

Capítulo 7

De la formación clásica a la formación contemporánea¹

Armando Zambrano Leal
Universidad ICESI
azambranoleal@gmail.com

Buenos días a todas y todos. Un profundo agradecimiento a las altas directivas de la Universidad Distrital, a los colegas de la Facultad de Ciencias y Educación, a cada una y cada uno de los amigos por la invitación a esta cátedra *Lectura inaugural*.

Voy a tratar de desarrollar algo que a la luz del presente puede ser doloroso, porque nos recuerda que la humanidad hoy, y desde hace ya algunas décadas, comenzó a funcionar como una gran máquina.

El título «De la formación clásica a la formación contemporánea» me remite a tres cosas:

1. A mi experiencia de formación, porque un profesor lo es, porque siempre hablará de su experiencia.
2. Al tema del problema, de lo que fundó la formación clásica y en particular algunos rasgos del humanismo, en especial aquello que lo hizo grande y que, en alguna medida, inspiró las prácticas de formación: la mimesis o imitación.
3. A todo lo que tiene que ver con la formación contemporánea, particularmente lo que comenzó a desarrollarse paulatinamente como un proceso de disciplinarización después de la segunda mitad del siglo XVIII, que se consolida

¹ Conferencia ofrecida en el marco de la lección inaugural de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

en la segunda mitad del siglo xx y que desemboca en el desastre que hoy vivimos como formación para la humanidad.

De mi experiencia

Es difícil hablar de sí mismo, pero es que la formación precisamente se dirige a eso: hablar de sí mismo. Yo me formé en el Departamento de Ciencia de la Educación en la Universidad de Lumière Lyon 2 de Francia, estudié una disciplina multireferencial, sin currículum y que en términos de utilidad no sirve para nada; es decir, una disciplina clásica que marcaba o se estructuraba por lo siguiente:

Las ciencias de la educación francesa son multireferenciales, es un lugar extremadamente complejo donde habitan múltiples disciplinas, todas de las ciencias humanas y algunas de las ciencias exactas, pero que profesionalmente no habilitan para ser profesor. ¿Cómo puede uno estudiar una disciplina que no lo habilita para una profesión? Precisamente esa es la grandeza de las ciencias de la educación francófona, ser una disciplina donde se enseña a pensar y no se enseña a funcionar.

El segundo elemento de esta experiencia fue el encuentro con un maestro, a quien considero *mi gran maestro*, y lo cito por haber encontrado en él un maestro en la escritura. Lo que observé y aprendí de mis maestros en la Facultad de Ciencias de la Educación fue una inclinación profunda y una práctica constante de la escritura. Siempre me sorprendió ver que al finalizar cada año, en la universidad tenían publicados dos o tres libros. De hecho, quien fue mi profesor hacia el 2005 ya había escrito 45 libros traducidos en distintas lenguas, había dirigido 65 tesis doctorales y había escrito 412 artículos científicos; ¿en qué momento, si enseñaba en la Facultad de Ciencias de la Educación, era casado y tenía 4 hijos, un gato y un perro? ¿En qué momento escribía? ¿En qué momento leía? ¿En qué momento producía todo eso? Esas preguntas me llevaron a reflexionar la disciplina que estudié.

El primer elemento de la formación clásica, lo que de ella sabemos en su grandeza, es aprender a reflexionar lo que uno estudia y en qué lugar se forma. Por eso pensar y reflexionar lo que estudié de las ciencias de la educación presupone dos cosas:

- a. Ordenar el objeto de la disciplina que estudié, comprender los discursos que la regulan, ver en la distancia la tensión en mi propia práctica; si me formé en las

ciencias de la educación, ¿cuál es mi práctica discursiva?, ¿cuál es mi práctica de investigación? y ¿cuál es mi práctica de vida? Es decir, ¿para qué me sirvió estudiar ciencias de la educación? Y en esa medida ver también, en la distancia, una vez culminé mis estudios, cómo era la práctica docente de quienes fueron mis profesores y cómo era la práctica de ellos en la disciplina.

- b. El otro aspecto era volver a visitar esos 45 libros y los artículos que escribí mi profesor para comprender tres cosas: entender una época que ya no está, la gran época de los finales de la formación clásica francesa, expresada en una disciplina denominada las ciencias de la educación; comprender el discurso pedagógico; comprender un lugar en la disciplina a través de la obra de mi profesor.

Esos elementos ya no existen. Formarse en una disciplina que no tenga algo... en este mundo no tiene razón de ser; pero a la vez, puesto que carecemos de grandes maestros, cada vez la formación en la universidad está instaurada más en un gran cuerpo de obreros académicos. Los maestros van desapareciendo poco a poco, y al desaparecer los grandes maestros, desaparecerán las grandes obras y, en su lugar, se instauran los pedazos de obras de distintas fuentes que finalmente terminan minando el espíritu y fortaleciendo el mecanismo de adoración de un hombre más funcional y menos pensante.

¿Qué veo en la formación y cómo, de algún modo, observo una fractura entre lo clásico y lo contemporáneo o una fractura en lo contemporáneo, en aquello que fue profundamente espiritual –maravillosamente espiritual– en la formación clásica y que hoy ya no está ni atraviesa nuestras prácticas de formación en las instituciones universitarias? De eso me ocuparé a partir de este momento.

La formación clásica, lo queramos o no, tuvo como elemento central al humanismo, ciertamente muchos humanismos, pero no discutiré cuántos existen y quiénes son sus grandes exponentes; trataré de mostrar algunos de sus rasgos centrándome en tres elementos: el gran movimiento intelectual que surge en Italia y que tiene características específicas; qué factores permitieron su surgimiento; y finalmente, cuáles son sus grandes rasgos.

Sin estos elementos es imposible pensar la formación clásica. Primero, el movimiento intelectual humanista filosófico y cultural nace en la península itálica, más o menos en los siglos XIII y XIV, en Florencia y Roma, y ese movimiento intelectual presupone la formación integral del ser humano en todos los aspectos; de ahí que naciera la famosa *humanitas*, y el fundamento del humanismo se encuentre en las fuentes clásicas grecolatinas.

¿Qué buscaba ese gran movimiento? Restaurar todas las disciplinas que ayudaran a la comprensión de la antigüedad clásica como conocimiento puro. ¿Qué imita este movimiento filosófico? La lengua latina y griega. Y ¿qué surge de ello? La gramática, la retórica, la literatura, la filosofía moral, la historia, la biografía, la geografía y algo bello que desaparece, aunque esté presente en nuestra historia y en nuestro presente como sociedad: la leyenda.

El humanismo como movimiento intelectual desarrolla dos aspectos de la imitación; creo que el humanismo clásico inicial tiene como base la imitación, lo que conocemos como la *mimesis*. La imitación en la forma de Cicerón, la *imitatio* ciceroniana que consistía en la imitación de un solo autor a través del estudio de toda su obra y que era el modelo formativo de toda la cultura clásica. Es decir que en la imitación o mimesis de la obra de un solo autor, el sujeto iba formándose a partir de lo que en este encontraba como bello, profundo, espiritual y estético; y la otra vertiente de la imitación o la mimesis clásica humanista es la ecléctica, la que presupone que había que imitar lo mejor de cada autor grecolatino, por ejemplo lo que se observa en la obra de Erasmo de Rotterdam. Tal vez en la imitación o mimesis se va forjando algo que en nuestra cultura no tenemos y que habría que pensar en términos de formación, y es ¿cuál es el modelo de discípulo y cuál es el modelo de maestro? La formación clásica humanista tenía como base la formación maestro-discípulo; uno se formaba leyendo a un gran autor o leyendo lo mejor de varios autores.

¿Qué factores permiten el surgimiento del humanismo?

La inmigración de los sabios bizantinos de la Europa occidental, especialmente hacia Italia, quienes llevaron el idioma y los textos en griego; la invención de la imprenta, que permitió la expansión masiva de las ideas clásicas humanistas; la acción de los mecenas, que eran muy eruditos y practicantes de una vida buena, aquella que se vivía con los semejantes, que se expresaba en la práctica de los grandes coleccionistas —esa que hoy nos venden Claro y Movistar no es vida buena, sino vida mala. La que nos venden los Bancos tampoco lo es—; y un cuarto elemento tiene que ver con la creación de las universidades, escuelas y academias en el siglo xv que expandieron el humanismo, como por ejemplo la universidad de Saint-Michele, en París.

¿Cuáles son los rasgos?

El estudio filológico de la lengua y la recuperación de la cultura de la tradición clásica; la creación artística, basada en la mimesis o la imitación de la civilización grecolatina; el antropocentrismo; la fe en el hombre contemporáneo valora la forma como virtud en la tradición clásica; el esfuerzo en la superación del conocimiento sensorial, la razón humana como valor supremo, y la actividad intelectual analítica del conocimiento; uno de los rasgos más sobresalientes y que permiten comprender la importancia de la formación clásica, es cómo la obra de Plutarco se toma como un elemento biográfico, o cómo a partir de su obra se instala la biografía como un género de conocimiento. Ese modelo generara una ruptura en términos de formación contra tres grandes personajes medievales: el cortesano, el caballero y el guerrero. Pero no podemos olvidar que el humanismo clásico reconoció el poder, la fama y la gloria, y el prestigio aparece como legítimo; y hay algo, para terminar, en estos rasgos, que tiene que ver con aquello que me parece bello, y es la formación de un espíritu pacífico, un espíritu que busca en la formación apartarse de la guerra y esbozar unas prácticas de convivencia en la buena vida. Esta formación clásica nos lleva a lo siguiente:

En términos generales, la formación clásica o humanista clásica es, ante todo, el conocimiento del pasado. Fue la forma de narrar la experiencia del presente y particularmente la comprensión de los hechos en los cuales se encontraba inserta la vida del ser humano. De ahí que la formación clásica humanista insistiera profundamente en el estudio de la lengua en las ciencias, en las artes y en la naturaleza. Y la lengua, fundamentalmente, se basó en el saber griego porque en este saber fue donde comenzó a aparecer ese gran personaje que inspirara la imitación o la mimesis y que permitió la formación de un hombre culto. A la vez, la formación clásica humanista se insistirá en esa gran cuestión de ¿qué es ser culto? Y lo que nos enseñan los rasgos, lo que quedó de la formación clásica humanista, es que esta buscaba cultivar el espíritu, el gusto y el placer por las letras y, sobre todo, por el conocimiento: el conocer el pasado, el buscar en el conocimiento una explicación de la vida de sí mismo, de cada uno, y forjar en el aprendizaje algo trascendental para el espíritu, hace que la formación clásica humanista sea vista como el desarrollo de la virtud de un espíritu dispuesto siempre a ir hacia el fondo de sí mismo; tal vez la formación clásica humanista sea todo lo contrario de la pobreza de la formación contemporánea, porque por más

que estudiemos en la contemporaneidad, tenemos dificultades para conocernos a nosotros mismos.

¿Qué sucede con la formación contemporánea? ¿Cómo va desapareciendo progresivamente ese gran ideal de la formación clásica humanista?

Recordemos que en la obra de Michel Foucault, y en especial en ese gran libro cuyo título es *Vigilar y castigar*, comprendemos cómo, después de la segunda mitad del siglo XIX, comienza a instaurarse todo un conjunto de dispositivos que buscan el encauzamiento de la conducta, y describe cómo las disciplinas o las prácticas de disciplinarización van a encontrarse perfectamente arraigadas tanto en la escuela, el ejército, la fábrica, la familia y los hospitales. Pero el encauzamiento no era solamente de la conducta, sino también de la voluntad. ¿Y por qué es importante –me parece a mí– traer a Michel Foucault, cuando para unos y otros ya parece ser un discurso desgastado? Porque encuentro que en ese texto, sobre todo en el capítulo de las disciplinas en el libro *Vigilar y castigar*, se comienza a entender todo un proceso de instauración, desvirtuación y ataque mismo contra la formación clásica humanista. El siglo XVIII fue el siglo de la razón ilustrada e implicaba hacer algo con lo que se sabía, la inspiración profunda de la razón, el lugar de la razón como objetivo inspirado y organizado por las mismas prácticas de formación. Pero la formación, la razón, es la base misma de la modernidad y de todo aquello que empezó a nombrarse como moderno; y recordemos que lo moderno es también una forma de organización de la conducta, del espacio, de las prácticas de los sujetos, del tiempo y, quizás, también una nueva moral que, en algunos casos, como en el francés, inspirara la nueva moral de la República en el lugar de la moral judeo-cristiana. No es gratuito entonces, que la modernidad luchara contra el mito y la superstición, se apoyara para expandir esos dos grandes conceptos que forjará la razón ilustrada como son la libertad y la autonomía en las prácticas de las noticias, de los periódicos, del cable noticioso, conocer lo nuevo, aceptar lo lejano, etc.

El ejercicio de la razón como poder, después de la segunda mitad del siglo XVIII, estará fuerte e intrínsecamente vinculado con el saber y el conocimiento. No hay razón, nos dijo la razón ilustrada, sin saber ni conocimiento, y hay que ceder al saber y al conocimiento porque, estando allí, podemos ser libres y au-

tónomos. Digamos que con la razón ilustrada, después del siglo XVIII, comienza a transformarse eso que inspiró la formación clásica humanista en el principio del descubrimiento de sí por una función de sí. En el capítulo sobre las disciplinas, observo el surgimiento de lo que se conocerán como los grandes dispositivos pedagógicos, cómo ese principio de la formación de sí, del conocimiento de sí, del estudiar para conocerse a sí mismo, se transformará progresivamente en algo que hoy funciona a la perfección, y es formarse para una función de sí.

¿Cómo entender esa fase de transición entre la formación clásica y la formación contemporánea?

Veamos la escuela. Qué sucede en la escuela después del siglo XVIII y cómo la escuela, después de este siglo, instalada como la escuela de la razón, se constituirá en una institución que jugará el siguiente rol. La escuela de la razón trabajará a partir del saber y enseñará a los hijos del pueblo, a los hijos del campesinado a leer, a contar y a escribir; es decir que la misma escuela de la razón comienza por el lado de los ignorantes a enseñarles a leer, a escribir y a contar, porque era necesario formarlos para que funcionaran en el nuevo mundo que comienza a instaurar la Revolución Francesa y que es contemporáneo con la revolución industrial, y este hijo del pueblo debe formarse para los oficios. Pero de otro lado, la escuela de la razón ilustrada le enseñará al hijo del burgués, no a leer, a escribir ni a contar; le enseñará griego, le enseñará lo mejor del latín y, sobre todo, le transmitirá lo mejor de las profesiones nobles. Los hijos del pueblo, los hijos de los campesinos a lo máximo que aspiraban –y eso lo muestran después de la revolución y todas las luchas que hubo posteriores a la Revolución Francesa en Europa–, era a ser profesores de segundo ciclo; jamás podían aspirar a ser grandes médicos y menos aun, a estudiar leyes. Los hijos del burgués, entonces en la escuela de la razón, estudiaban o se formaban para el poder. Esas dos formas –la formación para el oficio o para obedecer y la formación para el poder– se distancian profundamente de la formación clásica humanista como formación de sí, y se convierten en formación para funcionar como sí mismo en algo. Por eso la Revolución Francesa y todo lo que conlleva sus grandes luchas por la liberación, por la construcción de una escuela distinta, propende por la creación incluso de los primeros asilos para niños o lo que se conocerá más tarde como guarderías infantiles. La Revolución Francesa crea Escuelas, crea las Normales, crea las salas de asilo, algunas universidades para, ante todo, domesticar la conducta

del individuo. Y de otro lado, la revolución industrial es la que permite de algún modo el surgimiento de la clase obrera; acordémonos de aquella bella película, *Germinal*, en la que se muestra toda la lucha que emprenden los mineros, como el nacimiento de los primeros elementos del surgimiento de la clase obrera, la revolución industrial no domestica, la conducta, lo que sí hizo la revolución francesa a través de la escuela para el pueblo; la revolución industrial domestica el cuerpo, domestica la mano y domestica la mente al simplificar, al tecnologizar, si lo entendemos con su justa dimensión, los efectos de la máquina sobre los procesos de producción. Pues bien, parece ser que en el seno de la Revolución Francesa y la Revolución Industrial, esa escuela de la razón, inspirada en el poder de la ciencia, se vuelve un diferenciador social muy potente porque, por la línea de los hijos del pueblo, la escuela instaurara lo siguiente: «el que estudia lo hace para obedecer»; y por el lado del buen burgués, la escuela de la razón y lo que ella moviliza en términos de formación, esto que aparece oculto pero visible en las practicas del buen burgués: «el que estudia lo hace para gobernar». Bien, entre el estudio para obedecer y el estudio para gobernar surgirán los grandes dispositivos pedagógicos. Son estos, además, dispositivos sociopolíticos de diferenciación y de agudizamiento de la posición de los individuos como posición de clase. Y en esos nuevos dispositivos, los dispositivos pedagógicos en torno a esas dos grandes máximas —el estudiar para obedecer y el estudiar para gobernar (o el formarse para obedecer y el formarse para gobernar)— aparecen en la educación nueva y la educación activa. Lo nuevo y lo activo juegan y tienen —parece ser— una responsabilidad, si así queremos postularlo como hipótesis, en la configuración de una escuela diferenciadora, una escuela para los que obedecen y una escuela para los que gobiernan. Lo nuevo y lo activo, la escuela nueva y la escuela activa, son conceptos discursivos que reflejan y que narran la domesticación de la conducta, la domesticación del cuerpo, la domesticación de la mano y la domesticación de la mente.

Tal vez habría que explorar en todo el discurso de la escuela nueva o de la educación nueva y todo el discurso de la educación activa, cómo ellos dos son los grandes dispositivos que emergen en la transformación de una escuela clásica humanista, en una escuela clásica contemporánea forjada en la razón y que permitirá, desde la escuela, domesticar la conducta, el cuerpo, la mano y la mente.

Si hipotéticamente aceptáramos los métodos activos y la educación nueva como dos grandes movimientos que surgen, producto de todas las luchas sobre

la educación y el papel de la misma durante los siglos XIX y XX, esto nos permitirá entonces, desde la domesticación, entender eso que se llama la formación contemporánea, y para entender la formación contemporánea –que es lo que nos va a acercar a algo que mostraré hacia el final– debemos comprender primero lo siguiente:

La formación contemporánea es profundamente instrumental. Ya se había preparado en la segunda mitad del siglo XVIII y se había consolidado durante la Revolución Francesa y la Revolución Industrial; y se hace más instrumental por dos cosas: primero, la consolidación del concepto de objetivo; segundo y más reciente, el fortalecimiento del concepto de competencia. ¿Qué implica la formación instrumental fundada, organizada y estructurada a partir del concepto de objetivo?

Esta formación, que comienza a impartirse en la sociedad europea entre 1945 y 1985, va a regular la práctica del saber en la sociedad de pos guerra; es el objetivo el que comienza a operar en el alma de los sujetos y en la mente de quienes se les enseña eso que ya se había instalado en la segunda mitad del Siglo XVIII como la gestión de la conducta, de la mano, la mente y del cuerpo, pero que se hace más sofisticado cuando comienza a aparecer como gran desarrollo –hacia 1920– de la psicología norteamericana y llevado después de la guerra a Europa, en este caso a Francia. La pedagogía por objetivos es, desde cualquier punto de vista, la mejor forma, el dispositivo más sutil para ir organizando y encauzando progresiva y paulatinamente, y de manera sostenida el carácter y las fuerzas del cuerpo de los individuos, en palabras de Michel Foucault; por eso la pedagogía por objetivos será el resultado de las transformaciones de la post-guerra –en este caso de Europa– y por lo mismo se comienza a adoptar este modelo pedagógico.

La sociedad de postguerra –por lo menos en el caso francés– intentará desarrollar y profundizar la democratización escolar, lo cual aumentará la separación entre una escuela para los pobres y una para los burgueses, porque la democratización escolar no es necesariamente el acceso de todos; también puede ser la manera de organizar el tiempo, reservando a aquellos con quienes el capitalismo necesita contar para cuando las grandes crisis aparecen. En esa medida, la sociedad de pos guerra trabajará la democratización, pero también instaurará las grandes encuestas en lugar de la estadística como medición de lo que se enseña y lo que se aprende en la escuela. Aparecerán las grandes mutaciones industriales. Aparecerá una oposición de dos fondos: el mundo abierto del capitalismo con

sus formas de esclavitud y el mundo cerrado del capitalismo, con sus formas de esclavitud y la lucha profunda por la libertad.

Pero, sobre todo, la sociedad de posguerra inventa una nueva ilusión para los sujetos y el consumo. El hombre comienza a sentir, después de la pos guerra, que consumir es una forma de felicidad, y la escuela comienza a preparar –lo queramos o no, a partir de ese sofisticado proyecto de pedagogía por objetivos– la fabricación de un sujeto cuya conducta y carácter es de obediencia, de aplicación, porque su mente, su mano y su cuerpo han sido perfectamente controlados, adaptados para una sociedad que le vende el insumo, pero sobre todo, una sociedad que comienza gestionar el deseo a través del consumo. Si se manipula el deseo en los individuos, estos obedecerán de manera más eficaz y sin preguntarse por qué y cómo. Ustedes dirán ¡bueno! ¿y eso qué tiene que ver con la pedagogía por objetivos? Pues , en mis lecturas sobre el lugar de la pedagogía por objetivos y sus famosas taxonomías, he comprendido que esta fue el desarrollo anterior a la supresión de la formación clásica humanista; y si digo la formación por objetivos, es precisamente porque en mi experiencia de formación nunca vi en los programas y en los seminarios, los objetivos de formación. ¿Y por qué no los vi ? Porque en la formación que se impartía entre 1967 aproximadamente hasta 1996 en los departamentos de ciencia de la educación en Francia, lo que inspiraba era esa gran práctica de la disertación francesa, de la formación humanista y, sobre todo, de lectura; tres principios regulaban la formación clásica humanista en ciencias de la educación hasta 1996, antes de que se diera la famosa reforma de la Sorbona; y había que leer, había que aprender a escuchar al maestro y había que escoger de entre todos los profesores a un maestro. Yo escogí uno, y aprendí a leer... y aprendí que esa disciplina de las ciencias de la educación –por lo menos en el contexto de la sociedad francesa– no conduce a ejercer una profesión porque no es una profesión, sino que es un campo de reflexión intelectualmente organizado, producto de lo que iba a acontecer en mayo de 1961, de lo que ya en febrero de 1967 se instauraría como un gran lugar universitario para pensar en la educación de la sociedad francesa. Y la pedagogía por objetivos en el departamento de ciencias de la educación se estudiaba no como una práctica, ni como aquello que regulaba la formación de los licenciados, magister y después doctores en ciencias de la educación, sino en su historia, cómo había llegado, por qué había llegado y cómo regulaba el sistema educativo francés.

Digamos que la formación contemporánea es instrumental y uno de sus elementos de visibilidad en su discurso pedagógico es la pedagogía por objetivos. En esa medida, la sociedad de pos guerra registró lo siguiente:

- La vida escolar entre 1945 y 1985, para el caso francés, no la rige lo curricular; pero la vida escolar en el caso colombiano comenzará a ser regida por el discurso curricular. ¿Por qué el currículo? Porque el currículo es, si así lo aceptamos, la mejor forma de organizar la ilusión. Seguramente algunos grupos de investigación en Colombia, han mostrado cómo toda la tecnología curricular de los años 20 y 30 –y de ahí en adelante– fue la que organizó el sistema escolar nuestro y, con ello, que se quiera o no, se convirtió en una forma de organizar la ilusión.

Pero la formación clásica instrumental contemporánea está profundamente ligada a lo profesional, y está dirigida a funcionar de manera pragmática; ya no es la gran preocupación de la contemplación; no es tampoco la búsqueda de sí mismo en el mundo; no se necesita –supuestamente– conocer y leer toda la obra de un autor, porque de hecho, aunque se quiera, a nuestro país no llegan las obras completas de los autores por problemas de traducción y porque, de una u otra forma, en nuestra formación profundamente pragmática y funcional, también carecemos de leer en una segunda y tercera lengua.

Recuerdo una experiencia de hace unos meses aquí, en Bogotá, en la que conversaba con alguien de alguna universidad, y me decía lo siguiente: «es que hemos leído la obra de Phillipe Meirieu»; y le dije, «¡Ah! qué bueno, y ¿qué libros leyeron?» –No, leímos *La escuela hoy*. –¿*La escuela hoy*? –Sí, la que tradujeron... –¡Pero esa no es la obra completa de Phillipe Meirieu! Phillipe Meirieu en el 2005 había publicado 45 libros, y otros que ha publicado después de este año muestran los tres momentos de su formación: el momento de los aprendizajes, el momento filosófico y el momento político. Para nosotros la gran ilusión es que si leemos dos o tres libros de un autor, ya hemos leído toda la obra, y eso no es así.

La formación instrumental, profesional y funcional pragmática, va a encontrar un vínculo pedagógico con lo que se hace visible y se comenzó a advertir en la segunda mitad del siglo XVIII: por un lado, la formación trabajará sobre la conducta de los individuos para cambiarla, disciplinarla, vigilarla; pero sobre todo, de otro lado, el vínculo pedagógico que se instaura en esta formación instrumental y pragmática tiene que ver con la vigilancia sobre el cuerpo, la mente, la mano y el aprendizaje de técnicas para funcionar. Ese discurso, eso que comienza a ser

visible a través de las prácticas de formación, va a instalar un vacío en la vida que se traducirá (ya lo desarrollaré un poco más adelante) en lo que yo llamo la higienización del cuerpo. Pero antes de comprender la higienización del cuerpo como hay que entenderla después de 1989, exactamente cuando se cae el muro de Berlín, surgirán las competencias en el discurso escolar occidental como regulador discursivo de la formación. Las competencias son el desarrollo superior de la pedagogía por objetivos; de hecho, la formulación de las competencias está dada en objetivos. ¿Qué implica eso? Mientras la pedagogía por objetivos comienza a regular la práctica del saber en la sociedad de pos guerra, la pedagogía y lo que instala ella como elemento ilusorio de la formación, las competencias, van a definir el modo de hacer un uso técnico del saber en la sociedad tecnológica: la emergencia y adaptación de la formación por competencias con lo que se conoce como la tercera gran revolución, que es la tecnológica. ¿Qué implica esta formación y cómo comprender la formación por competencias, sobre todo en el contexto de la revolución tecnológica?

La revolución tecnológica hace parte de lo que se conoce como la sociedad de control. Si después de la mitad del siglo XVIII se instaura la sociedad disciplinar, que va aproximadamente hasta 1985, después de la revolución tecnológica se instaura, tal como lo muestran Deleuze y Paul Virilio, la sociedad de control, que expresa dos grandes prácticas: por un lado el neoliberalismo, y por el otro, todo el discurso nostálgico de la razón ilustrada, conocido como pos modernidad o modernidad tardía y modernidad líquida, etc.

El Estado de Bienestar, que después de 1989 comienza a dejar de serlo, empieza a presentar una ruptura frente a su obligación respecto del bienestar de los ciudadanos. Es un estado que le da la iniciativa privada precisamente a las empresas, porque él se desresponsabiliza de eso que ellos mismos –quienes dieron al traste con el estado y el bienestar– denunciaron como una carga burocrática excesiva, incluida la educación.

La educación y la forma de gestión escolar hoy es neoliberal, y por eso empobrecerá aún más el concepto de formación clásico que ya desde la segunda mitad del siglo XVIII comienza a fragilizarse; y el neoliberalismo tiene que ver con la colonización de la vida que va a expresarse en los aparatos financieros, en los aparatos empresariales tecnológicos, en las instancias de una producción que disloca profundamente aquello que el siglo XVIII instaló después de su segunda mitad como la conducta de la mano, de la mente y del cuerpo; es decir, en el

neoliberalismo y la revolución tecnológica, cada uno puede trabajar desde donde pueda, pero debe responsabilizarse de sí mismo porque esa es la instrucción del Estado, dejando al individuo o al sujeto suelto; cada uno ha de ser responsable de su propia vida e incluso de su propio futuro. Pero por otro lado, en la misma relación, la sociedad de control con su expresión política de estado neoliberal, instaurará por su nostalgia de la razón lo siguiente: la vida se vuelve flexible, la vida se vuelve un proyecto, no es el proyecto clásico humanista de estudiar para conocerse a sí mismo, sino el proyecto que se comienza a enseñar al niño desde el grado cero: que para cuando él egrese, tenga un proyecto de vida que puede o no funcionar en la vida misma, es decir, la formación contemporánea, que recoge toda esa orfandad y expresa la malquerencia del Estado hacia los sujetos ciudadanos e individuos; tramitará todo ese ejercicio de prácticas en lo que se muestra que cada uno debe ser el proyecto de su propia vida; pero además de una vida flexible, flexible en el fondo, comenzará a regular las mismas formas de organización de la formación contemporánea en las instituciones de cultura como la universidad, la escuela o los colegios.

Cuando nos dicen *la flexibilidad*, no es nada más ni menos que la forma más incierta de la existencia en la que uno puede jugar como pueda y con los medios que pueda en la multiplicidad de unas ofertas sobre las cuales debe apoyarse un proyecto de formación individual, y comienza con la flexibilidad a viajar todo ese concepto no solo en el campo de trabajo, sino también en el campo de la formación institucional que se imparte en la escuela, el colegio y la universidad, llegando incluso a dictar las prácticas del amor; porque hay que ser flexibles en el amor. Igualmente flexibilidad y proyecto, encontrarán algo más perfecto que tiene que ver con el capitalismo neoliberal, con el capitalismo altamente tecnologizado, y es la famosa figura del crédito; ya se había preparado en 1945 la sociedad de consumo y la gestión del deseo, pero después de 1989, es decir casi 50 años después, comienza a operar en la vida humana, en la vida social y en la vida institucional la figura del crédito; nuestra vida deviene flexible y se vive por proyectos y a crédito. El crédito aquí no es como lo dice el decreto que regula las condiciones de calidad de los programas académicos en las universidades sino lo que define la relación tiempo-espacio en la vida de un sujeto. ; Lo verdadero es aquello que promueve esa práctica y que hace que nuestra vida ya no nos pertenezca; , ella puede pertenecer a otras instancias y no ser gobernada ni siquiera por el estado, sino por todo el poder financiero y tecnológico y con este poder se instaura una nueva forma de esclavitud. Finalmente, la flexibilidad, el proyecto, el crédito se perfeccionarán en aquello que el mismo discurso neo-

liberal instaurará en la revolución tecnológica, y particularmente en la sociedad de control, como la adaptabilidad y la competitividad. Después de 1989 la formación clásica humanista deja de existir, no tiene razón de ser, no tiene sentido que nuestros estudiantes estudien, se formen para buscar en ellos mismos algo. ¡No!, hay que formarse y ojalá de manera técnica para poder funcionar en una sociedad altamente tecnologizada, incierta, que vende la ilusión del crédito, del consumo. Esta sociedad la vemos reflejada en la siguiente frase «Llena tu vida de algo». Llena tu vida de internet, llena tu vida de tecnología, llena tu vida de velocidad, llena tu vida de bienestar, etc. La formación contemporánea es pobre. La formación contemporánea es inhumana; la formación contemporánea fabrica máquinas que se adaptan, que compiten, que viven en función de la transformación del tiempo y el espacio, y sobre todo, que comienzan a funcionar a partir del famoso discurso y de la famosa práctica de proyectos. En esa misma medida, entonces, la sociedad de control vinculará dos grandes cosas que afectarán la formación y que le darán –a mi manera de ver– la estocada final a aquello que hoy me parece lamentable, doloroso y triste: lo poco del humanismo comienza a desaparecer porque una vida flexible, una vida en proyecto, de crédito, adaptable y competitiva en un estado cada vez más pequeño –gobernado incluso por el poder financiero– la vida de los individuos comenzará a ser evaluada en ese gran discurso de la calidad, que además es una ilusión, porque nos dice que si estamos en la calidad seremos mejores, cuando sabemos que la calidad es tan difícil como lo bello.

Y la vida comienza a ser evaluada: la de las instituciones, también la de los seres humanos, en un Estado cada vez más despreocupado por sus ciudadanos; entonces comenzará a instaurarse el gran discurso, que es lo que materializa, hace visible o lleva a la perfección todo este gran discurso de la flexibilidad, el proyecto, el crédito, etc.: cada uno se vuelve empresario de sí mismo. El empresarismo de sí e incluso el niño se vuelve empresario de su propia vida, y entonces, si cada uno se vuelve empresario de sí, la responsabilidad de sí y el destino de sí, dependen de sí mismo y de nadie más. En esa medida la vida, incluso espiritual, comienza a ser higienizada y empieza a operar en unas formas de mercado que competirán, compiten y seguirán compitiendo con la vida, con la formación que se imparte en las universidades; y es que la vida «espiritual» se vuelve un gran mercado, ese gran mercado me dice: ya no hay un Dios, sino que podemos instaurar múltiples iglesias, de todos los talentos, de todas las tradiciones, con

todos los títulos, porque como dice un grafiti en Cali, «gracias a Dios esta iglesia es un buen negocio»; Y del otro lado, una práctica espiritual de consumo, en la que se consume de manera progresiva, incluso sospecharía yo que ese consumo espiritual de una vida contemplativa, regulada por un cierto ser, etc., etc., está aparentada con ese gran discurso postmoderno de “no comer carne porque los animales también sufren”, etc., etc., etc.

¿Qué queda de todo esto?

Es lógico que la formación clásica humanista desapareció: a nadie le interesa formarse en filosofía, a nadie le interesa ya seguir los grandes discursos de la sociología, de la antropología, del arte. Se instala un gran vacío, y ese gran vacío comienza a mostrarnos que la vida, a través de la formación instrumental, profesional, pragmática y funcional, controla y manipula la vida misma. ¿Qué implica que controle y manipule la vida misma? Pues al fragilizar lo clásico, comenzará a fragilizarse también eso que era bello, hermosamente bello, y que se encuentra narrado por lo menos en las grandes obras clásicas, como es el dominio de sí y la felicidad al ser culto; un ser culto es feliz, pero esa felicidad comienza, en la formación clásica también, a ser objeto de alcancía, y es por eso que quienes más venden hoy son aquellos que venden felicidad; la felicidad se vende, y todos sabemos cómo las grandes editoriales venden más la felicidad que aquellos textos que permiten pensar. Por eso en la formación clásica contemporánea prevalece lo práctico, pero sobre todo, minuto a minuto, comienza a gestionarse la conducta de sí y a empobrecer lo más maravilloso del ser humano: la pregunta por sí mismo. De cualquier modo, y lo que hay que interrogar en las prácticas de formación y en las formas de organización de nuestras universidades, es si esos discursos que regulan las formas de organización nos permiten cuestionarnos siquiera qué tipo de hombres estamos formando y qué tipo de máquinas estamos formando, porque ahí está la discusión: o estamos formando seres humanos que sean capaces incluso de revelarse contra su propia felicidad, o estamos formando máquinas capaces de aceptar el gran discurso competitivo, competente, etc., pero a la vez capaces de fabricar el más miserable de los odios y el más cruel de los abandonos que se instalan en el ego y, sobre todo, instalan la soledad en la que vivimos. Muchas gracias