

Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
28

2007

O'Governo de sí mismos, por António Nóvoa.

Propuesta Educativa Número 28 – Año 14 – Nov. 2007 – Vol2 – Págs 98 a 102

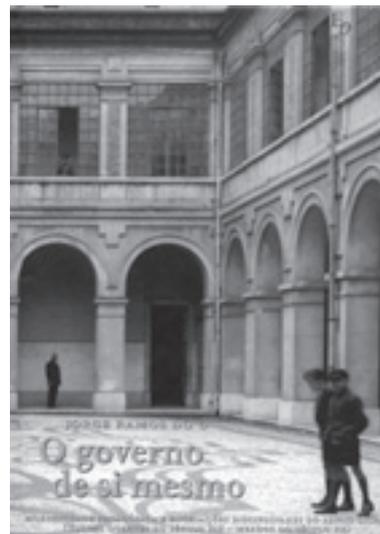
O'Governo de sí mesmos

ANTÓNIO NÓVOA *

TRADUCIDA POR LEANDRO STAGNO**

La primera historia solamente podía ser de Rousseau. Su *nombre* está en el origen de los mitos y contra mitos del debate pedagógico contemporáneo. La ilusión del “buen salvaje” alimentó —y curiosamente todavía alimenta— controversias que parecen tener sólo dos lados: pro y contra. Con ansias de justificación se pierde la posibilidad de comprensión y, en particular, de una comprensión histórica. Si releyéramos el segundo

libro de *Émile ou de l'éducation*, en el cual se aconseja al joven profesor a “gobernar sin preceptos y hacer todo haciendo nada”, veríamos explicar a Rousseau que, en los modelos más corrientes de educación, “el maestro comanda y piensa que gobierna, cuando en verdad quien gobierna es el niño”. En este juego, el niño emplea todas sus energías “para resguardar su libertad natural de los grilletes del tirano”. Y, por regla general, sale ven-



Jorge Ramos do Ó, *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século xix – meados do século xx)*, Lisboa, Educa, 2003, 759 páginas, isbn: 972-8036-61-2.



* Doctor y Catedrático de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad de Lisboa (Portugal), Presidente de la Internationa Standing Conference for the History of Education.

** Licenciado, es Profesor en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Ayudante Diplomado Ordinario de la cátedra Historia de la Educación General, unlp. stagno@uolsinectis.com.ar

cedor. Esto conduce a Rousseau a criticar dicha educación, que más tarde se llamará “tradicional”, sugiriendo a los profesores que sigan el camino inverso:

“dejen que su alumno crea siempre que él es el maestro, cuando en verdad lo son ustedes”. “No hay dominación tan perfecta como aquella que mantiene la apariencia de libertad, porque de esa forma se captura la propia voluntad” continúa Rousseau, y concluye con una idea tan olvidada por la vulgata de pro y contra: “el niño sólo debe hacer aquello que quiere, pero debe querer sólo aquello que ustedes quieren que él haga, no debe dar ningún paso sin que ustedes lo tengan previsto, no debe abrir la boca sin que ustedes sepan lo que va a decir”.

La segunda historia es ya de principios del siglo XX. Son palabras de Chesterton en *What’s Wrong with the World*, a propósito de la inútil distinción entre una educación que vendría desde adentro y una instrucción que sería impuesta desde afuera:

“Ciertamente, es posible extraer del niño gritos y gruñidos, para lo que basta pellizcarlo o sacudirlo, divertido pero cruel pasatiempo al que se entregan muchos psicólogos, pero tendremos que esperar y velar con mucha paciencia antes de que salga del niño la lengua inglesa. Nosotros debemos inspirarla, y esto pone punto final a la cuestión (...) El educador-sacador es tan arbitrario y coercitivo como el instructor-difusor (...)”.

El único resultado de esta pomposa y precisa distinción entre el educador y el instructor, radica en que el instructor hace entrar en el niño lo que quiere, en tanto el educador hace salir de él lo que le apetece. Intelectualmente, las dos violencias son iguales, como físicamente en materia de violencia el efecto de tirar o empujar es idéntico. No están aquí las reflexiones provocativas de Chesterton que derrumban las dicotomías inútiles de nuestros encendidos debates, llegando incluso a afirmar que “los partidarios de la educación libre prohíben más que los educadores de antigua moda”. Explica con una fuerte crítica a los médicos, psicólogos, eugenistas, científicos, doctores y otras personas a quienes la ley moderna autoriza a dictar leyes para sus conciudadanos:

el viejo maestro de aldea golpeaba al alumno que no sabía gramática pero después lo mandaba a jugar al recreo; el maestro científico moderno lo sigue hasta el patio, y lo obliga a practicar juegos educativos y ejercicios saludables.

La tercera historia junta a las otras dos. Se trata de un texto muy curioso del principal autor del movimiento de la *Escuela Nueva*, Édouard Claparède. En su tiempo, la escuela y los educadores eran muy criticados por la permisividad que demostraban. Se decía que no había autoridad, que la sociedad estaba en un proceso de decadencia, originado en parte por el hecho de que los niños hicieran sólo lo que querían, no siéndoles exigido cualquier esfuerzo, cualquier obligación. Pacientemente, Claparède explica que en la escuela activa los niños *no hacen todo lo que quieren pero quieren todo lo que hacen*, algo bien diferente. Para él, la *educación funcional* no abandona al niño a sus intereses espontáneos. Bien por el contrario. La nueva didáctica *“debe transformar los objetivos futuros de los programas escolares en intereses presente del niño”*. Claparède establece así una sutil distinción que los críticos del puerocentrismo siempre ignoraron: quien está en el centro del sistema no es el “niño”, sino el “alumno” (es decir, el niño en situación del aprendizaje). John Dewey dedicó gran parte de sus escritos a explicar que la cuestión pedagógica no se resume a los “niños” o a las “materias de enseñanza”, sino a las *relaciones* entre unos y otros. Dicho de otro modo: podemos imponerle a un alumno clases y trabajos, pero nunca conseguiremos enseñarle a quien no quiere aprender.

¿Entonces? Estaremos condenados a la inercia o a la manipulación. No. Se nos impone un esfuerzo de lucidez y de razón. Evitar el simplismo de quien se rehúsa a entrar en una reflexión específicamente pedagógica, limitándose a repetir, década tras década, las mismas banalidades. Evitar la desmesura de una pedagogía redentora basada en creencias ingenuas e inocentes. Por lo menos tenemos el deber de intentar comprender. De ver el *instante presente* y, a partir de él, explicar que *todo lo que es* podría *no haber sido* o podría *haber sido* de

otra manera. Así, la historia nos abre el futuro y nos convida a refundar una razón pedagógica que sea capaz de liberarse de las “concepciones modernas” que la dominaron a lo largo del siglo XX.

Amnesia

Hay muchas formas de amnesia en el debate educativo. Dos han estado particularmente activas en nuestro país: la amnesia de exceso y la amnesia de ausencia. El exceso se manifiesta en la presencia constante de una nostalgia, cuya condición de éxito es el “olvido” de la historia. Se glorifica la imagen idealizada de una escuela que nunca existió, a no ser en el recuerdo melancólico de un “pasado imaginario”, destruyendo todo lo que podría perturbar la armonía del retrato. La *ausencia* se detecta en un discurso tecnocrático que se pretende virado hacia el futuro. Es esclarecedora la frase reciente de un ex ministro de educación: *“Ejercitar la memoria en demasía puede ser peligroso, porque tenemos que actuar para el futuro, creando rupturas”*. Difícilmente se encontraría mejor definición para la política tecnocrática, siempre “prospectiva”, que marcó las últimas décadas de gobierno en el campo educativo.

Es inevitable regresar a Chesterton y a su denuncia del “romance de anticipación”: *“Parece que hubiésemos acordado no comprender lo que pasó y nos inclinamos, con una especie de alivio, sobre explicaciones de lo que irá a suceder”*. Dice el escritor británico que hay ciertos hombres *“que miran con entusiasmo hacia delante, porque tienen miedo de mirar para atrás”*, sugiriendo que los grandes proyectos de futuro tuviesen siempre los ojos fijos en el pasado:

“El hombre es un monstruo mal constituido, de pies para adelante y cara para atrás. Puede crear un futuro exuberante y gigantesco, desde el momento en que se encuentra pensando en el pasado. Cuando intenta pensar en el futuro propiamente dicho, su mente se reduce a una cabeza de alfiler a cuya imbecilidad algunos llaman Nirvana”.

El olvido ha sido una condición necesaria de prácticas políticas que se basaban en un principio reformador, marcado por el planeamiento educativo y por la anticipación del futuro. Las concepciones pedagógicas dominantes, tanto las que se alimentan de un discurso científico positivista como las que tienen origen en un cierto voluntarismo militante, sobreviven también a costa de un esfuerzo de olvido. Como si la innovación sólo pudiese concebirse a partir de un no-lugar, sin raíces y sin historia. Al tomar esta opción, justamente el *cambio* se torna imposible. Porque sin un trabajo del pensamiento, sin una transformación de nuestras historias y referencias, todo quedará igual. Thomas Popkewitz tiene razón cuando sugiere que gran parte de los discursos actuales sobre el cambio educativo contiene los gérmenes de su propia negación.

Articulando principios de una “pedagogía científica” con procesos de regulación y de control de los alumnos, el discurso pedagógico moderno ha dominado los discursos sobre educación. El trabajo intelectual no es deducir su acusación o argumentar su defensa. Es esforzarse para modificar las maneras de pensar, para introducir nuevas perspectivas e interpretaciones, para formular ideas que no fueron pensadas. La reflexión histórica no sirve para repetir lo que ya sabemos. Sirve para desafiar creencias y convicciones, invitándonos a mirar en direcciones inesperadas. Sirve para combatir la amnesia...

Modernidad pedagógica

En su obra, Jorge Ramos do Ó avanza con una reinterpretación histórica de la *modernidad pedagógica*, concediendo una atención especial al tema de la *educación integral* que encuadra en una discusión más amplia sobre las actitudes, disposiciones y comportamientos de los alumnos: “La hipótesis es que la llamada enseñanza media vio en la ‘conducta’ su problema pedagógico mayor y en la ‘cultura de sí’ la ocupación más importante”. Me gustaría incluir en este prefacio dos cuestiones centrales de su trabajo: el

papel de los *especialistas psi* y la importancia del *gobierno de sí mismo*.

Especialistas psi. Jorge Ramos do Ó explica la emergencia de un saber positivo que, a partir de finales del siglo XVIII, fue asociando psicólogos, médicos, higienistas y demás “*experts*” de la profilaxis de la sociedad y el “*alma*” de los niños y jóvenes a la cultura escolar. Este conjunto heterogéneo de especialistas, con origen y recorridos diversos, se tornaron *hablantes de una lengua pedagógica común* inscribiendo nuevas realidades en la manera de pensar y de describir la educación. Georg Kerschensteiner, uno de los más influyentes autores de la Escuela Nueva, establece una diferencia entre “*el profesor de Pedagogía y el profesor pedagógico*”. Este educador alemán pretende señalar la diferencia que existe entre los investigadores “*teóricos*” que se ocupan de la reflexión pedagógica, y los profesores “*prácticos*”, a quienes sólo se exige sensibilidad y tacto pedagógico. La consolidación de esta panoplia de disciplinas, con una clara matriz *psi*, aunque movilizando también saberes médicos, sociales y tantos otros, permite la producción y difusión de conocimientos y discursos que construyen un nuevo concepto de alumno, al mismo tiempo que definen los márgenes de un *modelo escolar* que se tornará dominante: *The one best system* (el único mejor sistema) lo llamaría David Tyack. También aquí se desarrolla, como escribe Jorge Ramos do Ó, una *historia de poderes* tornados compatibles: en lugar de una dominación lineal tenemos redes de actores, traduciendo y adaptando conceptos comunes. Esta interpretación es coherente con los estudios de John Meyer y el equipo de Stanford, en particular, cuando sustentan que los principales cambios observados en el desarrollo del currículum mundial a lo largo del siglo XX están relacionados con la acción de estos especialistas:

“*Cada uno de estos cambios —alteraciones en el aprendizaje de la lectura, valorización de la ciencia o expansión de la matemática, reorganización de la enseñanza de las ciencias sociales, desarrollo de la educación artística y la educación física, etc.— es producto de una elaboración teórica en el plano*

educacional, cualquiera que sean sus eventuales orígenes en términos de poderes o intereses”.

Gobierno de sí mismo. Jorge Ramos do Ó escogió un título que autoriza varias lecturas, además de que todas ellas se funden en una preocupación acerca del modo en que la pedagogía moderna busca fomentar la *libre iniciativa* y la *responsabilidad personal* del alumno: “*La cuestión disciplinar ocupa, pues, el centro de la narrativa. Y la materia ética es presentada de acuerdo con un principio pedagógico según el cual cada estudiante debía, él mismo, ser sujeto de su propia educación*”. El *gobierno de sí mismo* es ilustrado desde las primeras páginas con citas que se sitúan en el tiempo de dos generaciones esenciales para comprender este proceso: la generación de 1880, presente en un escrito de Élie Pécaut fechado en 1887 (“*el objeto de la educación, no lo olvidemos nunca, es formar al niño para la independencia, y tornar-la capaz de gobernarse a sí mismo*”) y la generación de 1920, movilizada a través del inevitable Adolphe Ferrière, en un texto de 1921 (“*pasar de la obediencia a la libertad es el problema central de la educación moral, cuando lo encaramos bajo el ángulo del principio de autoridad*”). Toda la argumentación puede ser leída a partir de esta idea que remite al *control del alma* del alumno. Su más evidente filiación se encuentra en los autores anglosajones de inspiración foucaultiana. Basta recordar los títulos de algunos libros de la “*biblioteca*” de Jorge Ramos do Ó —*Reescribiendo el alma* (Ian Hacking), *Luchando por el alma* (Thomas Popkewitz), *Gobernando el alma* (Nikolas Rose)— que reelaboran una de las ideas claves del filósofo francés:

“*El poder sólo se ejerce sobre sujetos libres y en cuanto ellos permanezcan libres, estamos hablando de sujetos individuales o colectivos que se encuentran con un campo de posibilidad donde diversas conductas, diversas reacciones y diversos modos de comportamiento pueden tener lugar*”.

Con este estudio, Jorge Ramos do Ó opera una importante ruptura en el debate educativo. A lo largo de las últimas décadas, hemos estado prisioneros de un antagonismo entre *relación* y *conocimiento*: de un lado,

una cierta liturgia pedagógica que privilegia los aspectos relacionales; del otro, una cruzada anti-pedagógica que se limita a celebrar el pasado (¿qué pasado?) y el conocimiento (¿qué conocimiento?). Al centrar su reflexión en la problemática del *gobierno*, Jorge Ramos do Ó nos ofrece instrumentos que permiten evitar un pensamiento dualista, presentando los fundamentos conceptuales para una nueva comprensión del alumno y del trabajo escolar.

Extrañamiento

Jorge Ramos do Ó nos presenta una obra notable, fruto de una gran osadía intelectual y de un paciente trabajo de investigación histórica. La misma nos provoca un efecto de *extrañamiento*, de tal manera que sus propuestas se sitúan a contra corriente de las ideas más establecidas y vulgarizadas: en el modo en que evita cerrarse en las habituales cronologías políticas, en la recusa de simplismos y dicotomías que confrontan pero nada explican, en la construcción de una narrativa original que cuestiona mucho de lo que fue escrito sobre la historia de la educación en Portugal.

Este *extrañamiento* puede provocar dos efectos contrarios, ambos indeseables: el efecto de negación o, mejor dicho, de imposibilidad de leer, teniendo en cuenta que el autor nos sugiere análisis muy distantes de aquello que juzgamos conocer; y el efecto de impregnación, esto es, la adhesión a una forma de colocar los problemas de la cual somos rehenes. Se sabe que estos dos efectos han sido perniciosos en la recepción de muchos autores. Por esto, importa mantener la lucidez y una mirada crítica, aprovechando las inmensas potencialidades de un trabajo importantísimo y creando un diálogo con el autor que ya es un nombre de referencia en la historiografía de la educación.

Para terminar esta presentación, me gustaría destacar tres aspectos de la forma en que la investigación fue diseñada y concretada: la selección del tema, la articulación teórico-histórica y el trabajo sobre las fuentes.

La selección del tema. Estudiar históricamente a los alumnos parece una opción obvia. Por un lado, ellos son el elemento central de cualquier práctica o teoría educativa. Por otro lado, hace mucho que la reflexión historiográfica viene llamando la atención acerca de la necesidad de “traer a los alumnos de nuevo para el retrato”. Hay una conciencia clara de que ellos han sido la “ausencia” principal de la investigación histórica. Pero lo que parece una opción obvia no es una opción fácil. Es posible encontrar muchos trabajos sobre las reformas y las políticas, sobre las instituciones y las ideas pedagógicas, sobre los métodos de enseñanza y los profesores, casi ninguno sobre los alumnos. No sólo se guardan pocos documentos que, explícitamente, permitan un análisis histórico de las experiencias y los comportamientos de los alumnos, sino que también se revela difícil la propia formulación de una problemática pertinente y con sentido. Teniendo como base un conjunto de investigaciones anteriores sobre los liceos, Jorge Ramos do Ó consigue producir una investigación que se organiza, enteramente, en torno al alumno del liceo. Es una contribución esencial que abre camino para una renovación de la investigación histórica en educación.

La articulación teórico-histórica. La mayor osadía asumida por Jorge Ramos do Ó refiere a la elaboración de un fuerte dispositivo teórico que sirve de encuadre a su tesis. Estaba presente el riesgo de un exceso declarativo que podía asfixiar la interpretación propiamente histórica. El riesgo fue controlado y de él nació una oportunidad única. Gracias a un pensamiento ordenado y una escritura fluida, las declaraciones teóricas trazaron con nitidez los contornos históricos, abriendo la posibilidad de una interpretación nueva sobre hechos conocidos. En este plano, la obra de Jorge Ramos do Ó es modélica: su simple lectura nos enseña que la historia no existe sin una dimensión teórica y que ésta no quita a la narrativa su ritmo y fluidez.

El trabajo sobre las fuentes. El aspecto más impresionante de esta investigación es el conocimiento y el dominio de las fuentes. Capítulo tras capítulo, Jorge Ramos do Ó nos presenta materiales recuperados en los más

diversos lugares, que son trabajados con un gran rigor y sentido metodológico. La simple consulta de los anexos de la tesis, compilados en un CD ROM que acompaña la obra, permite constatar los procedimientos sistemáticos que fueron seguidos en la identificación, recogimiento y análisis de las fuentes. La organización de este “archivo”, en el sentido material y discursivo, es por sí sola una contribución esencial que merece ser debidamente realizada.

En las últimas décadas, la historia de la educación se desarrolló mucho en nuestro país. Aún hace falta reconocer que hemos sido poco innovadores en la selección de los temas, en la elaboración teórica de las problemáticas y en la “invención de las fuentes”. Por esto, me parece importante destacar estos tres aspectos de la obra de Jorge Ramos do Ó. Ella marca un cambio de gran significado, que iremos notando con nitidez en los textos de los investigadores más jóvenes.

Se puede concordar o discordar con las hipótesis que se defienden. Puede gustar más o menos este modo tan propio de pensar, de formular los problemas, de escribir. Lo que no se puede es dejar de leer este libro. Estamos frente a una obra fundamental, que cumple el designio del trabajo intelectual: interrogar críticamente, identificar nuevos problemas, poner en cuestión las evidencias, sugerir maneras diferentes de pensar. Es esto lo que define a un *autor*. Son esas cualidades las que Jorge Ramos do Ó demuestra en *O governo de si mesmo*.

Recibido: agosto 2007

Bibliografía

- HACKING, Ian, *Rewriting the soul: Multiple personality and the science of memory*, Princeton, Princeton University Press, 1995.
- POPKEWITZ, Thomas, *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*, New York, Teachers College Press, 1998.
- ROSE, Nikolas, *Governing the soul: The shaping of private self*, London, Routledge, 1990.