



REVISTA PASAJES
RIE – UICSE – FESI – UNAM



221 B
WEB SCIENCES

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Subdirectora

Dra. Patricia Brogna

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Editores

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Universidad de Los Lagos, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

*Universidad Popular Autónoma del Estado de
Puebla, México*

Enlace Internacional

Drdo. Silvia Laura Vargas López

*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Lic. Oscar Christian Escamilla Porras

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Paulinne Corthorn Escudero

Asesorías 221 B, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Asesorías 221 B, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres

Asesorías 221 B, Chile

Portada para este Número

Itzel Cárdenas, México

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Emilia Adame Chávez

SEP Quintana Roo, México

Dr. Luiz Alberto David Araujo

*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo,
Brasil*

Dra. Patricia Brogna

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla

Universidad Mondragón-UCO, México

Dra. Gabriela Croda Borges

*Universidad Popular Autónoma del Estado de
Puebla, México*

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

*Universidad Popular Autónoma del Estado de
Puebla, México*

Mg. Mabel Farfán

Universidad de Tolima, Colombia

Dra. Elizabeth Guglielmino

*Universidad Nacional de la Patagonia,
Argentina*

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Lic. Sandra Katz

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Dra. María Noel Míguez

Universidad de La República, Uruguay

Dr. Joan Jordi Montaner

Universitat de les Illes Balears, España



REVISTA PASAJES
RIIE - UICSE - FESI - UNAM



221 B
WEB SCIENCES

Dra. Lyda Pérez Acevedo

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Mg. Claudia Peña Testa

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Mg. Silvia Laura Vargas López

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Dr. Sebastía Verger Gelabert

Universitat de les Illes Balears, España

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Valdelúcia Alves da Costa

Universidad Fluminense, Brasil

Mg. Araceli Bechara

Asesora Consultora Independiente, Argentina

Dr. Gildas Brégain

Université de Rennes 2, Francia

Dr. Nicola Coumo

Università degli Studi di Bologna, Italia

Mg. Alfredo Flores

METONIMIA Chiapas, México

Ph. D. Alice Imola

Università degli Studi di Bologna, Italia

Dr. Alfredo Jerusalinsky

Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre, Brasil

Mg. Juan David Lopera

Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. Benjamía Mayer

Estudios 17, México

Dra. Lady Meléndez

Universidad Nacional de Educación a Distancia, Costa Rica

Dr. Martial Meziani

INS HEA, Francia

Dr. Pedro Ortega

Universidad de Murcia, España

Lic. Wilson Rojas Arevalo

Independiente, Chile

Mg. Valeria Rey

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Mg. Graciela Ricci

ADDEI, Argentina

Lic. Marcela Santos

Universidad de Casa Grande, Ecuador

Dr. Carlos Skliar

FLACSO, Argentina

Dr. Saulo Cesar paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Norelly Soto

Universidad de Medellín, Colombia

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez

Universidad de Los Lagos, Chile



REVISTA PASAJES
RIIE - UIICSE - FESI - UNAM



221 B
WEB SCIENCES

Indización

Revista Pasajes, se encuentra indizada en:



Información enviada a Latindex para su evaluación e indización.



REVISTA PASAJES
RIIE – UIICSE – FESI - UNAM



221 B
WEB SCIENCES

ISSN 2448-5659 – Publicación Semestral / Número 5 / Julio – Diciembre 2012 pp. 15-25

FORMAS, PEDAGÓGICAS, DE PENSAR Y VIVIR LA ESCUELA

FORMS, PEDAGOGICS, OF THINKING AND LIVING SCHOOL

Dr. Walter Omar Kohan

Universidad del Estado de Rio de Janeiro, Brasil
wokohan@gmail.com

Fecha de Recepción: 15 de mayo de 2017 – **Fecha de Aceptación:** 14 de junio de 2017

Resumen

Este texto apalabra algunas prácticas de las que he estado participando en los últimos tiempos junto a dos colegas belgas, Jan Masschelein y Maarten Simons, que pueden ayudar a inspirar, renovar y repensar lo que hacemos en Latinoamérica en los distintos escenarios que componen el campo educativo. En las dos primeras secciones este texto presenta, entonces, el trabajo que Jan Masschelein y Maarten Simons han consolidado en torno de dos ejes centrales: a) la defensa de la escuela; b) la afirmación del carácter específico y singular de la investigación pedagógica. En una tercera sección, acercamos algunas ideas de Simón Rodríguez para hacerlas resonar, junto a las de los citados autores, en torno de los desafíos presentes de la escuela en Latinoamérica.

Palabras Claves

Jan Masschelein – Maarten Simons – Simón Rodríguez – Escuela – Atención

Abstract

This text highlights some practices that I have been participating in recent times with two Belgian colleagues Jan Masschelein and Maarten Simons, who can help us to inspire, renew and rethink what we do in Latin America in the different scenarios that make up the actual educational field. In the first two sections, this text presents the work that Jan Masschelein and Maarten Simons have been consolidating around two central axes: a) the defense of the school; B) the affirmation of the specific and unique nature of pedagogical research. In a third section, we approach some ideas of Simon Rodriguez to make them resonate together with the previous ones around the present challenges of the school in Latin America.

Keywords

Jan Masschelein – Maarten Simons – Simón Rodríguez – School – Attention

Introducción

En el primer número de *Pasajes*, su Directora, Zardel Jacobo se manifiesta así sobre los sentidos de esta revista: ella trataría de reposicionar "...diversas problemáticas, de manera particular en Latinoamérica y ofrece(r) un espacio que dé lugar al brío de apalabrar las prácticas, documentar las experiencias alternas, promover la reflexión, el pensar y la sensibilidad o formas de expresividad humana. Contemplamos la historia no como lo pasado, sino como lugar privilegiado para vislumbrar y descubrir los momentos de peligro que conforman nuestro presente, cavar en ellos y vislumbrar un porvenir o porvenires no del futuro, sino de este acontecer cotidiano caótico". Pues me he sentido, a partir de esta invitación, interpelado para apalabrar algunas prácticas de las que he estado participando en los últimos tiempos y que pueden ayudar a inspirar, renovar y repensar lo que hacemos en Latinoamérica en los distintos escenarios que componen el campo educativo. Y de paso echar un vistazo a nuestra historia y vislumbrar allí un espacio privilegiado para pensar nuestra escuela.

Quiero al inicio presentar, entonces, el trabajo de Jan Masschelein y Maarten Simons¹, dos pedagogos belgas que han estado consolidando en los últimos años un espacio singular de pensamiento y práctica pedagógica que podríamos articular en torno de dos ejes centrales: a) la defensa de la escuela; b) la afirmación del carácter específico y singular de la investigación pedagógica. Cada uno de estos aspectos servirá de título para las dos secciones siguientes de este texto y, a seguir, agregaremos una última sección en la que recuperaremos esas contribuciones y propondremos algunas reflexiones para nuestro contexto a partir de la figura singular del maestro viajante Simón Rodríguez. Entonces, se trata aquí de reposicionar, apalabrar, documentar, promover pensamiento y sensibilidad a formas de expresión pedagógicas, sin otra pretensión que la de hacer lo que las palabras pueden hacer: abrir espacios para pensar y vivir. Como aquí se trata de pedagogía, entonces la cuestión que nos preocupa es básicamente cómo pensar y vivir pedagógicamente una vida que merezca ser vivida entre nosotros.

Una defensa de la escuela

Estamos saturados de discursos "críticos" sobre la escuela. Sea desde una lógica marxista, reproductivista, postestructuralista o tantas otras hemos aprendido durante décadas todos los problemas de esa institución que, lo sabemos, vive de su crisis y de su crítica, tanto que la hemos juzgado y condenado hasta el hartazgo, para que siga viviendo. Al mismo tiempo, continuamos sosteniéndola, sea enviando a ella a nuestros hijos, habitándola como maestros o formadores, proyectando "nuevas" políticas educativas para reformarla y de tantas otras maneras. Por eso, en primer lugar, sorprenden y dan un poco de aire perspectivas como la de Masschelein y Simons, que proponen una defensa explícita y categórica de la escuela. En lo que sigue, presentaremos los aspectos más significativos de esa defensa.

¹ Los textos de Masschelein y Simons están en inglés, y algunos en castellano y portugués, entre ellos su principal *En defensa de la escuela* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014). Colocamos las principales referencias en la bibliografía. Este texto ha sido elaborado a partir de esas referencias y de notas a diversos seminarios que hemos compartido en los últimos cinco años con estos autores en Río de Janeiro, Florianópolis, Leuven y Kortijk.

En su libro más emblemático y polémico, *En defensa de la escuela*, (Masschelein y Simons, 2014) justamente en una primera parte, estos autores belgas sintetizan las principales críticas a la escuela y de ellas la defienden en la segunda. En el original holandés el carácter de apología del texto se nota más claramente (*Apologie van de school*. Leuven/Den Haag: Acco, 2012). El subtítulo del libro – “una cuestión pública” – es también significativo en la medida en que resalta que lo que está en cuestión es de la más amplia importancia y también anticipa uno de los sentidos principales de la escuela, i.e., “tornar el mundo público”, esto es, la escuela es el medio a través del cual la vieja generación dispone algo del mundo sobre la mesa para que la nueva generación lo examine y tenga la posibilidad de establecer un nuevo comienzo para sí y para el mundo.

De modo que, la primera parte del libro es una explicitación de las principales críticas recibidas por la escuela. Los autores las sintetizan en: a) alienación; b) concentración de poder; c) corrupción, d) desmotivación, e) ineficacia, f) falta de empleo, g) redundancia. La respuesta común de Masschelein y Simons es que esas críticas desconocen lo principal del modo de ser de la escuela o ven como un problema lo que en realidad es una virtud. Por ejemplo, se critica como un problema que la escuela esté separada o aislada del mundo social cuando en verdad esa separación es una condición para que una escuela puede ser una escuela. Para Masschelein e Simons, la escuela, en tanto escuela, no tiene una función de socialización o iniciación sino, al contrario, ella es lo que permite interrumpir un cierto curso social para que sea examinado y eventualmente transformado. Masschelein y Simons no piensan la escuela como institución sino como forma, remontándose a la etimología griega, *scholé*, que la muestra, como ha sido estudiado, entre otros por Jacques Rancière (1988) como un espacio, un tiempo, y ciertas materialidades separadas de los espacios sociales. Esto significa que la escuela, en tanto *scholé*, tiempo libre, ocio, no nace como un lugar para aprender sino como un lugar donde se pueda tener un espacio, un tiempo y unas materialidades que no se encuentran en el campo social. En la sociedad rige el tiempo, el espacio y la materialidad del mercado y del consumo. Hay que justificar lo que se produce en cada minuto. En la escuela, en cambio, rige el tiempo libre, un tiempo liberado de todas las exigencias del mercado de trabajo para poder estar al servicio del estudio y el ejercicio. La escuela está distanciada de la sociedad y sólo así puede hacer lo que una escuela hace con quienes la habitan: separar, aislar y suspender algo del mundo para estudiarlo, comprenderlo y, eventualmente, modificarlo.

La cuestión primera, entonces, es que la escuela de la que hablan Masschelein y Simons no es necesariamente esos edificios con sus paredes, salones de clase, currículos, que habitualmente llamamos “escuela”, sino una forma pedagógica que puede encontrarse en esas instituciones pero no necesaria ni exclusivamente está en ellas: puede no haber escuela dentro de una escuela y puede haber escuela en otros lugares fuera de la escuela. ¿Qué es la escuela, entonces? Una forma pedagógica específica, precisa, singular, arbitraria, histórica, que es, antes que nada, un espacio de separación antes que de aprendizaje. O dicho de otra manera, lo que caracteriza específicamente a la escuela no es que allí se aprende – pues se aprende tanto dentro cuanto fuera de la escuela – cuanto una forma separada de experimentar el tiempo, el espacio y unas materialidades que sólo allí se encuentran y que tienen una potencialidad revolucionaria de renovar el mundo.

Entonces, Masschelein y Simons definen a la escuela como un espacio-tiempo de: a) *suspensión* (en la escuela están temporariamente sin efecto, no valen, los valores, significados y sentidos afirmados socialmente; esto es, en la escuela la maestra pone

sobre la mesa algo del mundo para poder apreciarlo más allá de su valor social, y los estudiantes valen en cuanto estudiantes, sin que rija lo que fuera de la escuela los jerarquiza y discrimina, como su clase social, etnia, sus preferencias sexuales, etc.); b) *profanación* (el mundo es ofrecido a los estudiantes para poder transformarlo; para poder hacer de ese mundo viejo un mundo nuevo); c) *atención* (al poner sobre la mesa algo del mundo la maestra llama la atención de los estudiantes sobre esa parte del mundo, hace que los estudiantes se interesen por ella, la estudien con atención e interés); d) *tecnología* (existen una serie de materialidades y tecnologías de estudio, ejercicio y disciplina necesarias para hacer lo que una escuela puede hacer con lo que allí se le presenta a los estudiantes y con los propios estudiantes a través del estudio y del ejercicio); e) *igualdad* (todos los estudiantes en cuanto estudiantes son igualmente capaces de estudiar, ejercitarse y pensar mundo nuevo; la escuela presupone, para Masschelein y Simons, que “cualquiera es capaz de aprender cualquier cosa”); f) *amor* (la maestra en cuanto maestra de la escuela es amadora, amateur, o sea, está guiada por un doble amor, por las nuevas generaciones y por el mundo; esta es una forma de amor como respeto, atención, dedicación, entrega, generosidad, pasión no personal, por este o aquel estudiante sino por la condición de estudiante, por un estudiante *qua* estudiante y por el mundo estudiado); g) *preparación* (en la escuela se aprende a estar preparado, en aptitud, en condición, en forma, no para una instancia o tiempo determinado sino para la propia preparación, para estar preparado; porque de eso se trata en la escuela, de prepararse para estar presente en el presente, preparado; y finalmente h) *responsabilidad y autoría*: la escuela da nombre y autoría a las cosas del mundo, que pasan a tener una voz propia, que pasan a hablarle de una manera especial a los estudiantes.

Después de la publicación de *En defensa de la escuela*, Masschelein y Simons incorporan un nuevo aspecto: la “gramatización” (cf., por ejemplo, Masschelein y Simons, 2017) como una operación también singular y específica de la escuela. Por ejemplo, la lengua materna no se aprende en la escuela pero es en la escuela que esa misma lengua se gramaticaliza para poder ser estudiada. Sin esa gramaticalización la lengua materna se habla y se reproduce, pero no se pone a cierta distancia para estudiarla y, eventualmente, relacionarse con ella de otra manera. Esto mismo sucede con cualquier otra lengua o material de estudio en la escuela: se lo separa, suspende, se estudia su gramática.

Para Masschelein y Simons, todas estas características de la escuela son afirmativas y están asociadas a una vida democrática (Masschelein y Simons, 2014, 2017). Tomemos por ejemplo la disciplina, que desde una perspectiva genealógica ha sido denunciada como dispositivo para formar cuerpos escolares dóciles y despotencializados. Para los autores belgas, al contrario, la disciplina tiene el sentido positivo del último Foucault en el que está asociada a ejercicios y técnicas de sí que abren a determinadas formas de existencia desconocidas. Con esa inspiración, la escuela, para Masschelein y Simons, es esa forma de estudio y ejercicio insubstituible para ejercitarse en lo que hace posible habitar una democracia, en la medida en que, sin ella, no hay renovación posible del mundo. Esto es lo que ha provocado, según los autores belgas, innumerables críticas y amenazas a la escuela desde su origen griego: su potencia política de transformación.

En *En defensa de la escuela*, el tercer capítulo está dedicado a exponer y analizar los diversos intentos de minar el poder político de la escuela: adoctrinamiento, infantilización, pedagogización, naturalización, tecnologización, psicologización, popularización. El cuarto capítulo concentra en dos formas – profesionalización y flexibilización – los intentos de cooptar a los docentes del poder revolucionario de la

escuela. En todos estos casos, se trata de apaciguar la fuerza revolucionaria de la escuela, esa forma en que la vieja generación dispone el mundo para que la nueva pueda renovarlo.

La escuela tiene, hoy, dos desafíos más importantes, según los autores belgas. Por un lado, el riesgo de volverse una fábrica, esto es, una entidad reproductora de habilidades, competencias, al servicio de los valores neoliberales dominantes de “alumnos emprendedores” para una “sociedad del aprendizaje”. El riesgo de una “sociedad del aprendizaje” justamente es que hace, hasta de las fábricas, espacios de aprendizaje, un aprendizaje muy diferente del que Masschelein y Simons consideran escolar, porque cuando la fábrica se vuelve una escuela, el modo en el que se aprende no tiene nada que ver con aquellas características que tipifican la forma escolar. Esto es, la fábrica se vuelve una escuela que no es escuela porque justamente sólo puede haber escuela cuando se suspende la lógica fabril.

Por el otro, el desafío de las pantallas digitales y de las nuevas tecnologías de la era digital: ¿cómo hacer para que las pantallas no fomenten el interés individual y estén al servicio de lo común? ¿Cómo hacer para cuidar la atención hacia el mundo común ante la seducción de mundos particulares mostrada en las pantallas de celulares? ¿Cómo hacer para que la relación con google, por ejemplo, no se limite a darle la información que lo hace cada vez más conocedor de nuestras vidas sino que permita el estudio de sus algoritmos, que deberían ser algo público, puesto sobre la mesa de la escuela, para que estudiemos cómo llega a ofrecer la información que ofrece y estemos en condiciones de distanciarnos y apreciarlo “críticamente”?

¿Un campo propiamente pedagógico?

Masschelein y Simons consideran su defensa de la escuela estrictamente pedagógica y la sostienen a partir de cierta manera de pensar la pedagogía y la investigación pedagógica: una práctica que parte de un problema educacional, que concierne a la transformación del investigador y que torna algo público. No se trata de una propuesta apenas teórica o abstracta sino que está acompañada de una práctica a partir del Laboratorio de Educación y Sociedad de la Universidad Católica de Louvain, donde los autores han desarrollado en los últimos años diversos ejercicios escolares y de investigación pedagógica que han denominado una “pedagogía pobre”, en el sentido de que no requiere metodología o técnicas muy ricas sino principios y técnicas muy simples que ayuden a poner el acento en la atención y en un *ethos* pedagógico, de exposición y presencia, de amor al mundo y a la nueva generación (Masschelein; Simons, 2014).

Estos ejercicios, sobre todo, se proponen como experiencias de caminar en distintos lugares del mundo que Masschelein realiza con sus alumnos cada año. Los ha realizado en ciudades pos-conflictos o en crisis como Kinshasa, Tirana, Sarajevo, Belgrado, Bucarest, Atenas, Bruselas, megalópolis no turísticas en China (Shenzhen y Chongqing), ciudades europeas pequeñas de aspecto banal (St-Claude, Genk) y, más recientemente, en rutas de ómnibus por el este europeo y en barco alrededor del estrecho de Gibraltar. Esta última experiencia, en 2016, combinó viajes en barco con caminatas a lo largo de las costas que rodean el estrecho y la propuesta de una escuela de arte para el Mediterráneo. En 2012, como parte de esas prácticas, tuvimos la fortuna de recibir a Masschelein, a su colega arquitecto Win Cuyvers y a treinta alumnos belgas que durante diez días caminaron la ciudad de Río de Janeiro con otros tantos estudiantes de la

Universidad del Estado de Río de Janeiro en busca de espacios públicos. Hemos narrado la experiencia con cierto detalle (cf. Kohan; Martins; Vargas, 2013), un ejercicio de apertura y desplazamiento, una especie de educación formadora no sólo de otras formas de subjetividad sino también de mundo (Masschelein, 2013a; p. 259).

En este dispositivo, el pedagogo traza las líneas, rectas, arbitrarias, aparentemente sin sentido, y trabaja para que los estudiantes hagan sus ejercicios con atención. Pregunta las preguntas del maestro ignorante: “¿qué ves?” “¿Qué piensas de eso?”, “¿qué haces con eso?” (Rancière, 1987). Busca que los estudiantes se liberen de sus “intenciones” y se concentren en su “atención”, que se ex-pongan (salgan de sí) al camino y estén presentes en su recorrido. (Masschelein, 2014; p. 262).

Las fuentes en las que se inspiran Masschelein y Simons son diversas. Entre los autores antiguos podríamos citar a Sócrates en oposición a los siempre influyentes Sócrates y Platón. Según los autores belgas (Kohan; Masschelein, 2015), Sócrates y Platón habrían impreso una especie de mandato ético a la educación (“debes cambiar tu vida”), cuando una visión pedagógica de la educación se refiere a una de-velación del mundo (un tornarlo público) y a un des-cubrimiento de una (im)-potencialidad del otro (tú no eres in-capaz). La pedagogía devela el mundo y descubre una capacidad. Estos dos elementos, esenciales para una experiencia pedagógica, serían más propios de una pedagogía de Sócrates, quien perdió la batalla con Sócrates y Platón que al imponerse, impusieron también un legado externo para la educación, relegada al mundo de las sombras hasta que el filósofo iluminado le muestre la luz del mundo exterior.

Contrariamente a Sócrates y Platón, Sócrates habría dado mucho énfasis a la formación de la opinión de los estudiantes en su escuela, como una forma de sostener el bien común, o sea, se dedicó al estudio de las palabras con el fin de formar a quienes a ellas se dedicaran, a estar atentos y sensibles para tener en vistas el bien común. Sócrates habría ofrecido el ‘don del tiempo’ a la oratoria, lo que Masschelein y Simmons interpretan (Kohan; Masschelein, 2015) como un otorgar tiempo a las palabras para poder ser estudiadas fuera de los tribunales, tanto en su forma oral como escrita, como contribución a la formación de los miembros de una polis democrática.

Las referencias contemporáneas son diversas: apuntes sobre la distinción entre caminar y sobrevolar un camino de Walter Benjamin, la importancia de la atención en Simone Weil, notas sobre el significado de aprender de Michel Serres, los cursos y seminarios de Roland Barthes, el diario de clase de Daniel Pennac... Con todo, curiosamente, las referencias más significativas pertenecen al campo de la filosofía, incluso los tres nombres más influyentes (Jacques Rancière, Hannah Arendt e Michel Foucault) que, aun cuando de forma diferente en común resisten y problematizan el campo de la filosofía, ciertamente, están lejos de ser pedagogos.

De J. Rancière, Masschelein y Simons toman la ya citada referencia a la *scholé* como espacio y tiempo de separación y a la igualdad de las inteligencias como principio de la política (Rancière, 1987; 1988). En Arendt se inspiran para pensar la educación asociada a la natalidad y a los recién llegados, los nuevos (ARENDR, 1977), así como las ideas de amor, responsabilidad y autoridad en relación al mundo y a la nueva generación. Por su parte el Foucault que más ha influenciado a los autores belgas es el último, el de los cursos como *Hermenéutica del Sujeto* (2006), donde afirma los ejercicios y prácticas de sí como trabajo en busca de un cierto modo de vida: una especie de atletismo escolar sin competencia, un exponerse a la preparación por la propia preparación.

¡Pongámonos a camino!

El título de esta sección evoca un capítulo de Masschelein y Simons donde llaman la atención sobre la necesidad de salir de los lugares fijos y cómodos de la pedagogía (Masschelein y Simons, 2014). Es siempre difícil la relación con pensadores europeos en nuestras tierras. Por un lado, asoma la sombra del colonialismo, de la imitación, de la subordinación del pensamiento ante categorías eurocéntricas de un pensamiento que, en este caso, tiene como evidente sustento la polis griega. Por otro, existe una realidad gritante, cada vez más empequeñecedora de la vida escolar, en lo que podríamos caracterizar como la existencia tecno-neo-liberal contemporánea, que grita y celebra cualquier esfuerzo por sacudir una vida que se muestra cada vez menos vida entre nosotros, en particular para las enormes parcelas de la población que, no sólo entre nosotros, el neoliberalismo desprecia y condena a una vida miserable. En ese contexto, estamos cansados de las soluciones fáciles, de las promesas omnipotentes y, en el fondo, desconsideradoras de la diferencia y las otras vidas. En este sentido, el modo de entender y vivir la pedagogía de Masschelein y Simons nos sacude, nos hace pensar y nos mueve a problematizar lo que hacemos y cómo vivimos. Queremos poner estas ideas en diálogo con nuestro escenario y algunas voces *pedagógicas* que también aquí se han alzado a favor de la *scholé*.

La historia de las ideas pedagógicas en América Latina está llena de nombres y pensamientos interesantes, seductores, potentes. Elijo uno de ellos para ponerlo a pensar junto a Masschelein y Simons. Los belgas hablan de la escuela como algo común, como una colección de cuerpos que conforman un colectivo de estudio, una suerte de “comunismo estudiantil”. En la escuela, lo que interesa, es poner atención en lo común, lo que está entre nosotros y nos preocupa: un mundo común, el que habitamos y el que podemos habitar. En este sentido, se podría decir que proponen una escuela comunista.

Quiero hacer dialogar estas ideas con las de Simón Rodríguez, usualmente conocido por haber sido el maestro de Simón Bolívar y que es una fuente impresionante de inspiración para pensar una escuela comunista y popular entre nosotros. Rodríguez creó una escuela así en Chuquisaca, la entonces capital de Bolivia, en la primera mitad del siglo XIX en la que la igualdad era un principio y no un objetivo. Allí entraban todos porque todos eran considerados ciudadanos (Rodríguez, 2001, I; p. 284): no es la escuela que forma ciudadanos sino los ciudadanos que forman la escuela. No hay ciudadanos porque hay escuela sino que hay escuela porque hay ciudadanos.

Así, Rodríguez inventó una escuela que no existía, en la que el despreciado, desconsiderado, desatendido era invitado como un igual, sin condiciones, ciudadano como cualquiera. Es cierto, su escuela duró pocos meses: en uno de sus viajes para fundar otra escuela, fue demolida por los sostenedores del estado pedagógico colonial. Rodríguez fue acusado de extravagante, loco, despilfarrador del dinero público, un delirante... (Durán, 2016). Frente a la demolición de su escuela, Rodríguez siguió viajando por la América Andina, haciendo escuela, buscando escuela, inventado escuela.

Una frase de Simón Rodríguez es tal vez la más conocida y repetida entre sus vastas enseñanzas que publicó con esfuerzo y muchas de las cuales no se han conservado hasta nuestro tiempo. Decía muchas veces don Simón: “inventamos o erramos” (Rodríguez, 2001). Consideraba a América (Latinomérica) tierra da invención. Hay muchas maneras de entender esta frase. Son tres palabras polisémicas. Como de lo que se trata es de apalabrar las prácticas, vamos a detenernos en ellas con cierto cuidado

y atención. Vemos en las palabras de Simón Rodríguez formas privilegiadas para vislumbrar y descubrir los peligros de nuestro presente. De hecho, ya en el siglo XIX Don Simón alertaba sobre la negación de la escuela que está implícita en los que hacen negocio con la educación (Rodríguez, 2001, II, p. 148). De hecho, afirmaba que todo lo malo que se dijera de ellos sería poco en la medida en que están haciendo una anti-escuela, pues al hacer *neg-otium* están negando el *otium* (*scholé*, tiempo libre) que la escuela es. En efecto, los que hacen negocio con la escuela hacen una anti-escuela (Kohan, 2013; p. 113).

Una primera forma de entender la frase “inventamos o erramos” es a partir de la disyunción excluyente que marcaría la conjunción adversativa “o”. Esto significa que inventamos se opondría a erramos, que podríamos hacer una cosa o la otra. Si no inventamos, erramos. Si erramos es porque no hemos inventado. Inventamos o erramos significaría que algo para no estar errado debería ser inventado. Que no se sale del error si no es a través de la invención. Claro que, en este caso, inventar puede también querer decir varias cosas. Usualmente se ha interpretado inventar como portar una novedad en oposición a una actividad menos creativa, innovadora o inventiva, por lo tanto más reproductora o imitadora. En este sentido, inventar sería la acción que introduce una novedad frente a la imitación y la frase opondría la creación frente a la reproducción.

No está mal, pero podemos también leer otros sentidos. Partamos de la etimología: in-ventar (del latín *inventus*) tiene que ver con la preposición de lugar latina *in*, nuestro “en” y el participio *ventus* del verbo *venire*, con el significado de llegado, venido, arribado. Invento es, entonces, lo que ha llegado adentro, es algo que viene de afuera hacia adentro, y sugiere una especie de atención y hospitalidad, de sentidos abiertos y dispuestos a dejar entrar al que viene de afuera.

En este otro sentido, entonces, la frase estaría oponiendo el errar a esa forma de atención al exterior. Si no inventamos, en el sentido de que si no estamos atentos, abiertos al mundo exterior, a los que están afuera, erramos, en el sentido de que nos equivocamos, no acertamos, nos perdemos. Así podríamos leer de esta segunda manera esta frase manteniendo un mismo sentido para la conjunción “o” y para el errar.

Sin embargo, la conjunción puede tener también el valor de una conjunción explicativa, que no opone dos cosas contrarias sino que explicita en el segundo término algo equivalente al primero, como cuando decimos, por ejemplo, que tenemos un kilo o mil gramos de caramelos. La “o” allí no está contraponiendo dos cosas sino presentando el segundo término como equivalente al primero.

Del mismo modo, errar puede querer decir algo diferente de lo opuesto al acertar. La errancia es una forma de viajar diferente de otras tantas como las migraciones (con sus variantes de emigración e inmigración), el exilio, el vagabundear, el turismo, el transhumante, el nomadismo. El errante es un viajante particular, específico, singular, diferente de todos esos otros, un viajante que no sabe adónde va a llegar no porque sea alguien perdido, sin voluntad de andar o que le da lo mismo ir a cualquier lugar sino porque sabe que los sentidos de un viaje se encuentran, sobre todo, en el propio viaje. Un errante es alguien que sabe que un verdadero viaje es un viaje que se hace al viajar, en cuanto se viaja.

De esta manera, “inventamos o erramos” puede querer decir que la errancia es una forma de la invención: que inventamos a través del errar, cuando erramos, porque

erramos. “Inventamos o erramos” puede decirnos que si nos dedicamos a la educación y nos preocupa el mundo común que habitamos y los que son expulsados a vivir en los confines de ese mundo, entonces una forma de atención y hospitalidad a ese afuera está en pensar nuestro trabajo pedagógico como un trabajo de errantes, de viajeros atentos a los sentidos que los viajes pedagógicos nos abren y nos muestran.

La vida de Simón Rodríguez aboga esta lectura: fue la vida de un inventor errante, alguien siempre atento a los otros del saber y al saber de los otros: alguien que hizo escuela viajando sin parar, en el sentido de hacer de la errancia un modo constitutivo de su hacer escuela, alguien que viajaba para vivir más que vivía para viajar (Kohan, 2013). Una vida errante, inventando escuela e inventando también un modo de hacer escuela entre nosotros.

A partir de estas palabras y de estos sentidos otorgados a las palabras podemos pensar que si queremos inventar escuela, en el sentido de estar atentos a los que en nuestras tierras están del otro lado de las escuelas y los saberes, es necesario salir de nuestros lugares. Hay que caminar, desplazarse, errar en busca de una escuela que no habitamos y que precisamos salir a buscar si deseamos que nos habite. Hay que hacer una escuela por hacer, dentro y fuera de las escuelas. No sabemos la forma de esa escuela pero sabemos que no hay escuela sin viaje, sin errancia, y sin atención a los sentidos de un camino por caminar.

No hay escuela en la comodidad, el confort, la estabilidad y seguridad de lo que no se mueve. Por cierto, no nos estamos refiriendo a la institución sino a esa forma compartida que tiene que ver con un mundo común y con la posibilidad de que la nueva generación lo renueve, lo transforma, lo haga un mundo más mundo, más mundano, más habitable para todos. A eso nos invitan a pensar los autores belgas que aquí hemos presentado y puesto a dialogar con uno de los nuestros. Si estas palabras ayudan a algún lector a encontrar algo de escuela o de mundo, estas palabras habrán valido la pena.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1958). *The Crisis in Education*. Arendt, H. (1977). *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. New York: Penguin.

Durán, M. y Rodríguez, S. (2016). *Una filosofía de la radical novedad*. Caracas: Ediciones del Solar.

Foucault, M. (2009). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: FCE.

Kohan, W. (2013). *El maestro inventor: Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kohan, W., Martins, F., y Vargas, M. (coord.) (2013). *Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina.

Kohan, W. y Masschelein, J. (2015) *¿Pedagogo? ¿Filósofo? Un ejercicio de pensar juntos. Hacer filosofía con niñas y niños*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso, V.4, p. 59-90.

Liddell, H. y Scott, R. (1966) *A Greek English Lexicon*. Oxford: Clarendon Press.

Masschelein, J. (2013). *O mundo mais uma vez. Andando sobre linhas* en: Kohan, W., Martins, F. y Vargas, M. (coord.). (2013) *Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação*. pp. 259-264. Rio de Janeiro: Lamparina.

Masschelein, J. (S/F). *Filosofía como (auto) educação: para fazer a voz do pedagogo ser ouvida*. en: Masschelein, J. y Simons, M. (2014) *A democracia, a pedagogia, a escola*. pp. 7-24. Belo Horizonte: Autêntica.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014a). *En defensa de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014b). *A democracia, a pedagogia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica.

Masschelein, J. y Simons, M. (2017) *A língua da escola: alienadora ou emancipadora?* *Childhood & Philosophy*. V. 13, Nº 27 pp. 193-212.

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris: Fayard.

Rancière, J. (1988). *Ecole, production, égalité*. En: *L'école de la démocratie*. Edilig: Fondation Diderot.

Rodríguez, S. (2001) *Obras completas*. Caracas: Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela.

Rodríguez, S. (2016). *Inventamos ou erramos*. Belo Horizonte: Autêntica.

Simons, M. y Masschelein, J. (S/F) School experiences: an attempt to find a pedagogical voice. En: Kohan, W., Lopes, S. y Martins, F. (coord.) (2016). O ator de educar em uma língua ainda por ser escrita. pp. 249-258. Rio de Janeiro: NEFI.

Para Citar este Artículo:

Kohan, Walter Omar. Formas, pedagógicas, de pensar y vivir la escuela. Rev. Pas. Num. 5. Julio-Diciembre (2017), ISSN 2448-5659, pp. 15-25.

REVISTA PASAJES

RIIE – UIICSE – FESI - UNAM

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Pasajes**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Pasajes**.