

---

## EN DEFENSA DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR: UNA ESCUELA CON FRONTERAS<sup>1</sup>

---

## EM DEFESA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR: UMA ESCOLA COM FRONTEIRAS

---

## IN DEFENSE OF SCHOOL EXPERIENCE: A SCHOOL WITH BORDERS

---

*Carlos Ernesto Noguera-Ramírez<sup>1</sup>; Dora Lilia Marín-Díaz<sup>2</sup>*

### RESUMEN

Este artículo se propone llevar a cabo una conversación con dos tesis del libro de Simons y Masschelein. La primera tiene que ver con el surgimiento de la escuela: nos proponemos ampliar la perspectiva de los autores mencionados para preguntarnos, ya no sobre “¿qué es lo escolar?”, sino sobre lo que es la escuela moderna. Esto para mostrar su emergencia como un acontecimiento antropológico cuya radicalidad modificó la manera de pensar lo humano. La segunda cuestión concierne a la experiencia escolar; aquí queremos llamar la atención sobre el debilitamiento de las fronteras de la escuela y las consecuencias que ello trae en el establecimiento de relaciones fundamentales de los sujetos con los saberes, con las normas y consigo mismos, tres relaciones que garantizarían el acceso y la producción de aquello que Simons y Masschelein definen como lo “público” y el “bien común”.

**KEYWORDS:** Escuela moderna. Antropotécnica. Disciplina. Comenio. Sloterdijk.

### RESUMO

Esse artigo propõe uma conversa com dois teses do livro de Simons e Masschelein. A primeira tem a ver com emergência da escola: para isso procuramos ampliar a perspectiva dos autores mencionados com o propósito de nos perguntar, já não sobre “o que é o escolar?”, senão sobre o que é a escola moderna. Isso para mostrar sua emergência como um acontecimento antropológico cuja radicalidade modificou a maneira de pensar o humano. A segunda questão concerne à experiência escolar, aqui queremos chamar a atenção sobre o enfraquecimento das fronteiras da escola e as consequências que isso traz no estabelecimento de relações fundamentais dos sujeitos com os saberes, com as normas e consigo mesmos, três relações que garantiriam o acesso e a produção de aquilo que Simons e Masschelein definem como o “público” e o “bem comum”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola moderna. Antropotécnica. Disciplina. Comenius. Sloterdijk.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Porto Alegre, RS - Brasil. Graduado em Psicologia e Pedagogia - Universidad Pedagógica Nacional - Bogotá - Colômbia. Professor titular - Universidad Pedagógica Nacional- Bogotá - Colômbia. E-mail: [cnoguera@pedagogica.edu.co](mailto:cnoguera@pedagogica.edu.co).

<sup>2</sup> Doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Porto Alegre, RS - Brasil. Graduada em Química - Universidad Pedagógica Nacional - Bogotá - Colômbia. Professora Titular - Universidad Pedagógica Nacional - Bogotá - Colômbia. E-mail: [dlimarind@pedagogica.edu.co](mailto:dlimarind@pedagogica.edu.co).

**ABSTRACT**

This article intends to talk with two theses of the book by Simons and Masschelein. The first concerns the emergence of school: on this point, we intend to broaden the perspective of that authors and ask us, already not on "what is the school?". This to show that the modern school was an anthropological event, which radically changed the way of thinking human. The second concerns the school experience, here we want to draw attention to the weakening of the borders of the school and the consequences that this brings into fundamental relationships of individuals with knowledge, with the rules and with themselves, three relationships that could ensure access and the production of what Simons and Masschelein defined as "public" and the "common good".

**PALABRAS CLAVE:** Modern school. Anthropotechnics. Discipline. Comenius. Sloterdijk.

**INTRODUCCIÓN**

*We don't need no education  
We don't need no thought control  
No dark sarcasm in the classroom  
Teachers leave them kids alone...*

*Pink Floyd. And other brick in the Wall, 1979*

*Somos testigos del final de la edad de la escolaridad. La escuela, que reinó como soberana durante la primera mitad del siglo, ha perdido su poder de cegar a todos los que en ella participan de modo que no vean la divergencia que existe entre el mito igualitario al que sirve su demagogia y la justificación de la sociedad estratificada que producen sus títulos y certificados.*

*Ivan Illich, ¿Después de la escuela qué?, 1971*

Este texto es la celebración de nuestro encuentro con el libro de Simons y Masschelein (2014): a pesar de las distancias geográficas y culturales, y aunque no nos conocíamos, la lectura de ese texto fue como una conversación con viejos amigos. En sus páginas reforzamos nuestros propios argumentos a favor de la escuela, y como ellos, “nos oponemos firmemente a respaldar la condena a la escuela”, pues “creemos que es precisamente hoy –en el momento en que muchos la censuran por inadaptada a la realidad moderna y otros incluso parecen querer abandonarla completamente– cuando aparece explícita y claramente lo que la escuela es y lo que hace” (p. 12).

Es cierto que varias décadas atrás cantábamos con entusiasmo el coro *And other brink in the Wall* y de alguna manera creíamos estar asistiendo a la agonía de la escuela, pero el avance de las formas neoliberales de gobierno durante el presente siglo nos ha mostrado los graves riesgos detrás de las promesas de liberación y centralidad en el individuo. Sería absurdo, desde luego, renunciar a la libertad y la autonomía, pero hoy más que nunca es necesario repensar tales conceptos y tal vez decir, parodiando a Foucault, que no queremos “ser gobernados de esa forma, por ése, en nombre de esos principios, en vista de tales objetivos y por medio de tales procedimientos, no de esa forma, no para eso, no por ellos” (FOUCAULT, 2007, p. 7).

Por esa razón, hoy volvemos a la escuela, o mejor, a la historia de la escuela (a su genealogía y a su arqueología) para poder pensar otras formas de gobierno, otros horizontes posibles, otras prácticas de libertad; unimos nuestra voz a la de los colegas Simons y Masschelein en defensa de la escuela como una cuestión pública. Tenemos a nuestro favor la persistencia, la resistencia de la forma escuela que, a pesar de las críticas y tentativas de abandono y reforma permanente, tanto desde la izquierda como desde la derecha, continúa albergando a millones de niños en todos los continentes. Desde luego, la escuela no ha salido incólume de estos reclamos, ni del paso del tiempo, ni ha sido ajena a los efectos del vértigo de las aceleradas transformaciones culturales (sociales y tecnológicas) recientes. Pero está ahí, sigue ahí, parece que ya superó su agonía, pues ahora está asociada a un derecho fundamental proclamado por casi todos los países del mundo.

Para sumarnos a la defensa de la escuela hoy, en este texto nos proponemos conversar con algunas de las tesis de Simons y Masschelein, particularmente con dos de ellas. La primera, relacionada con la emergencia de la escuela: queremos ampliar la perspectiva, ya no sobre “¿qué es lo escolar?” (SIMONS Y MASSCHELEIN, 2014, p. 27) sino sobre lo que es la escuela moderna. La segunda concierne a la experiencia escolar: queremos llamar la atención sobre el debilitamiento de las fronteras de la escuela y las consecuencias que ello trae en el establecimiento de relaciones fundamentales de los sujetos con los saberes, con las normas y consigo mismos. Tres relaciones que garantizarían el acceso y la producción de aquello que Simons y Masschelein definen como lo “público” (2014, p. 40) y el “bien común” (p. 92).

## LA ESCUELA MODERNA COMO ACONTECIMIENTO

Simons y Masschelein (2014) señalan los orígenes de la escuela en las Ciudades-Estado griegas, y al retomar el sentido de la palabra griega *scholè* para mostrar la escuela como fuente de “tiempo libre”, enfatizan en el carácter democrático e igualitario de esa invención:

Pero para nosotros, el acto principal y más importante que “hace escuela” tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual. En otras palabras, la escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes por su nacimiento y su lugar en la sociedad (por su “posición”) no tenían derecho a reivindicarlo. O, para expresarlo de otro modo, lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio tanto de la sociedad (en griego: *polis*) como del hogar (en griego: *oikos*). También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del *tiempo libre*. (SIMONS Y MASSCHELEIN, 2014, p. 28)

Sin embargo, se trata de una democratización parcial, pues en la *polis* griega ni los esclavos ni las mujeres podían asistir a la escuela. Por el contrario, la escuela moderna, es decir, la escuela que aparece en Europa hacia el siglo XVII y que se expande durante los siglos XIX y XX por todo el mundo, constituye un acontecimiento inédito en la historia de la humanidad. El carácter de esa nueva escuela fue definido en la *Didáctica Magna* de Jan Amos Comenio bajo el lema de “enseñar todo a todos”. Y cuando Comenio hablaba de todos se refería, efectivamente, a todos: “... no solo debe admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos o de los primates [sic], sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas” (COMENIO, 1994, p. 30).

Sin embargo, en esta sentencia de Comenio no hay que ver un carácter “incluyente” o, menos aún, “democrático”, de la escuela; el acontecimiento que con ella se inaugura es de otro orden: se trata de un asunto antropológico. Bajo el lema de enseñar todo a todos, lo que Comenio pone en juego es el carácter incompleto del “hombre”, es decir, la necesidad de su “formación” como condición para alcanzar su verdadera naturaleza: ser criatura racional. De ahí que Comenio defina al hombre como *animal disciplinable*, lo que significa que debe ser sometido a disciplina (léase, instrucción, formación) para llegar a ser “un verdadero hombre”. En otras palabras, podríamos decir que no nacemos plenamente humanos, necesitamos alcanzar la condición de humanidad y ésta significa, para Comenio, ser (comportarse) como una criatura racional. Pero sólo es posible adquirir tal carácter a través de la “erudición”, es decir, a través del conocimiento de las causas de todas las cosas. La escuela comeniana es, entonces, un dispositivo tecnológico para la formación de humanidad a través del conocimiento de todas las cosas.

El planteamiento comeniano conlleva una radicalidad inédita: somos una clase especial de animales (criaturas), aquella que tiene que “llegar a ser”. No se trata de un asunto de crecimiento o desenvolvimiento, pues eso lo compartimos con las otras criaturas, todas nacen más o menos indefensas, precarias, y poco a poco, unas más rápido que otras, adquieren fuerzas y llegan a su forma definitiva y preestablecida por su “naturaleza”. Pero solo el “hombre” necesita de ayuda adicional para completar su forma final (racional); sin ella, podría quedarse a mitad de camino. No basta nacer y crecer para ser un humano: requerimos de un aparato técnico (el taller de humanidad, la *humanæ officina*) para llegar a nuestra forma plenamente humana: “Quede, pues sentado, que a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza, porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes” (COMENIO, 1994, p. 23).

La emergencia de la escuela moderna como “taller de la humanidad” significó una ruptura radical para el imaginario sobre la idea de humanidad. Sloterdijk (2012) se refiere a este momento como la inauguración de la era de la ejercitación masiva, una nueva era en el “astro ascético”<sup>3</sup>, momento a partir del cual todos comenzamos a estar sometidos a una “tensión didáctica” que nos impuso un permanente entrenamiento, una ejercitación constante y especializada para “estar en forma”. Esa “tensión didáctica” y ese alcanzar la forma (fitness) son asuntos que sólo son posibles en la escuela y mediante la “erudición”, es decir, mediante el conocimiento de los fundamentos de todas las cosas. La escuela moderna, el *typographeum vivum*, el «taller tipográfico viviente» (SLOTERDIJK, 2012, p. 401) es una maquinaria que articula técnicas en la producción seres humanos; se trata de un “artefacto técnico inventado por el hombre para ser aplicado en el hombre, a fin de permitirle ejercer influencia sobre sí mismo, configurarlo y permitirle adquirir su propia forma” (SIMONS Y MASSCHELEIN, 2014, p. 62). El reconocimiento del humano como un animal técnico fue el sustento del nuevo arte de educar moderno, arte “que debería poblar el mundo con obras maestras provenientes de esa impresora de hombres” (p. 402) que es la institución escolar. En otras palabras, el siglo XVII fue testigo de la emergencia de un proyecto de educación universal, la *pampædeia*, y con él, de una máquina de ortopedia humana: la escuela, lugar en el cual debía ocurrir la educación de todos y al cual se vincularon las técnicas disciplinarias y el *télos* de perfección humana con el propósito de garantizar la producción colectiva de diferencial individual.

En el tiempo de Comenio, el moldeamiento humano era a imagen y semejanza de Dios, de tal modo que se formasen individuos con el más alto nivel posible en erudición, virtud y piedad; a partir de ese momento el proyecto técnico no solo hizo de lo humano su materia prima, sino que tornó al productor su propia producción. Encerramiento de sí, producción de sí, conocimiento de sí que sirvió para una confección sistemática de un modo de “ser humano”, definida por las exigencias de su moldeador: el propio humano. Así, la inquietud específicamente moderna por la formación humana se articuló alrededor de preguntas por los ejercicios, los comportamientos, las rutinas, los hábitos que son accionados por los individuos para conseguir, o no, una determinada forma. Aunque esta inquietud parezca estar más cerca de las prácticas monacales medievales, o de las deportivas y dietéticas del último siglo, es importante reconocer que –en el conjunto de actividades colectivas e individuales que los humanos practicaron en diferentes momentos

---

<sup>3</sup> Dice Nietzsche: “Leída desde una lejana constelación, tal vez la escritura mayúscula de nuestra existencia terrena induciría a concluir que la tierra es un *astro* auténticamente *ascético*, un rincón lleno de criaturas descontentas, presuntuosas y repugnantes, totalmente incapaces de liberarse de un profundo hastío de sí mismas, de la tierra, de toda vida, y que se causan todo el daño que pueden, por el placer de causar daño” (1984, p. 136).

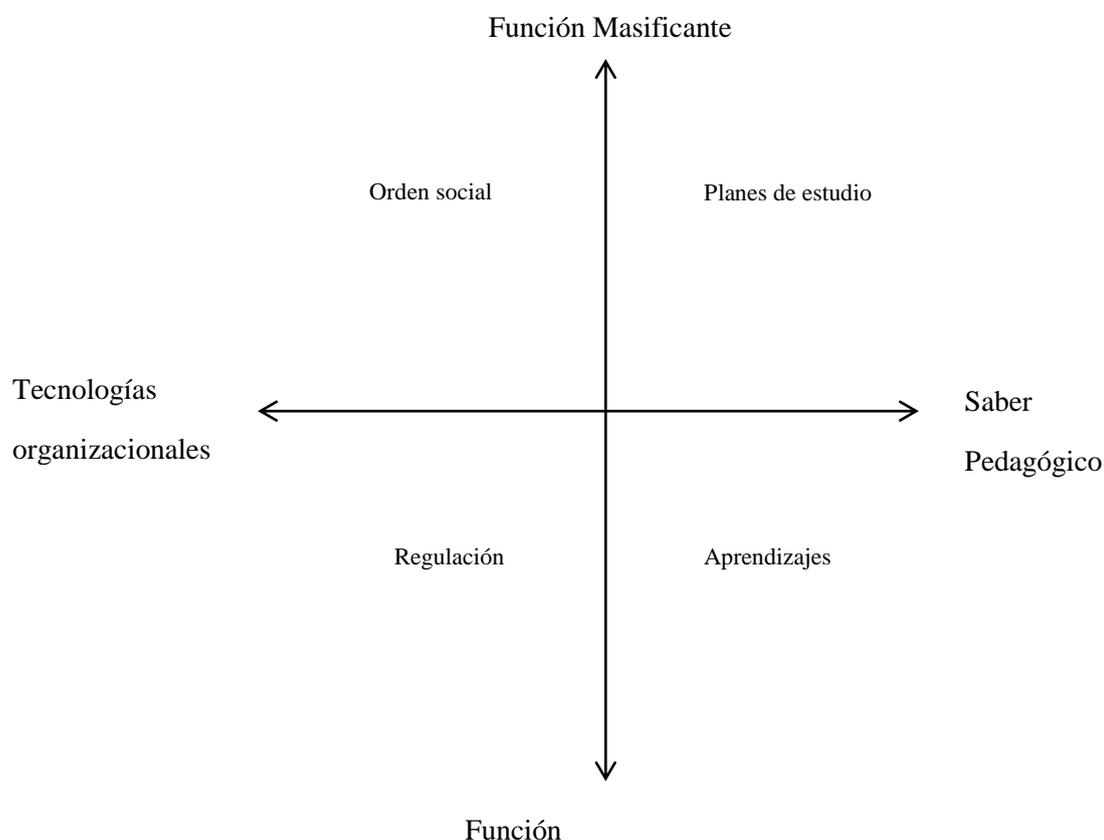
de su historia– se percibe la centralidad del ejercicio como elemento fundamental de los más diversos modos de vida prácticos. Las ascesis, formas de ejercitación que llevan al moldeamiento de la vida a través de actividades repetidas y reguladas, se constituyeron en el eje que caracteriza la vida escolar.

En este sentido, es preciso reconocer que las prácticas escolares son parte de los sistemas de ejercitación humanos, y que no son tan recientes como se podría pensar, ni tan antiguas como para que se pueda afirmar que se trata de los mismos ejercicios y de las mismas técnicas practicadas por las antiguas Escuelas filosóficas en Grecia y, posteriormente, en los inicios del Imperio Romano. Ellas tienen su emergencia en el propio proceso de configuración de la modernidad y como parte de lo que Sloterdijk (2012) denominó desespiritualización de las prácticas ascéticas. Se puede decir, entonces, que tal proceso de desespiritualización ocurre en medio de un ajuste de los procedimientos de ejercitación, usados por los humanos desde hace varios siglos, como estrategias para intentar saber más de sí mismos y perfeccionar sus modos de existencia, los mismos que adoptaron formas en función de los propósitos educativos de éxito y de felicidad que son centrales en las formas de conducción actuales (MARÍN-DÍAZ, 2015). Los modos que tales ascesis adoptaron, y la manera como funcionaron y funcionan en las sociedades modernas, estuvieron vinculados y se hicieron posibles con la aparición de uno de los principales artefactos utilizados para la producción de eso que reconocemos como propiamente humano: la escuela moderna.

## ¿QUÉ ES LA ESCUELA?

Saldarriaga (2003) ha construido una sugestiva propuesta para comprender la invención de ese artefacto central en el proceso civilizatorio. Según sus análisis, la escuela moderna puede ser entendida “como un dispositivo que se constituye tratando de armonizar dos tipos de funciones estratégicas (sobre la masa y el individuo), y dos tipos de tecnologías (organizativas y pedagógicas)” (p. 140). Lo interesante de su propuesta es que establece una matriz a partir de la cual es posible explicar el funcionamiento de la escuela en general (y de cualquier escuela en particular) mediante el cruce de dos componentes de naturaleza diferente; de un lado, como efecto del poder pastoral, la escuela cumple una doble función que ejerce sobre todos y sobre cada uno: es a la vez un poder individualizante y un poder masificante, busca formar individuos al tiempo que conduce poblaciones. De otro lado, la escuela implica una tensión permanente entre unas tecnologías (técnicas o mecanismos) organizacionales relacionados con su procedencia disciplinaria, y un saber acerca de la enseñanza, la formación, la educación y el aprendizaje, elementos que, juntos, conformarían un determinado “modelo pedagógico”. Sin embargo, como aclara Saldarriaga, no se trata de una relación teoría–práctica sino, más bien, de una relación forma–contenido,

lo que significa que no es posible pensar el saber pedagógico sin su articulación con determinadas técnicas y mecanismos de organización del tiempo, del espacio y de circulación de los cuerpos.



**Gráfico 1** - Tensiones constitutivas de la escuela moderna. Adaptación de Saldarriaga (2003)

En la intersección de esos dos ejes constitutivos de la escuela se producen cuatro campos que permiten percibir las tensiones en medio de las cuales se configura el espacio escolar: el primer campo (cuadrante superior derecho) resulta del cruce entre, uno, la función masificante que cumple la escuela y que se organiza, según los fines que se propone el Estado, y dos, el saber pedagógico dominante en un momento específico y en una sociedad determinada; ese cruzamiento define la organización de un cierto plan de estudios con sus contenidos, sus estrategias y sus propósitos de conducción para una determinada población. El segundo campo (cuadrante superior izquierdo) es el resultado del cruce entre la función masificante de la escuela y unas tecnologías particulares que orientan la organización escolar vigentes en determinados momentos y sociedades; esa intersección se expresa en la promoción de un determinado orden social en la población. El tercer campo (cuadrante inferior derecho) resulta de la forma vigente de saber pedagógico en su relación

tensional con la función individualizante, esa que se propone formar individuos y cuyo resultado es la promoción de ciertos aprendizajes en los sujetos escolares. Finalmente, el cuarto campo (cuadrante inferior izquierdo) es el resultado de ciertas formas de regulación de los individuos como efecto, tanto de determinadas tecnologías de organización escolar, como de la función individualizante que cumple toda escuela.

El modelo de Saldarriaga sirve para visualizar las modificaciones generales de la escuela a través del tiempo y en condiciones particulares, pues mantiene una estructura central inmodificable (los ejes que definen sus condiciones de posibilidad) que permite representar las transformaciones ocurridas en sus elementos constitutivos, gracias a los movimientos y énfasis que se derivan del eje técnico –que vincula los mecanismos organizacionales con el saber pedagógico– y del eje de los fines –que articula las funciones masificante e individualizante–; ambos sirven para describirla como una efectiva máquina de gobierno de la población. Con esta herramienta es posible diagramar la forma escuela en su estructura general, pero también en sus especificidades históricas y locales particulares.

Así, es posible, por ejemplo, describir las escuelas de primeras letras que aparecieron hacia mediados del siglo XVIII en territorios como el Nuevo Reino de Granada, como artefactos técnicos para la formación de buenos vasallos y cristianos, en el marco de una particular organización del tiempo y del espacio, formación que se caracteriza no solo por la detallada y minuciosa distribución de los cuerpos, el control de sus movimientos y desplazamientos, sino también por la regulación de algunas de sus actividades fisiológicas y psicológicas sustentada en saberes relacionados con la apropiada conducción de la conducta de los individuos y la enseñanza de la lectura, la escritura, la aritmética y la doctrina cristiana. Se esperaba entonces que el escolar ingresara en un orden social según el cual la población estaba dividida en castas y razas, cada una de las cuales debía ocupar un lugar determinado y cumplir una cierta función como garantía para el bienestar general del reino; también, se esperaba que cada escolar consiguiera cierta regulación de su conducta, particularmente, una disciplina en su comportamiento, lo que significaba obedecer estrictamente a las normas establecidas; igualmente, se esperaba que cada uno obtuviera aprendizajes útiles para cumplir tanto con sus deberes civiles y religiosos, como con su función dentro de la sociedad de manera adecuada (NOGUERA, 2016).

La escuela contemporánea también puede ser representada usando esta matriz analítica:

(...) el plan de estudios está constituido por un conjunto de áreas de conocimiento correspondientes a las Ciencias Físicas y Naturales, las Matemáticas, las Ciencias Sociales y Humanas, además de la Educación Física y la Estética, sin embargo, antes que contenidos, se promueve el desarrollo de competencias; con base en una organización y distribución espacial y temporal similar a la de hace casi tres siglos, pero con una disciplina más flexible que parte de la idea de existencia de unos intereses en los sujetos y de una necesidad de acción, se busca que el individuo establezca una autorregulación de su conducta; con base en estas ideas sostenidas por distintos discursos pedagógicos, se espera producir un sujeto que antes que adaptarse al orden social establecido, contribuya con su transformación, pues su participación es parte central del nuevo orden; según los nuevos enfoques pedagógicos, el escolar antes que memorizar contenidos y adquirir determinados hábitos, debe, fundamentalmente, desarrollar la capacidad de aprender a aprender y de resolver problemas. (NOGUERA, 2016, p. 43)

La pregunta por qué es la escuela tiene una respuesta cuando se evalúa a través de esta matriz, toda vez que gracias a ella se reconoce una configuración compleja: un mecanismo espacio-temporal más o menos invariable (desde su aparición), cuya operación se orienta por objetivos y procesos de subjetivación (colectivos e individuales) variables. La escuela opera como un artefacto técnico adaptable a las diferentes formas y razones gubernamentales y, a pesar de las constantes críticas y ataques que se le hacen, esa capacidad de adaptación en término de sus objetivos y procesos le permitió constituirse, sino en la principal, sí en una de las principales estrategias de gobierno (conducción de la población).

Cabe señalar que los cuestionamientos a la escuela de forma general, y a lo que acontece en el aula de modo particular, se formulan a partir del “deber ser” de la escuela y con ello se eluden las preguntas por lo “que ella es” y lo “que ella hace”. Son esos cuestionamientos y el no querer saber de lo que hace la escuela dos asuntos que precisan ser atendidos para intentar comprender, no solo las razones de los constantes ataques a ella, sino lo que está en juego cuando se debilitan las fronteras del mundo escolar; toda vez que se trata de un espacio habitado temporalmente por casi todos los individuos de los diferentes grupos humanos y culturas. En esa perspectiva, tal vez sea necesario volver a pensar la especificidad de esa maquinaria, de esas técnicas humanas usadas en ese espacio y esos tiempos específicos. Se trata de una pregunta tanto por sus fronteras como por su interioridad.

## **LAS FRONTERAS DE LA ESCUELA**

Si en algo ha afectado la escuela moderna ha sido en el debilitamiento de sus fronteras. La escuela era un espacio aislado, separado, cerrado, pero las exigencias contemporáneas de tener en cuenta el medio de los alumnos, de transformar sus prácticas

disciplinarias (sobre los cuerpos y los saberes), de atender primordialmente el bienestar y la motivación de los estudiantes, y de manejar eficientemente los recursos y mostrar la utilidad de sus resultados (Simons y Masschelein, 2014), han debilitado su potencia como un espacio otro; como una esfera espacio-temporal en la cual es posible abandonar (por algunas horas del día o de la semana) los asuntos cotidianos y el entorno conocido para estudiar y practicar saberes, destrezas y experiencias diferentes a aquellos que aparecen en el día a día del mundo. Las fronteras que moldearon y le dieron forma a la escuela hacían de ella un lugar diferente, un lugar apartado, distante del mundo, pero en el cual era posible recibir “algo” que la vida corriente no ofrece.

Tal vez sea el término griego academia (*Ακαδημία – Akadēmía*) entendido como *ekas-demos*, esto es, como *ekas* “lejos de” y *demos* “pueblo”, el que permita una mejor comprensión de la propia práctica de aislamiento y distanciamiento como condición para pensar, para entrar en contacto con las ciencias. En el mundo contemporáneo las redes sociales, la red de información y la cultura mediática están omnipresentes en la vida de casi todos. Que la escuela sea recuperada como un lugar que se aleja, que toma distancia de esa cultura *massmediática* (popular), significa generar una posibilidad de resistencia y una oportunidad para ponerla en cuestión (disecionarla, de-construirla). En ese sentido, la necesidad del distanciamiento de mundo cotidiano es una (la) oportunidad para acceder y practicar los saberes que sólo los “nuevos” heredarán de los viejos, si allí son transmitidos. Desde luego, no se trata de reproducción, no es posible reproducir; se trata de transmitir, es decir, de pasar, poner a disposición, proveer de herramientas (transportar información en el tiempo como señala Debray, 2007) a una nueva generación que, aunque antiguas, son de las que dispondrá para poder construir lo nuevo.

La escuela, como lo señalan Mockus y sus colegas (1994), implicaba la cultura académica (la erudición, en términos de Comenio), que se diferenciaba de la cultura no académica (extraescolar) demarcando límites no solo entre los conocimientos considerados escolares y los no escolares, sino entre mundo escolar y el mundo extraescolar: entre los signos y significados que son apropiados y que circulan en los diferentes espacios que habitan los niños y los jóvenes en su proceso de ingreso a la cultura. A pesar del debate que estos asuntos suscitaron en la comunidad académica durante la segunda mitad del siglo XX, hoy el conocimiento extra-escolar, la cultura extra-académica ha penetrado la escuela. Con su entrada, asuntos relacionados con los saberes que son enseñados y las formas como son enseñados se ven cuestionados en su pertinencia y relevancia como elementos que preparan para el mundo.

En este sentido, proponemos que para defender la escuela tal vez sea necesario repensar sus fronteras, o mejor aún, fortalecerlas. Eso significaría preservar tres elementos constitutivos de la “experiencia” escolar: a) una forma de relación con el conocimiento heredado por las generaciones anteriores, b) una práctica vinculada con la vida regular, con las normas, la disciplina y ejercitación, y c) la producción de unos modos específicos de subjetivación, una apertura al mundo. Tal experiencia es única e irrepetible y solo puede acontecer en ese taller de humanidad, en ese espacio y tiempo en el que, gracias al distanciamiento del mundo cotidiano, ocurre ese dar de la enseñanza y ese recibir de la formación que garantiza la renovación del mundo (Simons y Masschelein, 2014).

Primero: En el espacio escolar el conocimiento producido por otros, en otros momentos, sociedades y para otros fines, es resignificado y se configuran saberes diferentes que, expropiados de una o varias de las funciones que tuvieron en el momento de su producción y actualización, se liberan y se ponen a disposición de todos para su estudio y práctica, alcanzando así, un valor y un significado en sí mismos (Simons y Masschelein, 2014). La aproximación a tales conocimientos ofrece una oportunidad única, no simplemente para saber de lo que ha producido la humanidad y que se constituye en bien común, sino para practicar y ejercitarse en su uso y producción, dos asuntos que solo pueden ocurrir en la escuela.

La aproximación a los conocimientos que ofrece la experiencia escolar supone el reconocimiento de las diferentes formas de los saberes escolares –entendidos como aquellos producidos o que circulan en la escuela–; entonces, se trata de saberes enseñados y saberes que resultan del ejercicio de la enseñanza en ese “dar” que define la práctica del maestro (Biesta, 2016). Es innegable la complejidad e importancia de los saberes escolares por su polimorfismo.

Polimorfismo expresado en una multiplicidad de elementos que se ponen en relación cuando intenta dársele unidad. Polimorfismo de objetos que configuran sujetos, instituciones y saberes que acompañan su producción. Polimorfismo de relaciones entre distintos umbrales, expresado en los modelos técnicos –la arquitectura de vigilancia que integra la escuela– y en el cálculo táctico que orienta las prácticas escolares –como los manuales escolares–, la producción de esquemas teóricos –la formación de conceptos, la identificación de reglas, la definición de comportamientos, etc. Finalmente, polimorfismo de ámbitos de referencia para la producción del saber, asociado a las mutaciones técnicas que implicó su configuración en diferentes momentos y su articulación a nuevas técnicas de poder y a una racionalidad de gobierno específica. (MARÍN Y PARRA, 2017, p. 116)

Así las cosas, algunas formas del saber podrían describirse a partir de sus superficies de emergencia. El primer grupo se refiere a aquellos saberes epistemologizados en el que se

localizan conceptos, nociones y estrategias propias de las distintas disciplinas escolares. Aunque esta forma del saber es la más visible, otras formas son las que configuran de modo más radical la experiencia escolar y expresan su particularidad y significancia a la hora de ofrecer una oportunidad de actualización del mundo. Se trata de un segundo grupo conformado por los saberes éticos relacionados con la conducción de sí mismo y que se expresan en ejercicios para la auto-transformación, la definición y uso de formas de valoración, principios y preceptos de comportamiento, así como en la determinación de los límites y las exclusiones que orientan el comportamiento de los sujetos. Según Sáenz (2013), tales prácticas fueron constitutivas de la escuela –servían para producir las coacciones automáticas propias de un autogobierno– y aunque paulatinamente perdieron su fuerza y centralidad en los discursos pedagógicos, en la actualidad reaparecieron vinculadas a los dispositivos de gobierno neoliberales, pero destinadas a la autorregulación de las formas de sentir, imaginar y desear.

El tercer grupo está conformado por los saberes políticos que establecen preceptos y reglas de acción y decisión de los individuos, o grupos, para la conducción de unos por otros. Se trata de saberes que se construyen en la experiencia escolar y que tienen que ver con el hecho de estar con otros, de ajustar la vida a reglas y formas de comportamiento en relación con los otros, con los pares y con las formas de autoridad que regulan la vida práctica del mundo escolar, produciendo formas de actuación, modos de comportamiento y estrategias que se consideran relevantes en la relación con lo que se acepta como válido en un momento particular. Finalmente, el cuarto grupo corresponde a los saberes estéticos, aquellos que se producen y se reconocen en las técnicas y efectos que determinan sensibilidades particulares y maneras de relacionarse con el mundo. Se trata de saberes que van más allá de lo bello, lo armónico y lo sutil, abarcando saberes que caracterizan la formación humana, posible en la escuela, como una permanente “estetización de la vida” (HERBART, 1914); una forma de comportamiento humano que orientan los juicios que conducen su acción.

Segundo: La norma, las disciplinas han sido fuertemente criticadas por los discursos liberales (y de izquierda), modernos y contemporáneos, al considerarlas como una forma del poder que actúa como una coacción externa, que impone sus reglas con el máximo vigor posible y que, por eso mismo, limita y somete a los individuos al punto de llevarlos a aceptar modos de vida sujetos a las formas de gobierno privilegiadas por las sociedades. Sin embargo, con Foucault aprendimos que las disciplinas son fundamentalmente fuerzas que permiten la conducción de la vida en diferentes aspectos y que se configuran como una “potencia en virtud de la cual se autoproducen y definen” (MACHEREY, 2009, p. 11) en su acción, actualizando el dispositivo en el cual son producidas. En otras palabras, las disciplinas, antes que una forma de ejercicio del poder unidireccional, son fuerzas –potencias (*potentias*)– inmanentes a la acción en los diferentes planos en los que ellas

operan y, por lo tanto, se encuentran más del lado normas que del de las leyes. Las normas no se presentan

[...] como reglas formales que son aplicadas desde afuera a contenidos elaborados en forma independiente de ellas, sino que definen su figura y ejercen su potencia directamente sobre los procesos en cuyo transcurso su materia u objeto se constituye poco a poco y adquiere forma, de una manera que disuelve la alternativa tradicional de lo espontáneo y lo artificial (MACHEREY, 2009, p. 11).

Como una fuerza que sobre todo es potencia, designa una acción que es inmanente “en el sentido de que presupone una completa identidad y simultaneidad de la causa con sus efectos, que guardan a la sazón una relación de determinación recíproca” (MACHEREY, 2009, p. 11). Se trata de pensar un arte de educar en el cual las antropotécnicas, particularmente las disciplinas (en su doble sentido: del saber y del cuerpo), juegan un papel liberador y productor de modos de estar en el mundo, formas de comportamiento, preceptos que guían las conductas propias y que permiten actuar sobre las conductas de los otros.

En esta perspectiva, la experiencia escolar supone una aproximación con la norma, que permita regular, orientar y gobernar las fuerzas y orientarlas en acciones. Ese es el valor de la norma y la disciplina. Ellas son condición para la novedad, para el pensamiento, para lo otro. Así, en contra de las profecías de una sociedad libertaria fundadas en una mirada ingenua, paranoica y hedonista contra la norma y la disciplina, el dispositivo de formación escolar permite reconocer la potencia de las antropotécnicas disciplinares, su capacidad productora de novedad y transformación.

El reconocimiento del ser humano como un ser ejercitante, capaz de operar acciones sobre sí mismo, concepción que Sloterdijk (2002, p. 53) reunió en la expresión “antropotécnica”, es la aceptación de la existencia de técnicas de producción de lo humano, a través de las cuales el individuo se conduce a sí mismo como ser ético hacia determinados fines que siempre serán provisionales, falibles, cuestionables, superables, reemplazables, pero que también serán inevitables e inmanentes a toda acción de perfeccionamiento y transformación (sobre este asunto ver: NOGUERA-RAMÍREZ; MARÍN-DÍAZ, 2015). En este punto es posible leer la centralidad de la norma en la producción de una vida reglar, de una vida capaz de orientarse porque se experimenta y se expresa en su complejidad cuando puede pasar por la experiencia que le ofrece la formación escolar.

Tercero: La forma-de-vida, la aceptación de la conducción de sí mismo y de los otros como modo de vida, como forma de ser y estar en el mundo y con los otros. La experiencia escolar ofrece la oportunidad de reconocer la necesidad de una vida gobernada, de una vida libre derivada de la aceptación del gobierno que se puede hacer de sí, de las pasiones y los deseos, y que permita pensar y producir nuevas formas de conducción de sí mismo y

de los otros en función de garantizar modos de vida colectivos, política y estéticamente potentes.

Se trata de pensar que el arte de educar, en particular ese que se vincula con la escuela, se funda en el desarrollo de un conjunto de antropotécnicas –las disciplinas y los saberes–, que juegan un papel liberador y productor de modos de vida. Repensar las fronteras y límites de la escuela, en términos de la experiencia que ella provee, significa reconocer que es allí donde se abren las posibilidades de reformulación de las formas de conducción contemporáneas, que es entre la acción humana y la norma, o si se quiere, entre la vida y la regla (AGAMBEN, 2013), que el uso de antiguas herramientas y ejercicios de auto-conducción se resignifican y producen modos de ser sujetos, individuos, que no son simples copias en masa de un mismo molde, sino individuaciones que reconstruyen y actualizan el mundo.

En este sentido, las actividades escolares con niños y con adultos son prácticas de conducción (o prácticas pedagógicas), que modifican las relaciones reflexivas de los sujetos consigo mismos. La implementación de ese arsenal antropotécnico disciplinario dejó en manos de la escuela y de los profesores un conjunto de procedimientos para ejercitar a los más nuevos (infantes y jóvenes) en los preceptos morales y éticos que conducen la vida social e individual, pero que siempre se renuevan y modifican en su práctica.

Finalmente, nos parece oportuno señalar que defender la escuela a través del reconocimiento de sus fronteras significa abogar por una experiencia escolar en cual se suspende la vida cotidiana extra-escolar y se abre el mundo a partir del contacto con el conocimiento, con los saberes y disciplinas posibilitando así nuevas formas de subjetivación. Quizá ese sea el riesgo que supone la existencia de la escuela, la posibilidad de apertura al mundo, o sea la posibilidad de renovación que implica la aproximación de los jóvenes a esos bienes comunes (públicos) que son los conocimientos, los saberes sistematizados y las técnicas producidas por las generaciones que los antecedieron. Tal vez sea el temor, o el desasosiego y la ansiedad ante esa apertura, lo que pueda explicar la crítica permanente que sufre la escuela desde el mismo momento de su aparición.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Altísima pobreza**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2013.
- BIESTA, Gert. Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. Traducido por Carlos Ernesto Noguera. **Pedagogía y saberes**, v.44, 2016. p. 119-129.
- COMENIO, Juan. **Didáctica Magna**. México: Porrúa, 1994.
- DEBRAY, Régis. Transmitir más, comunicar menos. A Parte Rei. **Revista de Filosofía**, n. 50. 2007. p. 1-13. Disponible en: <https://goo.gl/JkjCUX>.
- FOUCAULT, Michael. **Sobre la Ilustración**. Madrid: Tecnos, 2007.
- HERBART, Johann. **Pedagogía general derivada del fin de la educación**. Madrid: Ed. de La Lectura. (Traducción de Lorenzo Luzuriaga), 1914.
- MARÍN-DÍAZ, Dora. **Autoajuda, educação e práticas de si**. Genealogia de uma antropotécnica. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015.
- MARÍN-DÍAZ, Dora y PARRA, Gustavo. El poliedro de los saberes escolares. **Praxis & Saberes**, n.8, v.17. 2017. p. 103-123.
- MOCKUS, Antanas, et al. **Las fronteras de la escuela**. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1994.
- NIETZSCHE, Friedrich. **La genealogía de la moral**. Madrid: Alianza, 1984.
- NOGUERA, Carlos. La maquinaria escolar. En: **Lecciones de historia y pedagogía. Escuela, maestro e infancia(s)**. Bogotá: UPN, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica y Magisterio, 2016.
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos; MARÍN-DÍAZ, Dora. Training the human animal: biopolitics and anthropotecnics. **Sisyphus. Journal of Education**, v.3, n.3. 2015. p. 110-131.
- SÁENZ, Javier. (2013) Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. **Revista Colombiana de Educación**, n.65. Segundo semestre de 2013. p. 275-292.
- SALDARRIAGA, Oscar. **Del oficio de maestro**. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Magisterio, Grupo historia de la Práctica Pedagógica, 2003.
- SIMONS, Maarten y MASSCHELEIN, Jan. **Defensa de la escuela**. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.
- SLOTERDIJK, Peter. **Has de cambiar tu vida**. Valencia: Pre-textos, 2012.

---

<sup>i</sup> **Revisão gramatical do texto**: Aura Romelia Guzmán Rojas. E-mail: [zarzaroja@yahoo.es](mailto:zarzaroja@yahoo.es)