

## Las fronteras de la escuela

# Las fronteras configuradas por la escuela

Javier Sáenz Obregón  
Universidad Nacional de Colombia

Quisiera compartir con ustedes, a manera de ensayo, algunas ideas y propuestas sobre algunas fronteras que la escuela ha configurado.

La escuela, como el conjunto de las instituciones de la modernidad -el Estado, la familia, la fábrica, el ejército, el asilo, el hospital, la cárcel- para las que, junto con los monasterios, parece haber funcionado como modelo, es un escenario con fronteras poderosísimas en relación con la vida no institucionalizada, pero también es un dispositivo, tanto en la modernidad como en la época contemporánea, para la creación de otro tipo de fronteras. De estas últimas, en esta charla me concentraré en dos: las fronteras que han contribuido a constituir el *encierro* del sujeto moderno, y las fronteras en la dimensión de las temporalidades.

Las fronteras de la escuela, en cuanto a su configuración como institución de encierro, no son cualquier cosa. De manera todavía hipotética, pues los estudios existentes no permiten hacer afirmaciones contundentes sobre el asunto, diría que si se examinan con cuidado las prácticas de las escuelas de los Hermanos de la Vida en Común en el siglo XV, el primer tratado pedagógico integral para la escuela- *De Disciplinis* de Juan Luis Vives de 1531 -tanto como los tratados de Comenio, entre otros, del siglo XVII; se podría afirmar que la escuela fue la institución moderna que se inventó las fronteras más intensas que nos confinan desde hace casi 500 años, antes de que el Estado delimitara las suyas, que la familia cristiana y civili-

zada confinara a sus miembros, que los ejércitos se convirtieran en cuerpos disciplinados y que los lugares de trabajo fabricaran sujetos calculadores de su tiempo y sus capacidades productivas. La forma-escuela-encierro permeó la sociedad; eso es la escolarizó.

Desde su nacimiento en el siglo XV, la escuela y la pedagogía han ido configurando sus propias continuidades con el mundo extra-escolar, por medio de prácticas que *escolarizaron* la vida. De una parte, crearon continuidades con la vida familiar, por medio de tratados pedagógicos que prescribían a los padres de familia prácticas sistemáticas y en muchas dimensiones análogas a las de las escuelas, para la formación, cuidado y disciplinamiento de sus hijos, así como prácticas formativas entre los esposos. Más tardíamente, la vida familiar también se escolarizó por el despliegue de prácticas por medio de las cuales los maestros y los hijos-as escolarizados eran conducidos por la escuela, el Estado y la Iglesia a participar en la civilización y medicalización de los hogares populares. De otra parte, la pedagogía y la escuela, han escolarizado también los escenarios públicos, de manera especialmente intensiva desde el siglo XVI, por medio de tratados de cortesía o civilidad y de auto-control de los individuos en todos los tiempos escenarios. Dentro de estos tratados es necesario destacar el texto de Juan Luis Vives *Introducción a la sabiduría* de 1524. Uno de los ejemplos más evidentes de dicha escolarización de los escenarios públicos en el país lo constituyen las estrategias para formar a la población por fuera de la escuela de los dos gobiernos de Antanas Mockus de la ciudad de Bogotá, muchas de las cuales emularon las prácticas escolares.

Por medio de sus prácticas individualizadoras y escindentes de saber, examen, gobierno y auto-gobierno, la escuela se configuró en una de las líneas de fuerza más potentes de fabricación de esa institución que nos encierra de manera más estrecha y que nos sujeta más intensamente a nosotros mismos: el individuo, o para hablar en términos de Norbert Elías, (1994) el *hommus clausus*. Institución por medio de la cual se fija la identidad y la experiencia del sujeto moderno de estar irremediamente encerrado dentro de sí y separado por una formidable frontera del mundo y de los demás; así como de estar escindido entre lo “interno” y “lo externo” y entre el pensamiento disciplinado, por una parte, y el cuerpo y las demás dimensiones de la psiquis (emociones, sentimientos, sensaciones, deseos, placeres, fantasías, imaginación), por otra. El examen de las prácticas específicas por medio de las cuales la escuela fabricó las fronteras del sujeto desborda los alcances de esta presentación, por lo que me limitaré a señalar algunas de las principales *rejillas de exclusión* que caracterizaron a la escuela desde su nacimiento y que contribuyeron al encierro del individuo, y que de diversas formas se han reeditado en las escuelas hasta nuestros tiempos.

En primer lugar, y ante todo, la batalla contra la cultura popular, eso es la batalla contra las experiencias, saberes y prácticas ambivalentemente contra-hegemónicas, en especial la experiencia y las prácticas de los sectores populares, configuradoras de un cuerpo colectivo, material, gozoso, creativo y sexuado. En esto hay que ser claros, no es que la escuela por algún olvido no incluyó la cultura popular en sus prácticas: la escuela se creó y difundió para derrotar de manera explícita a la cultura

popular, como se puede constatar en los tratados pedagógicos entre el siglo XVI y hasta bien entrado el siglo pasado.

En segundo lugar, la batalla contra todo que no entrara en ese estrecho filtro, ese ojo de aguja del cristianismo institucional: el pluralismo, las concepciones y prescripciones de las sectas filosóficas griegas diferentes al dualismo platónico y a la frialdad racional y volitiva de los estoicos. Batalla frontal, ya explicitada en el tratado de Vives, contra la concepción de la buena vida de los griegos. De una parte, guerra contra la buena vida concebida y practicada como una acción simultánea sobre el mundo y sobre uno mismo que hacía posible un flujo permanente entre lo interno y lo externo. En este sentido, como ya lo señalé, la escuela contribuyó a crear una de las fronteras más formidables del sujeto moderno, a través de la cual nos siguen conduciendo en estas épocas de gobiernos liberales, de seguridad y regulación; esa frontera que lo divide entre un mundo interno y uno externo, topografía subjetiva que nos sujeta a nosotros mismos, al haber fijado la forma en que nos relacionamos con nosotros mismos.

De otra parte, por medio de sus prácticas cristianas de desconfianza, derrota y sacrificio de sí, la escuela excluyó la posibilidad de desarrollar una relación de cuidado, cariño o simpatía consigo mismo (tanto por parte de los maestros como de los alumnos). El cuidado, la regulación, la modulación, cierta ironía cómplice, que caracterizaba las prácticas de sí las sectas helenísticas hacia el *pathos* -los deseos, los placeres, las emociones, los sentimientos, las representaciones mentales -se excluyó de la escuela, a favor de esa batalla interna permanente a la que conducen las formas de actuar sobre sí del cristianismo institucional, las cuales formaron un sujeto con la auto-percepción de estar en pugna permanente, de manera “natural”, contra parte de sí mismo: la derrota de sí como evidencia última exigida por la ética de la obediencia del cristianismo institucional.

En tercer lugar, la escuela excluyó cualquier tema o práctica compleja, ambivalente o controversial que a los castos oídos del sujeto más prudente de la época, o a la frágil y susceptible infancia (que la escuela contribuyó a configurar), lo sorprendiera, lo confundiera, le hiciera cuestionarse, le permitiera ser creativo.

La escuela, desde su nacimiento, ha sido utópica, eso es, ha buscado de manera reflexiva y ha logrado distanciarse radicalmente del mundo que la rodea, y así preparar para *otro mundo*: la escuela nunca está satisfecha con lo que pasa en el mundo, siempre está en otra *temporalidad*: la temporalidad abstracta, fría, sólida y cuasi-estática de su configuración estética cristiana. En este sentido, la escuela se configuró como uno de los escenarios menos dramáticos del Occidente moderno. Se convirtió en una máquina conservadora de temporalidades predecibles: la única forma que consideró sensata, veraz y moral de experimentar el tiempo, fue la suya. Y esto la enemistó con cualquier posibilidad de configurar o incluir otras temporalidades: se convirtió a través de siglos de repeticiones en una máquina que se resiente y resiste contra los flujos cada vez más veloces y potencialmente azarosos de las culturas contemporáneas. Romper las fronteras de la escuela, es, por lo tanto, tan fácil como que el carnaval popular se incorpore al ritual de la misa católica o

protestante clásica. La forma- escuela es la forma-encierro, no es posible concebir romper las fronteras de la escuela sin romper la forma-escuela y sin romper la forma-individuo y la forma-tiempo que ella ha contribuido a fabricar.

Ahora, esa forma-escuela, a pesar de todo lo anterior, dentro de la sociedad que contribuyó a configurar – esa extraña tribu a la que pertenecemos- hace posibles algunas experiencias de relativa autonomía, en relación, por ejemplo con los lugares de trabajo contemporáneos; experiencias que habría que preservar cuando imaginemos nuevas formas de formarnos en público, en un escenario que ya no sería la escuela. En primer lugar, las experiencias escolares tienen la posibilidad de aflojar el dominio de lo que posiblemente sea un escenario de encierro aún más intenso y exhaustivo: la familia. En segundo lugar, la escuela hace posible– en Colombia, no tanto, por la segregación de clases que caracteriza el sistema educativo nacional- que nos juntemos con gente distinta a las de la familia y la comunidad en la que nacimos. En tercer lugar, por lo menos en Colombia, por la autonomía relativa en relación con otros países de la que aún gozan los docentes, hace posible que el oficio de enseñar sea uno de los oficios institucionales más libres que se pueda ejercer.

Como lo señaló la antropóloga Margaret Mead (1990) en los años sesenta, ya desde entonces en los Estados Unidos se estaba constituyendo lo que denominó una *sociedad prefigurativa*: un tipo de sociedad en la que, por vez primera en la modernidad, los aprendizajes necesarios para vivir en el futuro tenían poco o nada que ver con lo que los adultos habían aprendido en el pasado. Se trata de un acontecimiento histórico que rompe el dominio formativo de los adultos y sobre cuyo sentido es importante detenerse, en términos de las posibilidades de autonomía que genera. Acontecimiento que lamentablemente ha sido pensado en público más desde perspectivas nostálgicas y narcisistas de padres y maestros que se lamentan, en el fondo, de que no pueden ejercer el mismo dominio soberano sobre niños y jóvenes que fue ejercido sobre ellos, pues los niños y jóvenes contemporáneos son diferentes: piensan de otra forma, hablan de otra forma, escriben y leen de otra forma, desean y sienten de forma, y para algunos, lo peor de todo: se relacionan de forma menos cristiana con sus placeres y sus deseos.

Parece evidente que en las sociedades contemporáneas los niños y jóvenes se están auto-formando individual y colectivamente para un mundo radicalmente distinto al de sus padres y maestros, y muchos de ellos saben (y en muchas ocasiones nos lo hacen saber, los más valerosos entre ellos, con cierta inocente crueldad) que no es mucho lo que podemos enseñarles desde nuestra experiencia para llevar una buena vida en un futuro incierto. Para ponerlo en términos muy esquemáticos: si nosotros los viejos en Colombia fuimos formados en una modernidad fuertemente católica, ellos se estarían formando en culturas contemporáneas y postcristianas. Se están formando para un mundo más veloz, más abierto a la ambivalencia y la incertidumbre, de ensamblajes subjetivos más corpóreos y plurales que los dualistas configurados por la modernidad cristiana; sus formas de tomar decisiones y escoger rumbos no están tan atadas como las de las generaciones anteriores al esfuerzo, la voluntad o al pensamiento reflexivo.

En un estudio que realizamos en la Universidad Nacional para el IDEP hace algunos años, (Sáenz et. al. 2008) en un rango bastante amplio de aprendizajes y experiencias que los alumnos de la educación pública de Bogotá consideraron de mayor valor, los estudiantes afirmaron que éstos se adquieren por fuera de la escuela: con el grupo de pares, en internet, de los medios de comunicación. Sin que esto signifique que no aprecian lo que aprenden de la escuela y no valoren el conocimiento de los maestros (lo hacen en un porcentaje muy alto). Pero hay una tendencia marcada a que los saberes y deseos emergentes (los más contemporáneos) se busquen por fuera de la escuela y de la familia.

Se podría dudar de la conveniencia de ser propositivo en este complejo campo de fuerzas formativo, más aún si lo proyectamos hacia un futuro incierto. Contra mis colegas foucaultianos que heredaron del pensador cierta modestia cristiana, modestia cuyo sentido paradójico era la destrucción de la imagen del intelectual como pastor conductor del rebaño, quisiera proponer algunas posibles tácticas, defendiéndome de posibles ataques. En primer lugar porque me posiciono no como experto sino como maestro (universitario), dejando en claro que, en términos pedagógicos, desde un lugar institucional más débil que al de quienes ejercen en primaria y secundaria. Y esto porque los maestros universitarios todavía desdeñan la pedagogía, por lo que muchos de ellos se posicionan en algún lugar anterior a las reformas que introdujo la pedagogía activa en las escuelas del país en los años treinta del siglo pasado. En segundo lugar, porque las tácticas que propongo pertenecen al saber pedagógico: eso es al saber propio de los maestros cuando estos se sitúan como intelectuales de la pedagogía.

La primera táctica sería que los maestros y los estudiantes logren que la escuela reduzca sus alcances formativos a lo mínimo público y común, y que rechacen enseñar o aprender aquello que niños y jóvenes pueden aprender mejor en otros escenarios. De manera evidente qué es lo mínimo público y común no es algo que esté dado, habría que definirlo tácticamente a partir de un análisis cuidadoso del *campo de fuerzas formativo* que caracteriza la sociedad colombiana contemporánea, diferenciando distintos escenarios: urbanos, rurales, populares, indígenas, afro-colombianos, en los cuales el campo de fuerzas formativo no es el mismo. Lo central aquí es que la escuela se desacralice como uno de los dos únicos escenarios –junto con el de la familia –en el que es posible aprender cosas de valor. Y que se combatan las políticas auspiciadas por organismos internacionales multilaterales que prescriben, de manera cada vez más vehemente, que es la escuela la que debe enseñar “a vivir”; políticas que en el país ya están presentes en las competencias ciudadanas en las que deben formar las escuelas, las cuales inclusive buscan formar las maneras de sentir de los estudiantes. No, la escuela, por las razones que hemos descrito, es probablemente el escenario menos adecuado para formar los sentimientos y las emociones, pues es predecible que lo que hará con ellas es normalizarlas, moralizarlas, psicologizarlas, y en el país, cristianizarlas. La escuela, los maestros y los mismos estudiantes deben confiar más en el valor y sentido de las prácticas auto-formativas emergentes de los niños y jóvenes.

La segunda táctica sería que la escuela intensifique las prácticas de diálogo y que deje su obsesión por enseñar y por el método de enseñanza. Los trabajos y reflexiones de Michel Foucault, han demostrado la obsesión por la verdad de la modernidad occidental. Esta obsesión por la verdad ha estado acompañada, desde el siglo XV, por la obsesión por formar-gobernar institucionalmente a los sujetos, obsesión fundamentada en la concepción que los individuos y los grupos culturales son incapaces de auto-formarse de manera adecuada. Se trata de una imagen que ha sido recurrente en la historia de la tribu hegemónica a la que pertenecemos, y por medio de la cual en Occidente se ha justificado la institucionalización de la vida: imagen que señala que lo único que se puede esperar de los individuos y grupos por fuera de las formas de gobierno-formación de la escuela, la familia, los lugares de trabajo, las iglesias y el Estado, es el desorden social, la inmoralidad, la barbarie, la ignorancia.

A mi juicio es la misma escuela en tanto lugar público de formación, pero radicalmente reconfigurado, el escenario privilegiado para emprender un diálogo intertemporal (que ya no sólo inter-generacional), en el que tanto los estudiantes como los maestros logren desarrollar cierta auto-ironía sobre las formas en que han sido configurados y se han configurado a sí mismos. Se trataría, usando una imagen de velocidad, que los estudiantes encuentren un lugar en su subjetividad para los tiempos más cautelosos, lentos y hasta estáticos de la modernidad; y que los maestros actuemos de manera deliberada sobre nosotros mismos para aprender los goces del vuelo intempestivo, del vértigo de la velocidad, del vacío momentáneo de la ambivalencia y la incertidumbre: eso es que ninguno se quede fijo en su temporalidad histórica y se abra al juego de la multiplicidad de posibilidades que se extienden entre estabilidad y flujo, entre monismo y pluralidad, entre regularidad y discontinuidad. Para que sea posible el diálogo, se tienen que fabricar temporalidades comunes, para que pueda entre ellas configurarse un conflicto: un diálogo no es una yuxtaposición de experiencias: no se trata sólo de ponerlas juntas: sino de enfrentarlas, eso es de lograr que se desafíen mutuamente.

No se trata entonces, de que una vez más el maestro-pastor se sacrifique a sí mismo para poder salvar al alumno-oveja-rebaño: retomando una imagen de John Dewey, se trataría de que la interacción de temporalidades sea como un baile: un baile en el que a veces el pausado y seguro ritmo del maestro predomina; a veces los movimientos más improvisados, volátiles y veloces de los estudiantes; y en ocasiones cada uno baila lo suyo o se inventa nuevas formas de bailar, pues siguiendo a Dewey (1928) *el objeto de la escuela y de las pedagogías, es lo que aún no existe*.

Cuando trato de imaginarme en la escuela esas nuevas multi-temporalidades, devenires inciertos, ambivalencias, y nuevas formas de relacionarse con las subjetividades contemporáneas (que de manera evidente harán de la escuela algo muy distinto a lo que fabricó la modernidad; algo para lo cual todavía no tenemos nombre); se me vienen a la mente algunas visiones pedagógicas de Dewey que, en términos conceptuales, prácticos y de los tipos de sujetos-experiencias que posibilitarían, tendrían la potencia de diluir las fronteras que escinden al sujeto y lo aíslan de los demás y del mundo, y harían posible un diálogo-danza con sentido, entre las temporalidades de los maestros y las de los alumnos.

En primer lugar, está su visión de la *experiencia educativa* como prueba última de la calidad de la experiencia humana que rebasa la noción de experiencia *escolar*. El concepto de Dewey (1938) de la experiencia educativa como una forma de valorar y pensar todas las experiencias de la vida que afectan o configuran al sujeto, es de una gran potencia para pensar el *campo formativo* contemporáneo con sus diversas líneas de fuerza – la auto-formación, la formación entre amigos, internet, los medios masivos de comunicación, las industrias culturales, el mercado, la vida urbana- sus diversas intensidades, sus velocidades, las relaciones que establecen entre lo “interno” y lo “externo” y entre el pensamiento disciplinado y reflexivo y otras dimensiones de la subjetividad.

Para Dewey, la finalidad y el sentido último de la vida individual y colectiva es que ésta se convierta en un movimiento educativo de reconstrucción permanente de la experiencia individual y colectiva. Se trata de una imagen de lo posible y de lo que aún no existe, cuya forma fundamental es el pluralismo, que no la estética cristiana dualista que ha configurado a la escuela. En primer lugar, el pluralismo de las dimensiones subjetivas que configuran la experiencia educativa, dentro de las cuales el pensamiento disciplinado sería sólo una de sus formas posibles. Para Dewey, la experiencia educativa, en tanto experiencia “vívida”, que no sólo pensada, abarcaría el conjunto de formas en que el “sujeto vivo” –que no, el simple “conocedor” – se relaciona con el mundo físico y social y, añadiría yo, consigo mismo. En segundo lugar, se trata de un concepto pluralista, en términos de las *temporalidades* de lo educativo. Contra el énfasis en el pasado, de las concepciones clásicas de experiencia, de su fundamentación en lo que ya ocurrió, en lo ya dado; para Dewey la experiencia educativa sería un *experimento*, eso es, un esfuerzo por reconstruir el pasado y el presente a partir de su conexión con el futuro, una proyección hacia lo desconocido (Dewey, 1917).

La visión de experiencia educativa de Dewey es, entonces, la de un experimento pluralista, con efectos múltiples y con fines y efectos siempre inacabados y abiertos. La experiencia no sería simplemente aquello que nos ocurre –aquello que “padece-mos” – sino también lo que hacemos con lo que no sucede y las múltiples formas en que actuamos sobre el mundo. Dewey enfatizó la dimensión activa, creadora y constructiva de la experiencia: su función productora de nuevos sujetos y nuevos mundos naturales y sociales. Siguiendo al pedagogo estadounidense, para que una experiencia sea educativa, debe hacer posible que los sujetos desarrollen las disposiciones necesarias para que se sigan formando y auto-formando de manera permanente: eso es sujetos que no se auto-perciban como acabados, como fijos, como completos. No es sólo el mundo natural y la sociedad que deben ser reconstruidas por un sujeto experimental, el sujeto mismo es un experimento histórico y social incompleto.

Para la visión de Dewey, la experiencia sería más educativa en tanto más aportara al desarrollo del sujeto. Pero no se trata de un tipo de desarrollo lineal y predecible, sino uno que genere las condiciones para un futuro desarrollo *en nuevas direcciones aún impensadas*. Un desarrollo que en vez de limitar al individuo a cierto tipo de experiencias y situaciones específicas, le permita adaptarse a situacio-

nes y escenarios desconocidos, diferentes a las que tuvo y afrontó en el pasado. En este sentido, la continuidad de la experiencia educativa constituye una aventura, un juego experimental permanente, que no una simple reedición de experiencias “exitosas” del pasado. Se trataría de un proceso de reconstitución permanente de un sujeto (tanto el maestro como el estudiante) con el suficiente valor y audacia para incorporar en su subjetividad y para reconocer en sus acciones, que vive en un mundo pluralista, contingente e inacabado. (Dewey 1938a)

La visión de Dewey del sujeto, así como de la experiencia educativa, era kinética y orgánica: la de una película en que todas las imágenes se relacionan y el movimiento es permanente. Para Dewey los sujetos (maestros y alumnos) no son estáticos, sino fundamentalmente un “curso de acción” (Dewey, 1916, 132). El intenso flujo temporal y social de la experiencia educativa produciría una nueva forma de sujeto. De una parte, liberaría al sujeto de su encierro en sí mismo, al romper las divisiones producidas por experiencias históricas anti-educativas, tanto sociales como pedagógicas: la división lo “interno y lo externo” entre sujeto y objeto, y entre individuo y sociedad. De otra parte, lograría un nuevo estado de integración del sujeto, en la medida en que la experiencia educativa unificaría las diversas dimensiones del sujeto en su movimiento vital: el cuerpo y la mente, el pensamiento y las emociones, la sensación y la imaginación, el interés y la voluntad, el instinto y el hábito.

En segundo lugar, y contra las visiones futuristas hegemónicas que consideran que los cambios deseables en la escuela pasan por debilitar la figura del maestro, la visión de Dewey era la un maestro aún más potente que el del pasado, en cuanto a su capacidad de afectar y conmover a los estudiantes: un maestro más ágil y pluralista en términos de sus movimientos y experiencias, un maestro más autónomo y reflexivo. Un maestro abierto a los saberes y las disciplinas de su época, en especial a las ciencias humanas. Un maestro centrado en la pedagogía en tanto arte o saber práctico con la capacidad de hacer “usos no previstos y no familiares” de las conceptualizaciones de otras disciplinas (Dewey 1929:6).

Dewey rompe con el matrimonio, hasta entonces indisoluble, entre teoría científica (especialmente psicología) y método de enseñanza. Y lo hace de una manera bastante sencilla al argumentar que los mejores usos prácticos de las teorías de las ciencias humanas, son los que crean propósitos, medios y condiciones más amplios que aquellos que configuraron las observaciones y prescripciones que dieron origen a la teoría (Ibid: 8). De manera análoga a su argumento de que las concepciones de las ciencias humanas no pueden convertirse en reglas para las prácticas de los maestros(as), Dewey considera que tampoco sería posible constituir una *ciencia pedagógica* al margen de la práctica reflexiva de quienes enseñan:

(...) la realidad última de una ciencia pedagógica no se encuentra en libros, ni en laboratorios experimentales, ni en las aulas en las que es enseñada, sino en las mentes de aquellos que se ocupan en orientar la actividad pedagógica. Los resultados pueden ser científicos, pero lo son al margen de las actitudes y hábitos de observación, valoración y planeación de los que llevan a cabo el acto pedagógico (Ibid: 16).

Es evidente la radicalidad de Dewey en cuanto a la autonomía de la pedagogía y los maestros. Invierte la línea de fuerza histórica de dominio de la filosofía y de las ciencias sobre la pedagogía y de los expertos sobre los maestros. En relación con las ciencias afirma que “son las actividades mismas de educar las que prueban el valor de los resultados científicos. Estos pueden ser científicos en algún otro campo, pero no en pedagogía hasta que contribuyan a propósitos pedagógicos, y si sirven para algo o no en este campo solo puede ser descubierto en la práctica” (ibid 17) Eso es, sólo puede ser descubierto por un maestro reflexivo.

Dewey defendió el pluralismo pedagógico en contra de las tendencias dominantes de su época que buscaban homogenizar la pedagogía, tendencias que siguen vigentes en el mundo contemporáneo. Para Dewey en una pedagogía pluralista cuyo sentido último es el de crear lo que aún no existe, el maestro, lejos de actuar como un simple “facilitador” de la experiencia formativa del estudiante, tiene no solo el derecho sino el deber de sugerir cursos de acción educativa, por medio del conocimiento de sus estudiantes y las materias de estudio (Ibid 266).

Distanciándose radicalmente de las preguntas clásicas de la didáctica y la psicología, que todavía nos acompañan, para Dewey el problema pedagógico central no es ni cómo debe enseñar el maestro ni cómo debe aprender el estudiante. No serían, entonces, las uniformes prescripciones pedagógicas y psicológicas las que deberían orientar las prácticas, sino la pluralidad contingente de las *situaciones educativas* que se dan en las distintas escuelas. Para Dewey, el problema reside en que los maestros reflexionen e indaguen acerca de las condiciones que generan las experiencias educativas:

El problema es encontrar las condiciones que deben ser creadas para que el estudio y el aprendizaje ocurran necesaria y naturalmente (...) La mente del estudiante no debe dirigirse ya al estudio o al aprendizaje. Debe encaminarse hacia resolver los dilemas planteados por la situación educativa (...). Por su parte, el método del maestro, se convierte en un asunto de encontrar las condiciones que exijan una actividad auto-educativa (...) y de cooperar con las actividades de los estudiantes (Ibid: 267).

Rompiendo con el asfixiante binarismo histórico enseñanza-aprendizaje, para Dewey el problema pedagógico central es, entonces, la cooperación entre maestro y estudiantes para crear una situación –que no simplemente una comunicación o interacción- que posibilite crear experiencias en las que ambos se auto-transformen. Se rompe entonces, con la concepción que uno educa al otro, al visibilizar un flujo auto-educativo permanente, tanto en los maestros como en los estudiantes, a partir de la idea que no sólo nos educan, sino que, conscientemente o no, estamos inmersos en una actividad auto-educativa constante.

Potenciación, entonces del maestro y la vez transformación radical de su posición de sujeto clásica, en tanto lo libera de su auto-sacrificio “pedagógico”, al reconocer y poner en juego sus propias experiencias vitales *por fuera de la escuela y de las*

*instituciones de formación de docentes.* Dewey argumenta de manera apasionada en contra de la imagen infantilizadora, de que los maestros no tienen ninguna experiencia significativa o de valía con la cual relacionar su oficio y su formación teórica:

[...] los maestros que están siendo formados tienen, por fuera de cualquier ejercicio práctico de enseñanza, un capital muy grande, eminentemente práctico, que proviene de sus propias experiencias. El argumento que la formación teórica es exclusivamente abstracta y en el aire a menos que los maestros en formación sean conducidos a probar e ilustrar la teoría por medio de la enseñanza, *no reconoce la continuidad entre la actividad mental del salón de clase y la de otras experiencias cotidianas.* Ignora la tremenda importancia de esta continuidad para los fines pedagógicos. Quienes argumentan de esta forma parecen aislar la psicología del aprender que tiene lugar en las aulas y la psicología del aprender de otros escenarios (Dewey 1904b: 259).

La escuela no sólo encerró los flujos y experiencias de los alumnos; encerró también las de los maestros; encierro aún hoy en día menos reconocido y pensado que el de los estudiantes.

Dewey consideraba que una de los efectos más perversos del temor de los maestros a poner en juego sus propias experiencias vitales, su saber pedagógico y la reflexión sobre sus prácticas formativas, sería la forma en que evitaban “de manera sistemática y casi deliberada, el espíritu crítico al abordar la historia, la política y la economía. Existe una creencia implícita que evitar la crítica es la única manera de formar buenos ciudadanos” (Dewey, 1922b: 332). No es de poca monta lo que Dewey pedía: que en el escenario escolar configurado históricamente como templo de lo cierto, lo seguro, lo no controversial, lo comúnmente aceptado, se desecharan las certezas, se ignoraran las recetas y verdades de los expertos y las autoridades estatales, se problematizara valerosamente la vida social, se pensara lo no pensado y se crearan experiencias inéditas.

Una tercera visión de Dewey que permite imaginar las formas en que ese nuevo escenario educativo público, que ya no sería una escuela, podría diluir las fronteras de la escuela, es su problematización-pluralización de dos de los principales dualismos que configuraban las escuelas de su época, y en buena medida las seguirían configurando.

De una parte, el dualismo interés-esfuerzo. A partir de las reflexiones del pedagogo sobre este asunto se puede plantear lo siguiente: no hay mayor esfuerzo o auto-disciplina, que el que el individuo se exige a sí mismo para emprender cursos de acción que le interesan o que desea. Reconocer esto es un asunto central para acercar la experiencia de los maestros a la de los alumnos contemporáneos. Su búsqueda corpórea de placeres, sus expresiones emotivas y creativas, sus *chatteos*, sus deportes extremos, sus culturas juveniles, no son, necesariamente, destellos fugaces de molición e ignorancia. Como lo han demostrado algunos estudios recientes (Hurtado 2011), pueden constituir también experiencias colectivas auto-transfor-

madoras, inscritas en prácticas que requieren altos niveles de auto-disciplina y de una acumulación y recreación de saberes tácticos experimentales. Evidentemente, se trata de formas no canónicas de disciplina y de saber, difíciles de desentrañar para aquellos que fueron formados dentro de los dualismos de la escuela y que, como el estoicismo clásico y el Cristianismo institucional, son incapaces de reconciliar placer y disciplina, deseo y esfuerzo, saber y emoción.

De otra parte, en tanto pluralista, la visión de Dewey es profundamente contextualista. Consideraba que cuando se tiene en cuenta el contexto, se puede ver claramente que cualquier tipo de generalización se da en condiciones circunscritas definidas por las limitaciones propias del contexto en la que se elaboró la generalización (Dewey 1931: 8). Las generalizaciones, entonces, tienen que ignorar el contexto para fabricar sus condiciones de existencia. Citando a Malinowski, Dewey parte de la consideración de que “en la realidad de un idioma vivo y hablado, un enunciado no tiene sentido, excepto en el contexto de una situación” (ibid 4). Consideraba como la más recurrente de las falacias de la filosofía, el hábito de los filósofos de ignorar lo indispensable que es el contexto: “En la comunicación cara a cara de la vida cotidiana, el contexto puede ser ignorado. Como hemos anotado, está irremediablemente presente. Se asume, no se ignora (...) Pero puedo ver como el análisis (de los filósofos) se falsea, cuando sus resultados son interpretados como auto-completos, al margen de cualquier contexto” (Ibíd.: 5-6). Podemos extrapolar esto a las formas históricas generalizantes del discurso pedagógico desde la invención de la escuela en el siglo XV que se abstraen de la pluralidad de contextos (*situaciones educativas*) de las diversas escuelas y grupos sociales y culturales.

Dewey no consideraba que un filósofo, pensador o maestro podría ser capaz de dar cuenta de la totalidad del contexto en el cual estaba pensando. Pero lo que sí le exigía era que fuese consciente de dicho contexto, lo cual impediría que derivara de su pensamiento universalizaciones dogmáticas y sin límite: “no congelaría verdades cotidianas relevantes para problemas que emergen de su propio trasfondo cultural en verdades eternas inherentes a la naturaleza de las cosas” (Ibídem)

Como buen pluralista, militantemente anti-dualista, Dewey tiene claro que el problema no debe ser planteado en términos absolutos de pensamiento en contexto *versus* pensamiento sin contexto. Se trata de un asunto de gradación: “se piensa en una escala de grados de distancia de las urgencias planteadas por una situación inmediata, en la que se debe hacer algo”. Y aquí aparece, otra visión-concepto-deseo central para acercar la experiencia de la escuela a la de los alumnos contemporáneos. Contra aquellos pensadores “postmodernos” y contra algunos jóvenes contemporáneos, el problema de fondo no es cambiar el signo del dualismo: no se trata de reemplazar la generalización abstracta por el contextualismo local. Para los que nos consideramos pluralistas, el problema es otro: el de tener la capacidad de movernos tácticamente entre los dos extremos: entre la capacidad, evidentemente liberalizadora, de pensar, sentir y experimentar de manera distinta a la de la tribu que ocupa nuestro contexto específico de referencia (la familia, la clase social, la cultura de nacimiento, el grupo generacional, la identidad que nos fijaron), y la capacidad de comprender que las abstracciones que nos permitieron liberarnos

de lo anterior, son igualmente contingentes, eso es contextuales, arbitrarias y provisionales.

En relación con las prácticas y percepciones de los docentes sobre la escuela y el campo de fuerzas formativo contemporáneo, son reveladores algunos resultados de un estudio reciente realizado por el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, auspiciado por el IDEP (Londoño, et. al., 2011) que incluyó una encuesta aplicada a una muestra representativa de los docentes de la educación oficial de Bogotá.

Es de destacar cierta posición tradicionalista de los docentes al concebir la escuela y la familia como los espacios de formación por excelencia, que contrasta con los resultados, ya reseñados, de la encuesta aplicada a los estudiantes de Bogotá. A los propios docentes no se les escapa que su formación tradicional en ocasiones los hace resistentes con relación a los cambios culturales a los que se enfrentan las nuevas generaciones. Los resultados generales indican que los docentes tienen percepciones bastante clásicas sobre este tema y cierto desconocimiento sobre los diversos ámbitos de aprendizaje de sus estudiantes. Quizás el ejemplo más claro de lo anterior es que muy pocos consideran que los medios de comunicación e internet hacen posible desarrollar hábitos de auto-disciplina, autonomía y diálogo. Con respecto a las seis capacidades sobre las que se indagó, consideran que los estudiantes aprenden más en la escuela y en la familia que en otros escenarios. La incertidumbre sobre en dónde están aprendiendo más los estudiantes se refleja en el porcentaje bastante alto que no respondieron, particularmente elevado en relación con la formación de sus deseos (4,3%). Las opciones que tuvieron un menor nivel de escogencia de la escuela, son dialogar entre ellos (32,3%) y a formar sus deseos (21,3%), lo cual indicaría que para un número significativo de docentes ya es claro que no todo se aprende en la escuela.

Sobre otros temas, igualmente relevantes para nuestra discusión, hay señales más decididas de cambio. En primer lugar, la mayoría de los docentes considera que su propia experiencia pedagógica en las escuelas y sus experiencias vitales, incide más en sus buenas prácticas de enseñanza, por encima de la formación académica recibida antes de ejercer. En segundo lugar, los docentes consideraron que la pedagogía es el campo de saber privilegiado para su formación y para la reflexión sobre su práctica, con un 33,6% que la escogieron en su primera o segunda opción, seguida por la disciplina que enseñan, con el 22,5%. Hay que destacar también la alta proporción de los que escogieron una perspectiva inter o transdisciplinaria (16,5%), para quienes ni la pedagogía ni el saber que enseñan estarían brindando las herramientas conceptuales y prácticas que requieren los docentes en el mundo contemporáneo. En cuanto a la psicología, con un 9,4% de menciones, es claro que esta disciplina está perdiendo la hegemonía relativa de la cual gozó desde los años treinta en el país para fundamentar y reflexionar sobre las prácticas de los docentes. Por último, la transformación más radical. Las respuestas a la pregunta sobre las dimensiones de los estudiantes que los maestros consideran que deben prestarles más atención, indican transformaciones radicales en la forma de pensar las prácticas formativas; lo cognoscitivo ha perdido el lugar de soberanía que había tenido en el discurso pedagógico desde el nacimiento

de la escuela en el siglo XV, y ha sido superado por la dimensión emocional de los estudiantes. Sólo el 25.9% respondieron que lo cognoscitivo era lo más importante, mientras que el 35.3% respondió que lo emocional, 17.4% que los deseos e intereses de los estudiantes, y 10.5% que su sexualidad.

## Bibliografía

Anzola Gómez, G. (1948). *Lo que los padres deben saber sobre sus hijos como adolescentes*. Cartillas de Divulgación Cultural. Bogotá: Imprenta Municipal.

Bajtín, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*. Madrid: Alianza.

Comenius, J. (1956). *The School of infancy, (Informatorium skoly materské) 1633*, edited with an introduction by E.M. Eller. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Comenius, J. (1845). *Rules of life, (Regulae vitae)*, 1645. London: William Mallalied & Co, 1845, 19.

De Certeau. (2000). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*: México: Universidad Iberoamericana.

Dewey, J. (1902). "The child and the curriculum": In: J.J. McDermott (ed.). *The Philosophy of John Dewey*. Chicago, University of Chicago press, 1981, 467-483.

Dewey, J. (1904b). "The relation of theory to practice in education". In: *The middle works, volume 3: 1903-1906*, 1977, 249-272.

Dewey, J. (1913). "Interest and effort in education". In: *The middle works, volume 7: 1912-1914*, 1979: 151-200.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.

Dewey, J. (1917). "The need for a recovery of philosophy". In: J.A. Boydston (ed.) *The middle works, volume 10, 1899-1924*, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1980, 3-49.

Dewey, J. (1922a). "Education as engineering". In: *The middle works, 1899-1924, volume 13: 1921-1922*, 1983, 323-328.

Dewey, J. (1922b). "Education as politics". In: *The middle works, 1899-1924, volume 13: 1921-1922*, 1983, 329-334.

- Dewey, J. (1923). "Individuality in education". In: *The middle works, 1899-1924, volume 15: 1923-1924*, 1983, 170-179.
- Dewey, J. (1924). "The classroom teacher". In: *The middle works, 1899-1924, volume 15: 1923-1924*, 1983, 180-189.
- Dewey, J. (1925). "What is the matter with teaching?". In: *The later works, volume 2: 1925-1927*, 1984, 116-123.
- Dewey, J. (1926). "Affective thought". In: *The later works, volume 2: 1925-1927*, 1984, 104-110.
- Dewey, John (1928) "Progressive education and the science of education" In: *The later works, volume 3: 1929*, 1984, 257-268.
- Dewey, J. (1929). "The sources of a science of education". In: *The later works, volume 5: 1929-1930*, 1984, 1-40.
- Dewey, J. (1931). "Context and thought". In: *The later works, volume 6: 1931-1932*, 1984, 3-21.
- Dewey, J. (1933). "The underlying philosophy of education". In: *The later works, volume 8: 1933*, 1986, 77-103.
- Dewey, J. (1934). "The need for a philosophy of education". In: *The later works, volume 9: 1933-1934*, 1986, 194-204.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, Collier Books, 1963, 91.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación. Edición y estudio introductorio* de Sáenz Obregón, J, Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.
- Elias, N. (1994). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hurtado, D. (2011). *Entramados. Jóvenes y configuración de significaciones imaginarias de deseo*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Londoño Botero, R.; Sáenz Obregón, J.; Lanziano, C. y otros. (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: IDEP - CES.
- Mead, M. (1990). *Cultura y compromiso*. Mexico: Gedisa.
- Pestalozzi, J. (1916). *Leonardo y Gertrudis. Libro para el pueblo*. Madrid: Daniel Jorro.
- Restrepo Mejía, M. (1914). *Pedagogía doméstica*. (3ra ed.) Barcelona: F. Madriguera.

- Sáenz Obregón, J. (2003). *Pedagogical discourse and the constitution of the self*. Tesis doctoral no publicada, Doctorado en Historia y Filosofía de la Educación, Londres: Institute of Education, University of London.
- Sáenz Obregón, J. (2007a). *Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*, Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia - Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Sáenz Obregón, J. (2007b). “La escuela como dispositivo estético”. En: Frigerio, G y Diker, G. (comps.). (2007). *Educar (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Sáenz Obregón, J.; Hernández, D.; Martínez Collantes, J.; Forero, O.; Suárez, M.; Vélez, S.; Rojas, P.; Fajardo, E.; Forero, E.; Landinez, F.; Muñoz, M.; Rodríguez, J.; Villamil, D. (2008). *Informe final. Proyecto Demandas y necesidades de aprendizaje desde los niños, niñas y jóvenes de Bogotá*, Bogotá: Instituto de Investigación en Educación – Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, IDEP.
- Sáenz Obregón, J. (2010). *Notas para una genealogía de las prácticas de sí*. Conferencia para la candidatura como profesor titular, Universidad Nacional de Colombia, noviembre 2.
- Vasco, E. (1934). *El breviario de la madre*. Medellín: Imp. Universidad.
- Vasco, E. (1936). Educación del carácter. En *Nociones de puericultura*. Introducción de Luis López de Mesa. Bogotá, Biblioteca Aldeana de Colombia, 25-56.
- Vives, J. “Pedagogía pueril” (*De rationi studii puerilis*), 1523a, J.L. Vives. *Obras Completas*, tomo 2, primera translación Castellana íntegra y directa, comentarios, notas y un ensayo bibliográfico “Juan Luis Vives, Valenciano”, por Lorenzo Riber, Madrid, M. Aguilar Editor, 1948, 319-335.
- Vives, J. *The education of a Christian woman, (De institutione feminae Christianae)* 1523b, edited and translated by C. Fantazzi, Chicago, University of Chicago Press, 2000, 329.
- Vives, J. “Introduction to Wisdom”, (*Introductio ad sapientiam*) 1524, M. L. To-briner (ed.). *Vives’ Introduction to Wisdom*, New York, Teachers College, Columbia University, 1968, 77-159.
- Vives, J. *Vives: On education. A Translation of “De tradendis disciplinis” of Juan Luis Vives*, 1531b, together with an introduction by F. Watson, Cambridge, at the University Press, 1913, 328.

