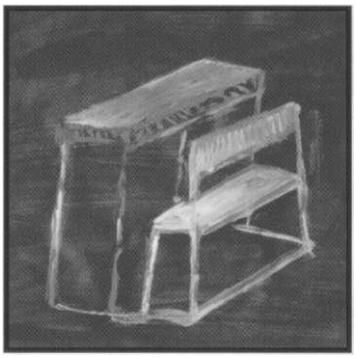
Graciela Frigerio
Gabriela Diker (comps.)

Educar: (sobre)impresiones estéticas



serie SEMINARIOS DEL CEM

del estante
editorial

Graciela Frigerio
Gabriela Diker (comps.)

Educar: (sobre)impresiones estéticas

del estante
editorial

Educar : (sobre)impresiones estéticas / compilado por Graciela Frigerio y Gabriela Diker - la ed. - Buenos Aires : Del Estante Editorial, 2007. 296 p. ; 23x16 cm. (Seminarios del cem)

ISBN 978-987-1335-08-4

I. Educación Estética. I. Frigerio, Graciela, comp.
II. Diker, Gabriela, comp.
CDD 701.17

Primera edición, 2007.

Obra de tapa: Laura Levín

© **del estante editorial**
sello de la fundación *centro de estudios multidisciplinarios* (cem)
Av. Córdoba 991 *2"* A
(1054) Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel.: 4322-3446 Fax: 4322-8932
info@cemfundacion.org.ar
www.cemtundacion.org.ar/delestante

ISBN 978-987-1335-08-4

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en la Argentina - *Printed in Argentina*

Está prohibida y penada por la ley la reproducción total o parcial de esta obra, en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización expresa de la editorial.

La escuela como dispositivo estético[1]

Javier Sáenz Obregón

Mirad, despliego mi oscuridad, y sobre
Esta roca coloco con mano firme el Libro
De cobre eterno, escrito en mi soledad:

Leyes de paz, de amor, de unidad,
De lástima, de compasión, de perdón;
Que cada cual escoja una habitación,
Su antigua e infinita mansión,
Una orden, una alegría, un deseo,
Una maldición, un peso, una medida,
Un Rey, un Dios, una Ley.

WILLIAM BLAKE, *The Book of Urizen*, 1794[2]

Mejor ser un barrendero que un juez.

GILLES DELEUZE[3]

1. Este ensayo retoma algunos de los resultados de los proyectos de investigación "Saber pedagógico y ciencias de la educación» y «Campos conceptuales de la pedagogía».

2. Blake le dio el nombre de Urizen (*your reasotr.* su razón) al dios del cristianismo institucional: el dios calculador de las virtudes negativas cuya forma percibió en la ciencia y en el pensamiento ilustrado (Newton, Bacon. Locke, Voltaire). El libro de cobre de Urizen establecía sus leyes para la organización de la vida social: ley encarnada en curas y reyes. Las traducciones de los textos originalmente en inglés son del autor.

3. En Deleuze y Parnet (1987).

A partir de una serie de imágenes que han venido capturando, por así decirlo, ***f***~\ mis reflexiones sobre la escuela y la pedagogía, en este escrito quiero tratar de precisar algunas ideas sobre la forma-sujeto constituida por la escuela en «Occidente», desde su nacimiento en los siglos XV-XV1. Se trataría de pensar la forma «sujeto moderno» como fabricación de un *dispositivo estético* específico que tuvo como su principal blanco una realidad *suprasensible,* pero que, al hacerlo, produjo una forma sensible claramente delimitada: esa forma fabricada por las artes cristianas de gobierno de un alumno-rebaño, concebido como materia prima presta a ser tallada/moldeada/formada, pero a la vez tan frágil y vulnerable que sólo podía alcanzar ciertos niveles de sensatez v normalidad: no podía ser más que una obra «del común». Por otra parte, y de manera necesariamente esquemática, quiero presentar algunas reflexiones sobre los límites y alcances de la escuela contemporánea como escenario de creación de nuevas sensibilidades y formas de sujetos, menos lúgubres y más plurales.

Las formas de la escuela

A partir de una mirada meticulosa de algunos de los principales tratados pedagógicos entre los siglos XVI y XX"*, las reflexiones de esta primera parte se basan en la constatación de que la escuela y la pedagogía se han transformado en varias dimensiones: en sus fuentes de legitimación, en los conocimientos que han apropiado, en las esperanzas que han ofrecido, en su descripción de las fuerzas del alma o psiquis sobre las que han operado. Pero estas reflexiones se basan también en la constatación de que estas discontinuidades históricas han operado en el escenario de una máquina conservadora de reper'^iones o recurrencias, que ha fijado las formas constitutivas de lo humano, naturalizándolas. No es que no haya pasado nada en estos cinco siglos, sino que lo sucedido ha estado configurado por el éxito de la escuela en constituirse, en la práctica, en lo que fue su ideal desde su creación: en un escenario *sagrado,* en el sentido cristiano del término. Y ningún cambio ha logrado desacralizarla: la pedagogía y la escuela siguen siendo *formas* cristianas, y la dificultad que tengamos en verlo es la medida de nuestra sujeción al dispositivo estético cristiano.

La escuela (y la pedagogía con ella) ha operado como máquina productora de *sensatez* más que de *sensibilidades.* Ahora, la sensatez es *un tipo* de sensibilidad: el tipo de sensibilidad propio del ideal ascético y monista cristiano. Es *una* sensibilidad fría —tan fría que es la puerta a la insensibilidad de lo suprasensible- que unifica la pluralidad al abstraería y congela el movimiento de la vida y que,

4. Los tratados pedagógicos estudiados, con sus años de publicación, fueron los de Juan Luis Vives (de 1524 a 1538), Jon Amos Comenio (de 1631 a 1658), Johann Heinrich Pestalozzi (de 1781 a 1826) y John Dewey (de 1882 a 1948).

como lo advirtió Blake (1967:221) al referirse al dios abstracto de la perfección negativa del cristianismo institucional, busca «una felicidad sin dolor, algo sólido sin fluctuaciones». Se trata de esa sensibilidad que es efecto-fin de la obediencia a una ley impersonal, sea ésta adjetivada como religiosa, natural, psicológica o social. Esa sensibilidad que fabrica jueces más que hacer posible la creación de artistas. Esa sensatez imposible, y por tanto siempre culpable, que, al aspirar a caber en el ojo de la aguja, lo niega casi todo, incluyendo al que juzga: la forma sin forma, el tiempo sin azar, el escenario sin personajes: la dramaturgia de una misa\

La forma-escuela, como la forma-hombre que ésta ha producido, no es cualquier cosa. No eran escuelas -así allí se encuentre el origen etimológico de la palabra- los lugares donde se daban charlas en la época romana; tampoco eran escuelas las lecciones de los académicos errantes de la Edad Media en cualquier lugar y ante cualquier público dispuesto a pagar por ellas; y no será escuela aquel escenario que podríamos imaginarnos donde el conocimiento no se oponga a la vida y en el que no se busque producir sujetos, sino seducir prácticas de autocreación. La escuela es una forma-institución específica, oficiada por un maestro/apóstol/juez, que promete formar para «otro mundo», a la vez que proteger contra este mundo siempre corrupto y peligroso para esa infancia/adolescencia/juventud moralmente en riesgo que ella misma se ha inventado y producido. La forma-escuela se ha constituido históricamente en escenario especialmente potente de repliegue y despliegue de las fuerzas productoras de las formas «normales» de la condición moderna. Es, en muchos sentidos, el modelo de esa forma-institución prototípica de la modernidad para el recorte de la subjetividad, la intensificación de cierto tipo de experiencias y para la máxima extracción de las fuerzas individuales y colectivas.

De manera un tanto análoga, pero más exhaustiva, a aquella a través de la cual el Estado incorporó prácticas de gobierno existentes en la sociedad, desde su nacimiento en los siglos XV y XVI, la escuela se apropió y fue masificando para el conjunto de la población una serie de prácticas que antes estaban dispersas y circunscritas a ciertos grupos sociales: las disciplinas del conocimiento propias de las universidades; las prácticas de formación moral y autoexamen de los monasterios; las de vigilancia, distribución de los cuerpos y sistematización del uso del tiempo y el espacio de los monasterios y los aparatos militates; las de examen de los cuetpos y las almas de las prácticas médicas y religiosas; y las de cortesía propias de la aristocracia". Y esta forma-escuela no sólo operó sobre ese

5. Retomo esta imagen de Anne Querric'n (1979), quien señala que el ideal de la vida de la escuela de los Hermanos Cristianos en el siglo XVII en Francia es que fuera lo más parecido a una misa.

6. Este conjunto de prácticas se encuentran ya en *De Disciplina* de Juan Luis Vives (194.S), el primer tratado pedagógico integral para la escuela, de 1531, aunque la formalización del uso dé-los tiempos y el espacio se fija de manera más precisa en los tratados de Comcnio del siglo XVII.

ejército cada vez más grande de cuerpos y almas infantiles, adolescentes y jóvenes -con tal eficacia cuantitativa y convencimiento de su legitimidad que a quienes se van de la escuela se los llama *desertores*—, sino que, como lo haría el Estado, fue colonizando el mundo de la vida: eso es, fue *escolarizándolo* dentro de un proceso, poco estudiado, en el cual un conjunto muy amplio de ptácticas sociales emulan las prácticas escolares, y en un alto grado las diversas instituciones sociales -incluyendo a la familia— han sido invadidas por la forma-escuela[7].

Una manera de acercarse a una imagen de la forma-escuela, como escenario productot de un tipo agobiantemente específico de forma-sujeto, de forma-sensibilidad, de forma-moral, de forma-verdad, de forma-lenguaje, de forma-disciplina, de forma-esperanza, es la de pensar aquellas otras formas posibles de lo humano contra las cuales batalló de manera explícita y, en buena medida, derrotó. Aunque, de manera evidente, para nuestros países mestizos, indígenas y afrodescendientes, habría ejemplos más dramáticos y sangrientos que se confunden con los procesos de conquista, evangelización, colonización y «civilización», me limitaré a los dos grandes adversarios en la «cultura occidental» de la escuela en sus primeros siglos, con el ánimo de resaltar tanto que «Occidente» no es el monolítico adversario de formas y sensibilidades plurales que algunos pensadores estructuralmente dualistas han querido presentarnos como que ha sido y sigue siendo escenario de batallas estéticas y sensibles: «el otro» siempre ha estado en el vecindario.

El primer tratado pedagógico integtal para la escuela —*De Disciplinis* de Juan Luis Vives de 1531- sentó las bases del dispositivo estético de la escuela: de sus apropiaciones y exclusiones. Y fueron dos sus adversarios explícitos: la estética de la vida del «paganismo» gtiego que el cfistianismo institucional con sus suspicaces rejillas de apropiación no podía aceptar (casi todo, menos algunas cosas evidentemente recontextualizadas en el discurso cristiano, tales como ciertos fríos delirios del estoicismo y algo del mundo suprasensible de Platón), así como todas aquellas formas de la cultura popular que la sensibilidad cristiana del resentimiento no había logrado domesticar, ni siquiera con el genocidio en la Edad Media de las brujas: esas mujeres-diosas de las tradiciones precristianas.

La pedagogía, y con ella la escuela, fue probablemente el dispositivo más eficaz para dar cuenta de uno de los principales problemas morales/religiosos y políticos del Renacimiento: el de qué hacet con los discursos de los textos del paganismo griego que estaban siendo descubiertos y, especialmente, con los textos de Aristóteles. El ttatado de Vives fue la barrera militante que sólo dejó pasar aquello que era susceptible de set cristianizado; estrecho filtro que sería refrendado por Comenio y luego, de manera menos explícita y consciente, por la pedagogía de Pestalozzi y la *Escuela Activa. Y* lo que excluyó Vives no fue de poca monta.

En primer lugar, criticó de manera explícita las formas musicales, poéticas, literarias y teattales griegas y romanas adversas al proyecto cristianizador/

7. Sobre este fenómeno de escolarización de la vida como política estatal, véase Sáenz (2006).

civilizador" de la sensibilidad: todo aquello que celebrara la vida, intensificara las pasiones, vivificara el cuerpo y confundiera las «frágiles» mentes infantiles y juveniles.

En segundo lugar, hizo lo posible por ridiculizar la ética aristotélica, esa ética conectada con los escenarios dramatúrgicos de la vida cotidiana, en los cuales el propio actor —no el juez moral del cristianismo, siempre por fuera de la vida— debía valorar el mejor curso de acción conducente a la buena vida: eso es, a una mayor libertad y felicidad *en este mundo.* La itritación de Vives con la moral plurisensible de Aristóteles residía en que no permitía que un juez externo al escenario de la acción determinara qué era pecado y qué era virtud cristiana. El problema, para Vives y el cristianismo institucional, era que, para Aristóteles, el sujeto que podía definir si una acción era conducente a la «buena vida» era un artista/actor y no un juez. Era quien actuaba quien debía valorar su propio estado, el de los sujetos con quienes interactuaba, las circunstancias de la acción y sus posibles efectos en el escenario en que se actuaba. La ética aristotélica no permitía la consolidación de ese maestfo/examinadot/juez, sin el cual el cristianismo institucional, su ley moral y la escuela no podían existir.

En tercer lugar, la crítica de Vives a las virtudes activas de los griegos —valor, orgullo, amor por sí mismo, liberalidad— dejó por fuera, casi del todo, a las virtudes cívicas constitutivas de la buena vida en la Antigua Grecia y redefinió las prácticas de autoconstitución de los sujetos propias de las sectas filosóficas griegas. Quizá la manera más dramática de evidenciar esta transformación es que la *phronesis* griega —la sabiduría práctica por medio de la cual el sujeto debía valorar sus acciones— se convierte en Vives en *prudentia,* la virtud negativa de autosacrificio indicativa de todo lo que no se debe hacer, la cual, luego de varios siglos de sedimentación ctistiana, el poeta William Blake, en el siglo **XVIII,** ridiculizaría metafóricamente como «una solterona vieja y fea, cortejada por la incapacidad» (1967:184). El tfatado de Vives ptescribe prácticas de autoformación para los alumnos, pero ya no se trata de las prácticas no-institucionales, escogidas libremente y de autocreación características de las sectas filosóficas griegas pata la *regulación* de los placeres, los deseos y las representaciones mentales; sino de las prácticas de sumisión y obediencia (a dios, al cura, al maestro, a «los superiores»), de autosacrificio cristiano, de eliminación de todo lo que fuese contrario

8. Equiparo civilización y cristianización, en parte, al retomar el trabajo de Norbert Elias (1987). Los efectos del proceso de civilización: la producción de un individuo encerrado en sí mismo, en permanente batalla consigo mismo, con cada vez mayores exigencias de autocoacción de sus pasiones, cada vez más ¡nterdependiente con los demás, se puede relacionar, de manera evidente, con el ideal del sujeto cristiano. De igual maneta, la consolidación del Estado, ¡unto con su progresiva monopolización de la violencia, su'apropiación de las formas del poder pastoral (Foucault, 1996a), su fundamentación en principios/verdades abstractas y las esperanzas que ofreció de hacer libres y felices a los individuos produjeron una forma-Estado que emuló a la forma-Iglesia.

a la verdad monista y suprasensible, que se ataron al dispositivo jurídico de la confesión ante el maestro/juez. La ética tomó la forma de una relación no problemática entte acciones y transgresiones (pecados). Se convirtió, de manera casi exclusiva, en una moralidad de prohibiciones y restricciones: una moralidad explícita e irremediablemente productora de dos formas sensibles: la forma-temor y la forma-vergüenza, dos sentimientos «pedagógicos» que privilegió Vives y cuyos rostros se escenifican todos los días en nuesttas escuelas. No podía ser de otra forma, puesto que nadie nunca deja de ser imperfecto/culpable ante una ley absttacta, sea ésta «externa» o «interna», divina o natural/social. Y en la escuela, la experiencia de esta transgresión «jurídica» sigue estando más cerca del terror al pecado propio del cristiano-esclavo hacia su terrorífico juez que de la imagen que nos dio Nietzsche (1998) de la mirada de los dioses griegos hacia los errores humanos, quienes los valoraban como simples efectos de falta de entendimiento, de insensatez momentánea, de disttacción.

Pero el tratado de Vives tenía otro adversario, uno que la escuela y la pedagogía también han mantenido hasta nuestros días: lo que podríamos denominar *la vida cotidiana,* no sin que dicha denominación deje de ser problemática, como lo ha señalado Norbert Elias (1998). Se ttata de esa «vida» cada vez menos «salvaje», eso es, cada vez más civilizada/cristianizada que transcurre en escenarios no institucionalizados y, por lo tanto, con diferentes matices, disctepante con la forma-institución y con las formas que ésta produce. La escuela fue, desde su creación, y lo sigue siendo, un proyecto v un dispositivo para «ttascender» la vida cotidiana: para juzgarla, para moralizarla, para perfeccionarla, para señalarle sus errores. Y, dentro de esta vida, ya de por sí adversaria, había un enemigo declarado: los saberes, prácticas, sensibilidades y estéticas populares. Personifiquemos esta guerra a muerte: Ignacio de Loyola contta *La comadre de Bath,* a quien le dio vida el dtamaturgo inglés Geoffrey Chaucer en el siglo **XIV:** esa mujer desbordante de enetgía, que se regocija y divierte a su público con el gráfico relato de sus pasiones y deseos carnales. Una mujer que se excluye a sí misma de la audiencia de Jesús, ya que, en sus palabras, «Él le habló a quienes deseaban vivir de manera perfecta, y señores, con vuestta venia, ésa no soy Yo» (Chaucer, 1971:38). Una mujer que inicia su relato afirmando que no requiere de la autoridad de los textos pata teflexionat sobre el matrimonio, ya que considera suficiente su experiencia con cinco esposos; experiencia que, al margen de todos los preceptos cristianos y de la vida cortés, la ha llevado a datse cuenta de que lo que siempre ha deseado es un esposo «Que sea tanto mi deudot como mi esclavo», puesto que desde su sabiduría práctica, lo correcto, dado su tempetamento, sería que ella «tenga el dominio durante toda su vida, sobre el cuerpo de él» (ídem:39-40).

La excluida, la temida, no era esa cultura popular cuya forma se fue caricaturizando y degradando con el avance del proceso civilizador: la cultura popular contta la cual se encerró la escuela del Renacimiento —para quedar cerrada para siempre— era algo mucho más pluriforme, más potente, más sutil, más

libertario y más peligroso que la simple negación del poder cristiano/cottesano/escolar. Y su peligrosidad residía en que constituía otras *estéticas,* ottas formas de crear formas humanas: otros cuerpos, otros lenguajes, otros pensares, otros sentires, otros personajes, otros escenarios, otros sonidos, otros colores. Como lo señala Bajtin (1987) en sus incomparables reflexiones sobre las fiestas populares de la Edad Media y el Renacimiento, se ttataba de otro mundo, de otra vida, exterior a la Iglesia, al Estado y a la escuela, esa serie de formas-instituciones que se alimentan y necesitan mutuamente: la trinidad productora de las formas modernas. Lo popular constituía un mundo plurisensible y alegremente paradójico: a la vez, solemne y cómico, lúdico y teatral, real e ideal, injurioso y compasivo. Un mundo con elementos de parodia al orden establecido, pero que no era simple negación, como nos ilustta Bajtin (1987:17) refiriéndose al humor del carnaval popular, se ttataba de una risa *«ambivalente:* alegre y llena de alborozo, pero al mismo tiempo burlona y sarcástica, niega y afirma, amortaja y resucita a la vez».

Paradoja y ambivalencia altededor y por fuera de claridad y rectitud, esta imagen sería suficiente para conttastaf escuela y cultuta popular, pero la vitalidad desbordante de lo popular que transmite Bajtin casi que obliga al exceso. Miremos, pues, el conttaste de la forma-cuerpo en estos dos escenatios en el Renacimiento. Primero, el del *De Disciplinis* de Vives, que fijaría la imagen legítima del cuerpo y que produciría durante los siguientes cinco siglos la forma-cuerpo de los alumnos: forma individualizada, encerrada en sí misma, aislada de la vida y subyugada a la forma-alma, forma-verdad, forma-moral. Veamos los cuerpos populares, derrotados por las prácticas escolares, que nos describe Bajtin (ídem:30): «un conjunto, alegte y bienhechot» que liga en «una totalidad viviente e indivisible», lo cósmico, lo social y lo corporal: un cuerpo inacabado, imperfecto y conectado con el mundo, que «sale fuera de sí, franquea sus propios límites».

Bien podríamos seguir con otras formas culturales de «Occidente» contra las que la escuela y la pedagogía desplegaron sus sobrias y justicieras artes, enfriando y recortando sus sensibilidades, absttayendo la pluralidad de sus formas en la forma única de la ley. Pero sería un relato menos entretenido y sorprendente, en tanto el éxito del dispositivo escolatizador logró acortar las distancias entre escuela y cultuta, eso es, logró que su encierro fuera cada vez más amplio. Triunfó: la vida cada vez se pareció más a la escuela. Se podría protestar ante este relato planteando que las reformas «modernas» de la escuela pensaron una escuela para la vida fundamentada en el teconocimiento de las diferencias individuales. Pues bien, los invito a mirar qué entendían Pestalozzi, Decroly, Clapatéde, Fettiére y tantos otros como *vida.* Eta una vida escolarizada, domesticada, cristianizada. Es cierto, ya no la vida encerrada en la forma-ley religiosa, pero una forma-vida igualmente encettada en los estrechos márgenes de la ley: ley biológica, ley psicológica, ley social. La ley, dispositivo estético necesariamente dualista (pecadot/santo, degenerado/civilizado, normal/anormal, produc-

tivo/parásito, buen ciudadano/criminal, social/egoísta, abstracto/concreto), **sensiblemente** enemistada con la estética de lo plural. Ley de adaptación a esa vida, ya domesticada, que como en el siglo **XVI** hace imposible que la escuela sea un escenario de creación de nuevas formas. En cuanto a las diferencias individuales, desde el tratado de Vives —quizá el ttatado pedagógico que con mayor detalle ha visibilizado la pluralidad de las tendencias individuales- hasta las pedagogías de fundamento psicológico del siglo pasado, las prácticas de examen individual que han dominado en la escuela han tenido como finalidad la de **conocet mejor** las diferencias para así poder encaminarlas de manera más eficaz hacia lo común, la forma-individuo virtuoso/normal.

Hay otras tonalidades que permiten vislumbrar, aún más nítidamente, esa constelación estética y sensible en la que históricamente se ha constituido la fotma-escuela.

En primer lugar, la sobria dramaturgia de la repetición domesticada, profundamente hostil a la improvisación, a la ambivalencia, a lo paradójico, a lo impensado, a los desenlaces inciertos. La ttiste y sobrelibreteada estética de la obsesión de la pedagogía y la escuela por anclarse en lo *natural,* entendido como lo *necesario,* de la cual ni siquiera se escapan las audaces reflexiones pedagógicas de Dewey, así con su metafísica de lo *social\e* de un nuevo nombte a la divinidad encarnada. Esa repetición ritual de la disposición de los cuetpos, los tiempos y los espacios; de las formas de la verdad, la moral y la esperanza; y del método impersonal (de gobierno, de examen de enseñanza, de aprendizaje), en tanto *instrumento de la ley* que, a partir de Comenio, reemplazó la relación personal y por lo tanto relativamente dtamatúrgica maestro-estudiante de la pedagogía de Vives, así como las posibilidades creativas de las telaciones —tanto del maestfo como del estudiante- consigo mismos y con el saber. Si bien el genio de Shakespeare podía ver método en la locuta del Rey Lear, la exhaustiva y puntillosa metodización de las ptácticas escolares hizo imposible la escenificación en la escuela de la más sutil señal de locura.

En segundo lugar, como elemento centtal de la estética escolar, está la domesticación/fragmentación del tiempo: domesticación/fragmentación a través de las cuales la escuela rompe con cualquier acumulación de fuerza en los flujos y movimientos de los maestros y estudiantes; que prevé, controla y en buena medida produce un futuro igualmente domesticado a ella. La escuela sueña con detenet el tiempo: más que una estética de cierto tipo de movimiento, anota ese estatismo (que, desde Vives, la pedagogía ha descrito como «varonil») propio de la perfección y la verdad abstracta *por fuera del tiempo y el espacio* (¿hay alguna imagen sacra cristiana que se mueva?). Y no me refiero aquí sólo a las prescripciones a maestros y alumnos para evitar movimientos *innecesarios* del cuerpo; me refiero tanto a la crítica de las pasiones/emociones desde Vives hasta Dewey, precisamente por sus desotdenados movimientos, como a la actividad en tanto creación de algo que nunca ha existido y que no se había pensado que podía existir.

En tercer lugar, está el dualismo estético de la escuela: su concepción y fabticación de la forma-sujeto-dual. Desde su nacimiento, la escuela nunca ha admitido al sujeto en su totalidad y nunca ha actuado sobte dicha forma-plenitud: siempre ha jugado el juego (quizá su acto dramatútgico más interesante) de aparición/desaparición de esos dos personajes arquetípicos —el personaje «interior» y el personaje «extenor»— que ha contribuido a oponet, en la misma fotma predecible y prosaica en que se oponían los personajes de las obras morales de la Edad Media. La escuela *es* su estética binaria: si no viera siempre lo dual (no lo uno o lo múltiple)', se desmoronaría. Juego de apariciones y desapariciones —con escenas de mayor suspenso en la pedagogía de Comenio y la de Pestalozzi— que va de la centralidad radiante del mundo espiritual interno de Vives y la opacidad de un mundo «exterior» corrupto a la celebrada vitalidad productiva y democtática de *lo social* en Dewey y su exilio a las tinieblas de un mundo «interior», concebido como peligroso y remanente arcaico de un pasado aristocrático y autoindulgente.

Formación, creación y escenarios

Hace unos diez años escribí un texto en el que proponía convertir a la escuela en un espacio de autocteación y de integración de las dimensiones escindidas de la psiquis moderna a partit de la intensificación de los usos de lenguajes no-tacionales. En este momento me parece una idea tan ingenua que raya en la idiotez. Y no porque haya cambiado dtásticamente mi concepción acerca de las relaciones entre creación de sí mismo y libertad, sino porque creo tener una idea más clara de la escuela como escenario. Y vuelvo a la imagen de que la escuela no es cualquier lugar: constituye un campo de fuerzas, sedimentado históricamente, que conjuga las más sutiles y eficaces formas de poder/saber para la producción de formas prediseñadas, no para la creación de formas impensadas. Se trata de un dispositivo tan ciegamente poderoso que, así como derrotó la estética y la sensibilidad de la cultura popular de la Edad Media y el Renacimiento, ha seguido derrotando formas menos «bárbaras», eso es, más escolarizadas, que podían transformarla: derrotó al Romanticismo -y no únicamente al más radical como el de Hamann, Herder y Blake, sino aun al de Goethe y Rousseau—; derrotó las ideas de Dewey sobre la experimentación pedagógica creadora de nuevos sujetos y una nueva sociedad; derrotó los tímidos intentos de la pedagogía de apropiarse del psicoanálisis -como en el caso de la pedagogía institucional y la de Freinet-; derrotó también el glorioso exceso de libertad de experiencias pedagógicas, como el de Sumerhill.

Dewey decía que era más difícil reconstf uir un hábito que un instinto: y la escuela es quizá la máquina institucional más efectiva de occidente en la fijación

9. Una aclaración necesaria: aspira a la unidad, pero sólo piensa y ve la dualidad.

de hábitos. La naturalización de la escuela la hace opetar como una estructura. La escuela dejaría de ser escuela en el momento en que sus formas de gobierno y verdad dejen de configurarse en torno a la sensibilidad del autosacrificio obediente: el que exige el Estado, el que exige la Iglesia, el que exige la sociedad, el que exigen las familias. Y, por lo tanto, mientras la forma-escuela no muera, todo lo que en otros escenarios podría ser conducente a una estética de la creación, al incorporarlo en el escenario-escuela, tendría como efecto devolverle a esa máquina binaria la intensidad y eficacia que ha venido petdiendo en la producción de sujetos. Imaginemos el desenlace de reintroducir en la escuela -no en una que otra institución pedagógica alternativa o en los cursos disidentes de algunos maestros-artistas— dos de las artes formativas que desapatecieron en los tratados pedagógicos de finales del siglo XVIII y hasta el siglo pasado, y que en el XVI y el XVII constituían el cotazón de las prácticas de producción de sujetos: las ptácticas de sí y la educación directa de las emociones. ¿Qué uso diferente le daría la escuela contempotánea a estas attes formativas? De una patte, las inscribiría en las nuevas formas de gobierno que reemplazaron las de obediencia/vigilancia/castigo. Las inscribiría en esas formas de gobierno que desde Rousseau y Pestalozzi hacen un uso estratégico de la libertad, escenario en el cual el rostro del poder se oculta bajo la aséptica máscara liberal y «convence» a los gobernados que está actuando, y que se fundamenta, en sus mejores inteteses. Ya no se trataría de eliminar las pasiones, sino de encauzarlas para que adquirieran formas sanas, sociales, democráticas, productivas. El juicio acerca del conocimiento fruto del autoexamen, así como la dirección de las intervenciones de los estudiantes sobte sí mismos, ya no estarían en manos del maestto/cura, sino que serían evaluadas y gobernadas por un maestro fungiendo de psicólogo y por los saberes modernos de la psiquis. Quedarían inscritas, entonces, en formas más sutiles y quizá más eficaces de control.

El meollo del problema de cómo crear nuevas formas-sujetos —y, con ellas, nuevas formas de ser, nuevas formas de poder, nuevas formas de pensar, nuevas sensibilidades— reside, a mi juicio, en el tipo de líneas de fuerza que conecten las artes *deformar al otro* con las de la *autocreación.* Esta conexión es prototípica de la experiencia humana. Los griegos tenían clara esta relación ineludible, por lo que consideraban las prácticas de sí como artes para actuar simultáneamente sobre sí mismo y sobre los demás: el gobierno de sí mismo hacía parte de la misma configuración estética que el buen gobierno de los otros. Nadie se crea a sí mismo por fuera del campo de fuerzas que de manera simultánea se dirige a darnos cierto tipo de forma: la creación de sí mismo no es un ejercicio aurista. Entonces, si no hay ningún escenario en el que podamos situarnos por fuera de las relaciones de poder para actuar «libremente» sobte nosotros mismos, ¿por qué no hacerlo en la escuela? Y la respuesta más clara que me viene a la mente es: *porque es un escenario-institución para la producción de esa forma-sujeto incapaz de ir más allá de sí mismo.* Ni en su libreto, ni en las formas de dirigir la obra

escolar, ni en los criterios de *casting* de sus actores, ni en los grados de improvisación que se les permiten, ni en la sensibilidad de su audiencia, cabe el artista creador de su propia fotma.

Pero ¿por qué tanta preocupación por que la escuela haga cosas que no está haciendo? Pot la aparición, cada vez más evidente, de señales de *pánico moral en* los estamentos del podet institucionalizado ante los brotes de «barbarie» entre niños y jóvenes y, en especial, ante esas culturas juveniles urbanas emergentes que, en sus manifestaciones más libertatias, parecen indicar la aparición de dispositivos estéticos no institucionalizados —post o anticristianos/ilustrados/académicos— que parecen nuevamente estar celebrando la ambivalencia, el debilitamiento de las frontetas del sujeto, el deseo, la estética, nuevas formas de lenguaje (corporales, musicales, imagínales, dramatúrgicas), así como las formas plurisensibles, multitemporales y destetritorializadas. Se está consolidando un consenso académico e institucional de que ya no son las fuerzas escolares las que están formando de manera más eficaz las formas de sentir, de desear, de valorar y de poder; sino que está resultando más eficaz la forma de los niños y los jóvenes de relacionarse, con altos grados de autonomía, con los medios masivos de comunicación, con el computador, con el grupo barrial y con los productos de las industrias culturales y con formas artísticas y de comunicación. Si bien algunos académicos estudiosos de estos temas no pueden disimular su alborozo sobre lo que nos dicen que está pasando, las fuetzas institucionales ya están pensando qué hacer para contener la barbarie: ampliar los alcances del dispositivo estético escolan De una patte, como ya se está haciendo en varios países y como lo vienen proponiendo varios organismos multilatetales, inttoducit en el *pénsum* obligatorio de la escuela cursos sobre «aprender a vivir», que por vez primera desde el siglo **XVIII** incluyen la formación directa de las emociones y prácticas de autoexamen y autocuidado. De otra parte, intensificat la escolarización de la vida por medio de estrategias estatales de fotmación de la población por fuera de la escuela que tienen entre sus blancos privilegiados a los pobres, a la «población en riesgo» (mujeres jefas de hogar, habitantes de la calle, trabajadores sexuales, entte otros), a los niños y a los jóvenes.

Parecería, de manera más clara que en el pasado, que la batalla estética en torno a la forma-sujeto desbotda a la escuela: es una batalla que se ha atomizado y tiene múltiples escenarios bélicos. Por una parte, porque la relación con el conocimiento ya se puede establecer por fuera del dispositivo estético de la escuela y, pot lo tanto, tiene mayores posibilidades de ser relativizado y usado para la creación de formas impensadas por la escuela. Por otra parte, porque para los jóvenes es cada vez menos creíble esa promesa imposible de la modernidad ilustrada de diseñar leyes, instituciones y métodos que *produzcan* seres libres, felices y solidarios. Por lo tanto, en la medida en que el proyecto de esas fotmas institucionales escuela-Estado parece dirigirse a copar cada vez más escenarios, las fuerzas conttahegemónicas deberán extendet sus prácticas de creación de

una nueva forma-sujeto —y, por lo tanto, de una nueva fotma-vida y una nueva forma-sociedad— a todos los escenatios.

Evidentemente, mientras la forma-escuela siga con vida, seguirá siendo un escenario de batallas estéticas, que se están intensificando y que se debe contfibuir a que lo hagan aún más. Las nuevas formas-sujetos que parecería que se están creando asisten masivamente a la escuela y estando allí se resisten a sus fuerzas estéticas, las usan y las desvían. Pero, para tener mayores posibilidades de ttiunfo, las tácticas no pueden ser ingenuas en cuanto a la configutación de las fuerzas que constituyen los diferentes escenarios. No es por azar que cuando John Dewey, uno de los pedagogos que más buscó reconstruir la escuela sin ttansgredit su forma, pensó en la necesidad de formar un sujeto-artista lo hizo por fuera del escenario escolar. Y fue sólo desde afuera que se atrevió a sostener que

> la imaginación es el principal instrumento del bien, el arte es más moral que toda moralidad. Porque esta última es, o tiende a ser, una consagración del *statu quo* [...] los profetas morales de la humanidad han sido siempre poetas, aun cuando se expresaran en versos libres o en parábolas. Pero, de manera uniforme, su visión de las posibilidades ha sido pronto convertida en una proclamación de hechos que ya existen, y solidificada en instituciones semi-políticas (Dewey 1980:348).

Bibliografía

ARISTÓTELES (1998), *The Nicomachean Ethics,* Oxford, Oxford University Ptess (en español: *Etica nicomaquea,* Madrid, Credos, 2000).

BAJTIN, Mijail (1987), *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento,* Madrid, Alianza.

BF.CK, Ulrich (2002), «Hijos de la libertad: contra las lamentaciones por el derrumbe de los valores», en *Hijos de la Libertad,* México, Fondo de Cultura Económica.

BERLÍN, Isaiah (1997), *El mago del norte. J. G. Hamann y el origen del ¿nacionalismo moderno,* Madrid, Tecnos.

———(2000), *Las raíces del romanticismo,* Madrid, Taurus.

BLAKE, William (1967), *Poetry and Prose ofWilliam Blake,* Londres, Nonesuch.

BOLER, Megan (1997), «Taming the Labile Other. Disciplined Emotions in Popular and Academic Discourses», en *Philosophy of Education.*

BRATER, Michel (2002), «Escuela y formación bajo el signo de la individualización», en Ulrich Beck (comp.), *Hijos de la libertad,* México, Fondo de Cultura Económica.

CHAUCER, Geoffrey (1971), *The Wife of Bath's Prologue and Tale,* Cambridge, Cambridge University Press.

DE CERTF.AU, Michel (2000), *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer,* México, Universidad Iberoamericana.

DELEUZE, Gilíes (1971), *Nietzsche y la filosofía,* **Buenos** Aires, Anagrama.

———y Claire Parnet (1987), *Dialogues ll,* Londres, Continuum (en español: *Diálogos,* Valencia, Pre-textos, 1997).

DEWEY, John (1980), *Art as Experience,* Nueva York, Perigree.

ELIAS, Norbert (1987), *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas,* México, Fondo de Cultura Económica.

———(1998), «Apuntes sobre el concepto de lo cotidiano», en *La civilización de los padres y otros ensayos,* Bogotá, Universidad Nacional/Norma.

FOUCAULT, Michel (1977), *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber,* México, Siglo XXI.

———(1987a), *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres,* México, Siglo XXL

———(1987b), *Historia de la sexualidad. 3. La inquietud de sí,* México, Siglo XXL

——— (1994), «La ética del cuidado de uno mismo como práctica de libertad», en *Hermenéutica del sujeto,* Madrid, La Piqueta.

———(1996a), *«Omnes et singulatim.* Hacia una crítica de la razón política», en *Tecnologías del yo y otros textos afines,* Barcelona, Paidós.

———(1996b), «Tecnologías del yo», en *Tecnologías del yo y otros textos afines,* Barcelona, Paidós.

———(1999), «La verdad y las formas jurídicas», en *Estrategias de poder. Obras esenciales,* vol. **11,** Barcelona, Paidós.

———(2000), «On the Genealogy of Ethics», en *Ethics. Essential Works of Foucault 1954-1984,* vol. 1, Londres, Penguin.

HALL, StuartyTonyJefferson (eds.) (1978), *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in Post-ivar Britain,* Londres, Hutchinson.

HEBDIGE, Dick (2004), *Subcultura. El significado del estilo,* Barcelona, Paidós.

MARTÍN-BARBERO, **Jesús** (2004), «Crisis identitarias y transfotmaciones de la subjetividad», en **María** Cristina Laverde y **otros** (eds.), *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas,* Bogotá, Universidad Central/Siglo del Hombre.

NlETZSCHE, Friedrich (1974), *The Gay Science,* **Nueva York,** Vintage.

———(1998), *On the Genealogy of Morality,* Indianápolis y Cambridge, Hackett (en español: *La genealogía de la moral,* Madrid, Alianza, 2006).

QuERRIÉN, Anne (1979), *Trabajos elementales sobre la escuela primaria,* Madrid, La **Piqueta.**

REGUILLO, Rossana (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto,* Bogotá, Norma.

SÁENZ OBREGÓN, Javier (1998), «Hacia una pedagogía de la subjetivación», en *Educación y Pedagogía,* n° 1 9-20, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

———(2003), «Pedagogical Discourse and the Constitution ot the Self», **tesis doctoral,** Institute ofEducation, University of London.

———(2006), «Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003)», en *Revista de Eludios Sociales,* n° 23, Facultad de Ciencias Sociales, Uniandes/Fundación Social.

———V Olga Lucía Zuluaga (2004), «Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen», en *Memoria y Sociedad,* Revista del Departamento de Historia y Geografía de la Pontificia Universidad Javeriana, vol. 8, n° 17, Bogotá.

SCHILLER, Friedrich (1989), *On the Aesthetic Education of Man,* Nueva York, Continuum.

SÉNECA (1969), *Letters from a Stoic,* Londres, Penguin.

VEYNE, Paul (1995), *Séneca y el estoicismo,* México, Fondo de Cultura Económica.

VIERHAUS, Rudolf (2002), «Formación *(Bildung)»,* separata *Educación y Pedagogía,* Universidad de Antioquia.

VIVES, Juan Luis (1948), «De las disciplinas *\De disciplinis]»,* en *Obras completas,* t. 2, Madrid, Aguilar.

ZULUAGA, Olga Lucía, Javier Sáenz Obregón, Rafael Ríos *y* Sandra Milena Herrera (en prensa), *La pedagogía en Francia: precariedad, fragmentación, dispersión e ilegitimidad.*

Javier Sáenz Obregón

(Profesor del Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia. Miembro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.)