

GERMÁN CARVAJAL*

LA EDUCACIÓN NO TIENE HISTORIA

Resumen

Este escrito es un intento por pensar la educación no en términos de la enseñanza y la formación, las prácticas y disposiciones históricamente determinables, sino en términos de la relación sustancia-atributo, es decir, pensar la educación como un atributo esencial de la cultura, más relacionado con la tendencia de la cultura a afirmarse como proyecto vital de una comunidad o sociedad determinada, en cuya afirmación tiene la educación un papel esencial.

Palabras claves: Educación, cultura, formación, enseñanza, historia.

THE EDUCATION DOES NOT HAVE HISTORY

Abstract

This paper is an essay concerning the thought on education not as teaching or formation (being both practices and dispositions of a historical vintage), but upon terms of substance-attribute relationship, that is to say, it is to think on education as an attribute essential to culture, whose essentiality is engaged to the culture tendency to reaffirm itself as a vital project for a given community or society.

Keywords: Education, culture, formation, teaching, history.

Durkheim fundó la sociología de la educación y para tal fundación sentó como base una definición de educación según la cual ésta es una acción ejercida por generaciones adultas sobre generaciones no adultas para proveer a éstas de disposiciones que la sociedad demanda de ellas (*Educación y Sociología*, 1989, p. 53). Esta definición era, en el fondo, una reedición, en los albores del siglo XX, de un concepto con una milenaria tradición en Occidente, a saber: el con-

cepto de *paideia*. Se trata –como sabemos– de un término del griego antiguo, que permitía pensar eso que Durkheim explicitó: el procedimiento para con el niño (*paidos*), con el fin de proveerlo de las excelencias (*tas aretas*) que lo habilitan para constituirse como ciudadano (*polites*). Este antiguo concepto griego que se reconoce en la definición de Durkheim es ya legible, por ejemplo en las palabras de Sócrates en la *Apología* escrita por Platón (20 a,b):

“Callías –le dije–, si en lugar de dos hijos tuvieras dos potros o dos becerros, tendríamos que conseguir quién esté en condiciones de hacerlos excelentes en las aptitudes (ten aretén) que les son propias (. . .). Ahora bien, puesto que tus hijos son hombres (anthroopoo), ¿qué instructor tienes en mente escoger para ellos? ¿Quién es perito en tal excelencia (tes aretés), la del hombre (tes anthroopines) y la del ciudadano? (te kai politikés)”

* Filósofo. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. grmncarvajal@hotmail.com

Desde la antigüedad griega hasta la modernidad de la sociedad industrial del siglo XX, la educación fue pensada como ese determinado tipo de acción, un conjunto de prácticas relativas a la formación y la enseñanza. La historia y la sociología de la educación se han entendido como la historia y la sociología de esas prácticas; estas disciplinas identifican, pues, a la educación con el conjunto de sus prácticas. Pero puede asaltarnos la duda de que lo que se nombra con el término educación sea, realmente, el conjunto de esas prácticas y que, por tanto, sea obvio que la frase "historia de la educación" tenga completa consistencia; por supuesto, este escrito apunta a evidenciar algunas fisuras que amenazan esa consistencia.

La *paideia* y la definición de Durkheim coinciden en un estereotipo relativamente válido hoy según el cual la educación es:

1. Una relación entre adulto y no adulto.
2. El adulto provee al no adulto de disposiciones.
3. Por vía de esta provisión el no adulto se transforma en adulto.



En resumen, educar es hacer que otro se vuelva adulto. La provisión de disposiciones al niño para tal efecto se realiza mediante la *enseñanza*. Más que un procedimiento, la enseñanza es una disposición social, pues de manera primigenia enseñar es *mostrar*, poner ante la vista, pero este poner ante la vista deviene luego *instruir*, y es aquí donde se constituye propiamente en un procedimiento. Sin embargo, el siglo XX hizo evidente que los rangos de edad, las diferencias generacionales ciertamente no son esenciales para comprender la enseñanza; el fenómeno que emergió en el siglo XX y que evidenció tal inesencialidad es la *educación de adultos*. Este rubro pedagógico desmiente el sentido esencial de la *paideia* y la educación como la definió Durkheim¹, pues el estatus de adulto resulta ya irrelevante, y por tanto también el de niño para constituir el acto de enseñanza. Despojada de este com-

¹ *Adultus*, en latín, es el participio pasado del verbo *adolesco*, este verbo significa *crecer*; a su vez, el participio presente del mismo verbo es *adolescente*, o sea, el que crece. Adulto, por tanto, en castellano, guarda el recóndito sentido de: *el que ya ha crecido*. Es por esto que la *educatio* consiste en hacer *crecer* al otro; pero la educación de adultos evidencia que es posible que el adulto siga creciendo, o sea, desmiente ese participio pasado y pone al individuo en la condición perenne de *adolescente*. Se alega para esto el avance técnico constante del mundo contemporáneo (García Carrasco, 1997, pp. 2-5) que deja sin piso firme las disposiciones del sujeto; se trata de una sociedad a la que el individuo ha de adaptarse constantemente, es decir, ha de reformarse, o formarse permanentemente. La modernidad técnica pone fin al adulto como tal, como status de la personalidad y lo reduce a un simple rango de edad jurídico, imponiendo para todos la adolescencia, la infancia como condición constante. Si el adulto se educa, ¿qué adulto habrá de educar al adulto? Ninguno, ya no hay adulto que guíe, la guía está ahora en manos de otra figura: *el experto*, y la experticia se constituye en torno al dominio técnico de un saber, independiente de los rangos de edad.

ponente de la diferencia generacional, lo esencial para la relación de enseñanza es la relación intersubjetiva en torno a algo, a lo que se enseña. Esto que se enseña es una cierta substancia: formas de comportamiento en función de objetos y situaciones, entonces, la relación de enseñanza, o sea la relación en torno a esa substancia transmisible se funda en que un sujeto es depositario de tal substancia y el otro no: uno sabe, el otro ignora; pero el que sabe procede con el que ignora para que devenga sabedor, también, de ese contenido.

Toda relación de enseñanza se halla condicionada por unos factores, por ejemplo: no se entabla azarosamente aunque se entable espontáneamente, pues siempre es posible inquirir el porqué de una relación de enseñanza. Las sociedades controlan las relaciones y actos de enseñanza, determinan pautas sobre cuándo es válido enseñar algo a alguien, de qué manera, y cómo determinar si se ha cumplido el *aprendizaje*. Siempre es posible encontrar implícitas o explícitas unas razones que justifiquen un acto o relación de enseñanza, pero digamos que la primera justificación es cierta carencia y la necesidad de suplirla. En las concepciones de educación tradicional, el niño es el individuo carente por antonomasia y por eso fue posible que la educación, hasta el siglo XX, pudiese ser pensada esencialmente como una relación adulto-niño. Pero en las sociedades del capitalismo contemporáneo, los adultos también carecen, comenzaron a carecer de habilidades de lectoescritura, siendo pues la alfabetización el germen del rubro de la educación de adultos. Si la eliminación de la ignorancia siempre tiene un motivo explícito o implícito, esto significa que la enseñanza tiene su sentido fuera de sí misma, en otra cosa que no es ella.

II

Las relaciones de enseñanza se entablan porque deben ser entabladas, a un individuo se le enseña lo que ha de aprender, y ha de aprender lo que debe para ser como está prescrito en una norma *instituida*. Las relaciones de enseñanza tienen pues su sentido en



la cultura. La cultura es un conjunto de instituciones, es decir, de formas colectivamente aceptadas de comportamiento, que cohesionan a una determinada comunidad humana, es en últimas una promesa de consistencia vital; como toda promesa habrá de pretenderse su cumplimiento, pero también como toda promesa, ha de quedar incumplida para que siga siendo una promesa. Toda promesa cesa de serlo cuando se cumple. Entre entablar la promesa y cumplirla hay una distancia nunca salvada y en la insalvabilidad e inconmensurabilidad de esta distancia, en esta brecha, se ejerce la enseñanza y se desarrolla el aprendizaje.

La realización de relaciones de enseñanza implica el desarrollo del aprendizaje, éste es un efecto necesario de aquella. El aprendizaje es la capacidad del sujeto de asimilar una forma de experiencia; en este orden de ideas, el aprendizaje hace posible una especie de apropiación de la personalidad individual, es la condición de la institución de un conjunto de patrones de comportamiento. El individuo es apropiado por la comunidad cohesionada en torno a una institución, o sea, detentadora de un acervo cultural, y la apropiación ocurre intersubjetivamente como un proceso de identificación: el individuo ha de integrarse a la comunidad a condición de parecerse o ser como los otros.

El individuo constituye su identidad de sujeto en función de esa apropiación ejercida por la institución, a partir de la relación con los otros. La formación, lo que la pedagogía ha dado en llamar con este nombre, es justamente ese estado de asimilación de la cultura, o lo que es lo mismo, el estado de apropiación por la institución en que se halla un individuo. La formación implica la distancia que hay entre el individuo real y la exigencia cultural, o sea la distancia entre la promesa hecha y su cumplimiento; por esto, gracias a esta distancia existen en toda cultura formas de evaluación, es decir, formas de comprobar la estrechez o amplitud de la distancia, la medida de esa fisura entre lo que se es y lo que se debe ser.

El individuo, en tanto cuerpo vivo, ha de volverse sujeto, ha de integrarse en unos patrones culturales que implican un conjunto de ideales. Nacer es comenzar a individuarse, dejar de ser uno con el mundo. Freud, a partir de los resultados de su práctica clínica, comprendió el yo como una construcción lograda a partir, justamente, de esa separación²: la unidad con el mundo se deshace, es decir, comienza realmente a haber mundo para el individuo, a haber un otro; mas la unidad desecha deja un vacío, un vacío que ya no será llenado por ningún objeto, ningún otro que restaurará la unidad perdida. Ha sido una virtud del psicoanálisis (Miller, 2001, p. 258) enfatizar que el sujeto es un efecto de desplazamiento, entre el individuo y el género, entre el ideal y el real. Una vaciedad —aunque ya Platón, en el *Banquete* (199b - 212a), en el discurso de Diotima de Mantinea, había adelantado tal afirmación—, una potencia deseante que habrá de quedar para siempre insatisfecha y cuyo deseo irreductible se torna en la condición de una relación siempre ambivalente con la cultura, el efecto que Miller clasifica como desplazamiento: son los ideales de la cultura los que entronizándose como objetos por excelencia que han de colmar el vacío del sujeto tratarán de darle a éste una completud, es decir, una formación. El fundamento del aprendizaje precisamente no es otro que esta vaciedad, esta falta, esta separación de un otro.

Los ideales de la cultura proveen pues los objetos de aprendizaje: los patrones de comportamiento. Sin embargo, no habrá patrón de comportamiento que

colme esta falta y, por tanto, el ideal nunca cerrará su distancia frente a lo real, frente a lo que, por principio, es falta constitutiva de un objeto; la falta inefable, refractaria al lenguaje el cual es justamente el fundamento de toda objetividad³. El lenguaje, el fundamento del objeto, no tramitará nunca ese vacío, nunca colmará objeto alguno la expectativa, toda técnica será insuficiente; y es que el lenguaje ya es un artefacto, un dispositivo cuya ejecución requiere destrezas, repeticiones, control; y los demás objetos del mundo tendrán, en tanto efectos del procesamiento artefactual clasificatorio del lenguaje, el mismo destino: su falibilidad frente al deseo impenitente. Si bien ese ser innominable del deseo no se controla, sin embargo se reprime; la cultura y sus instituciones asaltan y asedian por los bordes ese abismo donde habita obligándolo a recluirse en sus honduras; así, el individuo habrá de aprender, aprender y aprender. Se trata de erigir un entramado cultural —la formación— sobre el abismo del deseo, y en esa trampa queda recluido el sujeto, el efecto de desplazamiento, el fundamento de la libertad.

III

La educación arrastra consigo la cultura, la enseñanza, la formación y el aprendizaje. Lo que se enseña es la cultura, por tanto es lo que se aprende, y a su vez, integrar al individuo en un medio cultural

² Pero también la filosofía moderna, en su versión hegeliana, en los famosos párrafos del comienzo de la autoconciencia en la Fenomenología, antes de Freud, había descrito las condiciones formales de esa separación. Más tarde que Freud, Lacan (1993), teorizando sobre la psicosis, reconoció el aporte hegeliano, este tema de las relaciones entre las conciencias, su lucha y sus relaciones de dominación y servidumbre fue un motivo permanente en el devenir intelectual de Lacan.

³ El lenguaje nombra objetos, donde no hay objeto no hay significación, ya que todo objeto, por principio, es nombrable. El neologismo del psicótico (Lacan, op. cit) justamente pretende nombrar el vacío, lo innombrable, frente a lo cual sólo queda la arbitrariedad del nombre propio. Pero no sólo la psicosis, también la ontología, por lo menos la versión matemática de la ontología que Badiou (1999, pp. 82-85) evidencia a partir de la teoría de conjuntos de Cantor: lo único que existe es el vacío, donde no hay objeto; entonces, el primer elemento de todo conjunto es, justamente, el vacío cuya marca, cuyo punto sólo puede ser un nombre propio, es decir un término que se significa a sí mismo.

es la meta de toda formación. El término educación arrastra consigo estos otros cuatro porque desliza su sentido entre la trama de sus relaciones, pero justamente por deslizar su sentido en medio de esta trama no es ninguno de ellos, sino que es el efecto de sentido de la conjunción de todos. La educación es un efecto de las relaciones entre cultura, aprendizaje, formación y enseñanza. Un efecto que no es otro que la permanencia de la cultura. La educación no puede ser ya definida en términos de *paideia*, o sea, en términos de la definición de Durkheim, en términos de pura enseñanza, como relación entre dos generaciones, una adulta, otra inmadura. Aunque la enseñanza funda la educación, aunque la enseñanza suponga una relación entre el que sabe y el que ignora esto no quiere decir que la educación se agota en la enseñanza, pero tampoco en la formación. Se trata de un objeto distinto, el objeto que destella en la conjunción entre la cultura, el aprendizaje, la formación y la enseñanza.

Ciertamente, tratar de pensar la educación por fuera de la cultura es imposible, pues el sentido de aquella se funda en la perennidad de ésta. Toda historia de la educación se vuelve historia de los dispositivos de enseñanza y de los ideales de formación de una cultura justamente porque la educación es el efecto de la conjunción de aquéllas, pero tal efecto no es más que la permanencia de la cultura. La permanencia es un efecto, no una causa; sin embargo es un efecto único, es el efecto de ahistoricidad de la cultura. Las relaciones entre aprendizaje, formación y enseñanza son lo que hace que una cultura desconozca el tiempo, y la educación es ese desconocimiento mismo. Toda cultura es una promesa de consistencia vital y el cumplimiento de esa promesa es su vocación de eternidad. Toda cultura desconoce el tiempo aunque haya hecho del tiempo el fundamento de su realización, aunque —como lo ha hecho la cultura contemporánea— pretenda, al amparo de sus dispositivos artefactuales, instituir formas múltiples de medida de las horas, los minutos, los segundos, los días, los años, etc.; aunque pretenda diseminar el tiempo en múltiples fragmentos o

agruparlo en períodos gigantescos; no obstante esta pretensión convulsiva de dominio del tiempo queda presa de la atemporalidad, es decir, de la marca de la institución, porque el tiempo mismo es una institución.

En tanto la educación es la permanencia de la cultura, no es algo substantivo, es un atributo de algo: su permanencia. Por tanto, la educación no puede —a despecho de muchas teorías pedagógicas— cambiar la cultura, sólo puede expresar su esencia. La educación no tiene esencia por sí misma, no es por tanto objeto de una ciencia, no existen ciencias de la educación, aunque halla investigaciones que documenten las prácticas de enseñanza, pues la permanencia es simplemente una forma atemporal del objeto, de la cultura. Si la educación es un efecto de sentido, si es el efecto de ahistoricidad de la cultura, esto significa que las pretendidas ciencias de la educación documentan las prácticas y dispositivos de enseñanza, porque son lo único documentable; y es que ocurre que esas prácticas y dispositivos se ordenan conjuntamente en la vocación de producir un efecto: la permanencia de la cultura. Pero este efecto, por sí mismo, es inasible por ciencia alguna.

Los cambios se producen sobre la base del continuo; la discontinuidad, lo histórico, tiene como condición lo continuo. Por esto, las prácticas educativas deben este calificativo al hecho de que emergen, históricamente, en función del *telos* de ese atributo de la substancia cultural. Si la escuela, como agencia educativa del mundo moderno, ha tenido una historia, lo que ha ocurrido con la constitución de esa historia es que lo que se ha documentado es un modo de la cultura mediado por ese atributo inasible de la permanencia. Las ciencias de la educación son asediadas por la ideología; confunden la educación con las prácticas de enseñanza. Pero es que el nombre que las agrupa: ciencias de la educación, ya es un índice sospechoso del carácter insubstancial de la educación misma: son ciencias que documentan y describen la historia de la educación, la sociología de la educación, no la educación. Hay un reconoci-

miento implícito en esas ciencias que la educación es un efecto de condiciones sociales, por esto estudian dichas condiciones en tanto organizadas hacia ese efecto, la permanencia. Pero el efecto es indocumentable él mismo, sólo las condiciones que lo sostienen.

La educación pues no se substantiva como una entidad discernible y aislable para ser objeto de una descripción exhaustiva; no es como la enseñanza: una disposición o procedimiento de transmisión de saber; no es, tampoco, como la pedagogía: un corpus técnico de administración del saber y los actos de enseñanza. No, la educación es insubstancial porque es ahistórica; en la necesidad de una entificación substantiva de algo sobre lo cual formular una teoría, constituir un estudio, se identifica la educación con las prácticas de apropiación del individuo: la enseñanza, la pedagogía. Pero ignorar que la educación es más un efecto de sentido, un atributo de la cultura (su ahistoricidad) es posible porque la cultura moderna se ha erigido ella misma como la cultura del tiempo y, por tanto, la abanderada de la historia. El cambio y la transformación son la fascinación ideológica de la cultura moderna. Marx hizo de la eternización, de la reificación de las relaciones en una idea uno de los rasgos constitutivos de la ideología; sin embargo, la sociedad contemporánea, asentada aún en la idea reificada de una progresión, hace del cambio, de la historicidad un velo ideológico: la historicidad ha de comprenderse en todo, sirviendo así para el encubrimiento de relaciones inconfesables de dominio. La educación —como todo lo que existe— es histórica, por tanto, si se comprenden las leyes, las tendencias de su historicidad, habrá de poderse orientar ese cambio en función de una orientación. Pero, en realidad, si la historicidad es atributo del ente, de lo que existe, lo primero que puede discutirse es que la educación en sí misma sea un ente, algo que existe. Sólo es un efecto de superficie, una ilusión que conmina a la cultura a olvidar e ignorar su historicidad para poder prometer a una comunidad la consistencia vital.



Se intenta, sin embargo, desde varias perspectivas pedagógicas, forzar el concepto de educación para pensar con él el cambio cultural. Es un lugar común en muchos discursos pedagógicos la afirmación que consiste en suponer que educando a los individuos de una sociedad en una determinada orientación se producirá un cambio en la cultura. Tal principio, por supuesto, tiene un fundamento falso: fundamento en el cual es el sujeto quien, de manera soberana, hace y constituye la cultura, cuando, por contrario, el sujeto es ese lugar vacío (el desplazamiento de Miller) en el que la cultura se pierde⁴. Se trata en estas pedagogías de una sobrevaloración de la autonomía individual: la sociedad como una sumatoria de individuos que voluntariamente confirman un consenso, el iusnaturalismo burgués temprano: la sociedad es lo que los individuos hacen de ella, por tanto, si cambian los individuos, cambia la sociedad. Las pedagogías del cambio,

las pedagogías críticas, pese a su carácter crítico, conservan secretamente este principio, es decir, su crítica es una tempestad en un vaso de agua. En el fondo del discurso de la resistencia sigue la sumisión al principio rector de esa sociedad que abandera el Estado territorial, el Estado cuyo derecho se asienta sobre el principio liberal de la absoluta autonomía individual. Las pedagogías críticas y de la resistencia son, en últimas, las siervas historicistas de lo que ellas mismas llaman –no sin cierto tono despectivo– pedagogía tradicional. ¿Pero qué es una tradición sino exactamente el olvido de la historia? Toda pedagogía, como toda práctica educativa, es tradicional, sirve a la tradición. Las pedagogías críticas critican a la tradición no haber realizado los ideales de autonomía y libertad que la sostienen, o sea, que en el fondo le critican su falibilidad e inocuidad para hacer permanente unos ideales tradicionales y pretenden ser ellas el reemplazo de ese modelo inocuo; es decir, ese es modelo es inocuo por falible, o sea, por histórico; si pretenden reemplazarlo, pretenden la ahistoricidad.

No hay educación liberadora, porque la educación es el desconocimiento del tiempo, por tanto, del cambio cultural. El propio Freire (1981) se lamenta de que los oprimidos tienen como modelo al opresor; mas, a su vez, afirma que la educación liberadora supone, al igual que la educación que oprime, un ideal rector. Que la educación que oprime sea –como afirma Freire– deshumanizante es algo que sólo puede decirse desde un criterio implícito de humanidad, ¿y sobre qué fundamento se entroniza lo humanizante como humanizante? Sobre el supuesto de una esencia humana no realizada aún que la educación liberado-

ra sí contribuiría a realizar mediante sus métodos dialógicos. Pero la pregunta sigue en pie: ¿qué garantía hay de que los resultados de la educación liberadora son la realización de una esencia desconocida en la educación opresora? La respuesta vuelve al punto de partida: porque esos resultados realizan la esencia humana; mas ¿cómo se sabe que hubo realización de la esencia humana? Y así, indefinidamente.

La educación liberadora –como lo reconoce Freire– necesita construirse un ideal de lo humano para orientar la formación del oprimido, ideal que no por eso puede medirse como más humano que otros ideales de lo humano; la educación liberadora, en tanto detentadora de ideales necesita controlar la formación del oprimido, así este control se disfraza tras la interacción dialógica. No hay educación liberadora como no hay educación crítica, pues no hay educación sin ideales y todo ideal es una prescripción, un deber ser, o sea, una pauta de control. La libertad, la autonomía y la responsabilidad que abandera la educación liberadora y crítica son justamente los ideales de la educación opresora, o sea de la educación del mundo capitalista liberal, constituida en pedagogía entre los siglos XVII y XVIII. En últimas, toda pedagogía es del oprimido, porque no hay ideal que no ejerza una opresión.

La educación es un efecto, no una causa. Es un efecto de sentido: la permanencia, la ahistoricidad de la cultura. No hay historia de la educación aunque haya historia de la cultura, la cultura tiene historia cuando deshace la tradición, cuando rompe la permanencia, es decir, cuando niega la educación.

⁴ Aunque Bernstein (1993, pp. 123-129) pretende que la pedagogía puede cambiar la cultura, no obstante debe reconocer que entre la cultura y el sujeto hay un vacío, una distancia insalvable: una brecha, un espacio para lo impensable –dice– donde lo que se transmite no es lo mismo que se adquiere. Es decir, implícitamente, Bernstein reconoce que el dispositivo pedagógico, el dispositivo jerárquico de reglas de distribución, recontextualización y evaluación, nada tiene que ver con el cambio de la cultura, pues este cambio tiene como condición lo impensable, es decir, lo intramitable por el dispositivo pedagógico. No hay reglas para transformar la cultura, porque de haberlas ya serían ellas mismas parte de la cultura.

REFERENCIAS

- BADIOU, A. (1999). *El Ser y el Acontecimiento*. Buenos Aires: Bordes Manantial.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La Construcción Social del Discurso Pedagógico*. Bogotá: Ed. Mario Díaz.
- DURKHEIM, E. (1989). *Educación y Sociología*. 2ª edición. Barcelona: Ediciones Península.
- FREIRE, P. (1981). *Pedagogía del Oprimido*. 27 edición. Siglo XXI.
- GARCÍA CARRASCO, J. et ál. (1997). *Educación de Adultos*. Barcelona: Ariel.
- LACAN, J. (1993). *El Seminario. La Psicosis*. Libro 3. Texto establecido por J. A. Miller., Buenos Aires: Paidós.
- MILLER, J. A. et ál. (2001). *Del Edipo a la Sexuación*. Buenos Aires: Paidós.
- PLATÓN. *Apología*. Edición (en griego) anotada por Manuel Fernández Galiano. 2ª edición, Madrid: Gredos.
- PLATÓN. *Banquete*. Planeta Deagostini. Madrid: Gredos.
- PLATÓN. *Defensa de Sócrates*. Buenos Aires: Losada.