confusión en torno a la idea de autoridad, así como la consiguiente indiferenciación entre adultos e infantes – una condición fundamental del acto educativo –, constituyen un ejemplo fidedigno de la crisis

generalizada del mundo moderno. Esto significa, además, que con la indiferenciación se anula la posibilidad de que los nuevos individuos de una sociedad, trátense de recién nacidos o de recién llegados – caso de los inmigrantes –, puedan vincularse o ser recibidos en esta. Esa condición no es un asunto cualquiera, pues resulta fundamental para garantizar tanto la supervivencia de una sociedad, como su renovación.

Seis años después, en Williamsburg, Virginia (EE.UU.) se realizó la *Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación*, convocada por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, y liderada por Philip H. Coombs. Al año siguiente, fue el mismo Coombs (1971) el encargado de recoger en una publicación – con un título semejante al de la Conferencia –, las diversas declaraciones de los participantes. En términos generales, la crisis señalada por el autor surgió con la ampliación de la escolarización en diferentes países del mundo que, pese a los resultados conseguidos, hizo visible, por un lado, la renuencia de los sistemas educativos al cambio, y por el otro, la disparidad entre necesidades y realizaciones educativas. En esa dirección, indicadores como los datos sobre graduados y no graduados, respecto a los costos de sostenimiento del sistema educativo, constituyen motivo de preocupación, en especial para la relación establecida entre educación y economía: mientras la primera se ocupa de la producción de recursos humanos necesarios para el crecimiento económico, la segunda debe asegurarse de hacer buen uso de tales recursos. No obstante, las discrepancias entre ambas funciones son notorias, sobre todo en países subdesarrollados.

Como una vía para conjurar la crisis, Coombs señalaba diferentes estrategias: la colaboración internacional, la modernización de la administración y de la formación docente (para los nuevos profesores y aquellos en ejercicio), el mayor énfasis en la educación informal, la promoción de la innovación permanente en la enseñanza, el aprovechamiento de los recursos, entre otras. Sin embargo, en el marco de un mundo en permanente cambio, que requiere “de la producción de gente instruida científica y técnicamente para poder vivir sana y segura” (1971, pág. 149), los principales esfuerzos deben encaminarse a producir personas «educables» más que «educadas», capaces de aprender y adaptarse de manera eficiente durante toda su vida.

Resulta bastante dicente que ambos autores coincidan en emplear la idea de crisis en relación con la educación. En este punto, es importante recordar que «crisis» es un concepto procedente de la antigüedad grecolatina que recogía elementos políticos, médicos e incluso teológicos, estos últimos vinculados con la escatología derivada de la tradición cristiana. Dicho concepto suponía una dimensión temporal, un momento propicio y de duración exigua, en el que es preciso actuar eficazmente. En el paso de la Edad Media a la modernidad, cuando la palabra empieza a usarse en las

diferentes lenguas vernáculas, y después con la Ilustración del siglo XVIII, «crisis» se tornó en un concepto histórico y filosófico fundamental, asociado a “la capacidad de interpretar todo el decurso de la historia a partir del diagnóstico de la propia época” (KOSELLECK, 2012, pág. 134).

Aunque el significado de «crisis» no sea unívoco<sup>1</sup>, su uso permite entrever que – tanto en el caso de Arendt como en el de Coombs – se trata de describir un estado de cosas de carácter global respecto a la educación, aunque cada uno lo haga con una orientación distinta. De esa manera, frente a los planteamientos que hiciera la filósofa alemana, más relacionados con un problema del humanismo y de las sociedades occidentales en general, los aspectos recogidos por el economista norteamericano constituyen evidencia de un giro en las maneras de entender el funcionamiento de dichas sociedades y, de hablar sobre la educación, mediante un amplio número de datos estadísticos (indicadores) y en términos de aprendizajes.

Para efectos de nuestro análisis, es claro que en el interludio abierto entre ambas posturas sobre la crisis de la educación, el concepto mismo sufrió modificaciones, que condujeron prácticamente a equiparlo con el concepto de aprendizaje, pero que no implicaron un abandono total de los referentes que le habían servido de sustento y que provenían de la tradición cristiano-humanista de los primeros siglos de la modernidad. De hecho, siempre que fuese conveniente hacerlo, la evocación de esos principios humanistas bastaría para justificar directrices, orientaciones y recomendaciones en la política educativa, como queda ejemplificado en el documento de Unesco que se menciona en la introducción, a propósito de la educación como clave para formular un modelo de desarrollo sostenible.

¿Cómo ocurrió ese desplazamiento? ¿Cuáles han sido sus efectos? Al respecto, Biesta (2013) señala que fueron cuatro las condiciones que contribuyeron al surgimiento y consolidación en el campo educativo y pedagógico de lo que él denomina «lenguaje del aprendizaje»: a) el énfasis en lo psicológico a partir de teorías socioculturales y constructivistas sobre el aprendizaje; b) la crítica posmoderna al proyecto educativo moderno; c) la explosión del aprendizaje adulto, más individualizado en sus objetivos, su forma y contenido; d) la erosión del Estado de Bienestar y el fortalecimiento del neoliberalismo. En el marco de estas condiciones, el

---

<sup>1</sup> Koselleck (2012) señala al menos tres modelos semánticos relativos al concepto de «crisis» que no son puros, más bien se mezclan y refuerzan entre sí en distintas proporciones para procurar modelos explicativos de un momento histórico. Tales modelos son: en primer lugar, como concepto procesual, se asume la historia en general como crisis permanente, de tal manera que toda situación requeriría tomar decisiones definitivas; en segundo lugar, como concepto periódico iterativo, la crisis permite marcar el umbral de una época, cuyos conflictos e impulso transformadores pueden repetirse en el futuro, al mismo tiempo que sirven de indicador de progreso; en tercer y último lugar, como concepto de futuro y resolución final, la crisis implica una ruptura después del cual las cosas serán muy diferentes.

sentido de la educación y de la enseñanza habría sido redefinido como propiciar o facilitar el aprendizaje, mientras que los diferentes gobiernos alrededor del globo, apoyados en directrices de organismos internacionales y en las dinámicas del mercado, enfatizarían cada vez más en estrategias para fomentar “un aprendizaje a lo largo de la vida y la creación de una sociedad aprendiente” (pág. 32).

Por supuesto, no se trata de asumir una connotación negativa del concepto de aprendizaje. De hecho, la potencia de este radica en que permite comprender asuntos que antes era más difícil abordar, como la manera en que los seres humanos somos capaces de conocer (aprender) y de relacionarnos con el entorno natural y social. No obstante, aquellas cuestiones tradicionalmente vinculadas con el significado de lo humano y que habían encontrado una forma de expresarse a través de la educación – en particular en sus formas familiar y, sobre todo, escolar – hoy parecieran quedar en un segundo plano, diluidas entre estudios e informes en los que destacan más indicadores de calidad, propuestas de reforma y satisfacción de necesidades de aprendizaje.

Como correlato de ese desplazamiento en el lenguaje educativo, es importante señalar que durante la segunda mitad del siglo XX hubo al menos dos oleadas de reformas educativas<sup>2</sup>, marcadas por el sino de reorganizaciones curriculares en pro de la transformación de la sociedad. En la primera oleada, además de la ampliación de la escolarización a lo largo y ancho del planeta – ya indicada por Coombs como precedente de la crisis educativa –, se gestó un tipo de currículo que enfatizaba en las disciplinas científicas, en el conocimiento básico de las profesiones y en “incluir los métodos para argumentar, pensar y ver el mundo que, según se creía, se hallaba contenido en estos ambientes disciplinados” (POPKEWITZ, PITMAN & BARRY, 1998, pág. 10). Al mismo tiempo, inspirado en las reformas curriculares emprendidas en los Estados Unidos en la década de 1960, se configuró un discurso sobre la educación en el que se resaltaron aspectos como el papel del conocimiento científico en la conducción de la vida social, el razonamiento orientado a la resolución de problemas, y el desarrollo de habilidades y estados considerados innatos en los individuos. Este último aspecto marcó la pauta para lo que Popkewitz y sus colegas nominan como psicologización de los diseños curriculares, fundada en perspectivas del aprendizaje centradas en el individuo que, a su vez, buscaban responder a transformaciones en el mercado laboral. A la postre, esos cambios condujeron a entender la relación

---

<sup>2</sup> En el caso de América Latina, esos procesos de reforma educativa tendrán que ver con la modernización misma de los sistemas escolares, identificada con la racionalización de los recursos y con el ordenamiento del sistema educativo en correspondencia con objetivos políticos globales y estructuras económicas en constante cambio. Martínez (2004) describe estos procesos de reforma educativa como el paso de la escuela expansiva a la escuela competitiva.

pedagógica entre maestro y alumno en términos de servicio, de una transacción económica donde el primero se torna en proveedor y el segundo – vuelto ahora sujeto aprendiente – se convierte en un usuario (BIESTA, 2013).

En cuanto a la segunda oleada de reformas, esta ocurrió entre las décadas de 1980 y 1990. Tales reformas ahondaron en aspectos trazados en aquellas que las precedieron, como la exhortación a la orientación científica del currículo escolar, y se enfocaron más en la eficiencia que en la igualdad social. Pese a que en muchos discursos se habría clamado por mayor autonomía y flexibilidad curricular, la evaluación estandarizada – extendida por todos los niveles del sistema educativo, enfocada en los desempeños individuales – se tornó en una estrategia fundamental para garantizar dicha eficiencia, además de validar y hacer pasar por neutrales las distintas agendas políticas asociadas a las reformas educativas. Para América Latina, ese proceso de reestructuración de la educación, de la mano de estrategias asociadas con el neoliberalismo, supuso la articulación entre la crisis de la calidad de la educación – expresada en términos de indicadores o de promesas incumplidas – y el paso de un modelo centrado en la oferta a otro enfocado en la demanda, es decir, en aquello que desde diferentes sectores sociales y económicos se espera que el sistema educativo provea (MARTÍNEZ, 2004).

Con todo, el asunto no culmina allí. Durante la última década, varios elementos señalados antes parecieran haberse reactivado, lo que sugeriría una suerte de tercera oleada de reformas, ya en el siglo XXI. Por efecto de los propósitos y los límites del presente texto, no ahondaremos mucho en esa dirección, sin embargo, es preciso destacar dos asuntos. Por un lado, las estrategias asociadas a la evaluación (estandarizada y masiva) se han constituido en un aspecto fundamental para el sistema educativo formal y un asunto de preocupación para la opinión pública, al punto en que muchos diseños curriculares y proyectos educativos institucionales se formulan según los contenidos y las competencias que aparecen en las pruebas. De hecho, si los resultados de las pruebas masivas no satisfacen las expectativas, junto al repaso de los bajos promedios, en los medios de comunicación aparecen llamados de distintos sectores para transformar contenidos y métodos de enseñanza; en particular, los llamados de “expertos” – cuya experiencia en una institución escolar, muchas veces, es prácticamente nula – confirmarían las sospechas que algunos han señalado, desde mediados del siglo XX, frente a la escuela<sup>3</sup>: no logra preparar para la

---

<sup>3</sup> Sobre las críticas a la escuela, Masschelein & Simons (2014) señalan varios asuntos: primero, proceden tanto de sectores progresistas como de los más conservadores, lo que constituye un signo inequívoco del carácter estratégico de la escuela como espacio para la promoción de unas visiones del mundo y de la sociedad; segundo, los argumentos que soportan esas críticas parecen ocultar efectos importantes de la escolarización para la sociedad y la cultura que, aunque difíciles de anticipar, las interpelan y

vida adulta, reproduce formas de desigualdad social (por género, clase social, entre otros) y, por ende, condena a muchos estudiantes a no aprender códigos necesarios para la vida social, el acceso al mundo laboral y el ejercicio de sus derechos como ciudadanos.

Por el otro lado, el énfasis en el aprendizaje permanente, encarnado en el sujeto aprendiente a lo largo de la vida, no sólo se fundamenta en discursos de orden psicológico, incorpora además elementos de lo jurídico que, centrados en el individuo, habrían dado al aprendizaje el estatus de derecho fundamental. No en vano, en la *Declaración de Incheon*, generada en el marco del más reciente Foro Mundial sobre la Educación (2015), no sólo se ratifica el compromiso con la Educación para Todos instituido en Jomtien en 1990 y reafirmado en Dakar en 2000, además establece que la educación – descrita en términos de aprendizaje y sus resultados – constituye un derecho base para garantizar otros derechos, como la inclusión, la equidad, la igualdad de género y “las oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos” (Art. 10) en escenarios de educación formal (escolar) e informal.

En suma, es claro que el uso de una palabra como «educación» no significa que siempre se haga referencia al mismo campo semántico. Como se indicaba al inicio del apartado, pese a que tanto Arendt como Coombs hablen de la crisis de la educación, cada uno lo hace en un sentido diferente, a partir de referentes distintos. No obstante, como es claro desde hace buen tiempo, la función de las palabras no consiste en representar el mundo; en lugar de ello, el lenguaje en sentido amplio constituye una manera de configurarlo (TRÖHLER, 2013). En esa dirección, la idea de crisis daría cuenta de la disposición de un modo de entender y hablar sobre educación en clave de desafíos, de metas por cumplir para las comunidades locales, los países, el mundo y, cada vez más, para los individuos. Sobre este punto, dos asuntos más: de una parte, aunque sea claro que sobre la educación es posible entender, hablar y operar con dos tipos de referentes diferentes, ello no significa que sean totalmente incompatibles, aunque sea preciso diferenciarlos para conjurar el debilitamiento de esos mismos discursos, que ha producido que aquellos ajenos al campo empleen nociones pedagógicas y hablen de educación sin la más mínima propiedad; esto será abordado en el siguiente apartado. Por otra parte, en el marco de ese lenguaje marcado por crisis y desafíos, en el que cada vez más se incrementa la demanda y la complejidad de

---

reconfiguran; tercero y último, la mayor parte de las alternativas a la escuela se concentran en el aprendizaje del estudiante, una noción importante para comprender aspectos relacionados con el sujeto a educar, pero que llevado al extremo produce su domesticación.

hacer apuestas hacia el futuro<sup>4</sup>, la formación de profesionales en el campo educativo y la formulación de política pública en educación han sido aspectos constantemente interpelados; a pesar de ello, a la luz del ejercicio de diferenciación que le precede, en la conclusión se dejan indicadas algunas líneas en las que sería posible repensar esos aspectos.

## **Del perfeccionamiento humano al aprendizaje permanente: un ejercicio de diferenciación**

Según se indicó anteriormente, cuando se habla hoy de educación es preciso distinguir entre al menos dos perspectivas: de una parte, aquella concepción del humanismo moderno e ilustrado que la concibe como “el proceso que ayuda a las personas a desenvolver su potencial racional para que puedan volverse autónomas, individualistas y autodirigidas” (BIESTA, 2013, pág. 19). De otra parte, se encuentra la idea de educación como “propiciadora de oportunidades o experiencias de aprendizaje” (pág. 32), que redefine la enseñanza en términos de apoyo al aprendiz, es decir, al sujeto que aprende a lo largo de la vida y en cualquier escenario social – ya no sólo se aprende en la escuela, pero a ella debe irse justa y casi que exclusivamente a aprender. Las diferencias entre ambas perspectivas no suponen una oposición total entre estas, aunque resulta claro que los efectos y las preguntas que les atañen a cada una son diferentes.

Para abordar esos cruces y distanciamientos es importante detenerse primero en varios aspectos relativos al modo humanista de entender la educación. De acuerdo con Noguera-Ramírez (2012) y Noguera-Ramírez & Marín-Díaz (2013) en la modernidad se habría tejido un estrecho entramado de relaciones entre prácticas pedagógicas y prácticas de gobierno, de manera que esta época de la historia humana tendría una profunda marca pedagógica, al mismo tiempo respuesta y efecto de la inquietud formulada en las sociedades europeas de los siglos XVI y XVII respecto a las formas de conducción de la conducta individual y de la población, atravesadas por las disputas religiosas entre católicos y protestantes, el incremento de la riqueza por la extracción de metales preciosos en América y nuevos desarrollos técnico-científicos,

---

<sup>4</sup> En la parte final del capítulo sobre el concepto de «crisis», Koselleck (2012) advierte que a partir del modelo semántico escatológico de dicho concepto – derivado de la tradición cristiana – se produjo como efecto una aceleración del tiempo histórico mismo. En esa dirección, la historia de la humanidad – sobre todo hoy – podría leerse como “una creciente presión temporal” de la cual no es posible abstraerse y que conduciría a un límite infranqueable para cualquier forma de progreso técnico científico. De allí deriva la imposibilidad de hacer cálculos hacia el futuro y la perentoria necesidad de unos estabilizadores.

entre otros aspectos. En esos primeros siglos de la modernidad, los discursos pedagógicos se agruparon en torno a dos nociones: a) *institutio*, que centró su atención en el desarrollo de facultades y capacidades del individuo, suficientes para cualquier ocupación; b) *eruditio*, enfocada en la preparación para la vida práctica mediante la enseñanza de contenidos sobre la sociedad y la naturaleza.

A finales del siglo XVIII, cada una de estas nociones se reconfiguró y dio lugar respectivamente a los conceptos de educación – más cercano al proyecto de la Ilustración y sobre el cual se volverá más adelante – y *Bildung*<sup>5</sup> – que emerge en el marco del pietismo y el movimiento neohumanista alemán. Estas dos líneas de los discursos pedagógicos se verían entrecruzados en el lema de Herbart de “educación a través de la instrucción”, o “enseñanza educativa”, fundamentales para la constitución de sistemas de instrucción nacionales durante el siglo XIX, y de las culturas pedagógicas germánica, francófona y anglosajona.

La constitución de los conceptos de educación y *Bildung* coincide cronológicamente con la aparición del «reflejo educativo», un exitoso patrón histórico del mundo moderno que consiste en depositar y cifrar las esperanzas de resolver problemas de diversa índole (sociales, económicos, políticos, etc.) en la educación en general, y particularmente en la educación escolar. En esa dirección, la mayoría de las cuestiones educativas contemporáneas que se asumen como temas laicos y racionales, en realidad comparten una serie de elementos con el protestantismo, como el ideal de perfección interior, propio del luteranismo alemán y retomado en el concepto de *Bildung*, o la cultura de autogobierno y congregacionismo presente en el calvinismo suizo, asumido posteriormente por el pragmatismo norteamericano, vía comunidades baptistas y presbiterianas. De acuerdo con los análisis de Tröhler (2013; 2016), ese patrón histórico se identifica con el concepto de *educacionalización de los problemas sociales* – y del mundo moderno – que habría dado lugar a unas modalidades de pensamiento y de enunciación (verbales y escritas) sobre la educación, es decir, a unos lenguajes educativos en los que se destacan muchos elementos de procedencia religiosa (protestante) y otros apoyados en los lenguajes del republicanismo clásico y moderno.

El concepto de educacionalización, que empezó a utilizarse hacia 1920 y fue retomado en discusiones pedagógicas en habla germana, inglesa y belga durante la década de 1980, permite describir cómo desde el siglo XVIII la construcción del

---

<sup>5</sup> Traducido al español como “formación”, al portugués como “formação” y al inglés como “formation” (formación), “training” (entrenamiento, preparación) y de forma más reciente como “upbringing” (educación, elevación sobre sí mismo), *Bildung* ha resultado ser usualmente un concepto atractivo e interesante, pero difícil de comprender fuera del entorno germánico. Sobre este punto, véase el trabajo de R. Horlacher (2015).

progreso y el futuro modernos depende de una idea de educación en la cual, por un lado, permite diseminar ampliamente el conocimiento y la tecnología, mientras que, por el otro, reafirma la formación moral de un individuo expuesto a los peligros que podrían apartarle de actuar virtuosamente – como el lujo, la corrupción, entre otros. En la configuración de este proceso, fueron decisivos los cambios en la manera como las personas empezaron a interpretar su vida en relación con la historia – particularmente en los casos de Francia e Inglaterra, estudiados también por Foucault (2000) – y con el dinero y la política – debido al incremento de la vida comercial en general.

Como resultado de esos cambios, en la segunda mitad del siglo XVIII se puso en evidencia la contraposición “entre el progreso en la ciencia y la economía de un lado, y la popularidad del ideal del ciudadano anticapitalista [y virtuoso] por el otro” (TRÖHLER, 2016, pág. 5)<sup>6</sup>, lo que condujo a diferentes intentos por reconciliar ambas posiciones. En esa línea, el énfasis del protestantismo en el alma del individuo marcó la pauta para la educacionalización del mundo, pues el fortalecimiento del alma, enfocándose en promover unas virtudes cívicas, se tornó un asunto educativo. En este proceso, quien cumpliría un papel fundamental como encarnación del abnegado maestro, capaz de llevar esa misión a feliz término, fue Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), personaje fundamental para la historia de la educación en tanto ejemplo a seguir por los maestros en formación, y clave para la expansión de los sistemas de enseñanza en el mundo entero (TRÖHLER, 2014).

A propósito de los lenguajes del republicanismo, es necesario señalar una distinción con efectos fundamentales para la educación escolar. El republicanismo clásico sirvió como referente a los luteranos en la idea de un ciudadano que guarda las virtudes públicas y el ideal de una polis libre (no capitalista); en esta tendencia, por ejemplo, la historia de los héroes de la patria se convirtió en materia central de enseñanza, pues constituía una forma certera de afectar los sentimientos infantiles y de educar moralmente. En cuanto al republicanismo moderno, heredero de la Revolución Francesa, privilegiaba una idea de libertad individual y de racionalidad apoyada en las ciencias; en esta línea, la educación debería centrarse en conocimientos más verificables, como las ciencias o las matemáticas.

De vuelta sobre la conformación del concepto de educación en su sentido moderno – más cercano al humanismo –, la aparición del vocablo para designar tal concepto en las lenguas vernáculas es relativamente reciente, de finales del siglo XVII (NOGUERA-RAMÍREZ, 2012). Pero, lo que es verdaderamente importante es su

---

<sup>6</sup> La traducción de esta y de otras citas, originalmente en inglés, es nuestra y queda bajo nuestra responsabilidad.

delimitación en el siglo siguiente. En primer lugar, es preciso tener en cuenta los planteamientos de John Locke (1632-1704), quien consideraba que el problema de la educación consistía en dar a la mente “la libertad, la disposición y los hábitos que lo capaciten para alcanzar cualquier parte del conocimiento a que se aplique o pueda necesitar en el transcurso de su vida” (164). Esto no sólo marcó una diferencia notable con la fórmula comeniana de «enseñar todo a todos», también implicó considerar al hombre como agente de conocimiento y de juicio moral, cuyo entendimiento y experiencia le capacitan para fundamentar sus decisiones y actuar racionalmente.

En segundo lugar, con Rousseau (1712-1778), la educación estaría caracterizada más por la dirección y la conducción del preceptor, que por la instrucción del maestro, lo que acercaría más al pensador ginebrino a las ideas de Locke que a la didáctica comeniana. El tipo de educación que se introduce con la figura de Emilio se apoya en nociones como naturaleza, libertad, interés y medio. A diferencia de otros que le precedieron, la educación rousseauiana supone una concepción más positiva de la naturaleza humana y de la infancia, pues a pesar de su debilidad y estupidez iniciales, el recién llegado al mundo tendría consigo, en un estado germinal, los elementos para perfeccionarse, hacerse hombre y ciudadano.

Aunque no compartiera varios puntos relacionados con la disciplina y la instrucción, Kant (1724-1804) concordaba con Rousseau en que la educación permitía desenvolver todas las disposiciones naturales del hombre. De hecho, el filósofo prusiano señalaría que, como condición fundamental para volverse hombre, la educación debe mejorar constantemente, haciéndose un arte razonado y no mecánico; de otra manera, ese arte “jamás sería un esfuerzo coherente, y una generación derribaría lo que otra hubiera construido” (KANT, 2003, p. 36). En ese sentido, en la introducción de su curso de pedagogía, se señala que la educación estaría conformada por los cuidados y por la *Bildung*; esta última, a su vez, comprendería la disciplina – para someter al hombre a los principios de la razón y que no sea presa de sus impulsos – y a la instrucción – relativa al cultivo de las facultades y habilidades, se ocupa de la cultura.

De esta manera, queda trazada una relación estrecha entre educación y humanización que no cesó de afirmarse y reforzarse durante algo más de siglo y medio. No obstante, con la crisis del humanismo moderno posterior a la Segunda Guerra Mundial, esa relación empezó a ponerse en cuestión, especialmente porque la idea de educar un sujeto autónomo racional – agente y a la vez susceptible de tornarse objeto de conocimiento – supuso, en gran medida, una norma de lo humano que sirvió como «deber-ser», pero implicaba la separación de aquellos que no podían ajustarse a ella. Al mismo tiempo, los discursos sobre el desarrollo de las décadas de 1940 y 1950,

permitirían estrechar el vínculo entre educación y economía incluso más que entre la primera y el Estado; con esto, el aprendizaje paulatinamente fue ganando más notoriedad hasta el punto en que, como se ha señalado, casi se equipara al concepto de educación.

Con todo, el aprendizaje procede de la misma matriz que permitió la configuración de otros conceptos que permitieron delimitar formas de la práctica pedagógica en la modernidad, como educación, instrucción o formación. En esa dirección, debe reconocerse el vínculo del aprendizaje con el concepto de interés – que habría emergido en el siglo XVIII en el marco del liberalismo –, enfocado en la capacidad de *agencia* de los individuos, de una acción que “distingue y particulariza al individuo de la sociedad liberal, al ciudadano cosmopolita de la Ilustración” (NOGUERA, 2012, pág. 274). Esta relación, en la que también entraría a participar la noción de experiencia, se vería reforzada a principios del siglo XX con los desarrollos de la biología, la medicina y la psicología experimental, más preocupados por el crecimiento, el desarrollo o la adaptación del individuo, que por su direccionamiento moral a través de la educación y la enseñanza.

En la contemporaneidad, según Simons & Masschelein (2008) la importancia concedida al aprendizaje daría cuenta de la configuración de un dispositivo, configurado a partir de cuatro campos de experiencia: a) la capitalización del aprendizaje, como condición de desarrollo económico y para la productividad; b) la responsabilización del individuo por su propio aprendizaje, a través de ideas como la educación (aprendizaje) permanente o el aprendizaje a lo largo de la vida; c) la actitud empresarial asumida por el individuo, que daría cuenta de formas de autogestión y especialización del aprendizaje; y d) la empleabilidad de los resultados de aprendizaje, marcada por el vínculo entre el desempeño actual y el potencial del empleado (competencia). Para estos profesores belgas, la configuración de ese dispositivo de aprendizaje permite comprender desplazamientos en la analítica del funcionamiento de la sociedad y la escuela modernas, frente a los que conceptos como educacionalización y gramática escolar podrían resultar insuficientes, como quedaría evidenciado en los ambientes de aprendizaje.

Con todo, si se tiene en cuenta que en el lenguaje educativo contemporáneo suelen emplearse educación y aprendizaje casi como sinónimos, la idea de educacionalización de los problemas sociales podría ayudar a desenmarañar la confusión y las tensiones generadas por las demandas que se le hacen a las instituciones escolares y a los maestros. Así mismo, sería posible aminorar las expectativas generadas frente a las posibilidades de esos escenarios “educativos” que

funcionan como ambientes de aprendizaje, cuya dependencia de las elecciones de sus usuarios más que de sus propios recursos constituye una limitante.

### **A modo de conclusión: posibilidades antes que desafíos**

Para finalizar, quisiéramos indicar algunas líneas posibles que emergen a partir del ejercicio de diferenciación planteado en el apartado anterior, para repensar la formación de profesionales en el campo y la construcción de política educativa pública. En esa dirección, en un intento por tomar distancia de la retórica de los desafíos que impera en el lenguaje educativo actual.

Frente al primer asunto, con la ampliación de esos escenarios educativos, los procesos de formación de los maestros parecieran orientarse más a atender esos nuevos espacios como facilitadores o acompañantes del aprendizaje, y menos a prepararse para su ejercicio en la escuela, con lo que su relación con el saber que enseña queda en el olvido. Aunque no sea algo nuevo, es preciso retomar en esos procesos de formación la enseñanza de las disciplinas, sin descuidar aspectos relativos a la didáctica (general y específica) y a la pedagogía, pues como advierte M. Young, tendemos “a olvidar cuánto tenemos que descubrir aún acerca de la pedagogía como campo particular de conocimiento, y cuan pocos recursos invertimos en esta tarea” (2013, pág. 103). En esa misma línea, es preciso robustecer la formación de profesionales en pedagogía, que puedan reflexionar sobre la educación, además de dar cuenta y atender procesos que ocurren en escenarios educativos con base en el acumulado mismo de la pedagogía como saber.

Frente al segundo asunto, de mayor complejidad por la serie de intereses, fuerzas y estrategias en juego, es importante que las demandas que se le hacen a las instituciones de educación formal no se equiparen con las que corresponden a escenarios informales. Esto no implica una desregulación de las instituciones, pues la alianza entre escuela y estado fue una condición necesaria para la existencia de ambos: mientras una se tornó en mecanismo estatal por excelencia para gobernar individuos y poblaciones, el otro asumió el compromiso de sostener, administrar y regular el sistema escolar. Sin embargo, en esa relación interviene cada vez más el mercado como un ente regulador, por lo que sería fundamental, a través del riguroso ejercicio académico y de la movilización de la opinión pública, demarcar con mayor precisión las funciones que le competen a cada quien.

## Referências

ARENDRT, H. *Entre el pasado y el futuro*. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península, 1996, p. 185-208.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem*: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COOMBS, P. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Ediciones Península, 1971.

Foro Mundial sobre la Educación 2015. *Declaración de Incheon*. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, 2015. Disponible en: <https://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon> Acceso: 7 de julio de 2016.

FOUCAULT, M. *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

HORLACHER, R. *Bildung, la formación*. Barcelona: Octaedro, 2015.

KANT, I. *Pedagogía*. Madrid: Akal, 2003.

KOSELLECK, R. *Historias de conceptos*. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social. Madrid: Editorial Trotta, 2012.

MARTÍNEZ, A. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos Editorial, 2004.

MASSCHELEIN, J. Simons, M. *Defensa de la escuela*. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. *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, 2012.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. Marín-Díaz, D. El arte de gobernar moderno: o de la constitución de una ciencia de la educación. En: *Educação* v. 36, N. 2, p. 156-167, maio/ago. 2013.

POPKEWITZ, T. Pitman, A. Barry, A. El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta. *Revista de Estudios del Currículo*, Vol. 1, No. 2, p. 7 – 33, mayo 1998.

SIMONS, M. Masschelein, J. 'Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad': notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes* No. 38, p. 93-102, 2013.

TRÖHLER, D. *Los lenguajes de la educación*. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2013.

TRÖHLER, D. *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2014.

TRÖHLER, D. *Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World*. Peters, M. (Editor) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Dordrecht: Springer, 2016. DOI: 10.1007/978-981-287-532-7\_8-1 Acceso: 2 de agosto de 2016.

UNESCO. *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO, 2015a.

YOUNG, M. *Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach*. *Journal of Curriculum Studies* 45(2), 2013, p. 101-118.

Recebido em: 02/11/2016.

Aceito em: 24/11/2016.

### **Gustavo Adolfo Parra-León**

Mestrando em Educação da Universidad Pedagógica Nacional – UPN, Colombia.

Professor da Faculdade de Educação da mesma universidade.

[gaparral@pedagogica.edu.co](mailto:gaparral@pedagogica.edu.co)

### **Dora Lilia Marín-Díaz**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Professora do mestrado de Estudos em Infâncias da Universidad Pedagógica Nacional – UPN, Colombia (em convenio com a Universidade de Antioquia).

[dmarind@pedagogica.edu.co](mailto:dmarind@pedagogica.edu.co)