



La educación como una antropotécnica contra el salvajamiento humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno

Andrés Klaus Runge Peña*

La educación como una antropotécnica contra el salvajamiento humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno

Con base en algunas de las ideas de autores clásicos dentro del pensamiento pedagógico y educativo, en este artículo se analizan las consecuencias de entender la educación bajo las coordenadas modernas y las tensiones, contradicciones e incongruencias en las que ello lleva. Particular atención se le dedica al problema de la educación como posibilidad de perfeccionamiento. La aparente contingencia antropológica y formabilidad humana se vuelven en el objeto de una serie de intervenciones intencionadas en la que, por un lado, la "naturaleza humana" se ve como amenaza y, por otro, como la posibilidad de un nuevo ser humano, de un perfeccionamiento posthumano. En ese contexto y proyectado hacia el futuro, el sueño de la pedagogía se convierte, a la vez, en una suerte de pesadilla permanente y real, que consiste en esa obsesión constante por llegar a un estado de perfección, a un estado óptimo y conseguir así "lo mejor". Se muestra cómo, al hacerse más borrosos los límites entre educación y eugenesia, la praxis educativa se configura como una sutil antropotécnica eugenésica, precisamente dentro de marco histórico en el que cobra fuerza el imperativo humano de ser cada día mejor y lo humano inmejorable se torna en obsolescencia.

Palabras clave: Antropología y pedagogía, educación, modernidad, eugenesia, ser humano

Education as an anthropo-technique against human *wildening*: paradoxes and complications for modern pedagogical thinking

Based on some of the ideas by classic pedagogy and education thinkers, this article analyzes the consequences of understanding education with the perspective of modernity as well as the tensions, contradictions and incoherencies that it implies. Special attention is paid to the issue of education as a possibility of achieving perfection. The supposed anthropological contingency and the likelihood of forming the human become the object of a series of intentioned interventions in which "human nature" is perceived as a threat but also as the possibility of a new human being—of a post-human perfection—. In this context, and with a projection into the future, the dream of pedagogy turns at the same time into a permanent and real nightmare, consisting on the obsession for reaching a state of perfection—an optimum state—and therefore achieving "the best". This article shows how as education/eugenics borders become blurred, the practice of education turns into a subtle eugenics anthropo-technique, within

* Licenciado en Educación: Inglés-Español, de la Universidad de Antioquia, doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica de la Universidad de Antioquia, coordinador de la Línea de Pedagogía Histórica del Doctorado en Educación de la misma universidad y coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —ΦορμαΦ. Correo electrónico: aklaus@ayura.udea.edu.co.

the historical limits in which the human imperative of being better each day becomes stronger, and that part of human beings that cannot be improved becomes obsolete.

Key words: *anthropology and pedagogy, education, modernity, eugenics, human being.*

**L'éducation comme une anthropotechnique contre le sauvagement humain:
paradoxes et complications pour le penser pédagogique moderne.**

En se basant sur quelques idées des auteurs classiques de la pensée pédagogique et éducative, l'article analyse les conséquences de comprendre l'éducation à partir des coordonnées modernes et les tensions, contradictions et incohérences qu'elle emporte. On met en relief le problème de l'éducation comme possibilité de perfectionnement. L'apparente contingence anthropologique et la formabilité humaine deviennent la cible d'une série d'interventions intentionnées où, d'une part, la « nature humaine » apparaît menacé et, d'autre part, apparaît comme possibilité d'un être humaine tout nouveau, d'un perfectionnement posthumain. Dans ce contexte, projeté vers le futur, le rêve de la pédagogie devient à la fois, une espèce de cauchemar continu et réel, consistant à cette obsession constante de réussir un état de perfection, un état optimal et de cette manière obtenir « le meilleur ». On montre aussi comment, si les bornes entre éducation et eugénisme s'effacent, la praxis éducative se configure comme une subtile anthropotechnique eugénique, justement au moment historique où il est plus fort l'impératif humain de devenir meilleur chaque jour et l'humain insurpassable devienne une obsolescence.

Mots clés: *anthropologie et pédagogie, éducation, modernité, eugénisme, être humain.*

El tema latente del humanismo es entonces el desalvajamiento (*Entwilderung*) del hombre y su tesis latente reza: la lectura correcta doméstica [...] Del credo del humanismo hace parte la convicción de que los seres humanos son “animales bajo influjo” y que por ello es indispensable proporcionarles el tipo correcto de influjos. La etiqueta humanismo recuerda —con falsa inocencia— la continua batalla por el hombre que se realiza como lucha entre tendencias bestializantes y domesticadoras

Sloterdijk (1999: 17)

Quien pregunte hoy por el futuro de la humanidad y de los medios humanizadores, quiere en el fondo saber si todavía hay esperanza de volverse señor de las actuales tendencias salvajizantes (*Verwilderungstendenzen*) en los seres humanos

Sloterdijk (1999: 16)

¿Qué domestica a los hombres, si según todos los experimentos con la educación habidos hasta ahora

no es claro a quién, en qué y para qué educa el educador?

Sloterdijk (1999: 31)

Pero lo salvaje (*Wildheit*) no se deja apartar...

Kant (1995: 700).

En sus *Reglas para el parque humano* (*Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus*), Peter Sloterdijk sostiene, de modo contundente, que “la domesticación del hombre es el gran impensado al que el humanismo, desde la antigüedad hasta nuestros días, le ha evitado la mirada” (1999: 43). Ese humanismo que, en el lenguaje del autor en cuestión, se erigió como comunidad selecta y, a la vez, selectiva de alfabetizados y que, por ese medio, es decir, a través de la lectura y del envío de cartas —en principio a los amigos y posteriormente a la sociedad en general—, inhibió su propio potencial de bestialización y, en consecuencia, se domesticó, ha

caído en una especie de obsolescencia, pues ahora en tiempos técnicos y antropotécnicos, esa humanización —domesticación—, que otrora procuraban las *lecciones*, está *ad portas* de darle paso a unos procesos de humanización —domesticación— basados, sobre todo, en las *se-lecciones*.¹ Las *Reglas para el parque humano* no ocultan, en ese sentido, un cierto coqueteo lingüístico con discursos técnico-genéticos y eugenésicos sobre el perfeccionamiento humano que se vienen dando gracias a los desarrollos de las ciencias de la vida; sin embargo, lo que más produce irritación, diría sobre todo para nosotros los pedagogos, filósofos de la educación o pedagogos generales, es el uso de expresiones como “antropotécnica”, “doma” y “domesticación” con las que se alude de manera indistinta, más que a asuntos propiamente genéticos, a fenómenos de mayor amplitud como la educación, la formación, la socialización, el humanismo, el proceso civilizatorio. El escándalo suscitado por esta conferencia obedece a que Sloterdijk presenta la educación, la formación y la

cultura como técnicas de domesticación del hombre; de allí términos como “parque humano” o “zoológico temático” para animales civilizados, con los que se alude a ámbitos en los que el hombre es domesticado, a la vez que trata de hacer lo mismo con los recién llegados —con las nuevas generaciones.

De todas maneras, independientemente de las opiniones que consideran el mencionado escrito como la manifestación de un cierto “criptonazismo post-eugenésico” o no, lo cierto es que *ese gran impensado* al que alude el autor resulta de una incumbencia incuestionable para el pensamiento pedagógico actual, bien sea que se considere como parte de las preocupaciones de una reflexión antropológico-pedagógica sobre la formabilidad (*Bildsamkeit*)² y apertura (*Offenheit*) humanas, como tema de reflexión sobre la formación (*Bildung*)³ del ser humano, o como un asunto capital en el contexto del actual “paradigma” del perfeccionamiento que nos pone en una relación inevitable con las actuales *human life sciences*.

- 1 “Los humanizados no son en principio más que la secta de los alfabetizados, y al igual que en otras muchas sectas, también en ésta se ponen de manifiesto proyectos expansionistas y universalistas. Allí donde el alfabetismo se tornó fantástico e inmodesto surgió la mística gramatical o literal, la cábala, que ansía llegar a conocer los secretos de la escritura del autor del mundo. Allí donde, por el contrario, el humanismo se volvió pragmático y programático, como en los siglos XIX y XX con las ideologías liceístas de los Estados nacionales burgueses, el ejemplo de sociedad literaria se amplió hasta convertirse en la norma para la sociedad política. A partir de ahí los pueblos se organizaron a modo de asociaciones alfabetizadas de amistad forzosa, unidas bajo juramento a un canon de lectura vinculante en cada espacio nacional” (Sloterdijk, 1999: 24).
- 2 Cuando, desde un punto de vista histórico-pedagógico y antropológico-pedagógico, se alude a la formabilidad (*Bildsamkeit*) humana, inmediatamente hay que hacer referencia al trabajo de Johann Friedrich Herbart. Al comienzo de su *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Esbozo de lecciones pedagógicas) —libro traducido al español por Lorenzo Luzuriaga y aparecido en Madrid (España), en 1935, con el título: *Bosquejo para un curso de pedagogía*—, en el numeral uno de la introducción Herbart escribe lo siguiente: “El concepto fundamental de la pedagogía es la formabilidad del alumno. Anotación: el concepto de formabilidad tiene un alcance más vasto. Este se extiende incluso a los elementos de la materia. Conforme a la experiencia, se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el metabolismo de los cuerpos orgánicos. De la formabilidad de la voluntad hay rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la formabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la conocemos en los seres humanos” (Herbart, 1984: 5). Debido a Herbart, este concepto se convirtió en uno de los principales de la pedagogía y de la antropología pedagógica, y adquirió con ello una importancia antropológica particular, entendido como “formabilidad de la voluntad para la moralidad” (todas las traducciones de los textos referenciados en otras lenguas son mías).
- 3 El término alemán *Bildung* se suele traducir, a mi modo de ver, inadecuadamente como “educación” o como “cultura”. Si bien ambos asuntos tienen que ver con la *Bildung*, no se puede pasar por alto que dentro de esta tradición la educación (*Erziehung*) y la cultura (*Kultur*) son cosas bien distintas. Aunque en el contexto alemán tampoco exista un consenso sobre el significado exacto del término y sea este, precisamente, el motivo de las reflexiones dentro de lo que se denominan teorías de la *formación*, para nuestros propósitos vamos a entender acá la formación de manera similar a la de *habitus*, como se desarrolla en la sociología de Pierre Bourdieu, pero que no pasa por alto la influencia de Georg Hegel y Wilhelm von Humboldt. En ese sentido, formación es cultura interiorizada por un individuo que, en ese proceso de interiorización, resignifica y redimensionaliza dicha cultura —la tradición— y con ello se hace, a su vez, sujeto, portador y expresión de aquella. Se trata del concepto ilustrado de formación que, expresado en términos dialécticos y acudiendo a la *Fenomenología del espíritu* de Hegel, hace alusión a ese movimiento en el cual los contenidos de un mundo material y espiritual se despliegan y se abren al individuo e, incluso, lo estructuran, y en el que el individuo, igualmente, se desarrolla y se abre a aquellos contenidos y a su conexión entre sí como realidad, para transformarse él mismo y al mundo.

Siguiendo una línea de reflexión que lo liga implícitamente a autores modernos como los que trataremos más adelante y a antropologías filosóficas del siglo xx como las de Arnold Gehlen y Helmut Plessner, Sloterdijk plantea que los seres humanos se han vuelto incapaces de permanecer circunscritos al ámbito de la pura animalidad y que, por tanto, estamos condenados a la fuga hacia delante, a lo abierto, y en esa carrera nos volvemos *extáticos* —*éxtasis* que corresponde a lo que Martin Heidegger llamaba “apertura al mundo”— o *excéntricos* —para utilizar también la expresión de Plessner (1928)—. El ser humano se ha vuelto un animal de lujo que ya no es capaz de seguir siendo un verdadero animal. Este se configura como la manifestación de una prodigalidad extrema, de un excedente casi milagroso, de producción y autoproducción que supera todo límite imaginable.

Sin embargo, y a pesar de esa condición sin igual como ser excéntrico y de lujo, el ser humano arrastra también consigo una carga hereditaria, que es la causa de enfermedades genéticas, así como el motivo de una serie de reflexiones en las que se debate sobre los límites entre inmejorabilidad humana o su perfeccionamiento ilimitado. De allí que la pregunta fundamental para estos nuevos tiempos tenga que ver con que, si desde el punto de vista eugenésico, las generaciones futuras lleguen a plantearse si suprimir, gracias a la ingeniería genética o a intervenciones de este tipo, algunas de estas amenazas. En este asunto, Sloterdijk sostiene que es simple-

mente cuestión de tiempo para que los seres humanos le den aceptación a estas técnicas, o mejor, antropotécnicas, pues, como seres de lujo y abiertos al mundo, se les presenta como un sinsentido el tener que pensarse en función de sus carencias y no, precisamente, de sus posibilidades. Es más, el mismo Sloterdijk plantea que, de un modo u otro, la modernidad ha sido eugenésica —eugenesia que, según este autor, no se puede confundir con la del exterminio—⁴ y a ello no escapa su concepción de la educación y la formación. Así pues, en la actual época de las *human life sciences*, cobra cada vez más fuerza el “paradigma” del perfeccionamiento humano y este se hace evidente en todas las disciplinas, desde la medicina hasta la técnica e incluso la pedagogía.⁵

Las reflexiones que siguen a continuación parten del malestar que suscita ese gran impensado y recaban en particular en la situación paradójica en la que queda la educación bajo las coordenadas modernas. De igual manera y siguiendo a Sloterdijk, mostramos cómo la educación se configura como una sutil antropotécnica eugenésica, precisamente en vista de esa situación paradójica, en el contexto de la modernidad, en la que cobra vida el imperativo humano de ser cada día mejor y lo humano inmejorable se torna en obsolescencia. No obstante, antes que ofrecer soluciones, lo que este escrito pretende es mostrar la importancia y la necesidad de un pensamiento pedagógico sobre ciertos puntos cruciales de nuestro campo; puntos que en nuestro con-

4 Estas convicciones, sumadas a la provocadora elección por Sloterdijk de términos ganaderos como “doma” y “cría” del “animal humano”, le valieron que su principal crítico Jürgen Habermas —la autoerigida conciencia de la Alemania antinazi— lo acusara de utilizar “la jerga nacionalsocialista”. Este enfrentamiento causó gran revuelo y fue noticia en todos los medios alemanes. Vale decir que Sloterdijk se defendió aduciendo, en una entrevista que se le hizo a propósito de su libro *Esferas*, que: “El eugenismo forma parte del pensamiento moderno. Es la base misma del progresismo. El eugenismo es una idea de la izquierda clásica, retomada por los nacionalistas después de la Primera Guerra Mundial. Es el progresismo aplicado al terreno de la genética. Cada individuo razonable es eugenista en el momento en que se casa. Cada mujer es eugenista si prefiere casarse con un hombre que posee cualidades favorables en su apariencia física. Es el eugenismo de todos los días [...] Nunca existió un eugenismo fascista. Lo que hubo fue un exterminio racista. Esa voluntad de matar nunca tuvo la más mínima relación con el concepto de eugenismo concebido como un medio de reflexionar sobre las mejores condiciones en que será creada la próxima generación. Los nazis se aprovecharon de algunos pretextos pseudocientíficos para eliminar enfermos. Eso no tiene nada que ver con el eugenismo. Es un abuso total de lenguaje llamarlo así”.

5 Cf. Wulf y Zirfas (2008: 9).

texto de reflexión pedagógica y antropológico-pedagógica pocas veces se los toma con la debida seriedad y generalmente no se los asume como asuntos insoslayables dentro de las discusiones pedagógicas.

El ser humano bajo las coordenadas de la modernidad: la alianza entre antropología y pedagogía, y la necesidad de educación (*Erziehungsbedürftigkeit*)

Bajo las coordenadas de la modernidad,⁶ específicamente a partir de Immanuel Kant, gracias a ese impensado de la domesticación humana —a la superación de la animalidad en humanidad— salió a relucir una situación problemática del ser humano en relación con su formación y su educación. Fue el momento en el que la praxis educativa —la educación— se configuró con base en nuevos presupuestos que no tardaron en poner en evidencia también su carácter harto paradójico. En la medida en que dicha situación paradójica hace parte todavía de la praxis y del pensamiento pedagógicos contemporáneos, y también en tanto dichos presupuestos gozan de común aceptación para la mayoría de los miembros del campo pedagógico y de otros campos de las ciencias sociales y humanas, es necesario que estos se vuelvan objeto de análisis y reflexión; tal es, pues, nuestro propósito acá.

A partir de Kant se hace visible la estrecha relación que hay entre antropología y pedagogía. De acuerdo con él, esa antropol-

gía, entendida ahora en sentido pragmático y no fisiológico, se pregunta por lo que el hombre, “como ser que obra libremente, hace, o puede y debe hacer, de sí mismo” (Kant, 1991: 7; 1995: 399). Lo que lleva a proponer así una idea de estructuración *epigenética* del ser humano, según la cual este ya no se encuentra insoslayablemente determinado por su propio desarrollo natural, ni por su origen metafísico o religioso, sino por sus propias prácticas, es decir, por lo que hace de sí. En la antropología de Kant se concibe entonces al hombre, a diferencia del animal, no como un ser determinado por el instinto, sino como un ser racional, o para ser más exactos, como un animal dotado de la capacidad de razón —*Verunftfähigkeit begabtes Tier* (Kant, 1995: 673)—. Según este mismo autor:

Un animal ya lo es todo mediante su instinto [...] Pero el hombre necesita razón propia. No tiene instinto y debe hacer de sí el plan de su comportamiento. Pero como no está inmediatamente en condición de hacerlo, sino que viene en bruto al mundo, entonces otros lo deben hacer por él (p. 697).

De acuerdo con esta visión, si se quiere mundana, el ser humano no solo es visto como un ser que fracasa en este mundo como animal desde su nacimiento, sino como un ser que se ha de entender a sí mismo como *historia* y, sobre todo, como *proyecto por realizar*, como un ser “excéntrico” (Plessner, 1928). Hablamos así de una *animalidad humana* que no está de-

6 Acá nos adherimos a la concepción de modernidad que plantea Ulrich Beck. “Con el concepto de sociedad de riesgo Beck se sitúa en la mitad del debate entre modernidad y posmodernidad. Para este autor el desarrollo de la moderna sociedad industrial se ha de pensar desde dos perspectivas: de un lado, en sus inicios, como sociedad industrial, en la que se llevan a cabo procesos de modernización simple que consisten, en términos generales, en dinámicas de desencantamiento del mundo tal y como lo propuso Weber, con base en las cuales se pretendía desmontar el cobijo simbólico de la tradición premoderna para instaurar la legitimidad del nuevo orden moderno con sus propias señales simbólicas. De otro lado, en la contemporaneidad se puede pensar la sociedad industrial en la época actual como sociedad del riesgo. Como se puede notar, no se trata de una nueva época, sino de un modo de desenlace de la modernidad. En la sociedad del riesgo los procesos de modernización ya no caen necesariamente en las credulidades iniciales de la modernización simple y se orientan por el desencantamiento frente a este proceso. Se trata entonces de un desencanto frente a la sociedad industrial, lo cual podría también enunciarse en términos de Giddens como un proceso de modernización reflexiva, es decir, una segunda modernización que antropologiza, cuestiona y problematiza las representaciones colectivas de la modernidad operando, para ello, con el referente moderno de la reflexividad del sujeto, esto es, con su capacidad de juicio y de decisión” (Runge y Muñoz, 2006: 35-36).

terminada, como en el caso de los animales, por el instinto, sino que se trata de una animalidad abierta, formable, perfectible y libre, sujeta al plan que pueda dársele o darle a su propio comportamiento. Es pues en este contexto que los seres humanos empiezan a entenderse a sí mismos como seres flexibles, maleables, formables. De allí, igualmente, que la educación se conciba como el medio más apropiado para que este animal dotado de razón —*animal rationabile*— haga de sí mismo un animal racional —*animal rationale*—. ⁷ Podría uno decir que no es fortuito ni accidental que el mismo Kant diga por ello que: “detrás de la educación se encuentra el gran secreto del perfeccionamiento de la naturaleza humana” (1995: 700). Bajo las coordenadas modernas se inaugura ese paradigma del perfeccionamiento humano que, si bien tiene todavía como presupuestos antropológicos las ideas de ser humano como creación divina o como ser dotado de razón, sienta las bases para una concepción de perfeccionamiento transhumano en el que incluso se trata de dejar ya de lado la misma “naturaleza humana”. ⁸

En esa lógica, si el ser humano es un ser que es tarea de sí mismo y, en un cierto momento, de los otros, entonces también se presupone con ello, por principio, que dicho ser es formable (*bildsam*) y necesitado de educación (*erziehungsbedürftig*). Lo interesante de todo esto es que con esa concepción de una antropología en sentido pragmático, la educación adquiere una fundamentación antropológica. Así, y el mismo Kant lo escribe:

El hombre es la única criatura que tiene que ser educada [...] El hombre sólo puede volverse hombre mediante la educación. Él no es más que lo que la educación hace de él (1995: 697-699).

De allí que la educación, entendida en su sentido amplio como cuidado (*Wartung*), disciplina (*Disziplin*), instrucción (*Unterweisung*) y formación (*Bildung*), ⁹ tenga como tarea fundamental evitar la posible caída en el salvajismo y la animalidad del individuo —del niño— e introducirlo, en cambio, en el camino de la razón —de la racionalidad— para que este logre así su autonomía.

Independientemente de su fundamentación antropológica, la educación se torna paradójica, ya que para el pensamiento pedagógico y antropológico —como lo expresa Kant— se es libre si uno se deja educar; pero, de igual manera, se es autónomo (*mündig*), se tiene razón propia, sólo si se es libre. Lo paradójico resulta entonces cuando uno se percatara de que, en ese marco de reflexión, la educación, con la que se le ayuda al otro a realizar su libertad, es también un influjo sobre él; por tanto, si uno se deja educar, renuncia con ello a la propia libertad. En ese sentido, el fin y propósito de la educación es aquello que ella misma hace imposible, aquello que ella desmiente. Esto lo había expresado el mismo Kant cuando se preguntaba en su *Pedagogía*: “¿cómo cultivo la libertad mediante la coacción?” (Kant, 1995: 711). Como lo dice Michael Wimmer:

En esa antinomia de la pedagogía moderna en la que la posibilidad de educación es desmentida por la determinación de su destinatario que es *representado* como libre, o mejor, que tiene que ser supuesto como tal, se muestra la paradoja insoluble que surge mediante el descubrimiento del otro para la pedagogía (1994: 120).

La manera en que el pensamiento pedagógico moderno pro kantiano ha tratado de liberarse de tal paradoja constitutiva es recurriendo a la *moralización de la propia intención pedagógica*.

7 Cf. Kant (1995: 673).

8 Cf. Wulf y Zirfas (2008: 9).

9 Cf. Kant (1995: 697).

En tal proceso, si se resuelve el autoimpedimento que el mismo pensamiento pedagógico ha construido, es porque se vinculan, por necesidad, los fundamentos de la actividad educativa y las técnicas de su realización a una idea del bien que solo puede ser una referencia al deber ser.¹⁰ Por eso, siguiendo a Kant,

[...] los niños deben ser educados en adecuación no con el estado presente, sino con el estado futuro y mejor posible del género humano; esto es: según la idea de humanidad (1995: 704).

La reflexión pedagógica comienza a vivir así de su imaginación, de sus ideales formativos y, consecuentemente, del incumplimiento real de sus intenciones —esto, porque no sobra recordar acá que los ideales son, para este autor, ideas de una perfección que como tal no se puede realizar o cumplir, pero que hay que tener como útiles para orientar el pensamiento y la acción—.¹¹ De allí que el proyecto para una *teoría de la educación*, es decir, el fin formativo último, aparezca como un “ideal noble y no dañe en nada si aún no estamos en situación de realizarlo” (Kant, 1995: 700), y que, en resumidas cuentas y si se lo mira bien, “la educación sea el problema más grande y más difícil que se le pueda dar al hombre” (Kant, 1995: 702). Como lo sostiene Sloterdijk:

Se halla en juego aquí nada menos que una antropodicea, es decir, una determinación del ser humano de cara a su apertura biológica y a su ambivalencia moral. Pero, por sobre todo, está la pregunta por cómo podría entonces el ser humano convertirse en un ser humano verdadero o real, que a partir de ahora será formulada inevitablemente como una pregunta por los medios, si por éstos entendemos los medios comunicales y comunicativos, por medio de cuyo uso los humanos mismos se

forman para aquello que pueden ser y llegar a ser (1999: 19).

Así pues, con esa idea de perfeccionamiento (*Perfektionierung*) no solo se alude a esa apertura biológica en la que la antropología kantiana deja al ser humano, sino también a ese mundo de los ideales de formación que, como ideas de una perfección, tan sólo son imaginables. Inmejorabilidad y perfeccionamiento humanos marcan así los límites de una “naturaleza humana” que, por un lado, se entiende como potencia y capacidad para la superación de las limitaciones naturales y, por otro, como instancia de optimización, de maximización de la productividad, de uso eficiente (biopoder).

Rousseau y la antropologización de la perfectibilidad

Si, en palabras de Johann Friedrich Herbart, el ser humano es un ser formable, y en palabras de Kant, un ser que hace de sí su propio plan de comportamiento, para Jean-Jacques Rousseau, de igual manera, este es también un ser perfectible. El ser humano es concebido como un ser arrojado en el mundo y responsable de su libertad; por ello, el niño como ser humano debe gozar asimismo de una libertad similar. Rousseau es pues el primero que, a partir de una diferenciación radical con el adulto, enfatiza en el modo de ser otro de la infancia. Como lo dice Wimmer:

[...] hay que agradecerle a Rousseau el haber tenido el conocimiento de que el niño en tanto otro entra en el campo de observación de la pedagogía, pero no como un adulto deficiente, es decir, parecido a este último, sólo que incompleto y, por ello, subordinado a aquél; sino que, en tanto niño, como un ser perfecto a su propio modo (1994: 120).

Con el reconocimiento rousseauiano de la niñez¹² como un modo de ser propio y con el

10 Cf. Corsi (2002: 29).

11 En palabras de Kant, “una idea no es otra cosa que el concepto de una perfección que todavía no se encuentra en la experiencia” (1995: 700-701).

12 Cf. Runge (1999).

reconocimiento de sus derechos se pone también al niño en libertad.¹³ Lo que quiere decir que con base en esa radical otredad del niño se deslegitima toda forma de pensamiento pedagógico normativo, pues ese niño, como naturaleza indeterminada, que de un modo proyectivo entraba en el horizonte de comprensión del adulto y así quedaba igualmente ligado a las apuestas de intervención de este último —de la pedagogía—, ahora, bajo estos parámetros, sólo puede ser lo que es de *conformidad*¹⁴ con su propia naturaleza; en ese sentido, el niño debe buscar y lograr su determinación a partir de sí mismo. ¿Qué educación podría ser pensable bajo estas condiciones? ¿Qué tipo de educación sería posible que no traicione la naturaleza del niño y que no lo ate a una norma externa? ¿Qué tipo de educación, que no arriesgue el “futuro de la naturaleza humana” (Habermas, 2002) y que no termine por convertirse en un ejercicio de dominación de dicha naturaleza?

Lo interesante es que no solo la educación en ese sentido *no* puede partir de algo dado, porque el niño se le aparece como *homo absconditus*, sino que toda acción educativa, asimismo, se ha de ver como una acción potencialmente abusiva.

La pedagogía supuso encontrar la solución a esta situación con la ayuda de la psicología, en especial durante la primera mitad del siglo xx, con la idea de que el niño debía adaptarse a sus propias normas, ya no a par-

tir de un saber externo a él, sino de un saber que partía de él mismo —del conocimiento respecto a su libre espontaneidad, del conocimiento de su naturaleza—. Sin embargo, esta humanización de la pedagogía, que se veía a sí misma a favor del niño y a partir del niño, y que se manifestaba en contra de toda forma de poder externo en la educación, no demoró en mostrarse también, con la ayuda, por ejemplo, de la psicología, como el intento de la total identificación y ocupación de la otredad del niño, como la pretensión de empoderarse teóricamente de su otredad para así poder disponer mejor de él.¹⁵ Lo que a diferencia de un pensamiento y acción pedagógicos autoritarios se presentó como el nuevo gesto pedagógico amigable, esto es, la comprensión pedagógica del niño a partir de la asunción de la propia perspectiva de este último, terminó revelándose como una intención imperial por la ocupación del otro, de su lugar, con el propósito de lograr un control sobre él.

Podríamos decir, entonces, que uno de los grandes aportes de Rousseau, en el marco también de estas coordenadas modernas, consistió en antropologizar la perfectibilidad humana, o mejor, en plantearla como una condición antropológica.¹⁶ Para Rousseau, la perfectibilidad, junto con la sociabilidad y

13 En este orden de ideas, lo primero que se vuelve objeto de crítica en el Emilio es el uso de las fajas, y de allí que se elogie, por otro lado, el amamantamiento (la maternidad). Para una crítica y relativización del “amor maternal” entendido como un comportamiento social e histórico producto de la burguesía y de las influencias de discursos como los de Rousseau, véase Badinter (1991).

14 Rousseau (1998) expresa que la naturaleza funge como un supuesto del que no podemos saber nada y que sirve como hipótesis para hablar de nuestro estado actual. De allí que utilice expresiones como “de conformidad con la naturaleza” y no se refiera a una naturaleza como tal, sino a una conjetura hecha desde cualquier situación actual.

15 Cf. Wimmer (1994: 121).

16 Planteamientos psicológicos como los de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, entre otros, y pedagógicos como los de María Montessori, al centrar su atención solo en la génesis y desarrollo “natural” del ser humano desde una perspectiva cognitiva, reducen con ello la perfectibilidad a estados o contenidos supuestamente universales. Esto ha provocado, entre otras cosas, que la visión de la formación se reduzca a formación técnica o funcional, y la perfectibilidad a una ideología de progreso discriminatoria. El desarrollo se convierte así en algo pronosticable que corresponde a un plan organizado, previsto y controlado. De allí entonces que se seleccionen determinados procesos de desarrollo y no otros. Hay que tener en cuenta, no obstante, que antes que un desarrollo natural, lo que Rousseau antepone con mayor fuerza es la capacidad del ser humano para perfeccionarse: la *perfectibilité*. Rousseau no determina la perfectibilidad de un modo positivo; en ese sentido no es ni teleológica, ni normativa: la perfectibilidad puede llevar al ser humano a la perfección, pero también a la depravación. La perfectibilidad es, además, la facultad que permite el desarrollo ontogenético del ser humano. En este sentido, desde el mismo Rousseau los discursos sobre el desarrollo “natural” necesitan ser relativizados y contextualizados histórica y socialmente, y la formación no debe quedar reducida a una serie de etapas o estados prescritos.

la libertad, se constituyen en las cualidades específicas que distinguen al ser humano del animal. Este autor sostiene al respecto:

[...] hay otra cualidad muy específica que los distingue y sobre la cual no puede haber disputa: es la facultad de perfeccionarse; facultad que, con la ayuda de las circunstancias, desarrolla sucesivamente todas las otras y radica, no tanto en la especie, sino en el individuo; mientras que un animal, al cabo de unos meses, es aquello que será toda la vida (Rousseau, 1980: 220).

Entre perfectibilidad, voluntad y libertad se establece un vínculo fundamental, con lo que resulta una idea de perfectibilidad como potencialidad y libertad de perfeccionarse.¹⁷ Además, aquellas, en contacto con la imaginación, hacen que el ser humano deje de ser un ser instintivo y se convierta en un ser social que aspira a extender su ser. Para Rousseau, el ser humano es un ser deseante, con una imaginación y espíritu “expansivos”, que está en capacidad de trascender sus propios límites y sus necesidades naturales. En este sentido, la perfectibilidad se convierte en una condición básica para la posibilidad de devenir humanizante del ser humano.

Determinado ahora por la libertad y la perfectibilidad, el desarrollo humano no es más para Rousseau un *telos* en el sentido aristotélico y tampoco un proceso de formación

como proceso de asemejarse a Dios (*Imago Dei*). Gracias a la capacidad inherente de poderse perfeccionar, el ser humano se sale de la creación, de un “desarrollo natural”, y empieza a hacer de sí su propia historia. Visto así, el ser humano no aparece más como un ser condicionado por su desarrollo y deviene en proyecto humano. Desde el punto de vista de Rousseau, el perfeccionamiento humano no se puede concebir entonces como una teleología o como un progreso causal condicionado.¹⁸

Rousseau desarrolla, pues, una teoría de la educación que, basada en un concepto de infancia como indeterminabilidad natural que le permite ser algo otro, rompe con toda imagen y determinación que se haga de ella por el adulto. El descubrimiento de la infancia, o mejor, de la otredad infantil se convierte por ello en un presupuesto paradójico, pues además de reconocerla, sirve para ver la educación —positiva— como un ejercicio de coacción que no le hace derecho a esa otredad infantil, ya sea porque la niegue, la invisibilice o la destruya.

Todo esto, puesto en relación con la educación, significa lo siguiente: el ser humano como ser perfectible y abierto, en el sentido de Rousseau, oscurece toda esperanza de una educación perfecta y última. Ahora, el autimpedimento del pensamiento pedagógico viene dado en el hecho de que ya no puede legitimar la actividad educativa y las técnicas

17 Vista así, la perfectibilidad no queda restringida únicamente a un desarrollo psicológico o al despliegue de las capacidades racionales y lingüísticas, sino que aparece como una determinación antropológica más fundamental, que comprende al ser humano en su totalidad; y esto significa entonces que no solo el espíritu, sino también otros aspectos ligados a la corporalidad, entran a cumplir en ello un papel determinante. El ser humano moderno queda puesto entre los límites del “perfeccionamiento” e “inmejorabilidad” (Kamper y Wulf, 1994) humanos.

18 No hay que desconocer que, según Rousseau, el ser humano pasa de manera inevitable por un proceso de perfeccionamiento que implica, a la vez, la posibilidad de perfección como de corrupción. Es en este contexto que la naturaleza del ser humano no puede ser vista más como algo bueno o malo —como lo planteaba de alguna manera Thomas Hobbes—, ya que malas o buenas pueden ser únicamente las realizaciones de dicha perfectibilidad. Más bien se trata de que al ser humano, en tanto ser libre y perfectible, le es “natural” la “desnaturalización” o “renaturalización” (Derrida, 2008). De allí que ya no sea posible, ni se prefiera un “retorno a lo natural” —como se malinterpretó a Rousseau desde el mismo Voltaire—. La naturaleza tan sólo puede cumplir el papel de referente hipotético del que no sabe nada con certeza, pero que sirve para el ejercicio de crítica del presente. De todas maneras, en el programa pedagógico de Rousseau —por ejemplo, en el Emilio o de la educación—, la historia “abierta” del ser humano va transformándose en una teleología de la armonía como aspiración humana a un estado de felicidad. El ser humano debe volver a encontrar entonces su puesto en la creación. Cf. Zirfas (1993).

de su realización con base en una idea última —como la autonomía o la *humanitas* kantianas— relacionada con un deber ser, ya que la perfectibilidad tendría múltiples y variadas formas de realización, con lo que, en consecuencia, se deslegitimaría toda educación referida a un único modo de ser. En Rousseau, la indeterminabilidad de la naturaleza humana como punto clave de su reflexión escapa a toda posible anticipación. Así, el discurso pedagógico de la modernidad establece un vínculo de tensión con las utopías, por un lado, porque las imágenes de ser humano que aquél proyecta —los fines educativos— tienen que ser vistas de un modo contingente desde el punto de vista histórico y cultural, y, por otro, porque ya ninguna teleología puede concebir y comprender la determinación y destino humanos. A ello se le suma el hecho de que la forma concreta de la formación en tanto autoderminación individual no se puede anticipar sin, al mismo tiempo, desmentirla o ponerla en entredicho.

Para concluir esta parte, podríamos decir con Werner Loch que, en

[...] épocas de la historia de la educación en las que era seguro lo que el ser humano era, estaba también seguro lo que era la educación. También allí la pedagogía determinaba la educación a partir del concepto de ser humano y su ser humano a partir del concepto de educación (citado en: Wulf y Zirfas, 1994: 136).

Pero ahora que ya no se cuenta con esas seguridades, la educación pierde en legitimidad y entra en complicaciones.

Animalitas vs. humanitas: ¿educación o eugenesia?

Otro asunto interesante que resulta de ese gran impensado de la domesticación humana bajo las coordenadas de la modernidad es que si el hombre, en tanto *humanitas*, es por lo que hace de sí, entonces su *humanitas* no

resulta ser más que bestialidad bajo influjo. Una bestialidad des- y reacostumbrada por el influjo de la educación y de las prescripciones de la razón. La autonomía aparece en este contexto como coacción y autoacción progresivas e intensificadas. De allí la importancia de la disciplina (*Disziplin, Zucht*), pues esta, sobre todo, es la que

[...] transforma la animalidad en humanidad [...] La disciplina previene que el hombre, a causa de sus impulsos animales, se desvíe de su determinación, de la humanidad [...] El salvajismo (*Wildheit*) es la independencia de las leyes. La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir la obligación de éstas [...] De allí que el hombre tenga que acostumbrarse desde temprano a someterse a las prescripciones de la razón (Kant, 1995: 697-698).

Frente a la radical separación entre el reino de la naturaleza y el reino de los fines, la *humanitas* pone en tensión dicha separación kantiana, ya que esta no resulta ser más que “bestialidad libre” y abierta sujeta a encauzamiento, a autoencauzamiento, a docilización.

Pero continuemos con Kant:

No obstante, el hombre tiene por naturaleza una gran inclinación (*Hang*) por la libertad, que, cuando durante un cierto tiempo se acostumbra a ella, lo sacrifica todo a ella [...] En los hombres, por su inclinación hacia la libertad, es necesario un pulimiento (*Abschleifung*) de su estado en bruto (*Rohigkeit*); en los animales, por el contrario, no lo es, debido a sus instintos (1995: 698-699).

De allí nuevamente la importancia que cobra la pregunta por los medios adecuados y correctos —legítimos— para influir sobre esa *animalitas*, para acostumbrarla, para pulirla, para optimizarla, para funcionalizarla, para hacerla rendidora.

De todas maneras, para nuestros propósitos, lo que más llama la atención del planteamiento antropológico kantiano anterior es que, como *no se sabe con certeza* hasta dónde va lo fisiológico y en dónde comienza lo pragmático —lo cultural—, entonces toda determinación del ser humano de ahora en adelante no puede más que moverse dentro de una ambigüedad fundamental: la determinación del ser humano queda signada como *indeterminabilidad*: el ser humano como un “*nicht festgestelltes Tier*” (Animal no precisable) (Nietzsche). La determinación del lugar especial que ocupa el ser humano dentro de los seres vivientes no se da ahora ni en delimitación de lo animal ni en delimitación con la máquina ni en delimitación con Dios. De allí que lo que el ser humano fue, es o pueda ser, está marcado por una “diferencia antropológica” (Kamper, 1973), que consiste en que este, como ser identificante, no puede ser identificado o identificarse sino al costo de su imperfecta cosificación. El ser humano en tanto ser formable, abierto y perfectible, sólo llega a puerto seguro mediante definiciones de sí que nunca logran ser definitivas. Desde esta mirada, es el único ser que para existir en el mundo tiene que dar permanentemente definiciones de sí, así estas sean solo provisionales. Esto quiere decir, como lo plantea Otto Bollnow desde una antropología pedagógica, que la

[...] esencia del ser humano permanece por principio infundamentable, con lo que se tiene que tomar el concepto de infundamentabilidad (*Unergründlichkeit*) en un sentido estricto. Éste no sólo significa que con nuestros esfuerzos nunca vamos a avanzar hacia un fundamento último, sino que la vida humana no tiene ningún *fundamento* y es una fuente de la que resultan nuevas posibilidades increadas en el proceso creador. La apreciación sobre la infundamentabilidad no significa, en el sentido de un irracionalismo primitivo, que todo intento de determinación conceptual sería, des-

de un principio, carente de sentido o enemigo de la vida. Aquella exige, más bien, impulsar hasta los límites externos de lo posible el esfuerzo en torno a una comprensión mental; así, con ese esfuerzo se acrecienta y asciende la vida misma [...] Pero sabe, igualmente, que toda afirmación que apunte hacia algo se encuentra ligada a aspectos particulares a partir de los cuales no se comprende *la vida en su totalidad*, y que detrás de todo resultado así logrado permanece la oscuridad de lo no esclarecido (1980: 51).

Esta era, de cierto modo, también la idea de Loch cuando planteaba, en un artículo de 1965, que con

[...] el concepto de ser humano el concepto de educación se había convertido forzosamente en una “pregunta abierta” que —como consecuencia de la variabilidad (*Veränderlichkeit*) histórica del ser humano— siempre tenía que ser respondida de una manera nueva y como consecuencia de ello tampoco podía llegar a ser respondida de una manera concluyente, mientras el ser humano estuviera sometido al principio de variabilidad (*Wandelbarkeit*) (Loch, 1980).

Lo anterior significa, desde otro punto de vista, que el pensar sobre el ser humano, gracias a la reflexión permanente, se debe defender de sí mismo mediante una especie de constante *Aufhebung* (superación) —en el sentido hegeliano—, en la que la *conditio humana* siempre aparece fluctuando entre naturaleza y cultura sin ser ni la una ni la otra. Según los planteamientos antropológicos de Kant, el ser humano pertenece a ambos mundos —es ciudadano de dos mundos— y su “naturaleza” es por ello un *compuesto no diferenciable*. De allí entonces que la educación —que es la que acá nos interesa—, vista según esa concepción antropológica, también se tenga que mover, sin definirse nunca, dentro de esas dos

alternativas posibles, a saber: como desarrollo y como cultivo, en la medida en que ella, en parte, algo le enseña al ser humano y, en parte, algo le desarrolla. Citemos nuevamente a Kant:

Pero, debido a que la educación en parte algo le enseña al hombre y en parte también sólo en él algo le desarrolla, entonces no se puede saber qué tan lejos van en él las disposiciones naturales (1995: 699).

Y esto nos recuerda, como dijimos al comienzo, lo más escandaloso suscitado por las *Reglas para el parque humano*, a saber: que allí Sloterdijk subsumiera, bajo el neologismo “antropotécnica”, toda una serie de prácticas y procesos humanizadores —educación, formación, socialización, culturización, etc.— que siempre habíamos tenido por algo diferenciado y que, bajo estas coordenadas modernas, parecen ya no tener límites lo suficientemente claros que nos permitan distinguir —moralmente hablando— entre prácticas eugenésicas y prácticas educativas. De fondo aparece entonces esa contingencia antropológica que se busca dominar mediante diferentes medios y que se hace más problemática con la entrada en el “siglo de la infancia” (Key).

Dos aspectos (Reyer, 2003) de gran importancia comienzan así a influenciar el optimismo pedagógico de comienzos del siglo xx con su idea de mejoramiento de la educación y de perfeccionamiento del individuo, en don-

de lo eugenésico —en sentido positivo y negativo— entra a cumplir un papel que hay que tener en cuenta: por un lado, la “naturaleza” del niño y su desarrollo —“el niño y sus poderes nativos” (Jiménez, 1928: 7)— y, por otro, la colectividad como raza:

Estos dos postulados, social el primero, biológico el segundo —en el fondo uno y el mismo— son los que inspiran la más reciente concepción de la institución escolar (Jiménez, 1928: 12).

La “naturaleza” del niño se pone así en el centro de pedagogías orientadas hacia la individualidad y hacia la personalidad, y la población como raza se ubica en el centro de pedagogías de corte social, particularmente, de corte socialdarwinista.¹⁹

A finales del siglo xix y comienzos del xx, ambas formas de pensamiento pedagógico comienzan a producir saber a partir del mismo material: lo heredado, con base en una imagen orientadora referida a la población pobre, degenerada, anormal y decadente. Son ahora estas “disposiciones nativas” las que le establecen los límites a la educación —a la práctica educativa— y las que, a su vez, le despiertan las mayores expectativas y optimismos al pensamiento pedagógico. La educación parece llegar así hasta donde las disposiciones naturales y el desarrollo del niño lo permiten. Pero ese límite es, además, condición para un biologización, psicologización y medicalización radical de la pedagogía. Se crean, pues, las condiciones para que la educación sea pensada en el marco de las *human life sciences*.

19 Sáenz, Saldarriaga y Ospina dicen que “con la apropiación entusiasta de las teorías de la evolución y la involución de las razas y la especie, se formuló una tendencia diferenciada de reforma pedagógica, la de la defensa de la raza. Las concepciones evolucionistas abrieron la mirada del discurso médico a lo colectivo; sus nociones de adaptación, lucha por la vida y selección natural y social posibilitaron la emergencia de un discurso sociobiológico para pensar los fenómenos colectivos: el proceso histórico de la sociedad, la violencia política, la guerra, la criminalidad social y las enfermedades mentales de la raza en su conjunto” (1997: 76-77). Esto dio pie también para el surgimiento de una “escuela del examen” y una “escuela defensiva”: “Hemos denominado Escuela del Examen a aquélla centrada en la observación, la medición, la clasificación y la separación de los individuos, la cual individualizaba la mirada del maestro y del médico y buscaba normalizar a la infancia pobre mediante un régimen institucional de aislamiento, clasificación y disciplina adecuada. Por su parte, la Escuela Defensiva, denominada así por sus impulsores, dirigió su mirada no al individuo, sino a la vida de la población; buscaba, a partir de la escuela, masificar las estrategias de regulación de los procesos biológicos de la raza en su conjunto: nacimiento, procreación, alimentación, enfermedad colectiva y muerte” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997: 77).

En el contexto colombiano, autores como Miguel Jiménez López, Rafael Bernal Jiménez y Gabriel Anzola Gómez, no solo defensores de una pedagogía activa en Colombia, sino también promotores de una imagen pesimista tanto del estado de la raza como de la infancia del país, promovieron un activismo antidegenerativo,²⁰ que se expresa en la siguiente cita:

A medida que en el transcurso de los tiempos la actividad humana, que en sus principios fue rudimentaria e instintiva, se ha ido diferenciando en mil direcciones que buscan sin cesar la perfección, los organismos individuales van aportando disposiciones congénitas que responden a este infinito número de actividades. La vida tiene el milagroso poder de previsión que crea capacidades y poderes especializados allí donde son necesarios al mantenimiento y avance de las especies (Jiménez, 1928: 146).

De allí el papel que entra a cumplir la educación como ese medio entre el individuo y la colectividad, y como esa instancia para el fomento de lo heredado y su realización como criterio de progreso y de avance.

Con estos autores, la “naturaleza” del niño se desocializa de manera radical y, en consecuencia, se biologiza. La educación y el individuo llegan hasta donde el imperativo biológico lo permite; acá ni el deseo ni lo cultural son tenidos en cuenta. Se trata ahora de pensar en una educación que se enmarque bajo esas otras condiciones y que siga el ritmo de la naturaleza:

Por otra parte, el organismo humano tiene también su ritmo evolutivo, sus necesidades y sus intereses, que son harto diferentes en cada etapa de desarrollo individual. Observadlos con atención, te-

nerlos en cuenta a cada edad, proceder en las disciplinas formadoras al compás con las sabias cadencias de la naturaleza, es también aplicar a la educación el procedimiento de la vida. Esta quiere que no se festinen sus etapas, que todo cambio llegue en su día y a su hora; y así debe proceder la educación (Jiménez, 1928: 12).

Así, cuando la reflexión pedagógica llega a la “naturaleza del niño”, a sus disposiciones naturales, y se pregunta por la educación de aquel, el asunto de la educación deja de ser una cuestión de transmisión de saber, para convertirse, además de un problema de influjo y de estímulo de esas disposiciones primigenias, en un asunto de optimización, maximización y funcionalización de la vida humana. El papel eugenésico de la educación no se hace esperar: combatir la degeneración mediante la selección. Así, la “segunda etapa de selección corresponde a la escuela y, dentro de su acción, a la psicología” (López de Mesa, 1926: 117).

Así, ya no se trata tan sólo de reconocer las diferencias, sino de presuponer que estas últimas, en el mundo social, se deben a causas hereditarias; con lo que la educación misma se encarga, además, de fomentar las diferencias sociales, so pretexto de lo heredado:

Siendo, de esta suerte, la orientación individual un simple imperativo biológico, no es extraño que al faltarle a sus dictados, se produzcan las más funestas desviaciones en la suerte de los individuos y en la marcha de las sociedades (Jiménez, 1928: 148).

En ese sentido, además, la adaptación al presente no solo es mal vista como adaptación a

20 Jiménez López (1948) considera que el sistema educativo y la educación colombiana estarían produciendo efectos contraselectivos, en la medida se estaría partiendo de una igualdad —implícita o explícita— de las disposiciones naturales humanas. A lo que contraponen una educación activa antidegenerativa como eugenesia positiva, con la que se busca el refuerzo de aquellos individuos cuyas disposiciones hereditarias son consideradas como valiosas, curiosamente desde el punto de vista social y cultural.

lo imperfecto, sino que supone la eliminación de todo factor perturbador y corruptor. La educación como compensación. De allí otras acciones en ese contexto eugenésico-educativo: higiene, asepsia y regulación, con el propósito de instaurar una provincia pedagógica —en una lógica similar a la del socialdarwinismo que parte de un pasado originario, auténtico y puro— y un control pedagogizante de todo lo que se considera perturbador y perjudicial: una “escuela defensiva y medicalizadora”. Aislar al niño de un entorno amenazador y perjudicial, y entrar en una relación directa con él, tal es pues la pretensión de la actividad educativa. Cabe recordar acá a Ovide Decroly —quien visitó a Colombia durante ese tiempo— y su concepción de la educación como un medio de defensa de la infancia de cara a los peligros tanto de la herencia como del ambiente. Se trata ahora no solo del “siglo de los niños”, tal y como lo propugnara Ellen Key, sino del siglo de la educación eugenésica que interviene sobre la vida humana.

Cabe decir, no obstante, que la relación entre pedagogía y eugenesia no ha sido rara en la historia de los últimos siglos. Es más, cuando el mismo Sloterdijk alude al *superhombre* de Nietzsche, es para decirnos que cuando este autor

[...] habla de superhombre, es para referirse a una época que va más allá del presente. Éste nos da la medida de procesos milenarios anteriores, en los que, desde entonces, gracias al íntimo entramado de crianza, domesticación y educación, se puso en funcionamiento la producción humana, en una empresa que supo, por cierto, hacerse ampliamente invisible y que, bajo la máscara de la escuela, tuvo como objeto el proyecto de domesticación (Sloterdijk, 1999: 41).

Particularmente durante finales del siglo XIX y comienzos del XX, los vínculos entre estos dos campos se volvieron fuertes, una vez la euge-

nesia entró en escena como campo aplicado de las ciencias biológicas. Recordemos que, en palabras de Francis Galton, la

[...] eugenesia es la ciencia que trata de todas las influencias que mejoran las cualidades innatas de una raza; también trata de aquellas que la pueden desarrollar hasta alcanzar la máxima superioridad (1988: 163).

Es, en otras palabras, el mejoramiento biológico de la “naturaleza humana” o lo que se denomina igualmente *eugenesia positiva*, como también se incluyen aquellas intervenciones que tienen como propósito mantener, desviar o eliminar el estado actual, que es lo que se denomina *eugenesia negativa*.

En Colombia, durante la primera mitad del siglo XX, esta urgencia por desarrollar prácticas eugenésicas tanto positivas como negativas, en tanto asunto de inquietud pedagógica, fue una preocupación de muchos intelectuales y pedagogos. Uno de esos intelectuales se refería a ello del siguiente modo:

Así es que vemos centenares de niños mostrarse superiormente dotados en su actividad escolar y, superándonos a nosotros en muchas capacidades, quedarse, no obstante, a la vera del camino y disolverse al fin en el medio social anónimo. Esto es un grito de angustia que el pedagogo inteligente lanza hoy en todos los países cultos [...] De todo esto se desprende que hay necesidad imperativa de establecer una selección del genio. Una selección que comprenda la contribución que a él deba aportar la familia, ensanchando un poco la procreación de los más aptos, y limitando —a esta pseudo-inmoralidad llegaremos muy pronto— la reproducción de los desechos sociales que crece y crece ante el maltusianismo de los mejor dotados de una manera que conduciría fatalmente a una catástrofe de la especie humana, si no hubiera, como sí lo hay,

un instinto social de previsión (López de Mesa, 1926: 114; el resaltado es mío).

Vale también destacar acá que, al igual que la eugenesia, las visiones optimistas en la pedagogía han buscado siempre la manera de hacer de la praxis educativa una mediación eficiente que procure el perfeccionamiento de los individuos en todas sus dimensiones posibles. Como lo dice Jürgen Reyer:

La pretensión de validez de la pedagogía consiste en mediar tanto de un modo científico como práctico entre la naturaleza del niño (sus disposiciones) y los intereses utilitarios de la sociedad; su exigencia de legitimación consiste en direccionar de tal modo el trabajo de mediación para que las disposiciones del niño lleguen a su mejor despliegue posible y que de allí resulte para la sociedad en su conjunto una contribución a la, como siempre, “mejora” corrompida. Esto es lo que le da su a veces cuestionable reputación social. Es precisamente ese exceso de mejoramiento el que hace que la pedagogía aparezca en la modernidad como la portadora de esperanzas y el que ésta también utiliza como autolegitimación (2003: 16).

De allí que la pedagogía no sea vista con buenos ojos si tan sólo tiene como función el ayudar a que haya una adaptación a lo actual, pues dicho estado no solo se conservará como pasado, sino que siempre será juzgado como algo no perfecto en relación con una perfección o con algo considerado como mejor:

La vida es una pendiente hacia el futuro, dentro y fuera de nuestro ser. El supremo interés vital está en el mañana, en los pliegues deliciosamente misteriosos de la contingencia futura. El ensayo de vivir en el pasado, que en parte solicitan las religiones, o en el presente, como el hedonismo de las civilizaciones fatigadas de su

obra proclaman, ha sido siempre un peligro irreductible (López de Mesa, 1926: 74).

La educación, pues, como práctica de previsión.

Durante la primera mitad del siglo xx, con el surgimiento del movimiento de pedagogía activa, reformista o de *escuela nueva*, y con la apropiación pedagógica de los saberes modernos —medicina, biología, psicología, entre otros—, los paralelos entre las pretensiones educativas y eugenésicas se volvieron notablemente claros. En Colombia, los defensores de la ideología del progreso y de los programas de perfeccionamiento, con sus ideales de formación, encontraron como polo opuesto, como asunto por combatir, el problema de la degeneración de la raza y la situación infantil de la sociedad, pero de un modo particular en la situación de ciertos grupos (negros, indígenas, clases populares). Se tenían grandes esperanzas en que los saberes modernos iban a ayudar, en nombre del progreso y de la modernización, a mejorar no solo las condiciones materiales, sino también las sociales, culturales y espirituales de una población que se consideraba como “raza enferma”. En palabras de Jiménez:

La raza definitiva de la América está por formarse [...] De este conflicto de sangres tan diversas y distantes han surgido profusamente, como de toda aproximación violenta, tipos extremos y aberrantes, así en lo morfológico como en lo psíquico. El mestizo americano, base étnica de nuestra población, no representa, pues, una fusión de las razas originarias, en que éstas se compensen y temperen en sus rasgos extremos; es una simple yuxtaposición de tales rasgos, los que viven en él prontos a revelarse alternativamente y según leyes de predominio ignoradas aún. De aquí que en nuestros países tanto la vida colectiva como la vida individual se marque ya por una pasividad resignada e impotente —herencia aborígen—, ya

por la impetuosidad irreflexiva y carente de control personal —herencia latina—. Persiste, en consecuencia, a través del cruce secular de nuestros progenitores, la viciación primordial de su psiquismo, la que reforzada por causas accidentales, surge con frecuencia de todas las esferas de nuestra población, ya bajo formas de locuras del gran grupo de las llamadas locuras constitucionales, ya bajo la forma de degeneraciones inferiores, ya con el carácter de neurosis, bien como enfermedades de la emotividad o de la voluntad (1916: 226-227).

Frente a este supuesto estado de depravación social y anomalía étnico-cultural en el país, las élites e intelectuales de la época propusieron que la sociedad debía buscar los medios posibles para superar este estado de imperfección y mejorarse. Sin embargo, había que cambiar la educación:

La educación, a la manera como en este país se la ha entendido y practicado, no es ciertamente la más apropiada para contrarrestar la acción de la herencia en la génesis de las locuras. Todos lo sabemos y mucho se ha repetido ya. Nuestra educación es incompleta y viciosa. Es una simple disciplina intelectual; no se atiende en ella al desarrollo de la voluntad, que despierte las energías del individuo, ni la formación física que arme al organismo contra las causas de enfermedades (Jiménez, 1916: 226-227).

De allí el papel estratégico que entró a cumplir la educación, pero en el marco de las nuevas reflexiones de la pedagogía activa. Esta nueva educación no solo adquirió un profundo tinte eugenésico, sino que se enmarcó dentro de la lógica del progreso racionalizado y teleológico. Por eso, con estos autores no se trataba de cualquier actividad, sino de aquella realizada por un sujeto autónomo y autocontrolado:

Observando al hombre y al niño es como ha logrado saber que la actividad y el esfuerzo que éstos demandan, lejos de ser repudiados por ellos, son connaturales a ambos: que el niño quiere la acción y que se le hará feliz proporcionándole el medio de agitarse. Tomar esta agitación en fuente de utilidad, en vez de dejarla estéril o desordenada, hé [sic] ahí uno de los fines de la educación (Bernal, 1949: 243).

La nueva concepción del ser humano y las aporías de la pedagogía moderna

Recordemos que primero vimos con Kant el problema de legitimación de la educación bajo el presupuesto de un sujeto libre que se autodetermina —antropología en sentido pragmático—. Con Rousseau nos ocupamos del problema de la legitimación de la educación y de sus fines en relación con una concepción ateleológica de la perfectibilidad (*perfectibilité*) y a una concepción del niño como otredad natural indeterminada. De nuevo con Kant visibilizamos la situación problemática de desdiferenciación de la educación como cultivo o como desarrollo, y sus nuevas connotaciones como antropotécnica eugenésica. En la parte final ahondamos más en esta situación, recurriendo a autores colombianos en los que la relación entre educación, escuela y eugenesia se hizo explícita en el contexto de las ciencias médicas.

Gracias entonces a estas condiciones surgidas de la modernidad y presentadas a partir de los autores anteriores, toma forma una concepción del ser humano sin precedentes en la que se parte de la diferenciación de éste frente a los demás seres, debido, fundamentalmente, a su racionalidad, su libertad, su formabilidad —maleabilidad, plasticidad— y su capacidad de perfeccionarse. En tanto ser pensante y libre (voluntad libre), el ser humano moderno empieza a verse a sí mismo como un ser mejorable y, sobre todo, se-

ñor, dueño y responsable de su propio destino. Lo característico de la condición del ser humano moderno como un ser que llega al —que es arrojado (Heidegger)²¹ en el— mundo para hacerse, para *formarse*, para hacer su *historia propia*, es que con ello también se le da justificación a una serie de estrategias e intervenciones que se implementan en nombre de unos ideales de formación por alcanzar y de una naturaleza por desarrollar. Se abre así el paradigma del perfeccionamiento humano, en el que la praxis educativa queda concebida en el marco de unos de presupuestos paradójicos que evidencian su permanente tensión.

Ahora bien, si con estos influjos domesticadores de las tendencias bestializantes no se sabe si se enseña o desarrolla algo, en el sentido kantiano, entonces tampoco se puede saber si, en sentido estricto, se trata de educación o eugenesia. El resultado es una

[...] antropotécnica real [que] exige entonces del hombre de estado que entienda cómo entrelazar entre sí para el común (*Gemeinwesen*), y de la manera más efectiva, las características propias de hombres dóciles por libre voluntad, de modo que bajo su dirección, el Parque Humano alcance una homeostasis óptima. Esto ocurre si ambos óptimos relativos a la especie humana, la osadía guerrera por un lado, y la sensatez filosófico-humana, por el otro, llegan a entramarse equilibradamente en el tejido de lo común (Sloterdijk, 1999: 52-53).

En el contexto de una época de la “gubernamentalidad” (Foucault, 2006), marcada por el ejercicio de un “biopoder”, este impensado de la domesticación humana comienza a resolverse a través de medios que ya no son cla-

ramente diferenciados. La vida aparece como objeto de atención para unos propósitos mejoradores. Así, de

[...] manera simétrica, la vida en sentido biológico ingresa acabadamente en los juegos del poder: la vida constituye la materia de la ciencia y de la práctica del derecho, se convierte en el centro de imputación de los procesos y actos administrativos a todo nivel, es el nombre que sintetiza las fuerzas productivas del capital y finalmente el objeto que está implicado en todos los objetivos de la política. La diferencia sustancial entre la biopolítica moderna y la de otrora es que mientras antes la vida era asumida como un dato sustancialmente invariable, desarrollado sobre la base de leyes propias que la política, la economía, el derecho, la administración podían modificar sólo formalmente, en el siglo xx la vida se convierte en una realidad esencialmente indeterminada y, por lo tanto, potencialmente manipulable y acaso hasta reproducible (Pandolfi, 2006: 190).

La vida, pero específicamente la aparente contingencia antropológica, se vuelve en el objeto de una serie de intervenciones intencionadas que, por un lado, se ve como amenaza de la “naturaleza humana” y, por otro, como la posibilidad de un nuevo ser humano, de un perfeccionamiento posthumano. En ese contexto y proyectado hacia el futuro, el sueño de la pedagogía se convierte, a la vez, en una suerte de pesadilla permanente y real, que consiste en esa obsesión constante por llegar a un estado de perfección, a un estado óptimo y conseguir así “lo mejor”. La educación, en el contexto de unas formas modernas de

21 “La estrategia de Heidegger: es preciso abandonar la palabra ‘humanismo’ si es que ha de recuperarse en su inicial simplicidad e ineludibilidad la verdadera tarea del pensar, que en la tradición humanística o metafísica pretendía darse ya por resuelta. Dicho con más perspicacia: ¿para qué volver a ensalzar al hombre y a su autorrepresentación ejemplar filosófica en el humanismo como la solución, si precisamente en la catástrofe presente se ha demostrado que el propio hombre, con todos sus sistemas de autosobreelevación y autoexplicación metafísica, es el verdadero problema?” (Sloterdijk, 2006: 40).

biopoder, penetra así lo que se considera natural —naturaleza indeterminada, maleable, formable— para procurar su buen encauzamiento y mejoramiento. En ese sentido, la pedagogía se instaura como la garante del futuro abierto del niño y en ello justifica su hacer y su reflexionar, en otras palabras, su existencia; pero con ello se evidencia también su paradójica situación: no saber lo suficiente del niño ahora —de su naturaleza indeterminada—, no poder prever con seguridad su —realización en el— futuro,²² ni poder legitimar con certeza sus formas de intervención —educación.

Referencias bibliográficas

Badinter, Elizabeth, 1991, *¿Existe el instinto maternal?: Historia del amor maternal siglos xvii al xx*, Barcelona, Paidós

Bernal Jiménez, Rafael, 1949, *La educación, he ahí el problema*, Bogotá, Prensas del Ministerio de Educación Nacional.

Bollnow, Otto Friedrich, 1980, "Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik", en: E. König, y H. Ramsenthaler, eds., *Diskussion Pädagogische Anthropologie*, München, Fink, pp. 36-54.

Corsi, Giancarlo, 2002, *Sistemas que aprenden. Estudio sobre la idea de reforma en el sistema de educación*, México, Universidad Iberoamericana.

Derrida, Jacques, 2008, *De la gramatología*, Medellín, Siglo XXI.

Foucault, Michel, 2006, *Seguridad, territorio y población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Galton, Francis, 1988, *Herencia y eugenesia*, Madrid, Alianza.

Habermas, Jürgen, 2002, *El futuro de la naturaleza humana: hacia una eugenesia liberal*, Barcelona, Paidós.

Herbart, Johann Friedrich, 1935, *Bosquejo para un curso de pedagogía*, traducido por Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Losada.

_, 1984, *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, tomo 1, Paderborn, Schöningh.

Jiménez López, Miguel, 1916, "La locura en Colombia y sus causas", *Cultura*, Bogotá, vol. 3, núm. 16, pp. 216-232.

_, 1928, *La escuela y la vida*, Lausanne, Imprimeries Réunies S. A.

_, 1948, *La actual desviación de la cultura humana. Discursos y ensayos*, Tunja, Imprenta Oficial.

Kamper, Dietmar, 1973, *Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik*, München, Carl Hanser Verlag.

Kamper, Dietmar y Christoph Wulf, ed., 1994, *Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. Anthropologie nach dem Tod des Menschen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.

Kant, Immanuel, 1991, *Antropología en sentido pragmático*, Madrid, Alianza.

_, 1995, *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Tomo 2, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.

Loch, Werner, 1980, "Der Mensch im Modus des Könnens. Anthropologische Fragen pädagogischen Denkens", en: König, E. y H. Ramsenthaler, eds., *Diskussion Pädagogische Anthropologie*, München, Fink, pp. 191-225.

López de Mesa, Luis, 1926, *Civilización contemporánea*, París, Agencia Mundial de Librería 14, Rue de Saints-Pères.

Nieto Caballero, Agustín, 1915, "La escuela normal de institutores", *Cultura*, Bogotá, vol. 1, núm. 5, pp. 340-278.

Pandolfi, Alessandro, 2006, *Naturaleza humana. Léxico de política*, Buenos Aires, Nueva Visión.

22 "Se ha dicho que la educación es un arte. Ciertamente lo es —arte grandioso que tiene por objeto preparar para la vida— mas se olvida a menudo que aquí la materia prima no es materia muerta como en las otras artes: no es piedra, no es madera, no es lienzo [...] Aquí la materia vive, es materia pensante, es el niño, es el hombre. Esto significa que el artista —el maestro— no puede, no debe, dominarla por completo. Hay que respetar en ella su propia esencia: estudiarla para desentrañar lo bello que contenga, para colaborar con ella, modelándola sin violentarla, sin quebrarla jamás" (Nieto, 1915: 343-344).

Plessner, Helmut, 1928, *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, Berlin, Gruyter.

Reyer, Jürgen, 2003, *Eugenik und Pädagogik. Erziehungswissenschaft in einer eugenisierten Gesellschaft*, Weinheim und München, Juventa Verlag.

Rousseau, Jean-Jacques, 1959-1995. *Oeuvres complètes*, 5 tomos, B. Gagnebin y M. Raymond, eds., París, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.

_, 1980, *Del contrato social. Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, prólogo, traducción y notas de M. Armiño, Madrid, Alianza.

Rousseau, Jean-Jacques, 1998, *Emilio, o De la educación*, prólogo, traducción y notas de M. Armiño, Madrid, Alianza.

Runge Peña, Andrés Klaus, 1999, "La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauiano", *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, núm. 23-24, enero-agosto, pp. 65-86.

Runge Peña, Andrés Klaus y Diego Alejandro Muñoz Gaviria, 2006, "Individualización y formación universitaria en la sociedad de riesgo. Reflexiones

a propósito del trabajo de Ulrich Beck", *Uni-pluri/versidad*, vol. 6, núm. 3, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, pp. 33-44.

Sáenz, J., O. Saldarriaga y A. Ospina, 1997, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, 2 vols., Medellín, Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia y Editorial Universidad de Antioquia.

Sloterdijk, Peter, 1999, *Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.

Wimmer, Michael, 1994, "Die Frage des Anderen", en Christoph Wulf, 1994, ed., *Einführung in die pädagogische Anthropologie*, Weinheim und Basel, Beltz Verlag.

Wulf, Christoph y Jörg Zirfas, 1994, eds., *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*, Ludwig Auer BmgH., Donauwörth.

_, 2008, "Lebensdiskurse. Eine Einleitung", *Paragrana*, vol. 2, núm. 17, pp. 9-12.

Zirfas, Jörg, 1993, *Präsenz und Ewigkeit. Eine Anthropologie des Glücks*, Berlin, Reimer Verlag.

Referencia

Runge Peña, Andrés Klaus, "La educación como una antropotécnica contra el salvajamiento humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 24, núm. 62, enero-abril, 2012, pp. 247-265.

Original recibido: diciembre de 2009

Aceptado: marzo de 2010

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
