

Dimensiones éticas, estéticas y políticas de la Pedagogía: mas allá de la epistemologización

Dora Lilia Marín-Díaz*

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez**

Resumen

Las prácticas pedagógicas como prácticas de gobierno definen modos de relación de los sujetos consigo mismos, con los otros y con el mundo. Es en la escuela y en el trabajo pedagógico – en las prácticas formativas de los profesores con los más nuevos y en la relación particular que se establece entre ellos – que se definen preceptos fundamentales que orientan la vida de unos y otros, aunque ese no sea su propósito. La propuesta de este artículo es analizar las dimensiones éticas, estéticas y políticas de las prácticas pedagógicas, con el propósito de pensar que el saber pedagógico, mas allá de una dimensión epistemológica – un conjunto de nociones y conceptos (instrucción, enseñanza, aprendizaje, formación, entre otros) – que configura un campo de reflexión sobre las prácticas educativas, se expresa en un conjunto de preceptos fundamentales para orientar la vida, y que, tal vez sea en el estudio de esas prácticas, donde podemos valorar en toda su complejidad la importancia de la Pedagogía.

Palabras claves: Saberes escolares. Pedagogía. Gobierno.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidad Pedagógica Nacional, Colômbia.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Universidad Pedagógica Nacional, Colômbia.

Introducción

La institución tiene la capacidad de integrar relaciones de fuerza al constituir saberes que las actualizan y las modifican, las *redistribuyen*. Y según la naturaleza de la institución considerada, o más bien según la naturaleza de su actuación, las visibilidades por un lado y los enunciados por otro alcanzarán tal y tal umbral que los transformará en políticos, económicos, estéticos [...]. (DELEUZE, 1987, p. 107).

No ha existido una época de mayor producción y discusión sobre los asuntos de la educación, la enseñanza, la formación y el aprendizaje que el siglo XXI. Paradójicamente, aunque la educación pasó a ocupar un lugar central en los discursos económicos, sociales y políticos en nuestro tiempo, eso también precipitó que asistiéramos a una crisis sin precedentes de la pedagogía. La enorme producción y discusión sobre temas y problemas educativos no se corresponde con una mayor sistematicidad y cualificación conceptual y práctica de los asuntos pedagógicos, evidente en la dispersión, fragmentación y pérdida de horizonte que reconozca las importantes conceptualizaciones que nos legaron las tradiciones pedagógicas modernas y, a partir de ellas, produzca nuevas formas de pensar y proceder en el ejercicio de educar las nuevas generaciones.

Bajo el supuesto de erradicar una temible y coartadora “educación tradicional” la implementación de nuevas formas no autoritarias y autonómicas de educación son promovidas. En la llamada modernidad líquida o postmodernidad, tiempo de cuestionamiento a los metarrelatos de la modernidad, los fines educativos y formativos son vistos como la herencia de un pasado de homogenización, normalización y disciplinamiento en donde la perspectiva de los adultos se imponía sin ninguna mediación a niños y jóvenes para su control y sometimiento. En esa misma línea, los intentos de sistematización teórica son deslegitimados y duramente criticados en sus pretensión de validez universal, al tiempo que los esfuerzos por construir, reconocer y organizar un horizonte conceptual (epistemológico) para el saber pedagógico son considerados como actos de exclusión y subordinación de otros discursos y, por tanto, son descalificados y denunciados en sus pretensiones.

Asistimos hoy a un intenso proceso de “educacionalización” o “pedagogización” social (SMEYER; DEPAEPE, 2008) que se manifiesta cuando diferentes problemáticas sociales son analizadas como asuntos cuya causa o solución se encuentra en la educación. Los análisis sobre el desempleo, por ejemplo, son tratados hoy en muchos países como si fuesen el resultado de una educación poco flexible y especializada que impide que los individuos consigan ser flexibles y

aprender o desaprender ciertas habilidades para adaptarse a los cambios del mercado. Igualmente sucede en el caso de la salud en donde muchos de los problemas se analizan como resultado de prácticas inadecuadas efecto de una pobre educación. De esta manera, la responsabilidad por las inequidades que genera el sistema son atribuidas a los individuos por su deficiente educación o su incapacidad de desarrollar determinadas competencias para adaptarse mejor a las permanentes y cambiantes exigencias de la sociedad de mercado.

Como resultado de estos procesos, la educación, la enseñanza, la formación dejaron de ser asuntos de profesionales especialistas y pasaron a ser asuntos de cualquier profesional, de todo ciudadano: tanto en temas de empleo y salud, como en los de movilidad en las grandes ciudades, de cuidado ecológico, de conflictos sociales y políticos, o de promoción de una economía de mercado competitivo en el orden individual y nacional, se exigen acciones educativas o de promoción aprendizajes para su atención oportuna. Así, aprender a aprender (y a desaprender) permanentemente y a lo largo de la vida se configura como la regla y el modo de vida de los sujetos contemporáneos.

La pedagogización social se expresa, entonces, en la explosión de todo tipo de pedagogías y para todo propósito, en la proliferación de discursos pedagógicos y pedagogizantes, discursos educativos y educadores, prácticas de enseñanza, de aprendizaje, de autoayuda parecen mostrar una especie de renacimiento o multiplicación exacerbada de la pedagogía. Parece que el sueño pampédico de Comenio – de perfección de la humanidad – vive en los discursos de hoy, aquellos que hablan de la sociedad del aprendizaje, la sociedad pedagógica, la sociedad del conocimiento, o de las diferentes formas y usos de la pedagogía, la ecopedagogía, la Pedagogía de la Tierra, etc. Sin embargo, si nos atenemos a los análisis de SENNET (2000) y BAUMAN (2008), parece que ese sueño se convirtió en una pesadilla, en la que cada uno (solo) se debate entre la aspiración al éxito y la felicidad y la frustración ante la imposibilidad de alcanzar esas dos metas en todos los escenarios de la vida y todo el tiempo.

En otras palabras, el arte de educar – que había traspasado su umbral tecnológico con las disciplinas durante los siglos XVI y XVII (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011) –, como arte de conducción de sí mismo y de los otros, que otrora fuera el foco de las prácticas de formación y educación centrada en las técnicas disciplinarias y orientadas hacia un fin colectivo de humanidad, como el que percibimos en Comenio, está siendo abandonada ante imposibilidad de trazar fines educativos colectivos y en medio de discursos libertarios e innovadores que desconocen la tradición legada por los que nos precedieron y gracias a la cual podríamos construir esas tan anheladas libertad y novedad.

La crisis en el arte de educar expresada en la centralidad alcanzada por nociones como el aprendizaje (permanente) en los discursos educativos; el privilegio y centralidad de los intereses, los deseos y las necesidades individuales frente a los bienes comunes, lo colectivo y lo público; entre otras cosas, es manifestación de la profunda crisis actual en las formas de conducción: en las maneras como nos conducimos y la imposibilidad de construir formas colectivas de conducción que nos permitan estar juntos.

Así, parece que una relectura de las reflexiones y las tradiciones pedagógicas es una oportunidad tanto para entender el sentido de esta crisis como para comprender que las prácticas pedagógicas (leídas como prácticas de gobierno) definen en buena medida los modos de relación de los sujetos consigo mismos – relaciones éticas –, con los otros – relaciones políticas – y con el mundo – relaciones estéticas. Es en la escuela – esa expresión del umbral tecnológico que las artes de conducción alcanzaron el siglo XVI – y en el trabajo pedagógico – en las prácticas formativas de los profesores con los nuevos, los recién llegados y en la relación particular que se establece entre ellos – que se definen preceptos fundamentales que orientan la vida de unos y otros.

Las dimensiones éticas, estéticas y políticas del saber pedagógico y de su práctica son un foco importante de las reflexiones que nos legaron las tradiciones pedagógicas modernas. El saber pedagógico, más allá de una dimensión epistemológica – de un conjunto de nociones que conforman su horizonte conceptual: instrucción, enseñanza, aprendizaje, formación, entre otros –, se expresa en un conjunto de preocupaciones, reflexiones e intentos de consolidar los preceptos fundamentales para gobernar la vida individual y colectiva en los diferentes momentos de nuestras sociedades occidentales. Comprender las otras dimensiones de este saber, tal vez sea la clave para valorar en toda su complejidad las nociones que se configuraron en las tradiciones pedagógicas y, a partir de ellas, pensar las condiciones de posibilidad de un arte de educar hoy.

Dimensiones del saber: ética, estética y política

De acuerdo con los planteamientos de la filosofía contemporánea, en los últimos cuatro siglos, operó un desplazamiento en la perspectiva filosófica acerca de la forma de pensar y discutir los asuntos relativos al saber. Ese desplazamiento puede reconocerse, tanto en la producción y circulación de dichos saberes como en la comprensión de lo que se acepta o no como tal. Mientras que antaño la definición del saber estuvo marcada por su relación con la creencia y la opinión, en la modernidad ella

fue determinada por su relación con el conocimiento. Con la definición del método – entendido como un conjunto de reglas y procedimientos previamente establecidos – como forma privilegiada de acceso a la verdad se configuró el conocimiento como el referente frente al cual se delimita lo que se entiende por saber (SOLÈRE-QUEVAL, 2003).

Esa nueva forma de relación con la verdad, aceptada como saber del conocimiento (FOUCAULT, 2002), propone un saber formal y objetivo que cumple con las reglas propias del método y se soporta en conceptos derivados de reflexiones lógicas, que se muestran más serias, confiables y universales, comparadas con los otros saberes de la vida práctica; estos últimos, por no pasar el tamiz del método, no cuentan con tal reconocimiento y aún así siguen definiendo los modos de vida de las personas y las comunidades. Los saberes que no son considerados como conocimiento, son aquellos que no alcanzaron los niveles de organización, sistematización y método que, en términos de Foucault (1987), corresponden a un umbral de epistemologización, formalización o científicidad, pero que no por eso dejan de ser válidos o útiles. Es más, algunos de los saberes que pasaron el umbral de epistemologización continuaron a ser actualizados como saberes prácticos, comunes y de la gente, alcanzando otros umbrales – tecnológicos, éticos, políticos, estéticos, económicos etc. –, y constituyeron las superficies de emergencia del enunciado de una época.

En esta perspectiva es posible pensar que en el campo de los saberes configurado por las diferentes formas como los humanos practicamos la vida, algunos de ellos se organizan en series conceptuales que alcanzan niveles de epistemologización, científicidad y formalización tales que, son aceptados como conocimientos o disciplinas científicas. Este proceso de configuración histórica está acompañado por la organización de comunidades de especialistas que, además de posibilitar la formalización de estos saberes, contribuyen simultáneamente al ocultamiento, exilio y olvido de otros que no alcanzaron tales umbrales. Puede afirmarse, también, que en el terreno de los saberes producidos por los seres humanos, un grupo reducido de ellos alcanzó y traspasó los límenes de epistemologización, científicidad o formalización, configurándose como “conocimientos” especializados o científicos, alrededor del cual también se constituyeron comunidades de expertos y especialistas. Esos saberes y el otro grupo que no alcanza ese nivel configurarían un amplio y fructífero terreno de prácticas, en el cual es posible explorar la procedencia de formas de comportamiento y conducción que los individuos hacen de sí mismos y de los otros, y que no necesariamente están destinados o deben producir conceptos u ofrecer elementos para producir conocimiento científico.

En otras palabras, los saberes en su mayoría proceden de los modos de vida de individuos y colectividades, y aunque no todos alcanzan umbrales de epistemologización y científicidad que los lleven a formalizarse como saberes de conocimiento; si logran niveles de organización que los llevarían a orientar las actitudes, los comportamientos, los modos de ser sujetos y grupos, definiendo los preceptos éticos, políticos y estéticos aceptados y aceptables para una comunidad en un momento histórico determinado. Los saberes pueden pasar uno o más umbrales en diferentes momentos y no necesariamente ellos están vinculados con su configuración como conocimiento aceptado y validado, pero sí con las formas de valoración y los modos de relacionarse consigo mismo (umbral ético), con los otros (umbral político) y con el mundo (umbral estético) (MARIN-DÍAZ, 2015).

La forma en que se constituyen esos otros umbrales que serían bordeados o atravesados por los saberes configurados por los colectivos humanos, es independiente de las voluntades y los deseos individuales. En este sentido, Foucault (1987) señala que, si bien en las sociedades occidentales hay un interés marcado por análisis orientados a lo epistemológico, es importante prestar atención a las otras formas que toma el saber y a sus implicaciones en la conducción de la vida individual y colectiva. Así, por ejemplo, cuando se analiza una “cierta manera de hablar”, sus entredichos, límites, valoraciones y exclusiones, es posible percibir determinado saber actuando, el sistema de prohibiciones y valoraciones en el cual opera y que define los preceptos y principios que, para un momento histórico dado, se aceptan como éticos para un individuo y un grupo social; es la vinculación a ese sistema y su articulación con los preceptos validados, lo que definiría la proximidad o el atravesamiento del *umbral ético* por parte de un saber que, configurado en la vida práctica, traza lo que es aceptable en términos de la conducción (gobierno) de sí mismo.

Ocurre algo semejante con el comportamiento y la acción política de una sociedad o de un grupo. Así, la configuración de un saber político estaría determinada por los comportamientos, las luchas, los conflictos, las decisiones y las tácticas, que se organizan y operan bajo un consenso social que lo reconocen y lo aceptan como válido y pertinente para un colectivo y en una determinada época; en este punto se dibujaría el *umbral político* para un grupo de saberes que se configuran en la vida práctica y definen lo que es aceptable en términos de la conducción (gobierno) que unos hacen de otros.

Finalmente, y de manera similar a las anteriores, la visión del mundo, la sensibilidad estética y la valoración de lo bello, lo armónico, lo sutil, entre otras estimaciones, estarían determinados por las formas de percepción que marcan el sentido estético. Aunque por lo general la obra artística se toma como ejemplo para ilustrar esta otra posibilidad de análisis, en concreto se trataría de ver cómo hay un saber “que toma cuerpo en unas técnicas y en unos efectos” (FOUCAULT, 1987, p. 327), configurando

sensibilidades particulares que se armonizan con conceptos y formas aceptables, que determinan las maneras de relación con el mundo y definen los bordes del *umbral estético* para que un conjunto de saberes sea aceptado y validado.

Esta división analítica de los diferentes umbrales que puede o no atravesar un saber, aunque deja ver muy poco de la compleja relación que existe entre ellos en el modo como definen la vida práctica de los sujetos y las sociedades, permite percibir que en la definición de un concepto en su articulación y explicación dentro de una tradición pedagógica se ponen en juego todo un conjunto de intencionalidades, valoraciones e inquietudes que los adultos consideraron pertinentes para trazar los fines de su acción educativa. En otras palabras y para el caso que nos ocupa, la revisión del saber configurado en las tradiciones pedagógicas a través de sus conceptos y categorías abre una ruta de análisis que permite leer el conjunto de preocupaciones y apuestas de conducción ética, estética y política que atravesaron o no umbrales epistemológicos, y que al estar presentes en los argumentos de los autores muestran esas otras dimensiones del saber pedagógico legado por ellos. Preocupaciones educativas que configuran un saber, que atraviesan y se sirven de los conceptos y las teorizaciones para expresar toda una serie de intensiones y pretensiones que fueron motor del arte de educar en la modernidad y que nos permiten interrogar nuestro presente educativo.

Disciplina: emergencia de un arte de educar

Entre los siglos XVI y XVII, la expansión de las disciplinas, como forma de conducción de la población, ocurrió bajo la forma del adoctrinamiento, la escolarización y la moralización. Ella estuvo articulada a dos procesos distintos: la expansión de técnicas del poder pastoral cristiano entre los siglos XIV y XVII (procesos de orden religioso), y la aparición de la “razón de Estado”¹ en el siglo XVII (proceso de orden político). Se trató de un acontecimiento fundamental en las sociedades occidentales, gracias al cual el gobierno disciplinario – de procedencia religiosa – se transformó en un asunto político: se trató de la producción de un gobierno no violento de los hombres, orientado a garantizar el control de su vida afectiva y moral para alcanzar la perfección, “mediante el empleo de una pedagogía finamente individualizada” (SENELART, 2006, p. 29).

De esta forma, la disciplina, una técnica específica de la vida monacal (el cenobio), sufrió un proceso de laicización y expansión que llevó al desarrollo y multiplicación de comunidades laicas, como la de los Hermanos de la Vida Común o de San Jerónimo y con ellos a la definición de “métodos disciplinarios concernientes a la vida cotidiana y a la pedagogía” (FOUCAULT, 2001, p. 60). Así, la

disciplina se introdujo y desarrolló en el interior de prácticas e instituciones no religiosas colonizando espacios cada vez más amplios en la población.

Según Foucault (2001), por lo menos tres fueron los espacios de desarrollo de las disciplinas en ese tiempo: la juventud estudiantil y los antiguos colegios, los pueblos conquistados – en particular los de América – y, finalmente, la clase obrera. Aunque todos los casos implicaron actividades de enseñanza, en el caso de la juventud y de los pueblos conquistados las acciones educativas orientadas a su disciplinarización fueron más evidentes: disciplinarización bajo la forma de un proceso de moralización de la juventud estudiantil sometida en los colegios a reglamentos cada vez más estrictos. Pero también disciplinarización de los saberes sometidos a los métodos de enseñanza, cuyo desarrollo llevó, durante el siglo XVII, a la constitución de una nueva disciplina del saber: la didáctica.

En términos generales, tanto la *institutio* de los humanistas del Renacimiento – un arte de la virtud – como el *docendi artificium* de Comenio y su *eruditio* – condición para el mejoramiento y la salvación de la humanidad – son expresión de la emergencia de esa nueva arte de gobernar que marcó el inicio de la modernidad y con ella el paso del umbral tecnológico del arte de educar. Las disciplinas se configuran como una importante y productiva tecnología de gobierno de la población: disciplina como enseñanza, enseñanza como disciplina (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

Las disciplinas se configuraron como una tecnología de poder que produjo realidades y campos de saber sobre la población. El individuo y el conocimiento que se causó de él en la modernidad se originaron gracias al desarrollo y expansión de las disciplinas y, en esa medida, es preciso entender que la disciplina no es el uso de técnicas represivas y opresivas, o la aplicación de formas de dominación arbitrarias. Si bien es cierto que la disciplina presupone la ejercitación y el reconocimiento de una jerarquía – maestro/alumno, padre rector/monje, médico/enfermo etc. – esto no significa que la diferencia de posiciones corresponda a la relación amo/esclavo o que ella se oriente a la dominación o sometimiento permanente e irracional del otro (de los otros).

Además, es importante reconocer que las disciplinas no sólo son productivas en término de las potencias del cuerpo y los saberes, ellas, en su funcionamiento, producen excedentes imprevistos. El desarrollo de la tecnología disciplinar produce un plus que actualiza, modifica y redistribuye las fuerzas del dispositivo dando lugar a la diferencia y la novedad que no lo deja ser más el mismo: las luces de la Ilustración que no eran parte o proyección del dispositivo disciplinario, sólo pudieron aparecer en el marco de una “sociedad disciplinaria”. Un ejemplo de este fenómeno es referido por Sloterdijk (2012, p. 546), cuando señala que la alta cultura burguesa surgió de “los excedentes del humanismo de la escuela, por encima del encargo de educación dado por el Estado”, y agrega que dos expresiones de

excedente espiritual legado por las disciplinas se encuentran en Fichte – “inventor de la teoría del extrañamiento” – y en Friedrich Nietzsche – “modernizador del pensamiento cristiano del superhombre” –, quienes cursaron estudios en una de las escuelas más estrictas y disciplinarias de Alemania, en Pforta, Tubingia.

En esa misma línea diferentes autores, en contravía de la lectura “negativa” del poder y las técnicas disciplinarias tan frecuentes en nuestro tiempo, mostraron su capacidad de creación y producción. Hunter (1998, p. 87), por ejemplo, señala que el individuo autorreflexivo, “tanpreciado por los teóricos críticos”, fue un resultado de la “pedagogía pastoral cristiana” – aquella pedagogía que retoma las técnicas disciplinarias practicadas en el cenobio y las aplica sobre la población laica –, una pedagogía que le ofreció a los individuos legos un conjunto de técnicas especiales, gracias las cuales se problematizan a sí mismos y se constituyen en esos individuos necesitados de trabajo ético que hoy conocemos como sujetos reflexivos.

En otras palabras, el sujeto moderno reflexivo, capaz de mirarse, juzgarse y juzgar el mundo, fue el resultado de una escuela pastoral que tuvo como propósito la formación moral para la salvación de las almas. El poder disciplinario, antes que producir una opresión y sometimiento sin sentido, generó, a través de ejercicios y acciones sobre sí mismo que requerían el “sometimiento” a unas reglas, un modo de ser sujeto en tanto “persona autorreflexiva” (HUNTER, 1998), es decir, en tanto sujeto capaz de cuestionarse y cuestionar el mundo. Así las cosas, las disciplinas como antropotécnicas, se configuran en un conjunto de “procedimientos de ejercitación, físicos y mentales, con los que los hombres de las culturas más dispares han intentado optimizar su estado inmunológico frente a los vagos riesgos de la vida y las agudas certezas de la muerte” (SLOTERDIJK, 2012, p. 24).

En términos generales, la emergencia de las disciplinas, ese umbral tecnológico del arte de educar, significó el desarrollo e implementación de un conjunto de técnicas y formas de ejercitación que se anclaron en los preceptos éticos formulados junto a los modos de vida modernos, aquellos que se configuraron entre el Renacimiento y el siglo XVII. La consolidación de este complejo tecnológico estuvo acompañado por la conformación de una racionalidad educativa que, entre otros, permitió la aparición de la *institutio* y la *eruditio* dos prácticas que encuentran expresión de sus fines y propósitos educativos en dos conceptos claves del horizonte conceptual de la pedagogía: la educación y la enseñanza.

Umbrales éticos del saber pedagógico: *institutio* y *eruditio*

La *Institutio* o educación marcó una novedad en el pensamiento moderno y tal vez sea la sentencia de Erasmo, “Eficaz es la naturaleza, pero la supera en eficacia la educación” (ERASMI, 1529, p. 8), una de las mejores expresiones de ese acontecimiento. Según Varela (1983), Erasmo establece y justifica la necesidad, tanto de la educación de la juventud, como de la ‘crianza’ y educación de los niños desde los más tiernos años. La ‘institución’ implicó un énfasis en el valor formativo (educativo) de las letras, una recuperación de los clásicos latinos y griegos en el marco de un intento de renovación de la perspectiva religiosa cristiana, cuya consecuencia fundamental fue el énfasis en la dimensión moral y formativa que encontramos en autores como Erasmo, Vives y Montaigne. En otras palabras, se trató de una relectura de los clásicos, en la cual la filosofía de la antigüedad es reinterpretada desde la, también renovada, doctrina cristiana.

La institución por las letras fue una conformación, una constitución moral a través de los preceptos y cánones de la virtud, presentes en las obras de los antiguos; es decir, una formación por la filosofía en el sentido antiguo del término, que es el mismo sentido que encontramos en Montaigne, y que remite a la oposición entre erudición y sabiduría: los más grandes eruditos no son los más sabios, una frase que Montaigne (2005) toma prestada de Rabelais (GARGANTÚA XXXIX), y que expresa claramente la idea que orienta sus reflexiones educacionales: una oposición entre letrado o sabedor (*sçavant*) y sabio (*sage*), a través de la cual intenta recuperar el sentido antiguo de la filosofía, borrado durante la Edad Media por la hegemonía de la retórica y de la dialéctica.

En otras palabras, con esa oposición Montaigne trae al saber pedagógico la antigua discusión griega entre filosofía y sofística, cuestionando la pedantería extendida por la enseñanza retórica y dialéctica de los colegios y universidades de su época, y retomando la dimensión ética de la actividad filosófica. La pedantería como producto de la enseñanza escolástica pretendía erigir hombres eruditos, letrados, sabedores, pero poco ocupados con la virtud, con la acción moral concreta, con su conducta; los ‘pedantes’, en el lenguaje de su época, era una expresión injuriosa utilizada para hablar con menosprecio de los maestros de escuela y profesores. Contrario a esa enseñanza, Montaigne consideraba que en la educación de un hijo, la filosofía “como formadora de los juicios y de las costumbres será su principal lección” (MONTAIGNE, 2005, p. 85).

Con ese gesto pedagógico, Montaigne propone un importante fin ético para la formación de los niños. Él fue un creador, no por haber recuperado el sentido de la filosofía antigua, sino por haberlo

empleado para pensar y proponer la institución (educación) de los niños. Desde la segunda mitad del siglo XVII, esta noción de *institutio* fue retomada y desarrollada a través de un nuevo término que será clave en el vocabulario pedagógico: *education*, *éducation*, desarrollado por Locke y Rousseau.

Por un camino diferente se encuentra la emergencia de la noción *eruditio* y su desarrollo. En el capítulo IV de la Didáctica Magna, Comenio aclara que “el nombre de Erudición comprende el conocimiento de todas las cosas, artes y lenguas” (COMENIO, 1994, p. 9) y este conocimiento implica la enseñanza, pues solo por medio de ella es posible alcanzarla. Así pues, la Didáctica de Comenio, su *docendi artificium*, es el arte para conseguir la erudición que como criaturas racionales, criaturas señoras de las otras criaturas, necesitamos. Alcanzar la condición de animal racional pasa, entonces, por la erudición, que no es un simple conocimiento literario, sino el conocimiento de las causas de las cosas para poder servirnos de ellas como criaturas señoras creadas a imagen de Dios.

La erudición y enseñanza comenianas se caracterizan por tres elementos que son claves para comprender su potencia: Primero, el saber no es libresco sino de “sensual y racional”, requiere del uso de los sentidos. Segundo, la erudición se alcanza a través de un método para enseñar y aprender; un método que garantice tanto la rapidez como la eficacia en la enseñanza y en el aprendizaje, pues la vida era corta y el conocimiento muy amplio. Tercero y último, la erudición implica una perspectiva pansófica (enciclopedista) del conocimiento, en la medida en que significa el conocimiento de todas las cosas del mundo. Sin embargo, no trata de un saber general o superficial, sino un saber universal, un saber sobre todo lo fundamental y necesario para alcanzar la condición racional en el mundo.

En ese último elemento, la perspectiva enciclopédica del saber, de la sabiduría de Comenio, este camino de la *eruditio* se distancia de la *institutio* y la perspectiva expresada por Erasmo, Vives y Montaigne. Recordemos que para los últimos sabiduría no es erudición; la sabiduría se aproxima a la filosofía en el sentido antiguo griego; por el contrario, para Comenio la filosofía está más cerca del conocimiento de las disciplinas, de las artes. La filosofía es el conocimiento de las cosas del mundo, y no el saber y la práctica de la virtud. El saber, la sabiduría en Comenio, está diferenciado de la virtud; no que no tengan que ver, sino que se trata de dos cosas diferentes: recordemos que para él los tres fines inmediatos del hombre (pues el fin último es la eterna bienaventuranza con Dios) son la erudición, la virtud, y la religión o piedad.

El hombre sabio de Erasmo, Vives y Montaigne es ‘instituido’ a través de la filosofía. El hombre erudito de Comenio es ‘enseñado’ o ‘disciplinado’ en la escuela, por el maestro y mediante el método. Entonces, el hombre disciplinado de Comenio no es el hombre ‘educado’ (instituido) de los

humanistas. Para Comenio, el problema de la didáctica no es la educación (*institutio*, institución) sino la formación (*formatione*) del hombre. Y la condición para la formación del hombre es la disciplina, pero esta no puede entenderse como la simple coacción sino que debemos recordar su sentido medieval, según el cual hace referencia al resultado de la enseñanza de la doctrina. La disciplina, entonces, es aquello que debe ser enseñado y aprendido y es la condición para la formación: “De aquí se deduce que no definió mal al hombre el que dijo que era un *Animal disciplinable*, pues verdaderamente no puede, en modo alguno, formarse al hombre sin someterlo a disciplina. (COMENIO, 1994, p. 20).

La vía didáctica de la formación implica la disciplina, es decir, la instrucción, la enseñanza, la erudición, mientras que la vía de la *institutio*, en lo fundamental, pasa por la sabiduría, por la virtud, pero también, entendida como disciplina, como ejercitación, como fuerza capaz de dominar las pasiones, fortaleza mediante la cual el individuo se hace dueño de sí, se gobierna a sí mismo: y para ello la erudición no es necesaria. Esa es la diferencia fundamental entre la *institutio* y la *eruditio*, entre la educación y enseñanza: con la *institutio* estamos en el momento en que las artes de educar pasan su umbral ético y estético articulada a la emergencia de la que podemos denominar como educación disciplinaria.

La educación: la regulación de la libertad

El concepto de educación es un concepto moderno formado a partir del siglo XVII, desarrollado por Rousseau y, retomado a comienzos del siglo XX por los llamados pedagogos activos. Entre su versión disciplinaria (Locke) y su formulación liberal (Rousseau), fue Kant quien por primera vez estableció la base conceptual para la educación al definirla como aquella acción constituida por los cuidados (con los niños) y la formación (o *Bildung* que, por su vez, está compuesta por la disciplina y la enseñanza). Para Kant, la educación implicaba la posibilidad de transformación de la animalidad en humanidad, lo que significaba la principal herramienta para la conformación del “hombre” que nacía inacabado y frágil. La condición de la educación era entonces, la existencia de un adulto y un infante o joven; se trata de una actividad jerarquizada en donde uno dirige al otro con el propósito final de que ese otro consiga, como parte de esa dirección, su propia autonomía, es decir, alcance su propio autogobierno: gobernar, dirigir, conducir para que el otro aprenda a conducirse.

En una perspectiva kantiana y después de un balance de las definiciones de educación dadas por diferentes autores franceses, ingleses y alemanes, Compayré (1920, p. 18) proponía en su *Curso de*

Pedagogía ésta fórmula: “La educación es el conjunto de los actos reflexivos por medio de los cuales se ayuda a la naturaleza en el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre, para buscar su perfección, su felicidad y la realización de su destino social”. Se trata de una educación, que él mismo llama ‘liberal’, en cuanto prepara para el libre desarrollo de la razón; tal educación liberal no aspira a una ‘alta instrucción intelectual’, pues es suficiente una formación elemental, siempre que abra la inteligencia y fortifique la energía moral.

Coincide con Rousseau en que tal educación debe estar en conformidad con las leyes de la naturaleza, pero considera que aquello que se llama naturaleza, en el fondo, es un ideal que cada pedagogo concibe a su manera y que existen en la naturaleza humana instintos malos como la cólera, el odio, la antipatía, la envidia, entre otros. No se puede abandonar la naturaleza a sí misma y, por el contrario, es necesario establecer unas restricciones, como propone Kant. También, coincide con Rousseau en que la educación es producto de la libertad, pues el hombre no es un ser inerte y pasivo, sino libre y activo. Pero, evidentemente, la actividad del alumno debe estar comprometida con su educación; por lo tanto, debe estar al servicio de la acción educativa del profesor, colaborar con él para llegar hasta donde se le conduce.

El fin último de la educación es el cultivo del carácter; por eso, no se debe temer a la libertad, sino encontrar en el propio alumno el freno necesario para reformar las pasiones y los malos instintos, es decir, buscar con la educación el establecimiento de mecanismos para que el propio sujeto se gobierne a sí mismo. En esta perspectiva, Compayré (1920) considera, en la vía de Herbart, que la disciplina tiene un fin superior que es la formación del carácter, motivo por el cual resulta central para la educación. Así, antes que basarse en un conjunto de premios y castigos, debe ser preventiva, y eso sólo es posible si el profesor sigue un método adecuado, una regularidad y continuidad de los ejercicios escolares, una utilización correcta del tiempo, una clasificación de los discípulos (no sólo por su edad, sino por su grado de instrucción y desarrollo intelectual) y una vigilancia rigurosa. Sin embargo, debe recordar que el fin de la disciplina es volverse inútil; aunque sea necesaria una sujeción, ella no impide la libertad “que es la disciplina que nos imponemos a nosotros mismos, y el fin de la educación en todos los grados es hacer hombres libres” (COMPAYRÉ, 1920, p. 441).

En una perspectiva similar a la de Compayré, pero con un matiz que introduce un elemento novedoso, Emile Durkheim, profesor del curso de pedagogía en la Facultad de Artes de Bordeaux entre 1887 y 1902, llamaba la atención sobre el hecho de que los pedagogos modernos (entre ellos el propio Compayré) estuviesen de acuerdo, casi en su totalidad, en ver la educación como un asunto

eminentemente individual. Por el contrario, decía él: “Considero como el postulado mismo de toda especulación pedagógica que la educación es un ente eminentemente social, tanto en sus orígenes como por sus funciones, y que, por tanto, la pedagogía depende de la sociología más estrechamente que de cualquier otra ciencia” (DURKHEIM, 2003, p. 115).

Así como para las poblaciones fueron establecidos mecanismos biológicos para su reproducción, en el caso de las sociedades la educación cumplió el mismo papel. Era la educación, y solo ella, la que podía garantizar la sobrevivencia de la sociedad. La educación fue ese mecanismo de reproducción de la sociedad en un doble sentido: de una parte, era la educación la que transformaba el ser “individual y antisocial que somos en el momento de nuestro nacimiento” en un ser apto para vivir en comunidad; por otra parte, era a través de la educación que los productos de una generación, en lugar de borrarse y desaparecer con su muerte, se acumulaban, se pasaban y se transformaban en la siguiente generación.

La educación es una socialización metódica de las nuevas generaciones y actúa sobre el individuo tanto como sobre la población (sociedad). Las reglas, los hábitos, las ideas que determinan el tipo de educación son producto de las generaciones anteriores. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación del momento; por eso, ella funciona a la manera como opera el mecanismo hereditario en el caso de las poblaciones y de los organismos vivos.

Pero a pesar de estas claridades introducidas por Durkheim, la perspectiva psicológica se impuso gracias a su íntima articulación con los desarrollos científicos de la biología. De esa manera se constituyó a comienzos del siglo XX el movimiento de la llamada Pedagogía Activa o Escuela Nueva, movimiento más bien heterogéneo que agrupó diversas tendencias, pero que finalmente, reforzaría el carácter individual de la educación y, más específicamente, concretaría o actualizaría las ideas que Rousseau había formulado medio siglo antes sobre la educación.

Recordemos que a diferencia de Kant, Rousseau no partía de la disciplina, ni pretendía enseñar nada, sin embargo, su idea de educación libre no significaba una renuncia a la dirección, a la conducción; se trataba de una nueva manera de hacerlo, de una fórmula novedosa que consiste en establecer las condiciones para una autorregulación. Es a partir de la propia acción del sujeto en un medio particular que es posible educar. Recordemos que Emilio es sacado de la ciudad y colocado en el campo (medio natural) para que de esa forma, y a través de su actividad, inicie las experiencias diversas, cotidianas y naturales que le permitirán aprender las “lecciones” de la propia naturaleza, de las cosas y de los hombres. La libertad de Emilio no es una plena libertad, no es un dejar hacer, no es espontaneísmo: se trata de una estrategia cuyo principio es gobernar más para gobernar menos, es decir, crear las condiciones para que la acción del individuo se convierta en un proceso de regulación

de su conducta, de “adaptación” a las exigencias del medio y de satisfacción de sus impulsos naturales (y por tanto, buenos).

Estamos frente a ese momento inédito de la historia de Occidente en el cual un conjunto de técnicas disciplinares procedentes de las prácticas pastorales – con sus reglas cenobiales como formas-de-vida (AGAMBEN, 2013) – se actualizan y articulan con fines y preceptos educativos libertarios que encontraron su mejor expresión en la forma en la educación liberal y que posibilitan la transformación y actualización del arte de educar configurado en la primera parte de la modernidad. Así, aunque siete décadas antes de Rousseau, Locke empleó el término educación (*education*) en su libro *Some Thoughts Concerning Education*, es sólo en el *Emilio o de la Educación* que esta palabra adquiere su significado propiamente moderno. En otras palabras, es con el uso que Rousseau hizo del término educación que reconocemos el paso de otros umbrales en el campo del saber pedagógico y que podemos detectar unos nuevos fines y propósitos educativos en los discursos y las practicas pedagógicas.

La novedad que trae el concepto de educación y la transformación que significó en el pensamiento pedagógico puede explicarse en tres características de la propuesta Roussoniana de educación: En primer lugar, señalar que la educación de Rousseau es más dirección o conducción que instrucción o enseñanza. Esa palabra que antiguamente significaba ‘alimento’, es usada ahora para referir tres cosas distintas: educación, institución e instrucción; del mismo modo que ocurre con los términos nodriza, gobernante o ayo y maestro que hacían referencia a tres actividades diferentes: criar, instituir e instruir o enseñar. Sin embargo, destaca Rousseau que tal distinción solo produce confusión, pues para que el niño sea bien dirigido, no debe tener sino un solo conductor y ese debe ser su *gouverneur*. “prefiero llamar de *gouverneur* y no de *précepteur* al profesor de esa ciencia, pues se trata menos, para él, de instruir que de dirigir. No debe dar preceptos, y si hacer con que ellos sean encontrados” (ROUSSEAU, 1999, p. 29). La educación se encuentra más cerca de la acción de dirigir o de conducir que de la instruir o enseñar alguna cosa.

En segundo lugar, y a pesar de la proximidad entre los pensamientos de Rousseau y de Locke, percibir cómo sus reflexiones se encuentran articuladas y expresan el predominio de racionalidades o formas de gubernamentalidad diferentes. Mientras la educación propuesta por Locke se caracteriza por su énfasis en la disciplina del entendimiento, la constitución de los hábitos, la importancia del ejercicio y la repetición – acciones vinculada a la gubernamentalidad disciplinaria –; el concepto de educación Rousseauniano expresa la emergencia de una forma diferente de acción educativa: una conducción, dirección o ‘gubernamiento’ del ‘hombre’ fundado en las ideas de naturaleza, libertad e interés del

agente que aprende (el niño) y en un ‘medio’ adaptado especialmente para tal fin (ni la casa paterna de Locke ni la escuela de Comenio). Es una ‘educación natural’ que abre paso a la espontaneidad, que reconoce en el perfeccionamiento interno de los órganos y en su mecánica propia la posibilidad de acción libre del individuo, se trata de dejar hacer, de dejar intervenir, de dejar operar la naturaleza. Una educación que precisa de una naturaleza particular del sujeto y es por eso que el *Emilio*, antes que ser el descubrimiento de un conjunto de leyes naturales de la infancia, como creía Claparède (2007), fue la emergencia de un nuevo arte razonado de educar fundamentado en nuevas ideas como libertad y naturaleza, interés, crecimiento y desarrollo, entre otras (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

En tercer y último lugar, destacar el llamado que hace el pensador ginebrino para dejar que los niños (y en ellos las fuerzas de la naturaleza) actúen. Respetar el principio de actividad constituyente del sujeto es, sobre todo, una regla que lleva en sí misma una ‘economía’ de acción por parte del adulto en función de la propia actividad del niño. Se trata de un principio de actividad que hace más eficaz la acción educativa, pues antes que oponerse al deseo y al interés del niño parte de ellos, los usa. Esa forma de educación liberal, no propone una libertad total, sino una forma de libertad regulada. Se trata de una educación que es conducción y dirección, y por eso, es una forma de gobierno de los individuos mediante la producción y regulación de su libertad. En términos de Foucault (2007), es gobernar menos para gobernar más, en nuestros términos es educar menos para educar más. Y en la educación de Emilio, educar (gobernar) menos quiere decir intervenir menos, hacer menos, para que él haga más, sólo que bajo ciertos límites y en ciertos medios.

La educación liberal es una economía de la educación. Pero eso no quiere decir que sea débil o escasa, por el contrario, ella es intensiva, permanente, constante, es una educación de la naturaleza, de los hombres y de las propias cosas. Una educación que exige más trabajo del ayo o gobernante, pues no sólo debe estar atento y actuante en todo momento, desde los primeros años y hasta el ingreso al mundo social, sino que, además, debe evitar que su presencia y acción sea directa o muy evidente. Para eso, la educación de los hombres debe, si es posible, ser substituida por la educación de las cosas, hecho que significa ocuparse de controlar y regular el ‘medio’ en donde ella debe acontecer. Así, la acción del preceptor que en Locke era directa, evidente y sobre el individuo, en Rousseau es indirecta, imperceptible y sobre el medio. Manipular el medio es acondicionar y preparar un espacio y regular unas condiciones para que el individuo aprenda a través de lo que experimente allí. Esa es la nueva tarea del ayo, no se trata más de la enseñanza de contenidos, de razonamientos o de juicios morales, su acción no es directa, su acción es opuesta a la didáctica, pues ella es “educativa”.

Para finalizar, tal vez sea preciso señalar que la expansión de esta idea de educación liberal y de las prácticas asociadas a ella, acompañó el desarrollo de un conjunto de técnicas de conducción liberal en los más variados espacios sociales durante los dos últimos siglos. La emergencia de la Escuela Nueva en las primeras décadas del siglo XX, la psicologización de la pedagogía o la pedagogización de la psicología, la expansión de los Sistemas educativos estatales y la centralidad de la educación en los diferentes discursos, muestra el papel central que jugó la educación en ese periodo, pero a la vez, constituyó la condición de posibilidad para una transformación de ese arte de gobernar que, finalmente, significó su más grande crisis.

¿Un arte de educar hoy?

Las implicaciones educativas de una época que como la nuestra, asiste a una amplia y masiva producción y discusión sobre la educación, la enseñanza, la formación y el aprendizaje, pero también a la poca sistematicidad y cualificación conceptual y práctica de los discursos que tratan de estos asuntos pedagógicos, parecen estar asociadas a la pérdida de un horizonte común (colectivo) para definir y orientar la educación que les ofrecemos a los recién llegados a nuestra cultura (como diría Harendt). Una rápida mirada de algunas nociones que configuran el horizonte conceptual del saber pedagógico moderno que propusimos aquí, nos ofrece pistas para pensar formas diferentes de proceder en el discurso y en el ejercicio de educar las nuevas generaciones.

Surge entonces la pregunta por si ¿es posible un arte de educar hoy, cuando las tentativas de trazar fines formativos colectivos son tachadas de excluyentes, normalizadoras e impositivas; cuando los intentos de sistematización teórica son deslegitimados y criticados por no reconocer las mas ínfimas particularidades y diferencias que los individuos proponen en sus juegos identitarios? La proliferación de discursos pedagogizantes de todos los espacios sociales parece mostrar menos el fortalecimiento y resignificación del saber pedagógico que su dispersión y descualificación, y con ello, la imposibilidad de trazar fines educativos colectivos que reconozcan la tradición que nos legaron quienes nos precedieron.

Sin embargo, la relectura de las reflexiones propuestas desde las tradiciones pedagógicas se constituye en una oportunidad para comprender que las prácticas pedagógicas, entendidas como prácticas de conducción, definen en buena medida los modos de relación de los sujetos consigo mismos, con los otros y con el mundo actualizando los preceptos fundamentales que orientan los

modos de vida. Las dimensiones éticas, estéticas y políticas del saber pedagógico que percibimos en el conjunto de nociones que conforman su horizonte conceptual, expresan las preocupaciones, reflexiones e intentos de consolidar los preceptos fundamentales para conducir la vida individual y colectiva en diferentes momentos de modernidad. Leer estos conceptos preguntándose por otras dimensiones del saber pedagógico, permite valorar en toda su complejidad las nociones y los retos de pensar un arte de educar hoy.

No se trata entonces de renunciar a la rigurosidad en el abordaje de los problemas de la educación, de la formación, de la enseñanza, pero sí de explorar con seriedad y rigurosidad otros umbrales que han sido velados históricamente. Si la pedagogía es un asunto de gobierno, como se ha mostrado en este análisis. Explorar esos otros umbrales de la pedagogía es una apuesta por recuperar la potencia del viejo arte de educar fragilizado por los discursos posmodernos y la nueva retórica *light* de la primacía de las subjetividades, de las diferencias, de la diversidad, para pensar otras formas de gobierno.

En el fondo de este proyecto hay un supuesto, un fundamento que es preciso explicitar: aunque imposible, no podemos renunciar al gobierno; aunque peligroso, no podemos eludirlo; aunque poderoso, no podemos rechazarlo, so pena de debilitar las fuerzas que nos llevaron de la naturaleza a la cultura. No se trata de un asunto de no conducción o no gobierno, sino de pensar y crear nuevas y diferentes formas de conducción y gobierno que parten de reconocer esas otras que las precedieron.

Nota

¹ “La razón de Estado no es un arte de gobernar según las leyes divinas, naturales o humanas. No necesita respetar el orden general del mundo. Se trata de un gobierno en consonancia con la potencia del Estado. Es un gobierno cuya meta consiste en aumentar esta potencia en un marco extensivo y competitivo”. (FOUCAULT, 1990, p. 127).

REFERENCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Altísima pobreza: reglas monásticas y forma de vida*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2013.

BAUMAN, Zygmund. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa, 2008.

CLAPARÈDE, Édouard. *La educación funcional*. Madrid: Biblioteca Nueva, Ministerio de Educación y ciencia, 2007.

- COMENIO, Juan Amós. *Didáctica Magna*. 5. ed. México: Porrúa, 1994.
- COMPAYRÉ, Gabriel. *Curso de Pedagogía*. México: Librería de la Vda. De Ch. Bouret, 1920.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987.
- DURKHEIM, Emilio. *Educación y sociología*. Barcelona: Península, 2003.
- ERASMI, Di Rotterdammi. *Depueris: statim ac liberaliter instituendis*. Disponible en: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k70371r>>. Acceso en: 25 maio 2015.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueología del Saber*. 12. ed. Mexico: Siglo XXI, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 13. ed. Mexico: Siglo XXI, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Nacimiento de la Biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- HUNTER, Ian. *Repensar la escuela: subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1998.
- MARIN- DIAZ, Dora. Una cartografía sobre los saberes escolares. In: ARANGUREN, Constanza et al. *Saberes, escuela y ciudad: una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital*. Bogotá: IDEP, 2015.
- MONTAIGNE, Michel de. Do pedantismo. In: MONTAIGNE, Michel de. *A educação das crianças*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. *Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade como sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SENNETT, Richard. *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- SLOTERDIJK, Peter. *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-Textos, 2012.
- SMEYER, Paul; DEPAEPE, Marc. *Educational Research: the educationalization of the social problems*. Springer, 2008.
- VARELA, Julia. *Modos de educación en la España de la Contrareforma*. Madrid: La Piqueta, 1983.

Ethical, aesthetic and political dimensions of pedagogy: beyond “epistemologização”**Abstract:**

A pedagogical practices as government practices define modes of relationship of the subjects themselves, with each other and with the world. In school and pedagogical work – training practices of teachers with the newest and in particular relationship between them – that define fundamental principles that guide the lives of some and the others, although this is not its purpose. The purpose of this article is to analyze the ethical, aesthetic and political dimensions of the pedagogical practices, for the purpose of thought that knowing, beyond a pedagogical epistemological dimension – a set of notions and concepts (instruction, teaching, learning, training etc.) – that configure a reflection on educational practices, expressed a set of fundamental principles to guide the life, and that may be in the study of these practices, where we can assess in all its complexity the importance the pedagogy.

Keywords: School Knowledge. Pedagogy. Government.

Dimensões éticas, estéticas e políticas da Pedagogia: para além da epistemologização**Resumo**

As práticas pedagógicas como práticas de governo definem modos de relação dos sujeitos consigo mesmos, com os outros e com o mundo. É na escola e no trabalho pedagógico – nas práticas formativas dos professores com os mais novos e na relação particular que se estabelece entre eles – que se definem preceitos fundamentais que orientam a vida dos uns e dos outros, ainda que esse não seja seu propósito. A proposta deste artigo é analisar as dimensões éticas, estéticas e políticas das práticas pedagógicas, com o propósito de pensar que o saber pedagógico, além de uma dimensão epistemológica – um conjunto de noções e conceitos (instrução, ensino, aprendizagem, formação, entre outros) – que configuram um campo de reflexão sobre as práticas educativas, expressa-se num conjunto de preceitos fundamentais para orientar a vida, e que, talvez seja no estudo dessas práticas, onde podemos valorar em toda a sua complexidade a importância a Pedagogia.

Palavras-chave: Saberes Escolares. Pedagogia. Governo.

Dora Lilia Marín-Díaz

E-mail: dlmarind@pedagogica.edu.co

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez

E-mail: noeraernesto@gmail.com

Enviado em: 10/6/2015

Aprovado em: 5/9/2016