





la escuela y sus gestos cartografías de lo ordinario

Oscar Espinel-Bernal



Uptc[®]

Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

VIGILADA MINEDUCACIÓN



la escuela y sus gestos cartografías de lo ordinario

Oscar Espinel-Bernal



Enfoque: Investigación

Área OCDE: Ciencias de la Educación

Disciplina: Educación General

Colección N.º 3

Biblioteca Facultad de Ciencias de la Educación, Xisquata

la escuela y sus gesto cartografías de lo ordinario
the school and its gestures cartographies of the ordinary

Primera Edición, 2026

200 ejemplares (impresos)

© Oscar Espinel Bernal, 2026

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2026

ISBN (impreso) 978-628-7863-78-1

ISBN (ePub) 978-628-7863-79-8

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: abril 2026

Aprobación: junio 2026

Hecho en Colombia - Made in Colombia

la escuela y sus gestos cartografías de lo ordinario / the school and its gestures
cartographies of the ordinary / Oscar Espinel Bernal. Tunja: Editorial UPTC,
2026. 206 p.

ISBN (impreso) 978-628-7863-78-1

ISBN (ePub) 978-628-7863-79-8

Incluye referencias bibliográficas

1. Escuela. 2. Gesto. 3. Formación. 4. Educación. 5. Enseñanza. 6. Estudio.
(Dewey 370) (THEMA JNA - Filosofía y teoría de la educación)

Rector UPTC

Enrique Vera López

Comité Editorial

Carlos Mauricio Moreno Téllez

Vicerrector de Investigación y Extensión

Yolanda Torres Pérez

Directora de Investigaciones

Óscar Pulido Cortés

Delegado Vicerrectoría Académica

Martín Orlando Pulido Medellín

Representante Área Ciencias Agrícolas

Yolima Bolívar Suárez

Representante Área Ciencias Médicas y de la Salud

Nelsy Rocío González Gutiérrez

Representante Área Ciencias Naturales

Olga Yanet Acuña Rodríguez

Representante Área Ciencias Sociales

Juan Guillermo Díaz Bernal

Representante Área Humanidades

Pilar Jovanna Holguín Tovar

Representante Área Artes

Edgar Nelson López López

Representante Área Ingeniería y Tecnología

Juan Sebastián González Sanabria

Representante Grupos de Investigación

Editora

Bertha Ramos Holguín

Corrección de Estilo

Nelson Alberto Arango Mozzo

Asesor de arte e imagen

Pedro Alexander Sosa Gutiérrez

Imagen de carátula

Héctor Daniel Vivas Pérez

Diseño y Diagramación

Carolina Solórzano Pulido

Impresión

Búhos Editores Ltda.

buhosedi@gmail.com

Libro de investigación resultado del proyecto “Antropotécnica y ejercicio, formas de la antropología filosófica contemporánea en la mirada de Sloterdijk: aportes a la educación” con código SGI 3832

Citar este libro / Cite this book

Espinel-Bernal, O. (2026). *La escuela y sus gestos cartografías de lo ordinario*.

Editorial UPTC. <https://doi.org/10.19053/uptc.9786287863781>



Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA



Libro financiado por el Subcomité de obras de la Facultad de Ciencias de la Educación. Se permite la reproducción parcial o total con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Editorial UPTC

La Colina, Bloque 7, Casa 5

Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

<https://editorial.uptc.edu.co>



Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación

Xisquata

Libro N°. 3

Editor: Dr. Rafael Enrique Buitrago Bonilla

Dr. Oscar Pulido Cortés (Decano de la Facultad)

Dra. Claudia Liliana Sánchez Sáenz (Directora del CIEFED)

Dr. Pedro María Argüello García (Representante Investigadores)

Dra. Ruth Nayibe Cárdenas Soler (Representante Editores de Revistas)

Asistente Editorial: Karen Andrea Cárdenas Obregón

Resumen

En un mundo caracterizado por la aceleración, la primacía de la utilidad y la creciente subordinación de la educación a las lógicas del rendimiento, la escuela suele ser comprendida desde aquello que produce o debería producir. La presente obra parte de la necesidad de suspender estas miradas instrumentales para volver a una pregunta más fundamental: ¿qué es lo que hace que una escuela sea una escuela? Su propósito consiste en recuperar la atención sobre la cotidianidad de la vida escolar para hacer visibles aquellos gestos, prácticas, ritmos y espacialidades que, aunque a menudo pasan inadvertidos, configuran su singularidad. Más que proponer un nuevo modelo de escuela, el libro busca situar una forma distinta de apreciarla, interrogarla e imaginarla desde su propia potencia formativa.

El libro se organiza como un recorrido conceptual y metodológico. En el primer capítulo se concentra en presentar la perspectiva metodológica que guía el recorrido a partir de nociones como escritura menor, montaje, cartografía y diario de campo. El segundo capítulo desarrolla el concepto de gesto, entendido a su vez como herramienta metodológica para observar y narrar lo ordinario de la escuela. Con estas coordenadas como guía, el tercer capítulo, *Escuela-experiencia*, explora la escuela como un espacio-tiempo singular donde se configuran formas específicas de atención, ejercicio y relación con el saber. El cuarto capítulo, *Escuela-encuentro*, profundiza en el carácter común de la escuela, así como en el lugar de la palabra y el cultivo de la escucha. Por su parte, el quinto, *Escuela-posibilidad*, subraya la potencia de la escuela como lugar de apertura, de encuentro con la cultura y de cultivo de la libertad. Finalmente, el libro concluye retomando la idea de formación y resaltando la escuela como lugar de atención compartida: un lugar para aprender a estar juntos desde la diferencia y la construcción de lo común. De este modo, una de las principales contribuciones del libro radica en ensayar una mirada pedagógica atenta a los gestos mínimos que componen la vida escolar, ofreciendo al lector no solo un marco conceptual, sino también la posibilidad de situar la inquietud por la escuela desde lo que ella es y desde lo que hace posible. Una mirada a sus gestos ordinarios, gestos que, además, sostienen al mundo.

Palabras clave: Escuela, Gesto, Formación, Educación, Enseñanza, Estudio.

Abstract

In a world characterized by acceleration, the primacy of utility, and the increasing subordination of education to the logics of performance, the school is often understood through what it produces or ought to produce. This work stems from the necessity of suspending these instrumental perspectives to return to a more fundamental inquiry: what is it that makes a school a school? Its purpose is to reclaim attention toward the everydayness of school life in order to make visible those gestures, practices, rhythms, and spatialities that, although they often pass unnoticed, configure its singularity. Rather than proposing a new model of schooling, this book seeks to establish a different way of appreciating, interrogating, and imagining the school from the standpoint of its own formative potential.

The book is organized as a conceptual and methodological journey. The first chapter focuses on presenting the methodological perspective that guides this path, drawing upon notions such as minor writing, montage, cartography, and the field diary. The second chapter develops the concept of the gesture, understood as a methodological tool for observing and narrating the ordinariness of the school. Building upon this, the third chapter, "School-as-Experience," explores the school as a singular space-time where specific forms of attention, exercise, and relationship with knowledge are configured. The fourth chapter, "School-as-Encounter," delves into the communal character of the school, as well as the place of the word and the cultivation of listening. For its part, the fifth chapter, "School-as-Possibility," emphasizes the school's power as a site of openness, of encounter with culture, and of the cultivation of freedom. Finally, the book concludes by revisiting the idea of training and highlighting the school as a site of shared attention: a place to learn how to be together amidst difference and through the construction of the common. In this sense, one of the primary contributions of the book lies in exercising a pedagogical gaze attentive to the minimal gestures that compose school life, offering the reader not only a conceptual framework but also the possibility of situating their concern for the school within what it is and what it makes possible. It is a look at its ordinary gestures—gestures that, moreover, sustain the world.

Keywords: School, Gesture, Training, Education, Teaching, Study.

*A la eterna voz que siempre
me susurra y acompaña,
a mi madre.*

“El cine sonoro ha inventado el silencio.”

Robert Bresson

“No es en la universidad donde se libran las más decisivas batallas contra la barbarie y el vacío, sino en la enseñanza secundaria.”

George Steiner

“Los asistentes escuchan con los oídos atentos, los ojos fijos en él y permaneciendo en todo momento en una justa e idéntica postura, demostrando con inclinaciones de la cabeza y las miradas, que han comprendido y aprendido; con una sonrisa y un ligero cambio en el rostro, que aprueban al que habla; y con un más suave movimiento de la cabeza y con el dedo índice de la mano derecha, que no entienden algo.”

Filón de Alejandría

Contenido

Foreword: A (new) new school movement?.....	21
Prólogo ¿Un (nuevo) movimiento escolar?	29
Livro-gesto: Dispor as palavras mais uma vez.....	37
Libro-gesto: Disponer las palabras una vez más	41
Introducción	45
Capítulo 1. Método-Red, Red-Método	51
1. Hacia una escritura menor. Perspectivas, apuestas y estrategias	53
Método e instrumentos: ver y hacer ver	53
Montaje: desplazamiento y permanencia.....	54
2. Diarios de campo. Narrar y narrar-se.....	59
Tender hilos para unir puntos	64
3. Hacer mapas, trazar líneas de fuga	67
4. Cartografía escolar	73
Capítulo 2. Pensar desde el gesto. Más allá (y más acá) de una teoría de la representación	79
1. Cultivar, no extirpar.....	81
2. Mapear modos e intensidades.....	87

3. El gesto gesta	93
El gesto sostiene	94
El gesto instaure.....	96

Capítulo 3. Escuela-Experiencia 101

1. La historia de un robo. De la <i>scholè</i> griega al <i>ludus</i> latino	103
Un alfabeto rebelde.....	104
<i>Ludus</i> : entrenamiento y ejercitación	106
Inactualidad de la escuela	109
2. El enseñar como gesto	111
3. Forma-escuela... más que función-escuela	119
4. Partir de la igualdad. Vivir entre iguales	125

Capítulo 4. Escuela-Encuentro..... 131

1. Lugar de la palabra (<i>Dar la palabra</i>)	133
“¡Tú no mandas!”	135
Vínculo y apertura.....	139
Ver a los ojos, cara a cara	141
2. “¡Silencio amiguitos, que no me puedo concentrar!”	143
Estudio y conversión	144
Cultivar la escucha y la atención	147
3. Tradición, conservación, elevación.....	151
Corregir, enseñar, seducir	155
Educar es exigir.....	157
Tocar la profundidad	159
Dar y amar.....	161

Capítulo 5. Escuela-Posibilidad 165

1. La escuela de Barbiana	167
“Usted ni siquiera se acordará de mi nombre”	170

Los chicos de la montaña.....	173
Todos son responsables de todos.....	176
2. Cultura y cultivo de sí	179
3. Combatir la <i>stultitia</i>.....	183
¡Prohibido aburrir!	185
4. Aprender a decir “no”. Sobre libertad y formación	189
Notas al cierre. Una cuestión pblica	195
Referencias	199

Foreword: A (new) new school movement?

As is well known, the name 'New School Movement' is referring to the broad movement that originated at the beginning of the 20th century, before and between the two world wars and worldwide, out of dissatisfaction with the existing educational system (critiquing the kind of authority, conception of knowledge and form of life that it implied). Although the movement was certainly also socially or politically motivated, it was first of all *a pedagogical* movement. One can say indeed that one of the main concerns that inspired this movement (and the many extremely diverse figures and initiatives that were part of it) was indeed *school* itself. Hence, also its name. The 're-form' that was aimed at – the movement was also called '*Reformpädagogik*' in German – is to be taken first of all literally: giving form to *school* again, making education more scholastic, make school. That is, making more 'free time', non-productive time, time for exercise and study, more "time ... in which we are free ... for the world" (as Hannah Arendt translates the Greek '*scholé*'). It is the time made possible by setting up a specific, physical place where children and young people work and live together with adults in such a way that an experience of freedom and equality becomes possible through formative encounters with different worlds. Living in that place implies being temporarily freed from the family (not being a daughter or son, but a pupil like everyone else), being temporarily freed from the demand for economic productivity, being temporarily freed from social hierarchies (including

those between peers) and being temporarily freed from social expectations. And thus not simply being the instruments for realizing the ideals and projections of adults.

Indeed, although many in that pedagogical movement explicitly expected that the “new school” would also contribute to a better, peaceful world (in response to the First World War), and so ideals and dreams did indeed play a role, it is striking that none of them started from a very concrete idea and definition of a “new human being” (no detailed lists of competencies or verifiable virtues or predefined outcomes). It is striking that, as Dewey pointed out, none of them assumed “that there must be a mental image of a desired goal, personal and social, to be achieved, and that this conception of a clearly defined goal must guide the educational processes”. The (new) school rejects this assumption and assumes that children must be able to move in physical and convivial circumstances that allow them to shape and develop their own abilities and goals *together with others*. Since it is not based on a predetermined image, education therefore always implies a form of deliberation, and thus the (formation of) the disposition to deliberate, and requires democratic forms of coexistence (many “new” schools, for example, had a form of student parliament).

This concern for schools to be (more) “school” is directly linked to a second fundamental concern with which the movement is often misleadingly associated: concern for the child or “child-centredness”. This child-centredness was interpreted in very different ways, inspired by all kinds of philosophies and theories (of which these new schools, however, have rarely been a simple application or implementation). But in any case, this so-called child-centredness was very different from what is advocated today (both by policymakers and educational scientists) as “student-centred” and/or “personalised” education. It was exactly *not* about offering every pupil or student a personalised learning pathway (tasks, feedback) based on a (developing) personal profile in order to achieve learning gains as quickly and efficiently as possible and to produce predetermined

outcomes. The “child-centred” approach was about learning together, with and from each other. And above all, it was about paying close attention to everything “around the child”, to what and who is next to and close to the child. To the *milieu* and *atmosphere* in which the child is brought and that accepts the child in its “becoming” (being undefined). It was about attention to what is *giving* the child (also literally) *space* and (*free*) *time*. Time when it is called outside and not folded back on its own well-being and personal development. But invited to engage in formative encounters with worlds, to pay attention together to school as a place to live and to the earth from which (and not just on which) we live (care for the “outside” was of great importance to many “new” schools).

It is therefore a child-oriented approach that is primarily expressed in a pronounced attention and care for the “*milieu*” in its material and physical, sensory aspects (maybe I could say also its ‘gestural’ aspects): a caring and thoughtful interior and exterior design, the design of buildings, furniture, school materials, etc., with a strong concern for beauty (beauty is what draws us away from ourselves, what brings us closer to things and invites care). A great concern for collective school life and *school-holding* (like house-holding), which in a sense is elevated to an art form. This also includes the joint maintenance (with the children) of that life and the school milieu and implies a high degree of presence (in all senses of the word). And together it materialises the “welcome” and the promise of free time that the school wants to be. There was a strong emphasis on the importance of varied schoolwork. It always required effort, a confrontation with something that offers resistance. It implied that children were presented with imagined and carefully considered situations, and that the starting point was not their interests but the creation of worlds of wonder. That does not so much stimulate a pure thirst for knowledge, but arouses a desire to multiply relationships with those (the many human and non-human beings) and things that surround us. In short, a focus on the shared middle or milieu, the shared work and shared life that counteracts the perception that meaningful (co)existence actually

takes place outside and (later) after school. And that schoolwork and school life only derive their meaning from what they yield in the end.

Today, in our troubling and (once more) belligerent times one can observe clear signs of developments that in one way or another put school – as a very particular form of education and learning – up for debate again. Despite the widespread longing to return to school during the pandemic, the trend toward customized education, learning platforms and personalized learning trajectories that was already present before, has only accelerated since. The “school form” of education is indeed under significant pressure. However, at the same time, we can also notice, especially in Latin America an increasing amount of work, particularly and interestingly also a lot of (philosophical) fieldwork, that is explicitly concerned again with school (and not just with outcomes, competences, ...). This type of work can be understood, I believe, as part of a larger pedagogical movement that seeks to regenerate the school form, revitalise the emancipatory promise (and power) of school and reclaim its public relevance. And Oscar Espinel’s beautifully and lucidly written book adds a fascinating chapter to this philosophical (field)work to defend the school form.

This defence gets its force neither from psychological learning theories or developmental theories, nor from ideals or ideas of the educated (wo)men or the good citizen, nor from ‘evidence’ of learning gain, but from an attentive view on the “ordinary” school, on the “nakedness of its everydayness”. It draws its force from the careful and sustained attempt to understand what makes school possible and what school makes possible. We can understand it as a contribution to making ‘school’ again the name of an ‘idea’ in the sense of Gilles Deleuze: a *questioning imperative* which forces us to think and mobilizes us. School as idea in this sense is about the name ‘school’ receiving the problematizing power to transform the many reasons that have been formulated to distrust school or that advise us to be ‘against school’ or go ‘beyond school’. Giving ‘school’ this power

is not offering justifications why school would matter in terms of its productivity or (personal and social) benefits, but is about 'intensifying the idea'. And this is what Oscar Espinel is doing by paying attention not to the school that we encounter in policy documents, expert analyses of efficiency, idealistic school projects or scenarios of the future of school, but to the concrete, lived school and its practices. This is what he is doing by continuing to ask what a school really is, what makes a school a school? And his approach here is to focus on the gestures that help shape it. It is to marvelously and thoughtfully articulate in words the gestures that only school knows how to produce, cultivate and carry. It is to recall that wonderful letter to a teacher of the children of Barbiana, as being a itself a strong scholastic gesture: 'giving (space and) time to school itself'.

Espinel is intensifying the 'idea' school, especially by trying to indicate what it is that 'finds (its) place' at school, observing how gestures matter to school, how school can (also) be approached as an 'organized gestuality' and home of 'liberating' gestures. 'Liberating' in the sense that gestures keep the movement open, don't contain it, they carry no finality but possibilities, they generate atmospheres, generate without defining, invite without forcing. Schools offer a shelter for hidden forces, those of minor gestures, gestures that interrupt the time where the past or the 'given' is constantly predefining the future or controlling (and capitalizing) the possible. E.g. silencing a class, leaving a question hanging, waiting before answering, remaining silent together, repeating something without haste — these are not inefficiencies, as Espinel writes, but essential gestures that make a school a school. They create their own time: not the time of production, but that of exercise, study and attention. And that is what school makes possible. School is no place to get what one needs for later, but a space to inhabit. The potential of the school, Espinel emphasizes, lies in its ability to create a shared space and time *in which everyone can appear as a student, can become a student*, that is as being able to begin (with something) and also experience to be able and be invited to begin. Which is, one could say, the scholastic style of affirming *the dignity* of her inhabitants.

It are the gestures – e.g. observing, listening, waiting, repeating, correcting, remaining silent, speaking, ... – that make this space-time concrete and tangible. It are small, everyday actions, but it is precisely in them that the school is continually re-established and remade. Not as a building or an institution, but as a shared practice.

As Oscar Espinel writes, we are so accustomed to school that, blinded by its proximity, we lose sight its singular modes of existence. The obvious casts a veil over the everyday and makes us lose sight of the details and meanings. The field philosophy that Oscar Espinel writes (in a ‘minor script’ as he says), and the field notes of student-teachers, translate themselves no *intention*, but constitute a gesture of intense and continued *attention* to what is daily happening in schools and is meaningful in that present. As we can read, trying to attentively observe and to articulate in a sustained manner the daily work and the minor gestures in words, writing them as a way to bring them out and think them, in field notes and diaries, is now part of the education of teachers and master programs in which Espinel is engaged together with others. It has become so to say part of their daily ‘schoolwork’ and, as is noted, it establishes a particular relationship to their teaching, it enriches their formation and does not leave the educational processes untouched. These processes changed, took on new urgencies and raised new questions.

We are constantly tempted, invited or incited to approach school as a journey getting its meaning from the (intended) end, a future outcome that comes at/as the anticipated end of school. In that way school is always again getting its meaning from its productivity and its social relevance (e.g. to produce the competencies that address political, economic or ecological ‘urgencies’), which usually becomes an alibi not to think about what actually happens at school and to investigate only whether the journey leads to the outcome in an effective and efficient way (producing maximum learning gain). But the attention, in this book, for what actually happens in the present offers other stories, stories of how school matters, how gestures matter and

how they maybe matter today even more than ever. Not matter in an abstract sense, or in a productive sense in order to realize something as an end or to facilitate and accelerate the progress on a linear path towards learning outcomes, but how they matter each time in a different way, in *creating a time-space* that is meaningful and emancipating in itself. A time-space putting at a distance of production, a time space of study and exercise as embodied encounters with worlds in the *present* tense.

As the old 'new school movement' the new pedagogical movement, as embodied in this book, is first of all concerned about school itself as a space time allowing a kind of learning that is not directed or guided by any image of a desired goal, personal and social, to be achieved. But it is also, as the old one, student-concerned. Not in the sense of taking the personal needs, wants or 'talents' of individuals as guide or center for school. But in the sense that is concerned about the proper 'dignity' of its inhabitants as school, that it is concerned about creating the atmosphere in which they can appear (not as learners or apprentices but) as '*students*', as undefined but invited to begin, to begin with others and with worlds, invited into the 'undefined work of freedom' (Foucault).

Jan Masschelein
Leuven 6/01/2026

Prólogo

¿Un (nuevo) movimiento escolar?

Como es bien sabido, el nombre «Movimiento de la Escuela Nueva» hace referencia al amplio movimiento que surgió a principios del siglo xx, antes y entre las dos guerras mundiales y en todo el mundo, a partir del descontento con el sistema educativo existente (criticando el tipo de autoridad, la concepción del conocimiento y la forma de vida que implicaba). Aunque el movimiento también tenía motivaciones sociales y políticas, era ante todo un movimiento *pedagógico*. De hecho, se puede decir que una de las principales preocupaciones que inspiró este movimiento (y las numerosas y extremadamente diversas figuras e iniciativas que formaron parte de él) fue precisamente la *escuela* en sí misma. De ahí también su nombre. La «reforma» a la que se aspiraba —el movimiento también se denominó «*Reformpädagogik*» en alemán— debe entenderse, en primer lugar, en sentido literal: dar nueva forma a la escuela, hacer que la educación sea más escolar, hacer escuela. Es decir, crear más «tiempo libre», tiempo no-productivo, tiempo para el ejercicio y el estudio, más «tiempo... en el que somos libres... para el mundo» (como Hannah Arendt traduce el término griego «*scholè*»). Es el tiempo que se hace posible al configurar un espacio específico, un lugar físico en el que los niños y los jóvenes trabajan y conviven junto con los adultos haciendo posible una experiencia de libertad e igualdad a través de encuentros formativos con mundos diferentes. Vivir en ese lugar implica liberarse temporalmente de la familia (no ser una hija o un hijo, sino un alumno como todos los demás), liberarse temporalmente de la exigencia de

productividad económica, liberarse temporalmente de las jerarquías sociales (incluidas las que existen entre compañeros) y liberarse temporalmente de las expectativas sociales. Y, como consecuencia, no ser simplemente instrumentos en función de los ideales y las proyecciones de los adultos.

De hecho, aunque muchos dentro del movimiento pedagógico esperaban explícitamente que la «escuela nueva» también contribuyese a un mundo mejor y pacífico (en respuesta a la Primera Guerra Mundial) y, por tanto, que los ideales y los sueños desempeñaran un papel importante dentro de su programa, es sorprendente que ninguno de ellos partiera de una idea y una definición muy concretas respecto a ese «nuevo ser humano» (sin listas detalladas de competencias o virtudes verificables o resultados predefinidos). Es sorprendente que, como señaló Dewey, ninguno de ellos asumiera «que debe existir una imagen mental de un objetivo, personal y social, que se debe alcanzar, y que esta concepción de un objetivo claramente definido debe guiar los procesos educativos». La (nueva) escuela rechaza esta suposición y asume que los niños deben poder moverse en circunstancias físicas y de convivencia que les permitan moldear y desarrollar sus propias capacidades y objetivos *junto con los demás*. Dado que no se basa en una imagen predeterminada, la educación implica siempre una forma de deliberación y, por lo tanto, la (formación de la) disposición a deliberar; requiere, en suma, formas democráticas de convivencia (muchas escuelas «nuevas», por ejemplo, tenían una forma de parlamento estudiantil).

Esta preocupación porque las escuelas sean (más) «escuelas» está directamente relacionada con una segunda preocupación fundamental con la que a menudo se asocia erróneamente al movimiento: la preocupación por el niño o el enfoque «centrado en el niño» (*child-centredness*). Este enfoque centrado en el niño se interpretó de maneras muy diferentes, inspiradas en todo tipo de filosofías y teorías (de las que, sin embargo, estas nuevas escuelas rara vez han sido una simple aplicación o implementación). Pero, en cualquier caso, este llamado enfoque centrado en el

niño era muy diferente de lo que hoy en día defienden (tanto los responsables políticos como las ciencias de la educación) como educación «centrada en el estudiante» y/o educación «personalizada». No se trataba, precisamente, de ofrecer a cada alumno o estudiante un itinerario de aprendizaje personalizado (tareas, retroalimentación) basado en un perfil personal (en desarrollo) con el fin de lograr avances en el aprendizaje de la manera más rápida y eficiente posible para, a su vez, producir resultados predeterminados. El enfoque «centrado en el niño» consistía en aprender juntos, unos con otros y unos de otros. Y, sobre todo, se trataba de prestar mucha atención a todo lo que «rodeaba al niño», a lo que y a quienes estaban cerca de él, al *entorno (milieu)* y a la *atmósfera* en la que el niño es formado y que lo acoge en su «devenir» (ser indefinido e inconcluso). Se trataba de prestar atención a lo que se le *daba* al niño (también literalmente): espacio y tiempo (libre). Tiempo en el que es llamado al exterior y en el que, en todo caso, no se le repliega en torno a su propio bienestar y desarrollo personal. Por el contrario, se le invita a involucrarse en encuentros formativos con mundos, a prestar atención juntos a la escuela como lugar para vivir y a la tierra de la que (y no solo sobre la que) vivimos (cuidar del «exterior» era de gran importancia para muchas escuelas «nuevas»).

Se trata, por tanto, de un enfoque orientado al niño expresado, principalmente, en una atención y cuidado pronunciados por el «entorno» en sus aspectos materiales, físicos y sensoriales (quizá también se podría decir sus aspectos «gestuales»): un diseño interior y exterior cuidado y meditado, así como el diseño de los edificios, el mobiliario, los materiales escolares, etc., a lo que se suma una preocupación especial por la belleza (belleza es lo que nos hace tomar distancia de nosotros mismos, lo que nos acerca a las cosas y nos invita al cuidado). Una gran preocupación por la vida escolar colectiva y el cuidado de la escuela (como el cuidado de una casa), la cual, en cierto sentido, se eleva a una forma de arte. Esto también incluye el mantenimiento conjunto (con los niños) de esa vida y del entorno escolar, e implica un alto grado de presencia (en todos los sentidos

de la palabra). Todo junto materializa tanto la «bienvenida» como la promesa de tiempo libre que la escuela quiere ser.

Se ha hecho mucho hincapié en la importancia de la variedad en el trabajo escolar. Este siempre requiere esfuerzo, cierta confrontación con algo que ofrece resistencia. Implicaba que se presentara a los niños situaciones imaginadas y cuidadosamente consideradas en donde el punto de partida no fuesen sus intereses, sino la creación de mundos maravillosos. Más que a estimular la mera sed de conocimiento, todo ello se dirige a despertar el deseo de multiplicar las relaciones con los otros (los muchos seres humanos y no humanos) y con las cosas que nos rodean. En resumen, se trata de un énfasis en el medio o entorno, en el trabajo compartido y en la vida compartida que pretenden contrarrestar la percepción de que la auténtica (co) existencia tiene lugar fuera y después de la escuela (luego de la escuela), de que el trabajo escolar y la vida escolar solo obtienen su significado a partir de lo que han de producir al final.

Hoy, en medio de nuestros turbulentos y (una vez más) beligerantes tiempos, se pueden observar claros indicios de un desarrollo que, de una forma u otra, vuelve a poner a la escuela —como una muy particular forma de educación y de aprendizaje— en el centro del debate. A pesar del deseo generalizado de volver a la escuela durante la pandemia, la tendencia hacia la educación personalizada, las plataformas de aprendizaje y los programas individualizados de aprendizaje ya existentes desde antes, no han hecho más que acelerarse. La «forma escolar» de la educación se encuentra, sin duda, bajo una presión significativa. Sin embargo, al mismo tiempo, también podemos observar, especialmente en América Latina, un aumento en el grupo de exploraciones —en particular y de manera interesante de muchos trabajos de campo (filosóficos)—, que explícitamente se ocupan de nuevo de la escuela (y no solo de los resultados, las competencias, etc.). Este tipo de trabajo puede entenderse, en mi opinión, como parte de un movimiento pedagógico más amplio que busca regenerar la forma escuela, revitalizar la promesa (y el poder) emancipadora de la escuela y

recuperar su relevancia pública. Y aquí, el libro de Oscar Espinel, bella y lucidamente escrito, añade un capítulo fascinante a este trabajo (de campo) filosófico en defensa de la forma escolar.

Esta defensa no obtiene su fuerza ni de las teorías psicológicas del aprendizaje o del desarrollo, ni de los ideales o ideas de las personas cultas o de buenos ciudadanos, ni de las «evidencias» de los beneficios del aprendizaje, sino de una mirada atenta a la escuela «ordinaria», a la «desnudez de su cotidianidad». Su fuerza proviene del intento cuidadoso y sostenido de comprender qué hace a la escuela posible y qué hace posible la escuela. Podemos entender esta defensa como una contribución para que «escuela» vuelva a ser el nombre de una «idea» en el sentido de Gilles Deleuze: un *imperativo cuestionador* que nos obliga a pensar y que nos moviliza. La escuela como idea, en este sentido, consiste en que el nombre «escuela» recibe el poder problematizador de transformar las muchas razones que se han formulado para desconfiar de la escuela, de aquellas que nos aconsejan ponernos «en contra de la escuela» o que sugieren ir «más allá de ella».

Dar a la «escuela» este poder no se reduce a ofrecer justificaciones en torno a por qué es importante en términos de productividad o de beneficios (personales y sociales), sino que se ocupa de «intensificar la idea». Y esto es lo que hace Oscar Espinel al prestar atención, no a la escuela que encontramos en los documentos políticos, ni en los análisis expertos sobre su eficiencia, tampoco a la que encontramos en los proyectos escolares idealistas ni en los escenarios sobre el futuro de la escuela, sino a la escuela concreta, a la escuela vivida y a sus prácticas. Esto es lo que hace al seguir preguntándose respecto a qué es realmente una escuela, qué hace que una escuela sea una escuela. Y aquí su abordaje se centra en los gestos que contribuyen a darle forma. De manera maravillosa e inteligente, articula en palabras los gestos que solo la escuela sabe producir, cultivar y llevar a cabo. Se trata, así, de recordar esa maravillosa carta a una maestra por parte de los niños de Barbiana, acto

convertido en sí mismo en inobjetable gesto escolar: «dar (espacio y) tiempo a la escuela misma».

Espinel intensifica la «idea» de escuela, especialmente al tratar de indicar qué es lo que «encuentra (su) lugar» en la escuela, observando cómo los gestos resultan ser importantes para la vida escolar, cómo la escuela puede (también) abordarse como una «gestualidad organizada» y hogar de gestos «liberadores». «Liberadores» en el sentido de que los gestos mantienen el movimiento abierto, no lo contienen; no albergan fines, sino posibilidades, generan atmósferas, generan sin definir, invitan sin forzar. Las escuelas ofrecen un refugio para las fuerzas ocultas, las de los gestos menores, gestos que interrumpen el tiempo en el que el pasado o lo «dado» predefinen constantemente el futuro con la pretensión de controlar (y capitalizar) lo posible. Por ejemplo, como escribe Espinel, silenciar una clase, dejar una pregunta en el aire, esperar antes de responder, permanecer en silencio juntos, repetir algo sin prisa no son ineficiencias, sino gestos esenciales que hacen que una escuela sea una escuela. Crean su propio tiempo: no el tiempo de la producción, sino el del ejercicio, el estudio y la atención. Y eso es lo que la escuela hace posible. La escuela no es un lugar para obtener lo que uno necesita para más adelante, sino un espacio para habitar. El potencial de la escuela, subraya Espinel, reside en su capacidad para crear un espacio y un tiempo compartidos *en los que todos pueden aparecer como estudiantes, en los que todos pueden convertirse en estudiantes*. Ser estudiante es poder comenzar (algo) y, al mismo tiempo, experimentar tanto el ser capaz de empezar como el ser invitado a empezar. Lo que simboliza, podría decirse, el estilo escolar de afirmar la *dignidad* de sus habitantes. Son los gestos —por ejemplo, observar, escuchar, esperar, repetir, corregir, permanecer en silencio, hablar...— los que hacen que este espacio-tiempo sea concreto y tangible. Estos son pequeños gestos, acciones cotidianas, pero es precisamente en ellos donde la escuela se re-establece y se rehace continuamente. No como un edificio o una institución, sino como práctica compartida.

Tal como escribe Oscar Espinel, estamos tan acostumbrados a la escuela que, cegados por su cercanía, perdemos de vista sus singulares modos de existencia. Lo obvio arroja un velo sobre lo cotidiano y nos hace perder de vista los detalles y los significados. La filosofía de campo que propone Oscar Espinel (en una «escritura menor», como él mismo dice), así como las notas de campo de los maestros-estudiantes, se traducen sin *intención*,¹ pero comportan un gesto de *atención* intensa y continua frente a lo que ocurre a diario en las escuelas y a lo que es significativo en ese presente. Como podemos leer, tratar de observar atentamente y articular en palabras —de manera sostenida— tanto el trabajo diario como los gestos menores, escribiéndolos en notas de campo y en diarios como estrategia para sacarlos a la luz y pensarlos, forma ahora parte de la formación de los maestros y de los programas de posgrado en los que Espinel participa junto con otros. Se ha convertido, por así decirlo, en parte de su «trabajo escolar» diario, estableciendo, como se señala, una relación particular con las prácticas de enseñanza, al tiempo que enriquece la formación e incide en los procesos educativos (para no dejarlos intactos). Estos procesos cambiaron, adquirieron nuevas urgencias y plantearon nuevas preguntas.

Constantemente nos sentimos tentados, invitados o incitados a abordar la escuela como un viaje cuyo sentido proviene del fin (previsto), un resultado futuro que asoma en/ como el final anticipado de la escuela. De ese modo, la escuela vuelve a obtener sentido a partir de su productividad y de su relevancia social (por ejemplo, para producir las competencias que responden a las «urgencias» políticas, económicas o ecológicas), lo que suele convertirse en una excusa para no pensar en lo que realmente ocurre en la escuela y a limitarse a investigar si el viaje conduce al resultado de manera eficaz y eficiente (produciendo el máximo rendimiento en el aprendizaje). Sin embargo, la atención que se presta en este libro a lo que

1 N.T. El autor confronta los términos «*intention*» y «*attention*». Intención —señala en correspondencia personal— siempre se refiere a un movimiento donde el sujeto es la fuente; por su parte, la atención, en cierto sentido, consiste en suspender la intención.

realmente ocurre en el presente ofrece otras historias, historias sobre la importancia de la escuela, la importancia de sus gestos y cómo estos pueden ser hoy más importantes que nunca. No importan en un sentido abstracto, ni en un sentido productivo en orden a realizar algo como un fin, ni siquiera para facilitar y acelerar el progreso en una especie de senda lineal hacia los resultados del aprendizaje, sino que importan cada vez más de una manera diferente: en el sentido de *crear un espacio-tiempo* significativo y emancipador en sí mismo. Un espacio-tiempo que se aleja de la producción, un espacio-tiempo de estudio y ejercicio que encarna encuentros con mundos en tiempo *presente*.

Al igual que el antiguo «movimiento de la escuela nueva», el reciente movimiento pedagógico, tal y como se plasma en este libro, se preocupa ante todo por la escuela en sí misma en cuanto espacio-tiempo que permite un tipo de aprendizaje que no se orienta ni se guía por imagen alguna de un fin deseado, ya sea personal o social, que deba ser perseguido. Asimismo, al igual que el antiguo movimiento, se preocupa por los estudiantes. No en el sentido de tomar las necesidades personales, los deseos o los «talentos» de los individuos como guía o centro de la escuela. Sino en el sentido de que se preocupa como escuela por la «dignidad» específica de sus habitantes, se preocupa por crear una atmósfera en la que puedan aparecer (no como aprendices), sino como «estudiantes», como «indefinidos» [suspendidos]² pero invitados a comenzar, a comenzar con otros y con mundos, invitados a la «obra indefinida de la libertad» (Foucault).

Jan Masschelein
Leuven 6/01/2026

2 N.T. Los estudiantes –aclara Jan Masschelein– están suspendidos, “ex-puestos”, fuera de posición, no tienen “posición de sujeto” (definida). Estudiando “están entre” (*in-between*).

Livro-gesto: Dispor as palavras mais uma vez

“O que restou de escola nas escolas do nosso tempo? ”

Com essa frase, que ecoa por todo o texto, o professor Óscar Espinel-Bernal abre seu livro *La escuela y sus gestos. Cartografías de lo ordinario* como um gesto. Não como um novo neoplatonismo, porque não procura pelas essências fundantes da escola, mas aposta na forma-gesto em suas singularidades. Nascido do encontro entre o ensino, a pesquisa, com professores em formação, esse livro abre-nos os gestos ínfimos da escola em suas diferentes espacialidades, ritmos e materialidades.

Um livro pode ser um gesto? Uma postura, uma ação de nos fazer ler e levantar a cabeça com olhos artistas e olfato apurado? Um livro pode ser um gesto quando funciona como relação, como olhar de outros modos, quando tece, junto com o leitor ou leitora, modos outros de recorrer a questões já tão usais no campo da educação? E eis aqui este livro-gesto, que faz isso com certo vagar, um demorar-se, que vai tecendo texto e pensamento, dispondo da escola, movimentando-a e colocando-nos em movimento junto com os modos microfísicos de ser escola.

Um gesto de fazer ver mais uma vez, de *montar* signos de formas outras, de narrar como modo de existência. Como um alfabeto que se rebela, que não quer ser um livro-múmia que permanece imóvel e enrolado em si, opta por prestar atenção

e responsabiliza-se por isso, o que nos exige, também, ler e perguntar de outros modos e nos convoca à responsabilização.

Tal como na obra *A pequena fábula*, de Kafka, este livro-gesto chama-nos a atenção para múltiplas entradas e, sobretudo, fala da necessidade da invenção de saídas para não sermos devorados em um canto qualquer. Quando o gesto é tomado sob a perspectiva do movimento e da formação, ele não funciona como um universal, mas como uma pergunta sempre em aberto. Um olhar de problematização dessa escola no presente, atravessada pela racionalidade neoliberal, que aposta tudo na lógica do desempenho, da individualização e da superconcorrência. Um gesto-escrita pede-nos atenção aos estilos e técnicas da escola, a como fazemos o que fazemos na escola e por que, ao porquê de estarmos vivendo essas temporalidades e não outras, e, talvez, principalmente, pede-nos atenção a como estamos habitando nossas existências.

Por isso, entendo este livro como um gesto-grávido, porque a cada página vai abrindo outras possibilidades de pensamento e de vida. Todavia, assim como a ação de narrar, o gesto não dá tudo a ver, uma vez que não se trata de totalização, mas de singularidades. O que faz é irromper e continuar ecoando – e talvez aqui esteja a boniteza maior deste livro que se encontra com o gesto do professor: dispõe coisas, dispara coisas, mas não tem controle sobre elas. O modo como um gesto de professor e um gesto de escrita nos atravessam, quando experiência, tem potência de equipagem, mas nunca limites, porque depende sempre do encontro.

O professor Óscar Espinel-Bernal vai montando essas minúcias da forma-escola e remontando-as, como fotografias, produzindo outros sentidos e vínculos, tal como um movimento de onda do mar que, no vai e vem, traz coisas, leva coisas e faz outras durarem um pouco mais. Vai apontando com o dedo signos e indicando caminhos, como um mestre que ensina, pensa seu ofício, ama sua matéria de estudo e tem sua razão de ser no que produz no mundo, nas pessoas.

Se a forma-escola pode ser pensada como sendo da ordem da experiência, se podemos pensar o quanto a escola deseja ser escola, este livro-gesto pode ser pensado sob o signo do encontro, da palavra (e do responsabilizar-se por ela), do estudo, da aula, do professor, do desejo, da atenção, da escuta, tal como um gesto-murmúrio em meio à tagarelíce da *stultitia* espetacularizada que vivemos no presente.

Por fim, este é um livro-gesto de implicar-se, como um modo de andar pelo mundo, passando e convidando os demais a possibilidades outras, a exercitar a diferença no espaço comum da escola e de um livro. O filósofo francês Georges Didi-Huberman diz que “ler é escrever sua admiração pelo livro dos outros”. Assim, tomada por este livro-gesto, experimento contornos diferentes para remontar o pensamento, para em um gesto infantil poder voltar e começar a olhar de novo e mais uma vez.

Aqui, meu profundo respeito e admiração por esse amigo, esse professor e pesquisador, esse intelectual da filosofia da educação, esse experimentador dos Acampamentos Filosóficos, com quem tenho a honra de compartilhar e ensaiar modos outros de habitar a escola e a vida.

Prof^a. Betina Schuler
Porto Alegre, 12 de dezembro de 2025.

Libro-gesto: Disponer las palabras una vez más

«¿Qué queda de la escuela en las escuelas de nuestro tiempo?»

Con esta frase, que resuena a lo largo de todo el texto, el profesor Oscar Espinel-Bernal abre su libro *La escuela y sus gestos. Cartografías de lo ordinario* como un gesto. No como un nuevo neoplatonismo, porque no busca las esencias fundacionales de la escuela, sino que apuesta por la forma-gesto en sus singularidades. Nacido del encuentro entre la enseñanza y la investigación con profesores en formación, este libro explora los gestos ínfimos de la escuela en sus diferentes espacialidades, ritmos y materialidades.

¿Puede un libro ser un gesto? ¿Puede ser una postura, una acción que nos hace leer y levantar la cabeza con ojos de artista y olfato agudo? ¿Puede un libro ser un gesto que funciona como relación, como un mirar de otras maneras que teje —junto con el lector o la lectora— modos otros de abordar cuestiones ya tan habituales en el campo de la educación? Es justo aquí donde se sitúa este libro-gesto para hacer todo ello con cierta lentitud; un demorar-se que va tejiendo texto y pensamiento, disponiendo de la escuela, moviéndola y poniéndonos en movimiento junto con los modos microfísicos de ser escuela.

Un gesto para hacer ver una vez más, para *montar* signos de otras formas, para narrar como modo de existencia. Como un alfabeto que se rebela, que no quiere ser un libro-momia que permanece inmóvil y enrollado sobre sí mismo, opta por prestar atención y responsabilizarse de ello; lo cual, a su vez, nos exige leer y preguntar de otros modos, al tiempo que nos convoca a hacernos responsables.

Al igual que en la obra *La pequeña fábula*, de Kafka, este libro-gesto nos llama la atención en torno a múltiples entradas pero, sobre todo, nos habla de la necesidad de inventar salidas para no ser devorados en cualquier rincón. Cuando el gesto se toma desde la perspectiva del movimiento y de la formación, no funciona como un universal, sino como pregunta siempre abierta. Un mirar problematizador hacia la escuela del presente, atravesada por la racionalidad neoliberal, que lo apuesta todo a la lógica del rendimiento, la individualización y la supercompetencia. Un gesto-escritura nos pide que prestemos atención a los estilos y técnicas de la escuela, a cómo hacemos lo que hacemos en la escuela y por qué; al porqué estamos viviendo estas temporalidades y no otras. Pero, sobre todo, un gesto-escritura que nos invita a prestar atención a la manera como estamos habitando nuestras existencias.

Por todo ello, entiendo este libro como un gesto-grávido¹, porque cada página va abriendo otras posibilidades de pensamiento y de vida. Sin embargo, al igual que la acción de narrar, el gesto no lo muestra todo, ya que no se trata de una totalización, sino de singularidades. Lo que hace es irrumpir y seguir resonando; tal vez aquí radique la mayor belleza de este libro, la cual se aproxima, a su vez, con el gesto del profesor: dispone cosas, dispara cosas, mas no tiene control sobre ellas. El modo en que un gesto de profesor y un gesto de escritura

1 N.T. El término “grávido” o “grávida” denota en español tanto embarazada o preñada, como cargada o que tiene peso. Los dos sentidos responden a la fuerza que quiere darse en el escrito original en portugués a la expresión “gesto-grávido” como gesto fecundo, fértil, gestante.

nos atraviesan —convertidos en experiencia—, tiene el poder de equiparnos sin limitarnos, puesto que siempre ha de depender del encuentro.

El profesor Oscar Espinel-Bernal va reuniendo esas minucias de la forma escolar y las vuelve a montar, como fotografías, produciendo otros sentidos y otros vínculos; tal como lo hace el movimiento de las olas del mar que, en su ir y venir, traen cosas, se llevan cosas y hacen que otras duren un poco más. Va apuntando con el dedo signos e indicando caminos, como un maestro que enseña; piensa en su oficio, ama su materia de estudio y pone su razón de ser en lo que produce en el mundo, en las personas.

Si la forma-escuela puede pensarse como perteneciente al orden de la experiencia, si podemos pensar en cuánto la escuela desea ser escuela, este libro-gesto puede pensarse bajo el signo del encuentro, de la palabra (y del responsabilizar-se por ella), del estudio, de la clase, del profesor, del deseo, de la atención, de la escucha, tal como un gesto-murmullo en medio de la charlatanería de la *stultitia* espectacularizada que vivimos en el presente.

Por último, este es un libro-gesto de implicación (de implicarse); como un modo de andar por el mundo, deambulando e invitando a los demás a otras posibilidades, a ejercitar la diferencia en el espacio común de la escuela y de un libro. El filósofo francés Georges Didi-Huberman dice que «leer es escribir tu admiración por el libro de los demás». Así, tomada por este libro-gesto, experimento diferentes contornos para reconstruir el pensamiento; para, en un gesto infantil, poder volver y comenzar a mirar de nuevo, una vez más.

Aquí, mi profundo respeto y admiración por este amigo, este profesor e investigador, este intelectual de la filosofía de la

educación, este experimentador de los Campamentos Filosóficos, con quien tengo el honor de compartir y ensayar modos otros de habitar la escuela y la vida.

Prof^a. Betina Schuler
Porto Alegre, 12 de diciembre de 2025

Introducción

Lo cotidiano suele desfilarse ante nuestros ojos sin que lo advirtamos; sumidos en la muda repetición de la costumbre, dejamos de verlo. Nos habituamos tanto a ese constante *estar allí* que dejamos de escuchar sus voces, del mismo modo en que dejamos de notar el ritmo del caminar, la fuerza de la respiración o los detalles de las calles que a diario transitamos. Nada que ver, nada para decir: todo igual y distante.

Algo similar nos ocurre con los espacios y lugares que frecuentamos con regularidad: nuestra habitación, la casa que nos hospeda, el parque de la infancia, la escuela a la que asistimos desde los primeros años de vida. Espacios y lugares en los que difícilmente reparamos obnubilados por el uso que les damos o al que nos hemos resignado. Carentes de voz, de algo nuevo por decir, los lugares pierden su facultad de interpelar los días y sus rutinas. Amortajados por la fuerza de la costumbre, pierden su historia, al tiempo que olvidamos las luchas que los hicieron posibles y las transformaciones que los han atravesado.

Imágenes momificadas, estancadas en su propia quietud, fabrican la ficción de la inmutable eternidad. De repente, se asume que las cosas siempre fueron tal como son ahora. Sin embargo, no siempre hemos caminado igual, ni los espacios que habitamos han sido los mismos con el pasar de los siglos. Un incansable desvarío hecho historia les ha permitido llegar a ser lo que son y lo que serán. Perder de vista ello —perder de vista el devenir y su singularidad— es perder la oportunidad de decir

e inventar otras formas posibles de ser, es caer en esencialismos, pesimismo y determinismos. Es, en suma, perder el sentido de las cosas y de nuestro hacer.

Algo de ello sucede con la escuela. Nos hemos habituado tanto a ella y a las formas que nos han tocado en turno que, engeguados por su proximidad, perdemos de vista su agitado trasiego y sus modos singulares de ser. La obviedad tiende un velo sobre la cotidianidad haciéndonos perder de vista los detalles, sentidos y significados. Todo aparece tan idéntico como natural. Por esta razón, juzgamos todas las escuelas como si fuesen una sola, como si siempre hubiesen sido solo una, y como si solo pudiesen ser de esa única forma. La escuela de nuestras pesadillas (o de nuestras idealizaciones) opera como lente para juzgar aquella infame mole y vaticinar su demolición.

Una impetuosa efervescencia no solo nos hace presa de impulsos irreflexivos, también nos hace olvidar la pregunta nodal por la escuela. Ante los peligros que implica la exaltación de cada época, vale la pena detenerse en esa pregunta y encararla con paciente obstinación. ¿Qué es en realidad una escuela? ¿Qué hace que una escuela sea una escuela?¹ ¿Acaso la escuela siempre ha sido (y será) igual? Son inquietudes que, de una u otra manera, siempre están presentes, aunque rara vez se enfrentan con rigor y entereza. Resulta más cómodo caer en la indiferencia, optar por arengas incendiarias o demandar soluciones mesiánicas.

Solo podemos entender el caminar si reparamos en su mecánica, en la articulación de sus movimientos, en los rituales y posturas que implica, en los gestos y dinámicas que involucra, en la experiencia que acompasa. Solo comenzamos a comprender lo que ha significado el caminar —sus técnicas y estilos— cuando reconocemos que no es un movimiento improvisado ni repentino; en verdad, empezamos a ver el caminar cuando se nos ha hecho un problema, cuando ha mutado en pregunta. Asimismo, solo

1 Esta es una pregunta que también se hacen Simons y Masschelein (2014) en su ya clásico libro *En defensa de la escuela*, obra de gran importancia e inspiración para la exploración que aquí nos proponemos.

podemos entender e imaginar la escuela cuando nos disponemos a explorar, señalar e interpelar sus minucias y entramados. Solo entonces podremos ver lo que la hace escuela.

Esta mirada detenida, que se encarga de hacer visible lo imperceptible y ordinario, es la posibilidad de escapar tanto de las consignas superficiales como de las idealizaciones carentes de fundamento y realidad. Es, sin duda, un exigente ejercicio sobre la mirada y las formas de mirar, un acto de apertura e interrogación. Imaginar otra escuela requiere modificar las formas de preguntar y para ello quizás resulte propicio detenernos en esa escuela ordinaria, en la desnudez de su cotidianidad.

Todo esto nos arroja a una nueva serie de cuestionamientos respecto a aquella supuesta necesidad de escuela que explicaría su permanencia y evitaría su cancelación en tiempos hiper-acelerados e inundados de pantallas. ¿Realmente es imprescindible la escuela en un mundo en el que la capacitación y la cualificación parecen desplazar –o capturar– la formación, y en el que la información parece estar a un clic de distancia?² Imprescindible es algo distinto de útil; no necesariamente antónimo, pero en ningún caso sinónimo. Que la escuela –o eso que llamamos escuela– sea útil no significa que sea imprescindible. Quizás se pueda convertir en otra cosa y mantener o mejorar su utilidad. ¿Qué hace imprescindible e irrenunciable a la escuela, si es que aún es –o en algún momento fue– imprescindible? ¿Existe una forma originaria de escuela (esencia), o existen, más bien, formas de escuela (historicidad de la escuela)? Son estas interrogantes, en su conjunto y dispersión, formas de merodear, una y otra vez, la pregunta por la escuela hoy.

2 Estanislao Zuleta hacía una provocadora distinción entre formación e información en su texto “Educación y Filosofía” compilado en el libro *Educación y Democracia. Un campo de combate* (Zuleta, 1995). Algunas notas sobre esta distinción fueron trabajadas en Espinel-Bernal (2016) y Espinel-Bernal y Pulido-Cortés (2016).

Tal vez en este punto resulte apropiado revisar rápidamente la noción de educación para desde allí ahondar en la cuestión de la escuela.³ Lo primero que hay que señalar es que la educación no se circunscribe ni se agota en la escuela; en otras palabras, tal como lo señalara Freire (2000), la escuela es una de las formas que asume la educación. Múltiples son las formas de educación y diversos los lugares desde los que se configura.

Aunque no hay una esencia a la que deban ajustarse las escuelas concretas, pues ello significaría desconocer el carácter diverso, situado y singular de la educación, tampoco puede aceptarse que cualquier cosa es una escuela. Es decir, si bien está inmersa en un continuo movimiento de adecuación y reconfiguración en tanto obra humana (historicidad), hay rasgos que permanecen y que permiten identificar esas formas singulares con la idea de escuela. Es aquello que permanece lo que autoriza dar el nombre de escuela a las distintas formas que asume, permite compararlas y hasta hacer juicios de valor en torno a sus materializaciones concretas. Si bien una continuidad absoluta es impensable, en la misma medida, una discontinuidad total sería un absurdo. Algo queda mientras algo cambia y algo cambia porque algo queda. Sustrato, movimiento y posibilidad, de eso se trata. Aunque no existe “La Escuela” (así, con mayúscula), sino formas espacializadas, temporales y situadas, la cuestión es, una vez más, ¿qué es eso que queda?, ¿qué hace que una escuela sea una escuela sin que ello signifique caer en esencialismos, universalismos o posturas homogeneizadoras?

Rastrear las minucias de esa escuela cotidiana implicará fijarnos en los gestos que la componen. Es una cuestión de estrategia para dar cabida al cambio de mirada y, por tanto, de enfoque, con el fin de ver otras cosas o, en todo caso, verlas y preguntarles de otra manera. Los gestos escolares serán, dentro de esta travesía, el mecanismo elegido para adentrarnos en la anatomía escolar. En este orden de ideas, el gesto operará como herramienta metodológica u operacional en medio de esta

3 Más adelante volveremos sobre la noción de educación.

excursión por el mundo escolar, sus espacialidades y ritmos. Por tanto, resultará prioritario explorar, dar forma o delimitar (que es otra forma de dar lugar), la noción de *gesto* para luego dar cuerpo a aquello de «gesto escolar».

Una vez construido nuestro instrumento metodológico es menester ponerle a prueba, en otras palabras, ponerlo en juego a ver qué muestra, qué permite ver, qué otros relatos y acercamientos nos permite frente al complejo universo de la escuela, de las escuelas. Con este fin, y apoyándonos en varios textos y autores, se explorarán algunos de esos gestos con la esperanza de establecer una base –un campamento– que sirva como punto de partida para futuras jornadas y exploraciones, tal como lo hacen en sus largas travesías alpinistas e inquietos excursionistas. En últimas, las búsquedas que aquí se hilvanan son, ante todo, una apuesta teórico-metodológica con el fin de posar la mirada hacia aquello minúsculo, mínimo y muchas veces inadvertido, marginado, desechado; una provocación hecha invitación hacia lo ordinario de la escuela y sus gestos.

Este es un reto que hemos asumido desde hace un tiempo junto con algunos grupos de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Una exploración que ha venido nutriendo y animando distintos cursos y seminarios en los últimos años tanto en la Línea de Escuela de la Licenciatura en Educación Comunitaria como del Seminario de Investigación y Profundización del Programa de Pedagogía de la UPN. Asimismo, el trabajo realizado con el grupo de profesores de magisterio que adelantaron el Curso de ECDF⁴ en el primer semestre de 2023, el Seminario de Profundización de la Maestría

4 El curso de Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF) es un escenario de formación realizado por profesores y directivos de instituciones públicas del país con el propósito de incidir en la reflexión, transformación y mejoramiento de las prácticas educativas y pedagógicas de los participantes. El curso hace parte del proceso de carrera docente, por lo que allí convergen profesores y directivos de las distintas regiones de la nación y, con ellos, las realidades de las escuelas y sus territorios.

en Educación de la UPTC y el Seminario de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo del Doctorado en Pedagogía y Didáctica de esta última, se unen a la travesía. El trabajo, las jornadas de estudio, las lecturas propuestas y las discusiones adelantadas en estos años se han encaminado hacia la búsqueda de elementos teóricos y metodológicos que nos permitiesen hacer este giro en la mirada, una mirada estratégica, como se ha señalado, para ver de otro modo y preguntar de otro modo. Este trabajo de escritura también se acompaña de la agudeza y oportunos comentarios de quienes aceptaron leer (o escuchar) el texto o partes del mismo en sus diferentes etapas. De manera especial, las observaciones, detenidas lecturas y pausadas conversaciones con Alexander Ruiz, Nelson Arango y Oscar Pulido, amigos y colegas, han beneficiado en mucho a la escritura final de este diario de viaje. Lo mismo que la generosidad de los profesores Jan Masschelein y Betina Schuler, quienes con sus palabras y análisis esclarecen en mucho el sentido de esta travesía.

El camino ha sido conjunto y las jornadas intensas, nunca exentas de incertidumbre e impaciencia, pero siempre animadas por la inquietud y el deseo, tanto por el estudio como por el objeto estudiado: la escuela. La mayor parte de estas líneas se deben a esas inacabables tertulias y trabajos de clase en los que una pregunta nos habitaba, asolaba e impulsaba, la pregunta por las posibilidades de la escuela hoy. ¿Qué puede la escuela (hoy)? ¿Qué la hace ser escuela? ¿Qué es aquello tan singular que solo tiene lugar en la esfera escolar? ¿Es posible (necesaria) la forma escuela hoy?

Capítulo 1

Método-Red, Red-Método

1. Hacia una escritura menor.

Perspectivas, apuestas y estrategias

En un giro de la mirada, apostaremos en estas líneas por lo ordinario de la escuela, aquello habitualmente desechado por corriente. Fijaremos la mirada en las minucias, en lo diminuto y cotidiano de la escuela, lo cual requiere una apuesta por una escritura distinta, una escritura que queremos imaginar, siguiendo a Gilles Deleuze, como una “escritura menor” para envolver en palabras aquellos gestos que solo la escuela sabe producir, cultivar y lucir. De modo que, antes de adentrarnos en la noción de gesto nos detendremos en la apuesta por la escritura que inspira estas indagaciones.

Método e instrumentos: ver y hacer ver

El método es una forma de mirar, de escudriñar, de situar la atención en un punto específico. Frecuentemente, el modo de mirar da forma tanto al mundo que se observa como a lo que se observa. Hace ver lo que estando allí no podía ser visto; ello hace aún más difícil el ejercicio, puesto que implica desacostumbrar la mirada para situarla allí donde no se solía mirar, con el propósito de ver de otra manera. Aunque la preponderancia en la analogía la toma el mirar, podría hacerse notar lo mismo en el caso del oído entrenado de un músico, el delicado gusto de un catador o el agudo olfato de un cazador de aromas. La exigencia común es el entrenamiento, puesto que es necesario afinar los sentidos para poder percibir los pequeños detalles y las sutiles diferencias.

Además de afinar los sentidos y entrenarse para estar en condiciones de captar los elementos del paisaje, resulta de gran ayuda hacerse de buenos instrumentos. Si bien el entrenamiento cultiva la sensibilidad, serán los instrumentos los que ayuden a enfocar la mirada.

Continuando con las analogías, el diseño de los instrumentos tiene como fin capturar las minucias de la escuela ordinaria a manera de fotografías y evitar así perder el instante en su fugacidad; de hecho, la imagen lograda mediante la instantánea permitiría retomar y analizar cada detalle del momento “fotografiado”. Sin embargo, para hacer contrapeso a la fragmentación del movimiento que podría implicar una solitaria fotografía, cada imagen tendrá que ser cotejada a la luz de sus similares. Cada instantánea ha de permitir detenernos en los detalles puntuales de cada gesto, al tiempo que el seguimiento del mismo gesto en diversas instantáneas permitirá reparar en sus distintas facetas, emergencias y sutilezas.

De esta manera, a partir de imágenes individualizadas (fotogramas), será posible construir nuevas secuencias (montajes), tal como sucede en aquel viejo juego precursor del cine en el que las imágenes puestas en las orillas del cuaderno componían la unidad mínima de cada movimiento convertido en escena. Es el juego de imágenes el que activa nuevos movimientos, creando nuevas escenas y paisajes, de la misma manera que la unión de puntos permite crear líneas, configurar trazos y levantar mapas. Un ojo artista, una sensibilidad cultivada y una inventiva potenciada son, de este modo, elementos centrales en la formulación de un método.

Montaje: desplazamiento y permanencia

“El cine es el sueño de un gesto. La tarea del director de cine es introducir en este sueño el elemento del despertar.”

(Agamben, 2017, p. 65)

Una imagen es tan infinita como el mundo en su andar, debido a que, aunque intenta capturar un momento inmovilizándolo en una instantánea, siempre resulta admirada desde un mundo en eterno movimiento e infinita complejidad. Un ojo nunca ve lo mismo, puesto que al regresar de nuevo a aquello observado lo hace desde otro lugar. Las posibilidades de interpretación y lectura son incontables. Una imagen nunca podrá mostrar lo mismo, pues escapa a su dominio el ojo que la mira. Por supuesto, no se trata de pretender uniformar la mirada o mutilar la potencia expresiva de la imagen; por el contrario, se trata de advertir y estimar las riquezas de esta condición para no perderse en sus laberintos. Y si se trata de perderse en ellos, en los laberintos que abre, entonces sí que se hace preciso saber que en dicho caso el propósito no consiste en buscar salidas sino en deambular, refundirse y explorar.

Deleuze se opone a pensar las imágenes separadas del movimiento. A propósito de ello, recuerda Agamben en sus *Notas sobre el gesto* que Deleuze “demostró que el cine borra la falaz distinción psicológica entre la imagen como realidad psicológica y el movimiento como realidad física” (Agamben, 2017, p. 63). Toda imagen lleva en sí misma el movimiento del que deriva y que, a la vez, encarna y actualiza. La imagen es movimiento, razón por la cual debería ser contemplada como gesto más que como corte frío e inmóvil. Desconocer el vínculo entre imagen y movimiento significa anular la potencia que la constituye. Las imágenes, siguiendo a Agamben en su lectura de Deleuze, “pueden ser consideradas no como formas inmóviles y eternas, sino como fragmentos de un gesto o como fotogramas de un film perdido” (2017, p. 64). Las imágenes están atadas al movimiento de la misma manera que el movimiento se hace posible gracias a la complicidad de dicha articulación. La imagen, por tanto, es a la vez efecto y potencia, constituida y constituyente. No puede desligarse del movimiento; un movimiento que, como efecto del continuo acoplamiento de sus piezas, es dinámico al tiempo que productor.

El aspecto central a destacar, al tenor de estas digresiones, es que el devenir —que es el movimiento— y la potencia —que es la imagen— son efecto de la conjugación, de la *ligatio*, del acto de poner una junto a la otra, sin olvidar el movimiento que ellas mismas encarnan. Cada fotografía, como cada imagen, proviene de un paisaje mucho más amplio; extraída de la inmensidad de dicho paisaje, tiene la facultad de evocarlo y revivirlo. Es esa potencia la que, al tiempo que le da sentido y fuerza, le permite ponerse en contacto con otras imágenes y escenificar nuevos horizontes en aquel continuo juego entre desplazamiento y permanencia. Algo cambia mientras algo queda. Ni quietud absoluta, ni fugacidad total. Este es el secreto hallado por Zenón en sus paradojas sobre el movimiento.

La imagen, por sí misma, privada de todo vínculo, quedaría mutilada. Requiere evocar el paisaje del que proviene y unirse a los universos simbólicos de quien la observa (su nuevo paisaje). Requiere ir más allá de la rígida instantánea que parece representar. La imagen, por tanto, requiere emparentarse con otras imágenes para tener la posibilidad de decir. Cada fotografía es (o puede ser) un mundo, es cierto, pero solo logra serlo por su capacidad de evocación y articulación con otras imágenes, historias y paisajes. “Es por eso que las fotografías permiten asomarse, por pequeñas ventanas, a la auténtica vida de cada día” (Zuluaga, 2023, p. iii). Esto es lo que Germán Zuluaga —líder del Centro de Estudios Médicos Interculturales (CEMI)— señala a propósito del relato pictográfico construido con la intención de sumergirse, de la mano de las comunidades indígenas del Vaupés y la Amazonía, en uno de los milenarios ritos de iniciación de

su cultura con el cual se marca el paso a la vida adulta.¹ Cada registro fotográfico, insiste Germán Zuluaga, se inserta en la espontaneidad del día a día, de los trabajos ordinarios y de las labores comunes; sin embargo, su voz recobra fuerza en la posibilidad de reconstruir desde su minucia y sus detalles; desde su microscópica puntualidad, la cosmogonía que rodea cada acto, los rituales y símbolos interconectados y los sentidos de la vida en comunidad que allí se entrelazan. Ciertamente, cada imagen habla por sí misma, pero solo se hace relato en los tejidos que la atraviesan.

En este mismo orden de ideas, los fotogramas reportados mediante la observación de la cotidianidad escolar requieren, por una parte, evocar el nicho escolar del que provienen, acudir a la sensibilidad de quien los estudia y dialogar con otros fotogramas para hallar, recuperar o activar el movimiento y su posibilidad de decir. Tomados de manera aislada, los fotogramas tienden a perder la capacidad de decir; puestos en interacción permitirían apreciar –en nuestro caso– los gestos y gestualidades escolares. Solo así la imagen se hace gesto, se hace vida, se hace gestualidad.

Por lo dicho hasta aquí, el gesto hace parte de un tejido mucho más amplio que la inmóvil instantánea; por tanto, no se queda en la acción desprevenida de maestros y estudiantes en el aula, ni en la reunión casual que se advierte al espiar los comportamientos de los cuerpos en el patio de recreo y, menos aún, en las exóticas muecas que pueblan el día escolar. ¿Qué le hace gesto? Justamente, el vínculo con otros gestos,

1 *Lo que alumbra* es el título que recibe el libro hecho de fragmentos de una larga historia y recogidos a través de la lente de Ana María Zuluaga, Samuel Monsalve y Juan Carlos Rodríguez. Con sus fotografías y sensibilidad sumergen, narran y revelan las profundidades, rostros e interminables matices del mundo de la Amazonía y las tradiciones indígenas. Algunos pasajes e imágenes de este cautivante trabajo pueden apreciarse en la serie documental *Territorios de vida*, realizada por el Centro de Estudios Médicos Interculturales con el apoyo de USAID/Colombia en la que se documenta el esfuerzo de cinco organizaciones indígenas de la Amazonía colombiana para proteger su territorio, fortalecer su cultura y preservar la selva. Véase <https://www.youtube.com/@cemiong>

espacialidades e intencionalidades; su pertenencia a un universo de sentido. Por fuera de ese paisaje, enmudece. Ahora bien, cabe preguntar por la naturaleza o procedencia de dicho «universo de sentido». ¿Este universo de sentido antecede el mirar que lo reconstruye o es puesto allí por el ojo que observa? ¿Es este universo de sentido el que posibilita el decir o es la construcción de vínculos por parte del espectador la que produce el sentido? En otras palabras, ¿es el universo de sentido el que antecede a la voluntad del observador o es la voluntad del observador la que produce dicho universo? Al parecer, estas serían formas erróneas de formular la pregunta, pues marcan el énfasis en una supuesta dicotomía allí donde, en realidad, hay relación. No es posible lo uno sin lo otro, precisamente porque lo que existe es vínculo, interacción, relación constitutiva. El ojo que mira se inserta en un universo de sentido, al tiempo que ese mismo universo se configura por la acción del observador, quien entrelaza aquello que, en apariencia, es distante e independiente. Esta es la misma confusión que envuelve la relación entre las partes y el todo, al igual que aquella que se teje entre individuo y comunidad. No es posible observar en el vacío, como tampoco lo es hacerlo desde un punto cero. La mirada es producida mientras produce, del mismo modo que lo observado propicia ciertas formas de mirar y permite ver de acuerdo al ángulo desde el que se mira o del enfoque con que se examina.

Quien quiere leer un gesto debe apreciar el conjunto, el movimiento, los hilos que se tejen, las relaciones que se habilitan; debe enfocar la mirada en los juegos que se producen, las atmósferas entretejidas y las conjugaciones a las que se debe. “El cine vuelve a llevar las imágenes a la patria del gesto”, afirma Agamben (2017, p. 65). En efecto, quien ve cine no se queda con imágenes aisladas, se envuelve en su trama. Ver cine es un ver en movimiento, del mismo modo que el montaje es un ver en red, un ver *enredado*. Fernand Deligny, unas páginas más adelante en medio de este recorrido, nos dará algunas pistas al respecto, por ahora, demos un vistazo a los diarios de campo entendidos como instrumentos de observación y dispositivos de escritura.

2. Diarios de campo. Narrar y narrar-se

*“La escuela es encuentro con la historia,
La escuela es memoria.”*

Estudiantes Línea de Escuela, Comunidad y Territorio
Licenciatura en Educación Comunitaria
Universidad Pedagógica Nacional
23 de agosto de 2022

La escritura fija, rescata y renueva. Fija provisionalmente en medio de la velocidad de las cosas, discierne en medio del desconcierto y el interminable bombardeo de datos e impresiones que a cada segundo llegan desde el exterior (y el interior). La inmensidad del mundo tiende a atropellarnos. Sentimos de muchas maneras, al tiempo que cada una de ellas nos muestra una faceta particular del mundo (y de nosotros mismos). La escritura, por su parte, permite detener el flujo de información para hacer una instantánea, tomar pequeñas fotografías y, con ello, evitar que las imágenes se pierdan en el vertiginoso caudal de lo que pasa.

La escritura no solo fija (momentáneamente), también rescata. Lo que no se escribe se pierde en el olvido, se refunde en el tiempo. Escribir es un acto de memoria. Es sabido que no se recuerda todo ni de la misma manera siempre. La memoria

selecciona para hacer recuerdo aquello que inquieta y atormenta, aquello que despierta el interés (inter-es, ser-entre).¹ No hay experiencia posible sin memoria.

Además de fijar y rescatar, la escritura renueva, re-construye, hace aparecer en medio de la confusión y la perplejidad, otorga un lugar a lo que antes era difuso, lo que estaba implícito y, por lo general, olvidado, dejado de lado.

En el mundo griego el concepto permitió a la filosofía detenerse en cuestiones cada vez más profundas y complejas.² De suerte que los niveles más elevados de pensamiento que fueron tomando lugar en la antigua Grecia tuvieron que echar mano de la escritura para hacerse concepto. El concepto moviliza, ordena y eleva el acto de pensar por lo que no es exagerado señalar que el concepto habilita una forma particular de pensar. Ahora bien, los conceptos no solo operan como lentes para poder ver detalles del mundo, también permiten pensar aquello que se ve, interpelarlo y auscultarlo. Tomar distancia para ver.

El concepto consigue dar nombres para señalar, acto con el que da cierta fisonomía a lo que aún no había sido visto (o imaginado). Asimismo, permite diferenciar, con lo cual también ayuda a identificar, a reconocer la singularidad de las cosas y a separar cada objeto de la masa informe de lo innombrado. De este modo, mientras la conceptualización intenta ordenar lo observado, la escritura se ocuparía de dar forma al pensamiento.

Así las cosas, los relatos que compendían los diarios (pedagógicos) rescatan nuestra experiencia como maestros y, de

1 Heidegger, en el libro que recoge sus lecciones de 1951 y 1952, *¿Qué significa pensar?*, subraya el sentido profundo del interés diferente de lo interesante. «Inter-és» significa: ser cerca de las cosas y estar entre las cosas, “hallarse en medio de una cosa y permanecer junto a ella” (Heidegger, 2010, pp. 16-17). Más adelante se retomarán estas notas.

2 Autores como Sergio Pérez Cortés (2005) o Erick Havelock (2002) abordan en sus estudios este tránsito desde la oralidad a la escritura en el mundo griego. En el artículo “Ética de la palabra. Lectura, escritura y producción de sí” retomamos algunos de estos planteamientos (Espinel-Bernal, 2023a).

algún modo, recuperan el saber-práctico que circula y configura el aula. Un saber práctico que hace al aula a la vez que, en un doble movimiento, es producido por ella (renovado, reinventado, re-configurado). Es en este sentido que se trata de una re-flexión, un volver sobre lo acontecido para desde allí reconfigurar y alimentar ese saber práctico. Producción de conocimiento a partir del reconocimiento de la labor y saber del maestro, desde sus experiencias y desde lo que acontece en el aula. El diario se convierte, entonces, en la memoria del aula.

Sin duda, el ejercicio que alienta estas páginas es, ante todo, una incitación a pensar e interrogar lo que nos pasa en medio de la cotidianidad escolar; un dejarnos afectar por lo que pasa, hacerlo objeto de estudio y admiración. De este modo, la apuesta por lo ordinario de la escuela desde la descripción de «lo que pasa» se propone habilitar la reflexión en torno a «lo que nos pasa» (en ella y a partir de ella) con el fin de hacerlo experiencia y modificación.³ Dicho de otro modo, ponerlo en palabras para poder hablar de eso que nos pasa y que seguramente permanecía anónimo y fantasmal hasta entonces. *Apalabrarlo* (o *empalabrarlo*) para poder nombrarlo, para darle un lugar y cierta densidad, para hacerlo objeto de estudio y discusión. Se espera que, como efecto, resulten nuevas formas de comprensión, nuevas maneras de preguntar y, por tanto, nuevos modos de habitar tanto el mundo como el espacio escolar. Un movimiento que hará pedagógica la práctica (en el aula) liberándola del sinsentido en el que suelen caer el activismo, la monotonía y las tendencias de moda en medio de su ansiedad.

Justamente, esta ha sido la inspiración que, desde hace unos años, ha movido la invitación a hacer diarios pedagógicos de campo en los distintos grupos de trabajo, tanto en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como en los cursos de maestría de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

3 Jorge Larrosa (2003; 2006) hace mención de esta lúcida diferencia entre “lo que pasa” y “lo que nos pasa” en torno a la noción de experiencia de la lectura.

La experimentación y revisión continua de los diarios, tanto del instrumento mismo como de los relatos y las elaboraciones que de allí se fueron derivando, han permitido realizar ajustes e ir puliendo la herramienta. El diario de campo es la oportunidad de reflexionar sobre y desde la práctica. Este ha sido el caso de los estudiantes de la Línea de Escuela de la Licenciatura en Educación Comunitaria (LECO), para quienes el diario pedagógico de campo se propuso en el año 2023 como instrumento para la reflexión pedagógica y, por tanto, como posibilidad para enriquecer su proceso formativo desde la fertilidad de los escenarios de práctica. El diario pedagógico de campo se fue convirtiendo en oportunidad para dialogar con los procesos comunitarios a partir de la inmersión (y *problematización*)⁴ en las cotidianidades y dinámicas de los territorios.

Algo similar había ocurrido con los profesores del magisterio que participaron del Curso de Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF) en el primer semestre de 2022 en medio de las alteraciones que vinieron con las cuarentenas extendidas a causa de la expansión descontrolada de la COVID-19.

Los procesos de formación de maestros no permanecieron intactos, en su lugar hubo cambios, nuevas urgencias, demandas, preguntas y necesidades. Con ocasión del curso para los participantes de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF) se abrió la posibilidad de formar a 8000 maestros del país bajo las modalidades virtual y a distancia. La presencialidad dejó de ser una opción, dado que *debíamos aprender de lo vivido*. (Calderón, 2023, p. 11)

4 Con Michel Foucault podemos otorgar un sentido particular a la noción (o acción) de “problematizar”, consistente en hacer de algo un problema y, con ello, objeto de inquietud. Foucault se pregunta por las condiciones que hicieron posible que algo llegase a ser considerado como un problema en un momento determinado de la historia. De ahí que “problematizar” no sea entendido como un cuestionar vacío, como poner obstáculos u ofrecer soluciones a problemas dados. Para nuestros fines, problematizar se aproxima a ese interrogar que hace objeto de pensamiento y que, por tanto, convoca la atención.

Estas son las palabras con las que la profesora Isabel Cristina Calderón, líder del proceso en la UPN, abre el libro en el que se recogen algunas de las experiencias de los participantes de los distintos grupos. Pensando en la escuela y sus espacios, con el grupo específico con el que trabajamos en aquel semestre, nos propusimos volver sobre lo que la escuela permite y sus singularidades. Así, fuimos comprendiendo que la escritura no solo aquilata la interacción con la práctica en sus territorialidades, sino que acrecienta la posibilidad de interrogarla –e interrogarnos con ella– para comprenderla e imaginarla de otras maneras. El capítulo titulado *La muerte en la escuela (fragmentos de un monólogo)* de Sally Tatiana Romero (2023), publicado en ese mismo libro, es clara muestra de ello.

En sintonía con estos ejercicios, nos planteamos la tarea de narrar lo ordinario de la escuela con los grupos del Seminario de Profundización de la Maestría en Educación de la UPTC y el Seminario de Profundización e Investigación del Programa de Pedagogía de la UPN, este último desarrollado en el marco del proyecto colectivo *Cartografiar la escuela*, vinculado al Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación – GIFSE. Los trabajos de grado y otras elaboraciones que se derivaron de este ejercicio nos dieron la oportunidad de detenernos en aspectos específicos de la escuela como las relaciones entre cuerpo y corporalidad (Duarte *et al.*, 2024), el cuidado de sí (García, 2024), la cuestión de lo público y lo común (López y Moreno, 2024); el conflicto y la convivencia (Vargas y Rodríguez, 2024), la diferencia y la igualdad (Gómez, 2024), la memoria y la historia (Ruano, 2024). La observación atenta de la escuela, de sus tiempos, ritmos y espacialidades, nos permitió profundizar en algunos de sus rasgos específicos y sus diferencias con otros lugares como los museos (Lozano, 2024), la ciudad o los centros de aprendizaje y capacitación. La elaboración de diarios y la reflexión fundamentada frente a los relatos allí consignados fueron agudizando la mirada, fuimos comprendiendo que la escritura de diarios afina los sentidos y dispone la atención frente al mundo y lo que en él acontece. Las narraciones y relatos, cuidadosamente tejidos, estaban abriendo el mundo

y nos iban arrojando claves —algunas más sutiles, otras más contundentes—, para leer la escuela y el furor de sus días.

Tender hilos para unir puntos

“Leer, como también percibir, es siempre ir componiendo imágenes; adelantar o ralentizar una frase, completar una palabra antes que termine” (Bardet, 2019, p. 83). De esta manera inicia Marie Bardet su texto *Hacer mundo con gestos*. Escribir, podríamos decir, es el arte de componer imágenes con palabras. Escribir es delirar, es salirse del surco tal como marca la etimología latina del término. Bardet hace resonar en este punto la procedencia agrícola del delirar, procedencia que evoca los orígenes igualmente agrícolas de las palabras ligadas a la escritura. Vínculo entre escritura y delirio que ahora nos conduce a nosotros a la idea de trazado. Trazar mapas, unir puntos, tramar redes.

En efecto, el ejercicio que compendia este libro se propone trazar mapas, pero esta vez, mapas de gestos, donde el territorio se configura a partir de las narraciones y elaboraciones discursivas registradas en los diarios de campo. En esta dirección, un mapa no solo es la representación de un espacio, es también la articulación de los distintos puntos en un plano. Dicho de otra manera, es la conexión entre los distintos puntos la que da lugar al territorio, la demarcación de sus límites y topografías la que da lugar a su fisonomía.

Dentro del diseño metodológico, las reiteraciones y regularidades en los registros narrativos en torno a los gestos escolares que recogen los diarios pacientemente elaborados, son relevadas empleando palabras clave o categorías, las cuales operan, a su vez, como puntos estratégicos de la territorialidad escolar a examinar. Es decir, a partir de las regularidades y enunciaciones se crean categorías con el fin de dar nombre a eso que se va encontrando en la cotidianidad de la escuela. Por su parte, las tematizaciones tienen la función de extender las líneas

de conexión entendidas, metodológicamente, como sistemas de relaciones o redes conceptuales. De esta manera, las convenciones que se usan habitualmente en los mapas son remplazadas por conceptos que van emergiendo en medio de la categorización y posterior tematización. Tender hilos para unir puntos dispersos sería otra manera de entender, cartográficamente, el ejercicio de tematización.

De esta manera, los análisis y conceptualizaciones van dando lugar a la construcción de un campo estructurado de relaciones entendido como red conceptual; una red tejida a partir de signos, símbolos y materialidades a las que hemos dado el nombre de gestos. El esfuerzo mayor se orienta hacia la creación de un lenguaje común que haga inteligibles las superficies, geografías y formas encontradas en los recorridos por la escuela. Recuperar instantes, apreciar detalles y organizar secuencias (montajes) es la ruta a seguir en el intento de analizar gestos para reconstruir los ritmos y tonalidades que hace posible la escuela y que, a la vez, la hacen posible (a ella).

Como puede apreciarse, el ejercicio que nos hemos propuesto aspira a narrar la escuela desde lo mínimo, desde aquello dejado de lado por elemental e intrascendente. Los diarios de campo y la lectura cruzada de otros relatos, tienen como tarea contar la escuela desde aquello insignificante que la compone y que, a la vez, la dota de significado. En síntesis, hacer ver lo no visto, poner de relieve lo opacado a partir de la tematización y conceptualización de lo cotidiano que hace a la escuela.

3. Hacer mapas, trazar líneas de fuga

Fernand Deligny, pensador francés de mediados del siglo XX, resulta atraído por las telarañas. En su trabajo con niños autistas en la Cévennes se propone seguir sus pasos y reconstruir los mapas de sus recorridos como estrategia para intentar comprender esos modos de relación con el mundo. En ausencia de un lenguaje común, se fija en los cuerpos autistas y sus movimientos. Existe una profunda analogía entre lo humano y lo arácnido en la que Deligny repara, deteniéndose en algunos hilos de esa compleja trama. Para ello, emplea la red como operador metodológico de múltiples facetas, no solo para esbozar un modo de ser, sino también para perfilar un modo de indagación (es decir, formas de recorrer una cuestión). Siguiendo esta ruta, la red, tomada estratégicamente, también podría operar igualmente como herramienta para delinear un espacio –como el aula o la escuela, por ejemplo–.

Ahora bien, el escribir tiene mucho de desvarío y arrojo. Escribir es una travesía para sumergirse y perderse, para dejarse atrapar. No puede realizarse a distancia ni exento de riesgos. Envuelve en la incertidumbre del camino por hacer (o reconstruir). Por tal razón, vagar es un verbo que Deligny emplearía para referirse al escribir. Su trabajo ha consistido en trazar los trayectos del vagar de los niños autistas, seguir sus pasos a ninguna parte, reconstruir sus derivas, contemplar sus maneras de deambular. Trazar líneas sin mayor pretensión que

el simple trazar y, eventualmente, transcribir líneas de errancia: construir mapas en el intento de comprender los modos de habitar los espacios y los gestos que le acompañan.

Es difícil pretender un fin cuando no hay fines para el actuar. La red, dice Deligny (2015), más que un proyecto es un pretexto (p. 18). Postular un fin predestinado sería “como decir que la tela tiene el proyecto de ser tejida”, subraya Deligny. Tal vez la cuestión podría verse al revés. ¿Por qué no podría decirse, por ejemplo, que es la pared la que ha estado esperando la tela de araña? ¿Por qué no advertir que aquel rincón es el que brinda las condiciones y se prepara para que la araña construya su red? ¿Por qué no advertir que es el espacio, dispuesto y acondicionado el que, de alguna manera, prepara la acción de los recién llegados? En la complejidad de lo arácnido, el principio soberano de causalidad se diluye mientras la idea de proyecto, maquinado desde el inicio de manera inflexible, pierde su rigidez y pretendida anterioridad. Allí reside el agobio del “ser consciente de ser que tolera mal que las cosas se hagan, y prefiere creer que las hace con pleno conocimiento de causa y efecto” (Deligny, 2015, p. 21).

El método, cuando es posible, constituye una vuelta atrás para comprender el itinerario realizado; es una reconstrucción del camino recorrido. Mientras la racionalidad moderna exige la rígida prescripción de un método, la complejidad de lo humano deja al descubierto su fragilidad y provisionalidad. No hay método previo, tan solo modos de andar, formas de preguntar y maneras de ver. Dicho esto, cobra significado el que la palabra método provenga, etimológicamente, del término griego *metá* (más allá, hacia) y *hodós* (camino); un camino que se materializa en el hecho mismo de ser andado, reconocido, trazado. Con un matiz importante: los caminos llevan a una meta (*mét-hodos*). Sin embargo, en este caso, Deligny sabe que le llevarán a algún lugar (ese es el pretexto), pero no necesariamente a una meta (im) puesta desde antes del andar.

No hay destino fijo por cuanto no hay nada por corroborar o comprobar, y sí mucho por preguntar y desafiar. La fascinación reside en el recorrido y lo que compone dicha experiencia, más que en la obstinación por el punto firme de llegada. Una cuestión por momentos desalentadora para la soberbia racionalidad de la modernidad en búsqueda de certezas y universales. No obstante, librados de la rigidez de la meta, el horizonte se coinvierte en paisaje y se hace posible el andar. La red, asimismo, se enlaza con lo impredecible e incierto. No hay proyecto cierto, tan solo pretexto, inquietud y provocación. Es allí donde la escritura, en sus orígenes ligada a metáforas agrícolas como surco (cultivo), se hace trazo, trama y red.

Deligny juega con los diversos sentidos que adquiere en el francés la palabra vago (*vague*). Uno de tales sentidos, señala el traductor al castellano, se corresponde con significados como “ola” u “onda”. Vagar se mezcla entonces con ese movimiento de ir y venir, ese movimiento ondulatorio y feroz capaz de horadar montañas y modelar playas cincelando pacientemente la roca. Una siguiente acepción se refiere a un terreno baldío, yermo, inhabitado, no cultivado. Extensiones vacías eximidas de la utilidad de la cosecha. Terrenos inhóspitos, olvidados y, las más de las veces, enmarañados. Allí no llega la mano del hombre ni la palabra bautismal dadora de valor, significado o definición. Definir, lo sabemos, es etiquetar, identificar y, por tanto, inscribir como propiedad de un código. Definir tiene algo de atrapar, pero también de apropiar, signar, denominar, delimitar. “Vago (*vague*) es el movimiento de la superficie del agua, el espacio vacío, lo que al espíritu le cuesta captar, mientras que vagar es ir al azar” (Deligny, 2015, p. 22).

Existen escrituras cuyo propósito es definir y apresar en sistemas teóricos; otras, embebidas por la tendencia a bautizar buscan inmovilizar y generalizar, relegando así la multiplicidad. Sin embargo, siempre hay algo que se les escapa y, muy a menudo, poco lo que atrapan. Existen, en cambio, otros modos de escribir menos pretenciosos y más sensibles a los juegos del azar y sus contingencias. Escrituras cercanas al vagar, a la errancia y

al ensayo. Escrituras que no claudican en su intento de nombrar el mundo; por el contrario, renuncian a impedir que ese mundo sea lo que es: movimiento, fuerza, vivacidad. No todo puede ser definido, como no todo puede ser visto. Todo depende de los instrumentos con que se cuente, del lugar desde el que se observe y de las intenciones que movilicen ese mirar. Esto sin hablar de lo que ese mundo «desee» mostrar al ojo que «quiere» ver.

Rara vez la escritura cuenta con un itinerario fijado de antemano, nunca se sabe lo que se ha de encontrar. El texto ha de escribirse. Acaso, ¿no resultaría extraño pretender escribir algo que ya está escrito? Nunca se sabe a dónde se ha de llegar o qué trama se ha de lograr. No hay fórmulas, tan solo deseo. Vagar, azar, ensayar, por una parte, líneas de errancia, trazos e intentos, por el otro. Eso es escribir.

“Se ve bien [señala Deligny] que hay una suerte de complicidad necesaria entre estos trayectos de vagar y el encuentro del azar” (2015, p. 22). La escritura, como el investigar, tiene mucho de azar. Lamentablemente, no se le ha dado el lugar que corresponde al azar dado el dominio que se le otorga a la certeza y a la exactitud. Es menos riesgoso y más tranquilizador para la razón moderna contar con métodos infalibles que asumir la pequeñez de nuestra especie y la soberbia de sus pretensiones. Rehuir y proscribir el azar bajo las alentadoras fantasías de control y exactitud, reflejan la incapacidad humana para asumir la riqueza de un mundo que le excede y que desborda sus formas de nominar. Es necesaria cierta dosis de humildad para estar verdaderamente dispuestos a apreciar aquello que nos desborda,

incluso cuando aún no tengamos palabras para nombrarlo.¹ Este exceso, en realidad, se erige como atmósfera común a la novedad, a la creación y a la experiencia del aprender. Una pregunta es pregunta porque arroja a lo que no se conoce. La escritura es escritura porque lanza a formas diversas de nombrar, señalar y subrayar, aunque no siempre se logre a cabalidad. Es inevitable: algo de delirio habita el acto de escribir.

1 Deligny se detiene en lo que denomina como “envejecimiento de las palabras”, refiriéndose al cambio que necesariamente padecen con el pasar de los tiempos y los modos de hablar. Es interesante la relación que deja ver entre palabras y cosas por la resonancia con esto que estamos intentado advertir: “Si la palabra ha envejecido, la *aragne* [palabra antigua para referirse en francés a araña] no ha padecido en el curso de los siglos e incluso de los milenios. Las palabras no existían mientras que ella existía y tejía su tela sin ninguna preocupación por esa lluvia de palabras que por otra parte no deterioran en nada la trama arácnida” (Deligny, 2015, p. 20). Las cosas, el mundo y lo que le habita, exceden los límites del lenguaje. Esta será una premisa fundamental para su intento de comprender el mundo autista y, en nuestro caso, para entender lo que ocurre cuando se investiga o escribe.

4. Cartografía escolar

“¿Cómo entrar en la obra de Kafka? Es un rizoma, una madriguera, El castillo tiene ‘múltiples entradas’, de las que no se conoce las leyes de uso y de distribución.”

(Deleuze y Guattari, 1990, p. 11)

¿Cómo entrar en la obra de Kafka? Se preguntan Deleuze y Guattari en su libro *Kafka. Por una literatura menor*. ¿Cómo entrar en la escuela? ¿Cómo descifrar sus modos?, nos preguntamos ahora nosotros. Cualquier punto puede ser una entrada, cualquier punto una salida, quiebre o fisura. Siguiendo a Deleuze y a Guattari, “entraremos por cualquier extremo, ninguno es mejor que otro, ninguna entrada tiene prioridad, incluso si es casi un callejón sin salida, un angosto sendero, un tubo sifón, etcétera” (1990, p. 11). Nos detendremos en sus detalles, por minúsculos que parezcan, no sabemos adónde puedan llevarnos ni qué podamos encontrar; tal vez oculten un tesoro, tal vez nos arrojen fuera. A fin de cuentas, es una exploración, no una constatación. Esa otra ruta —la de la constatación— suele ser la senda de quienes, guiados por la diluida crítica, terminan por instalarse en la repulsa y la apresurada descalificación. Constatación de lo que otros han formulado, como en una suerte de visita quimérica en la que, desde el inicio, ya se cree saber lo que ha de encontrarse. Una visita mutilada que antecede la experiencia del andar, pero que nunca podrá sustituirla.

La tentativa aquí es distinta a dicha constatación, anticipación o comprobación. Nos guía la convicción de que cada rincón puede albergar pistas, cada pared esconder pasadizos, cada mueble guardar vestigios. Cada detalle, en su pequeñez, puede ser apertura, umbral, posibilidad. Sin embargo, tan solo es eso: una posibilidad. Posibilidad que nunca descubriremos si no nos atrevemos a tirar del hilo para dejarnos guiar por sus indicios.

Toda red está hecha de hilos y conexiones, todo mapa de líneas y puntos, de ahí que, nuevamente con Deleuze y Guattari, aunque cualquier punto sirve de entrada, no basta con entrar; es necesario recorrer los espacios abiertos buscando “con qué otros puntos se conecta aquel [punto] por el cual entramos, qué encrucijadas y galerías hay que pasar para conectar dos puntos, cuál es el mapa del rizoma y cómo se modificaría inmediatamente si entráramos por otro punto” (1990, p. 11). Ahora bien, no se ingresa para permanecer inmóvil. Se entra para reconocer las arquitecturas y topografías, guiados por el instinto de orientación indispensable para el andar. No hay desplazamiento sin ubicación, ni avance posible sin reconocimiento. Conectar es, en el fondo, ubicar(se), orientar(se), (re)conocer. Escribir comparte esa lógica: es juntar, intimar, entrelazar, de ahí que se asemeje tanto al tejer, al construir mapas.

La búsqueda de conexiones y la construcción de redes resisten así a las empresas interpretativas. Más que revelar significados ocultos o descubrir verdades bajo las piedras, se trata de conectar cosas que, aunque cercanas, aparecen distantes o, simplemente, silenciadas. Seguir rastros e intensidades en otro tiempo desatendidos para prolongar (o tender) líneas de fuga frente a lo habitual y normalizado. En otras palabras, componer, poner unas cosas junto a otras y observar qué sucede, qué resuena, qué reverbera. Esta es una escritura convertida en rebelión frente a las extendidas formalizaciones y rígidas definiciones. No hay modelos arquetípicos ni rígidas estructuras, tan solo puntos a enlazar.

Si bien —como apropiadamente lo presentan Deleuze y Guattari— no hay búsqueda de arquetipos ni de interpretaciones que muestren el auténtico significado y, menos aún, añoranza de estructuras dominantes, tampoco se apela a la asociación libre, por cuanto esta es incapaz de llevar a regiones distintas a lo ya sabido. La asociación libre no tiene otro hilo conductor que lo mismo, reiteración del sistema de creencias del sujeto que, enmascarado, interpreta los hechos e impone sus significados y significantes.

Deleuze y Guattari presentan lo *menor* como noción estratégica a partir de su singular lectura de Kafka. De acuerdo con Deleuze y Guattari, Kafka permite pensar el problema de una literatura menor frente al dominio de una literatura mayor, universal, hegemónica. Este es el caso de Franz Kafka y de la literatura judía en Varsovia y Praga, regiones donde el alemán fue establecido por ley como idioma oficial en los territorios del imperio. Poco a poco el alemán fue imponiéndose como el idioma correcto y, por tanto, como la lengua de la cultura.

No obstante, “una literatura menor no es la literatura de un idioma menor, sino la literatura que una minoría hace dentro de una lengua” (Deleuze y Guattari, 1990, p. 28); es desde el interior de la lengua universal que actúa y despliega sus venenos. Sumidos en la lengua oficial, los judíos de Praga resultaron paralizados, hablando sin hablar, prisioneros de una lengua que no era la suya. Una lengua formal y burocrática adoptada por intereses administrativos y en la que se hacía recaer la pretendida superioridad frente a lo vulgar del pueblo raso. En contraposición, la literatura menor sería hablada en la lengua del subsuelo, tan clandestina como desechada.

La literatura menor, alejada de la esfera burocrática y la alta cultura, serpentea en medio de lo terrenal, lo cercano y cotidiano, está próxima a lo propio, a lo auténtico y a la intimidad. Por su parte, las grandes literaturas se refunden entre lo general y abstracto, entre las fórmulas y las etiquetas. Allí lo minúsculo y

ordinario luce trivial, accesorio y desdeñable, puesto que lo que ha de importar son las definiciones y emulaciones.

Dentro de una literatura menor no hay élites ni alta cultura, y por tanto tampoco voces silenciadas o descartadas. Nada es trivial, puesto que cada detalle puede ser motivo para adentrarse en la complejidad. Todas las voces y gestos han de ser atendidos, entendiendo que siempre guardan la posibilidad de mostrar algo. Cada detalle, por banal que parezca, puede convertirse en puerta de entrada, en superficie de visibilización o punto de anudamiento dentro de la trama que se teje. “La literatura es cosa del pueblo”, sentencian Deleuze y Guattari (1990, p. 31) evocando los diarios de Kafka de 1911.

Desde esta perspectiva, lo menor deja de ser lo infame para constituirse en fuerza subversiva capaz de conmocionar la lengua mayor. Una lengua dentro de otra lengua con la facultad de revelar otras geografías, modos y densidades. Siguiendo esta misma ruta, podríamos advertir la misma osadía en una escritura menor. Una escritura que toma distancia de las grandes y elocuentes voces, así como de la seguridad que ofrecen las definiciones ampliamente aceptadas, para recorrer de otros modos los pasajes y espacialidades de la escuela. Minoridad que obliga a buscar el tono apropiado y la forma de escritura propia; minoridad que obliga a encontrar “su propio tercer mundo, su propio desierto” (Deleuze y Guattari, 1990, p. 31). Un intento de escribir desde los márgenes, desde lo cotidiano y ordinario, dejando a un lado las fórmulas, definiciones y prototipos. Una escritura menor en la que lo ordinario recupera su valor.

Refiriéndose a su lectura de la obra del escritor checo, Deleuze y Guattari (1990) subrayan su apuesta por una experimentación de Kafka, lo que denominan: *política de Kafka* (p. 17). Nosotros, continuando con la paráfrasis, proponemos una lectura de la escuela desde sus efectos, desde lo que produce, desde la experiencia escolar. Escuela hecha experiencia o, si se prefiere, un hablar desde la experiencia de la escuela; lo cual no sería otra cosa que la deleuzeana *política*, pero esta vez, de la

escuela (*política de la escuela*), desde lo que ella produce, desde lo que ella altera.

¿Cuántos viven hoy en una lengua que no es la suya?
¿Cuánta gente ya no sabe ni siquiera su lengua o todavía no la conoce y conoce mal la lengua mayor que está obligada a usar?
(Deleuze y Guattari, 1990, p. 33)

Escribir es poner fuera, por eso es diferente del comer (del devorar). Escribir involucra un movimiento contrario al engullir y al atrapar. Estanislao Zuleta (1994) hablará de vomitar para desintoxicar, para vaciar; Deleuze y Guattari (1990) lo asemejarán al ayunar. El ayuno lleva consigo la experiencia de la necesidad, del hambre y hasta del padecimiento y la amargura. Experimentar la falencia y lo faltante, hacerlos presente. Sentir ese vacío, ese hueco en el estómago, así como el desear profundamente algo que alimente. Todo ello se asemeja a ese socrático «saber que no se sabe» que empuja a la búsqueda y que antecede al ejercicio de pensamiento (filosófico o pedagógico). Escribir es ayunar, es intensificar la experiencia del saber que no se sabe.

Capítulo 2
Pensar desde el gesto.
Más allá (y más acá) de una
teoría de la representación

1. Cultivar, no extirpar

“No tenía interés en hacer limpieza, prefería detenerse en las huellas que las palabras dejaban a su paso.”

(Neuman, 2025, p. 175)

Observar gestos significa evitar pensar desde figuras e imágenes pre-hechas para pensar desde la porosidad, pluralidad y evanescencia del instante concreto. En otras palabras, abandonar la vieja costumbre de partir de imágenes prefijadas o de definiciones dadas para permitirse reparar en la gestualidad, en la armonía de gestos y lo que ellos instauran en la atmósfera (escolar). Por esta razón resulta tan difícil definir el gesto de manera absoluta y universal, puesto que el gesto es algo que se percibe en su efectividad, en su positividad, en su *performance*. El gesto hace parte de aquellas cosas de las que solo se pueden dar ejemplos, relampagueos de los que resulta difícil hablar; cosas que resulta mejor mostrar, rodear, narrar. Nunca se logrará obtener definiciones terminadas de lo que es un gesto, más allá de su puesta en acción.

No se trata aquí de hacer un estudio lingüístico ni semántico de los gestos, sino de pensar *con* y *desde* los gestos, es decir, como instrumentos para examinar, interrogar y ver (*ad-mirar*) la escuela. A decir verdad, todavía no es muy claro si este es un acercamiento antropológico, pero en todo caso dista de ser sociológico. Tampoco resulta del todo diáfano si se trata de un estudio fenomenológico de los gestos en el sentido de poner entre

paréntesis el juicio y los prejuicios; lo que sí es cierto es que se toma distancia de una reconstrucción hermenéutica en el sentido de no buscar interpretar o descubrir significados ocultos tras las redes gestuales. Interesa aquí el gesto desde su instantaneidad y singularidad en relación con el entorno que lo posibilita, en este caso, un entorno escolar.

Es habitual acercarse a la escuela desde una mirada funcionalista,¹ ya sea para juzgarla por sus usos o para medirla según los fines predeterminados que se le atribuyen. En ambos casos, los análisis tienden a centrarse en su fracaso o en su papel como instrumentos de reproducción social. Esta doble mirada —funcionalista e instrumental— minimiza la complejidad de la vida escolar, reduciendo su comprensión a lo que produce o deja de producir. Así, la escuela se convierte en objeto de evaluación constante, ya sea por no alcanzar los estándares esperados, ya sea por cumplir demasiado bien el rol que ciertos enfoques críticos le adjudican, como la reproducción de valores dominantes o de estructuras de poder. Esta visión impide pensar la escuela como institución viva, atravesada por tensiones, disputas y posibilidades que no se agotan en los fines atribuidos ni en los resultados exigidos.

Existen, sin embargo, otras miradas —bastante escasas en tiempos de utilidad, competitividad y *aprendizaje* (Biesta, 2013; 2017; 2022)— que se acercan a la escuela no por lo que produce, sino por lo que ella es (Bárcena *et al.*, 2020; Larrosa, 2018; Simons y Masschelein, 2014, López, 2020; Dussel, 2018; Alvin, 2024). Bajo estas coordenadas, más que invención cualificadora, la escuela es

1 Esta perspectiva funcionalista parte de la idea según la cual la escuela cumple funciones sociales como la integración, la socialización de normas, la reproducción de estructuras sociales o la clasificación y asignación de roles. Son estas funciones las que, desde este enfoque, definen la institución escolar y sirven como criterios para valorarla. Así, se la considerara exitosa o aberrante —según la postura teórica— en la medida en que logre transmitir la cultura dominante, adaptar masivamente a los individuos a las normas imperantes o mantener la cohesión social. De ahí que se le acuse, por ejemplo, de reproducir las desigualdades sociales.

apreciada como tiempo-espacio singular. Una cronotopía, única y a contracorriente, que escapa a la utilidad y al cálculo, creando su propio espacio y dando tiempo. Son miradas distintas que muestran escuelas distintas. Por eso, resulta sugerente ensayar una mirada discordante, una mirada que se detenga en los gestos más que en los usos y resultados. Una mirada que permita atender a la escuela concreta, vivida, y no a aquella que se expone en definiciones y modelos eficientistas.

Un gesto muestra modos particulares y, generalmente, desapercibidos; los gestos hablan de las formas, más que de las superficies. George-André Haudricourt, intrépido ingeniero agrónomo de mediados de siglo xx, señala lo siguiente a propósito de las técnicas premaquínicas: “Siempre nos impresiona el objeto concreto, sea herramienta u objeto fabricado, y olvidamos pensar en el brazo humano –la fuerza que hace mover dicha herramienta– y el trabajo consumido en fabricar un objeto” (Haudricourt, 2019, p. 13). El ojo humano tiende a quedarse en la exterioridad fácilmente observable olvidando la hondura, lo fundamental, aquello que sirve de sustrato.

A menudo, continúa Haudricourt, la historia de la técnica se consuela con recopilar la historia de las herramientas y los objetos, olvidando las fuerzas motrices que dieron origen a dichas herramientas. Se olvida con prontitud que no solo las fuerzas exteriores tienen una historia, en el sentido de las cambiantes relaciones que el ser humano va tejiendo con lo que le es exterior; se pasa por alto que el mismo ser humano, en tanto fuerza motriz y de trabajo, tiene su propia historia (Haudricourt, 2019, p. 13). De este modo, los arqueólogos especializados muestran a las sociedades arcaicas desde la colección de objetos y vestigios que compilan en sus múltiples travesías y excavaciones; no obstante, este es un acercamiento de tipo museístico que, por razones de distancia histórica, se ve en dificultades para observar al ser humano concreto, en sus comportamientos cotidianos y, por tanto, propios y específicos. Se extiende así, una mirada externa puesta desde la lejanía del tiempo y el blindaje de las vitrinas construidas para atesorar las ancestrales colecciones de

piezas y fragmentos. Algo similar a lo ocurrido con las escuelas, observadas desde la inflexibilidad de prefabricados modelos teóricos y la distancia impuesta por especialistas y tecnócratas.

Haudricourt, citado y admirado por Deleuze, se fija justamente en los gestos, aunque en su caso lo hace para dar cuenta de formas diferentes de constitución de lo humano en Oriente y Occidente. Para hacerlo, centra su atención en las actividades cotidianas y, en apariencia, triviales, sobre todo si se considera la magnitud de las preguntas que le ocupan (aquellas referidas a los procesos de constitución de las sociedades humanas). “Va a explicar que las filosofías de la trascendencia son inseparables de la oveja” (Deleuze, 2015, p. 41). Aunque pueda parecer graciosa y exótica, la advertencia es bastante aguda, además de provocadora. Haudricourt se encargará de mostrar que los modos de relación de las comunidades orientales con el cultivo y la domesticación —diferentes a las occidentales— van a marcar formas distintas de comprensión y de constitución, en definitiva, formas disímiles de pensar el ser humano.

Existe una honda diferencia entre el cultivo de trigo en Occidente, en donde el sembrador esparce las semillas que a puñados arroja a su alrededor, y las formas como se sembró milenariamente el arroz en Oriente. Mientras en Occidente el recolector toma un manojo y lo corta, en un tratamiento *masal* (en el sentido de masa, como señala Haudricourt), en Oriente el tratamiento es individual, *individuante* e indirecto: “entre agujerear la tierra y ese gesto del sembrador, hay una diferencia de estilo, hay una diferencia de técnica que compromete el cuerpo mismo, el espíritu mismo” (Deleuze, 2015, p. 42). Hay una diferencia radical, resalta Deleuze, entre los dos modos de agricultura: entre sembrador y jardinero.

Lo mismo puede rastrearse en la domesticación de animales; por un lado, el pastor de ovejas en Occidente cuida de su rebaño, decide los mejores pastos, conduce por regiones tranquilas y vigila que no se extravíe ninguna de sus ovejas; de otro lado, el porquero en Oriente emplea técnicas de cuidado

que se distancian de la masificación del rebaño, de la acción directa y hasta de la eventual violencia. Mientras en Indochina “los chanchos se cuidan solos” (Haudricourt, 2019, p. 29), en la antigua China el cerdo debe ser encerrado para evitar que estropee los cultivos. “Yo diría [comenta Deleuze] que la forma-ganadería ha sido determinante en las formaciones occidentales para pensar el hombre. La forma-jardinera, que es una forma vegetal, y de cierta relación con el vegetal, el vegetal como linaje puro, el vegetal como lo que se entierra, implica una manera completamente distinta de pensar al hombre” (Deleuze, 2015, p. 43). El sembrador —dirá Haudricourt— es el pastor de los granos. Así, mientras para Platón el político es el pastor de hombres, en Oriente priman las formas jardineras para pensar al ser humano (Deleuze, 2015). De un lado, protección, guía y masificación; de otro, cultivo, cuidado y observancia:

En Occidente: importancia de la cría de ganado, pero no se titubea en golpear a la vaca. En Indochina y en el Oriente próximo, un niño lleva a pastar al búfalo que lo defenderá del tigre, mientras que en Occidente, es el pastor el que protege a las ovejas del lobo [...] En Occidente, el pastor manda, protege a su rebaño, origen de la mentalidad paternalista; el pastor sabe mejor que la oveja qué pasto le hace falta; esto permitió el desarrollo de la esclavitud en la Antigüedad. Seguramente, en China, el mandarín es ‘padre y madre’ del pueblo, pero no manda, así como los padres no mandan en los hijos que son insoportables. (Haudricourt, 2019, pp. 29-30)

Solo en una sociedad con fuerte presencia de un Dios pastor de hombres y celoso de su rebaño, atento a que sus ovejas no se vayan al rebaño de otros dioses, se hizo posible la mentalidad paternalista que rápidamente derivó en esclavismo. El pastoreo hizo necesaria la formación y el adiestramiento, así como las leyes, el castigo y la dirección. En una sociedad rentista como la de China, la clase superior toma distancia de la producción, da la espalda a las clases inferiores y, con ello, pierde toda capacidad de dirección política (Haudricourt, 2019, p. 31). Solo en Occidente fueron posibles la concepción de un Dios criador, así como la idea de política y hasta la revolución burguesa; esta última, por

ejemplo, encarna el deseo de las clases subalternas de no seguir siendo sometidas para, en un momento posterior, convertirse ellas en quienes mandasen. No solo no ser dominadas, sino dominar.

Para el campesino chino, sin ganado, las plantas crecen solas, no hay que azotarlas ni golpearlas; la labranza y la escarda es un ritual que actúa sobre la planta a distancia, solo se la toca en la recolección, como el rentista solo ve al arrendatario para recibir su parte. (Haudricourt, 2019, p. 29)

De ahí que señale nuestro autor que el gesto del pastor-sembrador sea el “gesto augusto de Occidente”. En contraste, desde la mentalidad de Oriente no se obliga a una planta a dar su fruto como no se tira de su tallo para que crezca. Hacerlo significaría arrancar las raíces y echar a perder la planta. Es necesario observar y aceptar los ritmos de la naturaleza, independientes de la acción humana. El pastor de Occidente es dueño y señor de sus ovejas, por lo que dispone de ellas a voluntad; el jardinero oriental, por su parte, reconoce el misterio de la naturaleza a la cual él mismo pertenece como especie. De ahí el lugar de prácticas como la contemplación en las sociedades orientales, sociedades más cercanas al mundo vegetal y sus gestos. Mientras el pastor y el ganadero crían en masa a sus animales para luego degollarlos y extraer de ellos lo que puedan brindar, quien cultiva una planta no puede hacer más que esperar, cuidar y respetar los tiempos que no son los propios.²

2 El filósofo chino Mencio así lo recuerda en una de las anécdotas que hace parte de la sabiduría popular del extremo oriente: “Un hombre de la región de Sung, impaciente por recolectar, tira de las plantas de su campo para ayudarlas a crecer más rápido. Las plantas se marchitan y el hombre recoge solo desechos. Y el moralista chino concluye con ironía: ‘no hay que forzar a la naturaleza’” (Haudricourt, 2019, pp. 40-41).

2. Mapear modos e intensidades

Ciertamente, es una mirada arriesgada a la que invita el gesto pues, contrario a las tendencias extensamente validadas, toma distancia de las grandes moles teóricas y las esmeradas definiciones para aventurar una mirada desde la interioridad, la minucia y lo irrelevante. Una vuelta, en nuestro caso, a la escuela concreta, emulando el gesto de André Haudricourt de observar al ser humano en su vida concreta. Pensar más desde los gestos escolares y menos desde los ideales de escuela puestos en circulación de época en época. Tampoco se trata de forzar a hablar a los gestos escudriñando la verdad que puedan ocultar; una postura tal estaría retornando a la limitada estela de la representación. Se trata más de detenerse para ver qué muestran los gestos, examinar aquello que permiten enfocar; en otras palabras, explorar qué *hace decir* el gesto. Tampoco es simple habladuría (aquello que con Deleuze y Guattari se ha referenciado como “asociación libre”), pues es el gesto el que mueve e inspira, es el gesto en su red el que hace decir. De modo que no es el descubrimiento y puesta a la luz de lo que eventualmente representaría un gesto aislado, sino la comprensión del universo de significado que lo rodea y le hace hablar (o le permite hablar).

No es la celebración de la misa en sí misma, por ejemplo, lo que la hace escolar, es el hecho de que sea realizada dentro

de la jornada escolar con propósitos definidos.¹ Es la sintonía con los procesos formativos que signan las actividades de la escuela lo que justifica que la celebración semanal de la eucaristía pueda abordarse desde el lente del gesto escolar. No es la fuerza evangelizadora ni el afianzamiento de la fe lo que la hace escolar (por supuesto, algo de ello sucede, no se trata de negarlo), es la intención formativa por la que la misa entra a la escuela lo que la reviste de un aura particular. Aunque la doctrina cristiana circula a través del ritual litúrgico, no es la misma eucaristía celebrada en la iglesia del barrio, ni el propósito es exactamente el mismo desde la esfera escolar. Claramente, este es un ejemplo arriesgado, pero lo que deja ver es que, a pesar de la carga religiosa y la rigidez doctrinal, algo sucede con el ritual cristiano cuando se integra a las actividades de la escuela.

Algo similar encontrábamos con el cine o el teatro en un anterior ejercicio de investigación.² Algo sucede con la película proyectada o la obra presentada una vez atraviesan los muros de la escuela. La intención formativa, la razón por la que se proyecta la película, la manera como se abordan y los fragmentos que se analizan, es lo que les hace diferentes; es el montaje de la pieza teatral, la preparación para el acto, la disposición para observar la obra en medio de la atmósfera escolar lo que le hacen dejar atrás las regiones del espectáculo para adentrarse en los terrenos de

1 Esta es una de las imágenes que Nicolle Gómez (2024) explora en su trabajo de grado titulado *Gestos que hablan. análisis de la diferencia e igualdad a través del gesto*. El episodio de la celebración eucarística en su colegio le lleva a preguntarse por las modificaciones que acaecen tanto en la celebración como en la cotidianidad escolar. Algo sucede allí y transfigura escolarmente la celebración religiosa, la hace distinta.

2 A este respecto resulta pertinente hacer referencia al trabajo realizado por la profesora Gloria Doris Torres en el marco del Curso ECDF de 2022-2023 titulado *El teatro en la escena de la oralidad*. En su reflexión pedagógica en torno a su práctica como profesora de lengua castellana, Gloria Torres deja ver las transformaciones del teatro una vez ingresa a sus clases con grupos de secundaria. El “teatro en las tablas del aula” suele denominarlo en su ejercicio reflexivo. En el capítulo “El gesto escolar. Reflexiones a propósito de la pregunta por la escuela” (Espinell, 2023c) pueden ampliarse algunas de estas referencias.

la formación. La esfera escolar logra transformar lo que ingresa en ella, a la vez que es modificada por aquello que ingresa. El teatro no es el mismo una vez resulta embebido por la atmósfera escolar, deja de ser entretenimiento para hacerse instrumento de formación. Asimismo, el aula no podrá ser la misma tras la entrada del teatro a sus linderos, algo en ella resultará alterado, renovado y reconfigurado.

Los diagnósticos pesimistas sobre la escuela terminan mostrando una imagen distorsionada de la escuela o, en el mejor de los casos, reducida a los funcionamientos y moldeamientos a los que ha sido sometida; extrañamente olvidan la particular originalidad de la escuela. La escuela es un lugar único y, por tanto, extravagante en tiempos de homogeneidad utilitaria y eficientista.

Los gestos muestran modos de hacer, formas de relación y maneras de constitución. En el caso de la escuela nos enfrentamos con la particularidad de que no es posible adjudicarle funciones de sujeto como a los individuos concretos. No obstante, la institución escuela –en cuanto instancia instituyente– crea espacios, moldea sujetos y habilita posibilidades. En otras palabras, instauro modos de hacer, formas de relación y sentidos a través de la atmósfera que la configura. La escuela es, parafraseando a Sloterdijk (2014), una esfera de constitución; por ello, es posible rastrear en ella ciertos gestos que permiten vislumbrar su adentro.

“[...] Haudricourt observaba la forma de plantar, cultivar y cosechar plantas; y formas de criar animales en combinación con objetos técnicos de cultivo en las culturas que conoció de Asia y Oceanía” (Bardet, 2019, p. 88). De manera análoga, esta mirada sobre y desde la cotidianidad escolar se propone detenerse en las formas que hacen a esa cotidianidad en relación con los objetos técnicos, reparar en el sentido de los tiempos y atender a la disposición de los espacios. Se trata de explorar las relaciones

tejidas entre sujetos, espacio-tiempos e intención formativa a partir de los tonos, estilos y acentos propios de la escuela.

El mapeo de estos gestos permitirá revelar —en el sentido de hacer ver, una vez más—, las técnicas escolares, las cuales, conviene aclarar, no se reducen únicamente a los instrumentos o herramientas. Por tanto, *ficcionando* a partir del estudio de Bardet (2019), pensar la escuela desde sus gestos implica observar tanto sus estilos como sus técnicas; tanto a los sujetos como lo que hacen y las razones por las que hacen lo que hacen. Significa, además, atender a sus ritmos y hábitos, a las maneras de estar y habitar, a todo aquello que, estando ahí, expresa una determinada disposición.

“Los gestos son —y Deleuze lo vio muy bien— modos de relación más que mera forma corporal; un ‘estilo’ para usar de cierto modo una técnica, o más bien, un estilo *junto* a una técnica, un cuerpo *junto* a un espíritu” (Bardet, 2019, p. 91). Lo anterior explica la exigencia de “mirar en conjunto aquello que no debería estar separado” (Bardet, 2019, p. 90). Ver y hacer visible a través del gesto implica ir más allá de la descripción para hacer ver los sutiles hilos que unen, vinculan, traman lo que no puede “estar separado”. Los gestos articulan planos materiales e inmateriales (Bardet, 2019, p. 91), lapsos y latencias, palabras y cosas. Ver gestos es ver series, composiciones, paisajes; claro, ello también depende en gran medida del ojo que ve y que reconstruye el horizonte.

Hablar de gestos es, entonces, un acto similar al del artista que pinta sus cuadros. Hay pintores más realistas como también los hay con preferencias y estilos más conceptuales, pero en todos ellos la ambición es la misma: hacer ver desde el detalle y a partir de ángulos precisos empleados como estrategia de incitación, cuestionamiento y creación. Dar qué pensar, eso es ver entre gestos.

En últimas, tal vez el gesto de la escuela tenga que ver más con el cultivar que con el criar, de ahí que sus gestos se acerquen, una y otra vez, al escuchar más que al dominar, a la repetición

más que al apresurar, al ejercicio más que a la inmediatez, al cuidado más que al devorar y al con-versar más que al imponer. Pero antes de pasar al rastreo de tales gestos, detengámonos una parada más en la noción misma de gesto y lo que permite.

3. El gesto gesta

Agamben (2017) recurre a Varrón para hacer notar la diferencia entre el actuar (*agere*) y el hacer (*facere*). “Se puede hacer algo y no actuarlo, como el poeta que hace un drama, pero no lo actúa [...] al contrario, el actor actúa el drama pero no lo hace” (Varrón, *De lingua latina*, VI, VIII, 77 citado por Agamben, 2017, p. 65). A continuación, Varrón hace aparecer en la cita al *imperator*, a quien atribuye, por encima del actuar y el hacer, la facultad de sostener. Este *imperator* –aclara Agamben– asume la responsabilidad y sostiene la posibilidad de llevar a cabo el acto, la obra. Aunque no actúa ni produce en sentido estricto, el gesto (*gestum*) se inscribe en la esfera de la acción y mantiene una forma de presencia. El gesto gesta (*gerere*), es decir, engendra.

Varrón, indica Agamben, retoma esta diferencia entre *agere* y *facere* de Aristóteles. En la *Ética nicomaquea*, el estagirita plantea que el fin del hacer (de la *poiesis*) es distinto del hacer mismo, mientras que el fin del actuar (de la *praxis*) no podría ser otro que el actuar mismo: “actuar bien es, de hecho, en sí mismo el fin” (Aristóteles, 1985, VI, 1140b). Siguiendo el hilo expositivo de Agamben, entre *praxis* y *poiesis* emergería un tercer tipo de acción:

(...) si el hacer es un medio con vistas a un fin y la *praxis* es un fin sin medios, el gesto rompe la falsa alternativa entre fines y medios que paraliza la moral y presenta unos medios que, *como tales*, se sustraen al ámbito de la

medialidad, sin convertirse por ello en fines. (Agamben, 2017, p. 66)

Ni medios ni fines en sí mismos, los gestos asoman como posibilidad, como vehículo a la vez que calzada. No hallan sentido en sí mismos, pero tampoco aparecen como simples instrumentos para un fin. El gesto amarra, sustenta, sirve de plataforma; cercano al término francés *milieu*, encarna un rol atmosférico, escenográfico, ecosistémico.

El gesto, en tanto posibilidad, “hace aparecer el ser-en-un-medio” (Agamben, 2017, p. 67). Liberado de su fin inmediato supera la mera instrumentalidad (del hacer); lejos de ser comprendido como fin en sí mismo (actuar) se hace apertura, inaugura sentidos, permite ir más allá de la esporádica situación o de la simultaneidad de actos. El gesto devela, muestra la red de sentidos; gesta y, por tanto, mueve e irrumpe. No hay que olvidar que el término latino *potentia* (potencia), en toda su riqueza, se deriva del término griego *dýnamis* (fuerza, poder o habilidad).

El gesto tampoco asume el lugar de un metalenguaje, superior y fuente de significados. Más que esotérica fórmula que esconde sentidos, el gesto es medio puro (*milieu pure*) en tanto hace ver el *ser-en-un-medio*. Signo elemental que exhibe la complejidad de lo humano en sus nudos y tramas, en su materialidad pura. Perseguir los gestos escolares, por tanto, significa sorprender a la escuela cotidiana en su materialidad pura, en su ordinaria gestualidad.

El gesto sostiene

Parafraseando a Gadamer (1998), el gesto es aquello que, aunque no se declara plenamente, aunque no emerge en su totalidad, es “imprescindible para que puedan ser la claridad, la conciencia, la expresión, la comunicación” (p. 249). El gesto sostiene y en ello coincide con la noción hegeliana de sustancia. Hegel, señala Gadamer, acudió a la noción de sustancia para comprender lo que llamaba el espíritu de un pueblo, el espíritu de una

época, en otras palabras “la realidad desplegada que sostiene a todos y que no existe conscientemente ni es adecuadamente sabida en ningún individuo” (Gadamer, 1998, p. 249). Aquello presente en todos, que los hace ser lo que son y que, por tanto, aunque constituyente no es exclusivo de ninguno en particular. “Hablando hegelianamente, el gesto es substancial, no subjetivo” (Gadamer, 1998, p. 250).

El gesto asegura la permanencia en lo múltiple, pasajero y distorsionado. El gesto atraviesa la diversidad y permite ver aquello que va más allá de la individualidad; el gesto trasciende la espontaneidad de los casos aislados para permitir percibir lo que les subyace y sostiene. De manera que el gesto excede a los individuos para dejar asomar lo más profundo del propio ser; por esta razón no es tarea fácil divisarlo y hacerlo entrar al universo de nuestras palabras, entre otras razones, porque excede nuestro lenguaje y lo que sabemos. “De ahí que todo gesto esté, a la vez, cerrado de una manera enigmática. Revela tanto como contiene de secreto. Pues es ser de sentido lo que destella en el gesto, y no el saber del sentido” (Gadamer, 1998, p. 250). El gesto, continúa Gadamer, expresa su propio ser. No hay algo distinto en el gesto que se revele a través de él. El gesto habla de su propio ser, de lo-que-está-ahí.

Prorrumpir en el lenguaje se torna complejo cuando se requiere ir más allá de lo inmediato. El gesto, “como el lenguaje, refleja siempre un mundo de sentido al que pertenece” (Gadamer, 1998, p. 250). Intentar encontrar en escuelas concretas, con sus diversidades y angustias, aquello que las ata a su ser más profundo como escuela requiere, por tanto, cultivar pacientemente la atención y agudizar los sentidos. Sin caer en rígidos esencialismos, este ejercicio busca descubrir la forma escuela más allá de sus destellos inmediatos, percibir aquello que le permite perdurar en sus expresiones ordinarias, singulares, concretas. Tener la posibilidad de admirar el paisaje sin olvidar lo que se tiene enfrente es una habilidad necesaria para no perderse en el bosque. Dicho de otro modo, si la mirada se fija únicamente

en lo inmediato es probable que nos sorprendamos caminando en círculos.

En breve, el gesto mantiene el vínculo, la permanencia y la pertenencia. De ahí que derive en sentido y lo sostenga; de ahí que se haga sustrato y condición del decir. El gesto guarda en sí el secreto más profundo, acuerpa el propio ser en su red de sentidos. El gesto deja ver aquello que permanece y hace ser; la dificultad reside en entrenar la mirada para que pueda verlo y a la palabra para que pueda decirlo. Es necesario recordar que, aunque el gesto irrumpe desde situaciones concretas, las excede y conecta. Por tanto, ver la escuela desde sus gestos implica entonces superar, tanto la casuística como la miopía de las consignas. Significa —para seguir con los ejemplos ofrecidos por Gadamer en su conferencia de 1964— mirar más allá del cuadro, partiendo de la materialidad de sus trazos.

El gesto instaure

Un gesto necesita consistencia y permanencia para que, como el lenguaje, pueda decir algo. Aunque puesto en marcha en distintos escenarios, momentos o situaciones, hay algo del mismo que permanece y permite reconocerlo e interpretarlo. Aquello que conserva se conjuga con los nuevos pobladores, geografías y latitudes para dar cuerpo a su firmeza.

Un gesto siempre tiene algo que decir, siempre busca decir algo. De ahí que se vincule con la irrupción, con el introducir algo, con poner algo en el ambiente o hacerlo sentir. Un gesto instaure e instala, hace aparecer.

El gesto es tan sutil que requiere especial sensibilidad para ser escuchado, para ser apreciado; sin embargo, una vez producido siempre permanece allí, actuando sin ser notado, como una voz que susurra esperando a ser atendida.

El gesto acompaña la comunicación, de hecho, permite la comunicación. No solo es en sí mismo comunicación en cuanto dice algo, sino que la posibilita (a la comunicación). Y si es condición necesaria de la comunicación, quiere ello decir que es condición para el encuentro, para ese estar-juntos, para ese estar-con. Mas aquí hay otro aspecto importante que no puede dejarse escapar, pues en tanto condición, el gesto precede y excede a la comunicación o, en todo caso, refiere a algo distinto de ella. El gesto muestra, permite ver, oír, comprender. El gesto dispone.

Pero ¿qué hace a un gesto educativo, pedagógico o, más concretamente, escolar? Si aceptamos que el gesto tiene que ver con la comunicación, con el decir algo, con mostrar algo, entonces podemos inferir que lo mueve un propósito, una intención. No es azaroso, espontáneo ni casual, puesto que se articula con un sentido, una dirección, un encaminamiento. Pero este sentido o dirección no se gesta en la nada; por el contrario, se debe a la geografía desde la que se proyecta, al (a los) espacio(s) en el (los) que se produce(n). No hay que olvidar que la topografía del terreno incide en el camino a tomar, en la dirección que asume el explorador y en los modos de ese transitar.

Empleando otra metáfora, puede decirse que el ambiente en el que se emite el mensaje da sentido a lo que se dice o pretende decir. El lenguaje, nos lo enseña la semiótica, no es solo un asunto de emisor, receptor y contenido, sino que tiene que ver con el medio. Y medio no solo significa el instrumento transmisor o la materialidad por la que viaja el mensaje, sino la atmósfera más amplia en la que se mueve dicho mensaje. En otras palabras, dejando de lado por ahora las complejidades que le acompañan, el contexto media en el decir del mensaje.

Entonces, la pregunta clave para descifrar qué hace educativo, pedagógico o escolar un gesto es ¿qué es o cómo se entiende lo educativo, lo pedagógico y lo escolar? Hablando de sentidos e intencionalidad, podemos alterar la pregunta y formularla del siguiente modo: ¿Cuál es la intencionalidad o

sentido de un acto educativo? ¿Hay una intencionalidad escolar, es decir, que sea propia de la escuela y de lo escolar? Aún más, ¿sentido e intencionalidad significan, al menos en este caso, lo mismo o qué relación guardan?

En primera instancia, y de manera muy general, tendríamos que aceptar que hay una intencionalidad propia de la escuela como hay una intencionalidad en la educación. Esa intencionalidad se relaciona con la formación, la formación de los sujetos. Con lo cual, encontramos un nuevo elemento en la exploración: se trata de sujetos, una determinada relación con (y entre) sujetos. De este modo, recordando a Philippe Meirieu (2010), la formación no es fabricación. No son cosas o productos con los que se encuentra la educación o a los que se dirija de manera fundamental. Las cosas, los objetos y hasta los espacios están allí para mediar, potenciar o posibilitar dicha relación formativa. Por esta razón, la formación no es instrucción (aunque tenga que ver con ella), no es solo comunicación (aunque necesite de ella), ni es transmisión de información (aunque la requiera para tener qué comunicar y, con ello, habilitar dicha relación entre sujetos).

La formación no se limita a dar instrucciones, por ello no se reduce a capacitación; como tampoco es traslado de información o contenidos de un lugar a otro, por lo que no se reduce a comunicación. La comunicación responde a un espectro mucho más amplio de la interacción humana y así como no toda relación humana es educativa, tampoco toda forma de comunicación tiene que ver con la formación. Dicho esto, entonces, no todo gesto es educativo y, menos aún, escolar.

Entonces, ¿qué es la formación? Por ahora, propongamos la vaga idea de que formación tiene que ver con la totalidad del ser humano y la voluntad de aquel en formación, razón por la cual, no es solo instrucción, ni capacitación, ni transmisión de información. Es todo eso y mucho más por cuanto su propósito se enlaza con la complejidad del ser humano y la responsabilidad de hacer-se humano. Es aquí donde la intencionalidad se enlaza

con el sentido. El sentido no solo se asocia con una dirección o lugar hacia el que se dirige, sino que, en cuanto tal, orienta el caminar mismo, encamina el andar; esa dirección, ese puerto o ese horizonte hacia el que apunta el andar, inspira y conecta cada paso, cada movimiento, cada postura. Volviendo a una de las preguntas anteriores, la formación orienta la acción educativa y escolar; y, volviendo un poco más atrás, la formación de los sujetos inmersos cobija como atmósfera común al tiempo que nutre el gesto educativo, el gesto pedagógico¹ y el gesto escolar.

Aquí nos encontramos con otro lío y es que, aunque comparten la pre-ocupación por la formación de los sujetos inmersos, educación, pedagogía y escuela marcan registros y lugares distintos de dicha relación. No toda educación es del tipo escolar o se desenvuelve en el ámbito de la escuela, puesto que la escuela es uno de los lugares posibles de la educación. Tampoco pueden ponerse como sinónimos educación y pedagogía frente a lo cual existen profundas y múltiples posturas, concepciones y debates. Por tanto, aunque cercanos y muchas veces conectados, hay algo singular en el gesto educativo, el gesto pedagógico y el gesto escolar que los hace, de manera singular, educativo, pedagógico o escolar. Por ahora, nos ocuparemos de cartografiar gestos escolares como primera avanzada por terrenos tan complejos.

1 La profesora Andrea Mariño, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, hace un par de años adelanta una interesante investigación en torno al gesto pedagógico.

Capítulo 3

Escuela-Experiencia

1. La historia de un robo. De la *scholè* griega al *ludus* latino

La escuela siempre ha recibido críticas, desde sus más remotos orígenes griegos hasta la era de las pantallas y el aprendizaje teledirigido. Hace solo un par de años, la acelerada expansión de la COVID-19, y nuestra condena al gran encierro, han sido muestra de las críticas y reacomodaciones del espacio escolar y sus dinámicas. Sin embargo, el alejamiento obligado durante aquellos meses de cuarentenas extendidas nos hizo extrañar, de múltiples maneras, la singularidad de los espacios y ritmos que la escuela hace suyos. Un extrañamiento que, lejos de ser nostálgico sentimentalismo, se ofrece como aire que renueva la lucha por la escuela y su especificidad.

Ya en sus inicios griegos, la escuela fue perseguida y vista con recelo por el riesgo que implicaba dar tiempo libre a quienes carecían de él. *Scholè*, como es sabido, significa precisamente eso: tiempo liberado, tiempo del ocio. Y aquí la conjugación de la forma verbal es sumamente dicente, puesto que se trata de un tiempo robado a las ocupaciones diarias, a la vida productiva y a la aceleración de la existencia. Es un tiempo sustraído de los objetivos, proyectos y procesos fijados desde la exterioridad y, por tanto, ajenos e impuestos, para devolver el tiempo al tiempo mismo... para tener tiempo.

Un alfabeto rebelde

En su libro *El infinito en un junco*, Irene Vallejo asocia el nacimiento de la escuela en el mundo griego con la expansión rebelde y descontrolada de las letras:

Y entonces, sucedió lo inesperado. La fiebre del alfabeto se extendió más allá de los círculos nobles, que consideraban la educación un privilegio propio. Los orgullosos aristócratas tuvieron que soportar a un número creciente de advenedizos que, con atrevimiento insoportable, pretendían iniciar a sus hijos en los secretos de la escritura y estaban dispuestos a pagar para ello. Así nació la escuela. (Vallejo, 2020, p. 131)

En el siglo VI a.C. la educación dejó de ser exclusivamente militar o atlética como lo había venido siendo en las ciudades lanzadas a la conquista y defensa de los territorios, aquellas ciudades de los guerreros que muy bien nos narran las proezas y crudas derrotas de la *Ilíada*. Algo había sucedido en el ambiente, permitiendo que la vida en la ciudad y la preparación para ella sustituyeran a las antiguas sociedades guerreras, así como a los valerosos héroes forjados en el campo de batalla.

Las virtudes de los ciudadanos, habitantes de la ciudad, desplazan del centro a la valentía, la destreza y la fortaleza de los guerreros. El habitante de la ciudad, así como la añoranza de arribar al espacio armónico y pacífico de la ciudad para superar la guerra, la desolación y la violencia, se hacen la principal preocupación.

Un tránsito que puede percibirse en el cambio de acento entre la *Ilíada* y la *Odisea*, los dos principales libros empleados en la educación de los griegos antiguos. Dos referencias bibliográficas que recogen la tradición oral de dos tipos de sociedades: la del campo de batalla y la de la ciudad, la del guerrero y la del ciudadano, que Werner Jaeger nos ayuda a dimensionar en su monumental trabajo titulado, justamente, *Paideia*:

El más antiguo testimonio de la antigua cultura aristocrática helénica es Homero, si designamos con este nombre las dos grandes epopeyas: la *Ilíada* y la *Odisea*. Es para nosotros, al mismo tiempo, la fuente histórica de la vida de aquel tiempo y la expresión poética permanente de sus ideales. (Jaeger, 2010, p. 21)

La educación exclusiva de los nobles fue remplazada por la búsqueda de la *areté* convertida en el más alto valor aristocrático. La búsqueda de la *areté* se convertirá desde entonces en la mayor preocupación del mundo cultural helénico. Todos los esfuerzos de las distintas formas de educación en las antiguas *ciudades-Estado* se orientarán al cultivo de las cualidades, ideales y la excelencia del hombre virtuoso. Cultivo de la vida virtuosa que hará superiores a los habitantes de la *polis* frente a los hombres del común, asegurando, por esta vía, el engrandecimiento de su cultura.

Aspirar a la “belleza” (que para los griegos significa al mismo tiempo nobleza y selección) y apropiársela, significa no perder ocasión alguna de conquistar el premio de la más alta *areté*. [...] En la fórmula “apropiarse de la belleza”, se halla expresado con claridad única el íntimo motivo de la *areté* helénica. Ello distingue, ya en los tiempos de la nobleza homérica, la heroicidad griega del simple desprecio salvaje de la muerte. (Jaeger, 2010, pp. 28-29)

El ideal griego de educación entiende que de nada sirve la naturaleza selecta (aristocrática o guerrera que distingue y jerarquiza) si no se cuenta con la virtud. Ahora bien, la virtud no es algo que se herede, tal como se lo hace saber Sócrates a Alcibíades al interrogarle y conminarle a cuidar de sí como preparación para el gobierno de los otros al que estaría llamado. No es suficiente con ser noble o aristócrata para estar en condiciones de gobernar a otros, puesto que primero es necesario gobernarse a sí mismo e, incluso, ponerse bajo el gobierno de otros (Foucault, 2009). De allí la importancia que se le asigna, dentro de las *polis* griegas, a la formación, al *gymnasium*, a la sofística y a las escuelas filosóficas.

La virtud es algo que ha de ser cultivado, que se debe trabajar para ejercitarse en ella y hacerla propia. El ejercicio garantiza el hábito y la incorporación de la virtud en la vida moderada. Razón por la cual, por ejemplo, la filosofía será entendida como modo de vida y su objetivo radicarán en hacer de la existencia una obra de arte (Hadot, 1998; 2006; Foucault, 2009). El hombre virtuoso se hace, es decir, se modela en cada acción, pensamiento y decisión, por ello debe ocuparse de su formación. Formar es, por tanto, guiar para dar forma a la vida virtuosa.

Poco a poco, la enseñanza de las letras y los números, así como la formación de las virtudes, fueron ganando terreno. Era urgente apropiarse de las herramientas necesarias para desenvolverse con acierto dentro de las nuevas dinámicas de la vida urbana, la participación activa en el ágora y las reglas de la democracia ateniense (o del sistema político en vigencia). El ciudadano letrado comenzaba así su tímido arribo, en un viaje que tomaría no diez años —como en la *Odisea*¹, sino varios siglos hasta alcanzar cierta universalidad en el siglo XIX con la consolidación de los sistemas nacionales de instrucción pública.

***Ludus*: entrenamiento y ejercitación**

La *scholè* griega pasará al mundo romano y se designará como *ludus*. La referencia es muy llamativa puesto que resuena de inmediato con «lúdica», lo cual asocia estrechamente a lo lúdico con la escuela. *Ludus* puede significar diversión pero, ante todo, juego y entrenamiento. Razón por la cual correspondía a la escuela de primeros años. Allí asistían los niños hasta la edad de once años para aprender lectura, escritura, matemáticas, geometría y hasta retórica. Generalmente, estaba dirigida por

1 Odiseo permanecerá veinte años lejos de su amada Ítaca: diez consumidos en el campo de batalla, bajo los muros de Troya, y otros diez errando en la vastedad del Ponto. Entre la guerra y el retorno, su travesía no es solo geográfica o cronológica; es, ante todo, formativa. Un viaje de formación en el que se va esculpiendo el astuto héroe que ahora regresar a su hogar, a su patria.

un esclavo educado (extranjero instruido) o liberto que recibía el nombre de *ludi magister* (maestro de escuela).

Hay un dato más de suma importancia para insistir en el significado del término *ludus*, más centrado en el entrenamiento y menos en el entretenimiento o la recreación. *Ludus* también era el lugar al que asistían los gladiadores para formarse y entrenarse. Estas escuelas de gladiadores auspiciadas por la ciudad o por iniciativas privadas, estuvieron en aumento debido a la alta demanda de gladiadores para los juegos en la Antigua Roma. Además de los masajistas, médicos y esclavos se encontraban los *lanistae*, personajes encargados del adiestramiento con las armas, el reclutamiento de los gladiadores y su venta. Y junto a ellos, destacaban los doctores y *magistri* quienes se encargaban de identificar las cualidades y habilidades de los candidatos, ubicarlos en el tipo de lucha más conveniente según sus destrezas y prepararlos técnica, mental y físicamente para el combate.

Los doctores y *magistri* eran gladiadores ya retirados, eximidos del combate y formados, generalmente, en esos mismos *ludus*. Todo lo cual indica que el *ludus* era un sitio de formación, preparación y fortalecimiento físico y espiritual para los juegos y combates de los gladiadores. Un lugar que concentraba a veteranos del combate, a especialistas en las técnicas y procedimientos, así como a los instrumentos adecuados para el entrenamiento, pero sobre todo a otros gladiadores con deseo de aprender los secretos de la lucha para convertirse en vencedores y conquistar así el sueño de la buena fortuna y la libertad. Formas y espacios ejercitantes que moldeaban a los héroes, gladiadores y demás personajes destinados a reposar en la memoria de sus ciudades. El ejercicio, la repetición y la consagración, plantea Sloterdijk (2012), asemejan a los hombres a los dioses. En la base de esa proeza se encuentra la escuela, el *ludus*, lo lúdico. Allí acuden los futuros héroes y gladiadores para concentrarse en su elevación.

La escuela no solo ofreció tiempo desde sus orígenes, sino que configuró el espacio para el aprender, con lo cual convirtió en bien común el saber, la técnica y la adquisición de destrezas. Se convirtió en aquel escenario de entrenamiento con las disposiciones adecuadas para que la gente del común se hiciese destacada, selecta y admirada. La experiencia, habilidades y conocimientos de aquellos llamados maestros se puso al servicio de las mayorías, mientras el indocto e incapaz tuvo la posibilidad de hacerse *iniciado*, aprendiz o discípulo, con la ilusión de convertirse en experto y posteriormente, mediante su dedicación y ejercitación, en maestro. Con razón, más de un milenio después Comenio definirá a la escuela como productora de seres humanos (taller de hombres).

La escuela puso al alcance de todos aquello que se pretendía exclusividad de algunos, con lo cual, al mismo tiempo, puso en riesgo el círculo de privilegios y la auto-atribuida superioridad de quienes los ostentaban.

La enseñanza personal de un entrenador o un amante ya no era suficiente para cubrir las necesidades de todos, y fue convirtiéndose en una práctica minoritaria. Cada vez más jóvenes —libres, pero sin apellidos nobles— reclamaban educarse, y, bajo la presión de sus aspiraciones, aparecieron los primeros colectivos para el aprendizaje. (Vallejo, 2020, p. 131)

De este modo, el dominio de la letra y el saber empezó a expandirse, abandonando los palacios y centros cerrados de poder. Esa apertura permitió romper con la exclusividad de las élites, y su acceso pasó a convertirse en sinónimo de libertad. Tal vez esta sea la razón por la que la escuela se asoció paulatinamente con las ideas de progreso, de mejora individual y colectiva a partir del acceso a la cultura.

Inactualidad de la escuela

Además de ser perseguida desde sus inicios, también ha sido sometida a permanentes reclamos, ajustes y correcciones. Ello se debe a que, configurada como modelo y responsabilizada del progreso de los sujetos y de las sociedades, siempre ha de estar en marcha, en camino, en reconfiguración permanente, marcando el paso y los ritmos.

La escuela, como la educación, siempre es anacrónica –o mejor, para emplear un término más nietzscheano, «inactual»– puesto que siempre tiene la mirada puesta un paso más adelante, en las posibilidades, en lo que podría estar por-venir. Por ello mismo es creación, transformación, potencia... en franca disputa con el estancamiento y la sumisión. Los reproches y ajustes vienen tanto de fuera como desde ella misma; correcciones y cuestionamientos por cuenta de quienes ponen en la escuela la posibilidad de responder a los proyectos y anhelos como sociedad, al tiempo que se hace blanco de críticas y reacomodamientos formulados desde dentro, desde ella misma sobre sí misma. Una tendencia constante hacia la actualización e inquietud de cara a formas, mundos, relaciones y sujetos posibles.

Al respecto, Simons y Masschelein formulan:

La escuela era algo que había que mejorar y reformar constantemente. Era tolerada sólo en la medida en que se sometía a programas de ajuste y mejora, o en tanto que se ponía al servicio de un conjunto de ideales fijos (religiosos y políticos) o de proyectos prefabricados (creación de naciones, misiones civilizadoras). (Simons y Masschelein, 2014, p. 11)

Hecha responsable del progreso de la humanidad y de la sociedad, se hace también responsable de la expansión, consolidación y formación en los –y de los– modelos de sociedad puestos en marcha. De modo que se le comprometió con la fijación de principios religiosos o políticos en los sujetos.

Así las cosas, es frecuente que se le haga responsable de la formación moral de los individuos, al tiempo que se le endilga la tarea de modelar las subjetividades de acuerdo con los proyectos económicos, culturales y sociales. Proyectos que, como resaltan los autores, son moldeados desde otras instancias que pretenden rentabilizar la acción educativa de la escuela, y por tanto, ajenos a ella.

2. El enseñar como gesto

“Un profesor dispuesto a enseñar es el último dique que separa al niño de un mundo que lo quiere devorar.”

(Gil Gutiérrez, 2022)

«Aprender para emprender» es el lema del mundo actual. Un mundo de la aceleración y la productividad en el que el mayor capital es inmaterial. Progresivamente, el cerebro va desplazando a la fuerza y a la habilidad de las manos, mientras el trabajo intelectual se va haciendo la actividad más rentable. De ahí que el cerebro se convierta en la herramienta más valiosa y con mayor potencial. Este giro hacia la producción inmaterial que provoca la sociedad de la información y del conocimiento hundirá el trabajo manual y repetitivo —tan apreciado en otras épocas— a los niveles más bajos de la escala productiva. Cada vez será más marcada la distancia entre los más cualificados y los que solo cuentan con sus manos y su voluntad. Aprender a aprender se convertirá desde entonces en principio de supervivencia dentro de la voraz jungla de la competitividad.

De hecho, si lo vemos detenidamente, “aprender” y “emprender” comparten la misma partícula: prender (*prendere*). Empresa, empresario, emprendimiento, aprendizaje comparten este mismo vínculo. Pero también se relaciona con a-prehender, sinónimo de capturar, hacer propio, convertir en privado, encerrar. Cierta tono de acaparamiento y posesión que no deja

de resonar con el tufillo egoísta e individualista expandido por la era de la competitividad.

Este es un vínculo que exploran Jorge Larrosa y Maximiliano López en algunos de los textos compilados en el libro *Elogio del Estudio*. Escuchemos directamente a Jorge Larrosa:

Tanto aprender como comprender tienen que ver con apresar, con prisión, con presa, con predación y con depredación. Los aprendices serían, en esa lógica, predadores, e incitar al aprendizaje sería algo así como excitar la caza. En el aprendizaje se trata de apropiarse de algo, y en la lógica de la caza esa apropiación se parece a un devorar. Pero aprender también tiene que ver con emprender y con empresa. De manera que el aprendiz es un emprendedor o un empresario, alguien que hace presa en alguna cosa para aprenderla y emprender algo con ella. (Larrosa, 2020, pp. 86-87)

A este respecto, no hay que olvidar que otra profunda descalificación dirigida a la escuela por quienes abogan por su desaparición se centra en la concepción de escuela como centro de aprendizaje. Ante estos reparos tendríamos que detenernos por un momento para preguntarnos por dicho aprendizaje. ¿Qué es aprender?, ¿qué se puede aprender?, ¿cómo se aprende?, ¿es la escuela el lugar exclusivo del aprendizaje?, ¿aprendizaje y aprender refieren a lo mismo? Y si la escuela fuese, como se pretende, centro de aprendizaje, sería justo también preguntarse ¿qué puede y qué no puede aprenderse en la escuela, o es que acaso en la escuela puede aprenderse todo? Es decir, si además de ser centro *de* aprendizaje, también se le convierte en centro *del* aprendizaje, ¿puede esa escuela definirse desde el aprendizaje que promueve? Hay en estas miradas hacia la escuela cierta reducción de la complejidad del universo escolar a una de sus labores y efectos. Reducción que Gert Biesta (2017) advierte bajo

el término de *aprendificación* (*learnigcentrismo*)¹. Sin embargo, y esta será nuestra idea rectora, en la escuela sucede algo más que el aprendizaje.

Claramente, hay cosas que se aprenden mejor por fuera de la escuela o en lugares y condiciones externas a ella, por lo que el aparato escolar no es ni el único lugar del aprendizaje ni —en disonancia con el proyecto comeniano— el lugar en el que todos pueden aprender todo. La escuela da acceso, que es algo distinto. Señalan Alliaud y Antelo (2005) al respecto: “probablemente no se trate tanto de permitir [de facto], sino de provocar el acceso” (p. 29). Alentar, preparar, cuidar y encaminar esa posibilidad. Poner en contacto con los acumulados culturales, histórica y pacientemente contruidos; con los fondos comunes de conocimiento, para decirlo nuevamente con Alliaud y Antelo. En suma, permitir el ingreso de los nuevos al mundo de la cultura (Arendt, 1996). La escuela brinda las herramientas e inicia, pero escapa de su dominio la manera como aquellos iniciados han de recorrer ese mundo y lo han de hacer suyo para, a su turno, hacerse cargo de su cuidado y conservación. Visto de este modo, la escuela es mucho más que aprendizajes y adiestramientos, aunque se sirva de ellos y los posibilite.

Desconocer esta amplitud, complejidad y riqueza de la escuela, la convierte en un verdadero estorbo dentro de la carrera por los aprendizajes deseados e impuestos, ya que, como bien se sabe, existen mecanismos más eficientes, eficaces e inmediatos para acceder e incorporar constructos teórico-técnicos. Pero, ¿y si la escuela es más que aquella instancia instrumentalizada o que aquel lugar de paso al que se le pretende confinar?, ¿qué ocurriría si dejáramos de restringirla al rol de ambiente de aprendizaje o de dispositivo modulado exclusivamente para la cualificación de habilidades?

1 Algunas elaboraciones en torno al concepto de *aprendificación* han sido elaboradas en el capítulo titulado “Educación hecha inversión. Competitividad y darwinismo escolar” (Espinel-Bernal, 2024), poniendo en diálogo los planteamientos de Gert Biesta y Hannah Arendt.

Si asumimos —solo por un momento— que el aprender es acceder, maniobrar y producir información, claramente la escuela queda en desventaja frente a los diseños de ambientes virtuales y de las ingentes masas de información que pueden ofrecer los dispositivos electrónicos, incluso, de manera más agradable, rápida y precisa (de acuerdo, por supuesto, al nivel de experticia del usuario). No obstante, sería preciso dudar, al menos por un instante, que el aprender pueda ser reducido a información o comunicación de datos.²

En efecto, en la escuela aprendemos la profundidad de las preguntas, el cultivo de la sensibilidad, la riqueza de las relaciones y el carácter ilimitado de la imaginación y la creatividad. Algo no exclusivo del espacio escolar, pero muy bien cuidado y propiciado dentro de él. En este caso, el aprender se constituye en experiencia, experiencia *con* otros —mediada por la presencia y acción de otros— y, fundamentalmente, experiencia *en* otros. Lo cual explica por qué no es solo un mecanismo de instrucción o comunicación toda vez que la escuela se convierte en escenario y posibilidad de construcción de mundos, sujetos y relaciones.³

Ahora bien, siguiendo nuevamente a Alliaud y Antelo, lo que sí es propio (y casi que exclusivo) de la escuela es el enseñar. Claramente la enseñanza teje relaciones con el transmitir,

2 El libro *Filosofar en el aula. Modos de preguntar, modos de habitar* encara el aprender como experiencia en el intento de tomar distancia de su encapsulamiento bajo la forma sustantivada de aprendizaje de la que deriva su tratamiento en clave de resultado medible o producto calculado (Espinel y Pulido, 2024). Asimismo, el artículo “El aprendizaje como condición contemporánea” de David Rubio (2025) se encarga de poner en evidencia la versión reducida del aprendizaje entendido como proceso básico de adaptación propio del aprendizaje implícito, distinto a los procesos complejos provenientes de los aprendizajes explícitos.

3 El mundo, formula Hannah Arendt (2003), *es algo que sucede entre nosotros*. Debo esta mención a mi querido amigo Alexander Ruíz. El mundo común «se interpone» entre las personas y, al mismo tiempo, las vincula. El mundo acontece «entre» nosotros, de ahí que sea pluralidad y que solo exista mientras es cuidado, compartido y sostenido por la acción humana.

pero también es cierto que no se agota en ello, aunque muchas posturas y prácticas tiendan a ubicarlas como sinónimos. Enseñar tiene que ver más con ese complejo gesto de señalar con el dedo, de mostrar signos e indicar caminos. Un gesto de orientación que requiere, como primera medida, conocer el camino y ubicar el destino ante el riesgo de “perder” a quien busca indicaciones. “Cuando se enseña, lo que se reparte son guías de acción”, precisan nuevamente Alliaud y Antelo (2005, p. 21). Muchas personas –y de distintos modos– enseñan, pero solo el maestro lo asume como su oficio y se entrega a él como lo hace el artesano con su arte. El maestro piensa su oficio, sus sentidos y variaciones a fin de actualizarlo, sumergirse en su objeto de enseñanza y crear instrumentos en busca de condiciones para hacer mejor su labor.

Lejos de recaer en un uso instrumental del indicar, el oficio del enseñar se sostiene en los efectos de dicha acción sobre los sujetos y el tipo de relaciones que habilita. Allí reside la fuerza ejemplificante de la acción del maestro al exhibir y encarnar el amor por su objeto de estudio. Amor que, en su autenticidad e intensidad, logrará tener resonancias en aquellos iniciados en quienes, si se lo permiten, se gestará una relación particular con dicho objeto. Nadie queda impávido ante alguien que hace tan extraña demostración de amor. La enseñanza encuentra su razón de ser en lo que produce en los sujetos, motivo por el cual se entiende, una vez más, que su acción no se reduce a la transferencia de información, ya que lo suyo se cierne en los procesos de constitución de sujetos.

Proceso lento y extendido en el tiempo, por lo que no puede exigir ni instantaneidad ni simultaneidad. A decir verdad, requiere tiempo –mucho tiempo–, al punto que sus efectos suelen exceder los dominios mismos de la enseñanza. No podría ser de otra manera; rara vez un efecto goza de inmediatez. Ello sería más propio de una reacción, no de la formación. Una reacción, por definición, difícilmente es algo madurado, sedimentado o asentado. La inercia reaccionaria se caracteriza

por su ímpetu e impulsividad; por eso mismo, resulta tan fugaz como instintiva.

Insistamos en este punto. Una reacción responde a un estímulo; la educación, en cambio, pertenece al orden de la afectación, lo que implica tanto el afecto y como el acto de afectar. Educar no es simplemente estimular, sino crear un vínculo. Por eso toma tiempo y requiere constancia, dos cuestiones incómodas, casi malditas, en una sociedad acelerada. En consecuencia, más que estimulación, la educación requiere esfuerzo, cultivo y atención.⁴ Y es precisamente por eso que los vínculos a los que aspira pretenden ser más duraderos y profundos. Algo que la superficialidad de la sociedad del *fast food* no está dispuesta a asimilar.

Afecto, por su parte, proviene del latín *affectus*, que significa “estado del alma”, “disposición”, “sentimiento”. A su vez, *affectus* funciona como participio pasado del verbo *afficere*, vocablo usado para referirse a “hacer algo a alguien”, “influir”, es decir, “afectar”. A juzgar por el prefijo *ad* que acompaña el término y que significa “hacia” o “proximidad”, puede inferirse que el afectar lleva consigo una intención. Etimológicamente, afecto hace referencia a una disposición emocional o sentimiento que “ha sido hecho” o “impreso” en el alma por alguna causa externa o interna. Impresión en el alma que mueve, gobierna el deseo y conduce la acción.

La enseñanza es intento, es iniciación e incitación; es, sobre todo, un modo de mostrar signos. Signo, a su vez, resuena con significado, con construir significados. La acción del maestro, en esta tesitura, consiste en orientar dentro de un saber (en medio del universo de sentido de un saber) para evitar ir a tientas o, en todo caso, para hacerle frente a la inmensidad de lo desconocido

4 Estos tres rasgos (cultivo, esfuerzo y atención), asumidos como gestos de la escuela, serán objeto de los dos últimos capítulos junto a otros gestos como el estudio, la escucha, el *dar* la palabra y la formación. Aquí solo su mención.

y al desconcierto de la incertidumbre. Enseñar es ofrecer señas, señalar, encaminar, ofrecer sentidos desde los cuales otorgar densidad a la existencia. Es vislumbrar destinos, sugerir direcciones, presentar un objeto alrededor del cual organizar el deseo y la existencia. Experiencia que, aun cuando sea provisional, no deja de ser profunda en su intensidad. Enseñar, por todo lo dicho, es el intento de imprimir algo en el alma.

Enseñar, continúan Alliaud y Antelo, es dejar huellas, marcas, rastros (*insignare*). Es ex-poner (poner fuera), hacer común (com-partir), poner “sobre la mesa” (Simons y Masschelein, 2014). Es repartir de manera irrestricta y sin distinciones. ¿Para qué? para que sea visto, apreciado; para ampliar el horizonte de comprensión y ensanchar el universo simbólico. Enseñar es dotar de más signos y enriquecer los significados, hacer ver. Es presentar el mundo, poner en contacto con aquello que está más allá del yo. Enseñar es hacer aparecer, hacer presente y, con ello, hacerse presencia. Enseñar que tiene lugar, de manera singular y privilegiada, en la escuela.

3. Forma-escuela... más que función-escuela

La centralidad del aprendizaje en la escuela ha permitido la expansión tanto de la psicologización de los procesos educativos como su mercantilización en tanto capital cognitivo. La escuela, dominada por esta matriz, se hace una corporación, una empresa cuyas mejores mercancías son el aprendizaje, el capital humano (sujetos competentes y con habilidades acordes a la demanda del mercado) y el emprendimiento, entendido este último como principio de vida (sujetos emprendedores, empresarios de sí).

De modo que la enseñanza, definida desde el aprendizaje, adquiere para esta escuela-empresa¹ un fin prefijado, impuesto y finamente calculado dentro de la maquinaria productiva (global). En este registro, la enseñanza debe responder a fines específicos, es decir, debe articularse, adecuarse y ajustarse a los propósitos externos. Fenómeno que explica la prevalencia de la pregunta por la utilidad en consonancia con las reglas del mercado. Utilidad mutada en principio rector desde el cual son valorados, evaluados y ranqueados tanto la enseñanza como los objetos y contenidos

1 En el texto “De la crítica a la innovación. Formas, usos y fisuras” (Espinel-Bernal, 2021) se propone el tránsito desde una escuela-fábrica a una escuela-empresa como analogía para problematizar la incursión de los discursos innovacionistas en el terreno educativo y, en particular, en el sistema escolar.

(pertinencia y calidad), los sujetos (competentes y capacitados) y los lugares de la enseñanza (instituciones educativas acreditadas).

En el lenguaje de la *aprendificación* (Biesta, 2017) el aula se convierte en entorno de aprendizaje, las materias de estudio se transforman en unidades de aprendizaje, la escuela se hace dispositivo para el aprendizaje (medible, útil y capitalizable), los alumnos mudan en autómatas del aprender (y del aprender a aprender) y los profesores se hacen mediadores de aprendizajes, motivadores (*coaching*) e innovadores (Larrosa, 2020, p. 70).

La enseñanza se ve constreñida a optimizar e inculcar las virtudes de las sociedades contemporáneas, al menos las que se han hecho hegemónicas en la actual sociedad de mercado: proactividad, emprendimiento, flexibilidad, desarraigo, aprender a aprender, competitividad, exitismo, eficacia, eficiencia, pragmatismo, rentabilidad, aceleración, inmediatez, entre otras. A este respecto, Rancière (1988) hace notar la alianza existente entre instrucción y producción; una relación casi causal que se impone (aprender para) y que, según el francés, presenta tres escenarios de problematización: la cuestión del acto de aprender, la cuestión de la forma-escuela y la relación entre población escolarizada y población productiva.

Dentro de la órbita del «aprender para» y bajo el peso del utilitarismo y el pragmatismo, *se aprende a ejecutar*, aprendizaje cercano a los procesos productivos de una empresa en donde el sujeto adquiere habilidades y desempeños para luego ser intercambiadas por *otras* mercancías. También *se aprende para mandar* y lucir superioridad, «saber es poder»; al tiempo que dominar un conocimiento se convierte en el objetivo de esta segunda forma del aprender que destaca Rancière. Se aprende para administrar, gobernar, ordenar con “cierta indiferencia respecto del contenido del saber” (Rancière, 1988, p. 2). Asimismo, *se aprende para saber*, finalidad que resuena con el frenesí de la acumulación sin que medie allí un interés inmediato por la aplicabilidad, tan solo la satisfacción de la posesión. Sin embargo, habría una cuarta relación con el aprender en la que no media la

utilidad. *Se aprende simplemente* (sin “para”), y con ello Rancière, tomando distancia de la hegemonía del aprendizaje como producto, abre el horizonte hacia un aprender asumido como experiencia.

Justamente, esta última forma del aprender es la que constituye a la forma-escuela. “La escuela no es un lugar o una función definidos por una finalidad social externa. Es ante todo una forma simbólica, una norma de separación de los espacios, de los tiempos y de las ocupaciones sociales” (Rancière, 1988, p. 2). La escuela es, ante todo, separación y, por tanto, refugio. Marca así la diferencia sustancial entre aquella población atrapada en la producción y aquellos escolares liberados —aunque sea provisionalmente— de las afugias de la ciudad.

En la década de 1980 Rancière hacía notar el profundo vínculo entre la escuela y aquel tiempo liberado retomado posteriormente por Maarten Simons y Jan Masschelein en su ya clásica obra *Defensa de la escuela*.

Escuela [subraya Rancière] no quiere decir aprendizaje sino ocio. La *scholè* griega separa dos usos del tiempo: el uso de aquellos a quienes la obligación del servicio y de la producción quita, por definición, tiempo para hacer otra cosa, del uso de aquellos que tienen tiempo, es decir, de quienes están dispensados de las exigencias del trabajo. (1988, p. 2)

Incluso, como lo señala Rancière, algunos de esos privilegiados decidirán sacrificar, tanto como les sea posible, sus comodidades para consagrarse al “puro placer del aprender”, tal como sucede, por ejemplo, dentro de las escuelas filosóficas de la antigüedad.

Además de la forma del ocio, la escuela es la forma de la igualdad. Lo que define a la escuela no es, precisamente, que sea el lugar de la transmisión de los saberes ni el de la preparación de los niños para su actividad como adulto. “Si la *scholè* define el modo de vida de los iguales, esos «escolares» de

la Academia o del Liceo, del Pórtico o del Jardín, son los iguales por excelencia” (Rancière, 1988, p. 2). En definitiva, siguiendo las pistas de Rancière, la *scholè* puede definirse como el lugar de la separación, más que el de la preparación. Es el lugar ubicado fuera de las necesidades del trabajo y de las urgencias mundanas para dar(se) tiempo y atender a lo más fundamental. Un lugar de separación para hacer presente al mundo y, a la vez, hacerse presente. Además de ello, segundo rasgo que destaca Rancière, la escuela es el lugar donde se aprende por aprender, sin más pretensión que la entrega al estudio y el cultivo del espíritu. En medio de su universo, la única ocupación es aquella de crear vínculos para hacerse cargo, para ocuparse del mundo y hacerse responsable de su cuidado. Por eso es el lugar de la conservación y de la transformación en cuanto ingreso a la cultura. Es el lugar donde el aprender se hace experiencia. Y, por último, la escuela es el lugar de la igualdad por excelencia. El lugar en el que la construcción de lo común se materializa y afirma, mientras la vida en comunidad se hace palpable en el encuentro con lo otro.

Volvamos, aunque sea brevemente, a la distinción entre la función de la escuela y la forma escuela. Mientras la función, por definición, está ligada a una finalidad, la forma es condición, soporte y materialidad. La función transforma a la escuela en un medio para algo distinto a ella misma; es decir, la instrumentaliza puesto que su razón de ser como institución estaría en “función” de algo más. En esta lógica, lo que define y, a la vez, opera como criterio para juzgar a la institución escolar es aquello que se espera que produzca: ciudadanos abnegados, buenos cristianos, trabajadores disciplinados, capital humano, etcétera.

Frente a la función-escuela podemos situar la forma-escuela, es esta la que nos interesa en estas digresiones. La escuela que se convierte en marco, escenario y territorio en el que algo puede tener lugar. No simplemente medio para otra cosa, sino un espacio diseñado cuidadosamente para que algo *suced*a, algo singular. A lo largo de la historia reciente, sobre todo a partir de la modernidad, la función-escuela ha sido el instrumento privilegiado para construir la sociedad, moldear subjetividades

masivamente, producir orden y progreso. Pero cabe preguntarse con urgencia y sin ingenuidad: ¿coincide esa función-escuela con la forma escuela?, ¿la agota?, ¿la reemplaza?, ¿la distorsiona?

Todo parece indicar que no; que la función no agota la forma, aunque continuamente intente colonizarla; que la forma persiste, incluso cuando cambian los fines, se redibujan los discursos o se actualizan las promesas. La escuela ha sido llamada —una y otra vez— a civilizar, a moralizar, a fomentar la competitividad, a instalar el espíritu emprendedor e innovador. Cada una de esas funciones ha dejado huella, ha tratado de modelar la escuela a su imagen y semejanza; no obstante, la forma-escuela resiste y se niega a ser engullida.

Resiste de modos sutiles, muchas veces imperceptibles. En lo pequeño, en sus rutinas, en aquello que no se deja programar del todo: en un recreo, en el silencio, en la pregunta imprudente, en la desaceleración de los tiempos, en la disposición de los espacios, en la relación con los conocimientos. Resiste no como negación vacía, sino como posibilidad. Como potencia. Porque esa forma, en su insistencia y rebeldía, no se limita a aguantar o esquivar el embate de las funciones, también habilita, sostiene y aloja. Es, con todo, un espacio fecundo en el que aún puede suceder algo distinto.

Es esto, precisamente, en lo que queremos insistir tras la cartografía escolar puesta en marcha. Hay algo que permanece mientras todo cambia, hay algo que transita en medio de la diversidad y que, justamente por su permanencia, permite apreciarla. Si las escuelas materiales fueran del todo distintas entre sí, si no compartieran un mínimo común reconocible, ni siquiera tendríamos cómo percibir lo diverso y particular que las rodea. No hay una definición absoluta e invariable de escuela que las reúna a todas, pero tal vez sí podamos rastrear esa forma-escuela que hace posible la comparación (e, incluso, por

paradójico que resulte, hasta la misma materialización de las múltiples funciones endilgadas).²

Por esta razón, preferimos situarnos en el lente que ofrecen los gestos, más que en el rastreo de prácticas, dispositivos o regularidades históricas. Gestos profundos que la sostienen y mantienen a lo largo del tiempo y de las culturas, aunque incorporen distintos lenguajes y se desplieguen en diversas geografías. Esta precisión nos autoriza a ampliar el horizonte y mirar en dirección a la *scholè* griega para interpelar la función-escuela contemporánea y hacernos nuevamente la pregunta ¿qué hay o qué queda de escuela en las escuelas de nuestros tiempos?, ¿puede una escuela dejar de ser escuela, aunque se le llame por el mismo nombre?, ¿qué gestos de la forma-escuela la distinguen de la función-escuela en los contextos del siglo XXI? Y, a la inversa, ¿Qué hay de escuela en la *scholè* griega?³

2 «Forma» aquí no tiene el sentido platónico: una especie de forma-escuela que es esencial y piso ontológico de toda materialidad de las diversas escuelas. Agradezco esta observación a mi amigo y colega, Nelson Arango.

3 El artículo de Sergio Pérez Cortés (2025), “La escritura en las escuelas filosóficas de la Antigüedad”, publicado en la Revista *Pedagogía y Saberes* se adentra de manera muy bien documentada al interior de las escuelas filosóficas de la antigüedad y su relación con la escritura.

4. Partir de la igualdad. Vivir entre iguales

La escuela no puede ser responsable de lo que ella no produce, razón por la cual, insiste Rancière, “La escuela no promete de manera mentirosa una igualdad que la realidad social permitiría desmentir” (1988, p. 3). La desigualdad es resultado de las dinámicas sociales y económicas en las que, como señalaría Eduardo Galeano, hay algunos “más iguales que otros”, de lo que fácilmente podría inferirse que habría algunos “más humanos que otros”. Claramente, frente a ello, la escuela puede hacerse funcional y reproducir tales desigualdades, pero solo a costa de dejar de ser escuela.

Solemos poner pesadas cargas y responsabilidades a la escuela, cargas por las que no puede “responder”, justamente porque no están bajo sus dominios ni son esos sus propósitos. No es ello, precisamente, lo que la hace escuela. Lo cual no quiere decir que no incida. De hecho, si lo vemos bien, apunta y posibilita tiempos, espacios y subjetividades en tensión con los reduccionismos del mundo de los fines, la rentabilidad y el intercambio.

De ahí, por ejemplo, que la igualdad no sea un fin externo al que la escuela deba conducir. La igualdad no es algo que esté al final del proceso, puesto que no es una educación *para* la

igualdad, como no lo es tampoco *para* la libertad.¹ La escuela es igualdad. Enfatizamos en ello, la igualdad es la condición *sine qua non* de la vida escolar. En consecuencia, podemos señalar —con categórica insistencia— que la igualdad es actualización de la vida escolar, al tiempo que la vida escolar es actualización de la igualdad.

La escuela en tanto escuela (escuela-experiencia), alienta el encuentro en el saber sin pretensión ni finalidad externa, no hay otro propósito más allá del encuentro, del vínculo; de ahí el exceso de igualdad que produce y que pone en aprietos a la sociedad de la exclusión y la competitividad. Por su parte, la escuela-instrumento (escuela-fábrica), articulada a los procesos productivos e intereses inmediatos de la acelerada sociedad, se propone brindar los conocimientos suficientes y necesarios para el desempeño de cada rol en dicho entramado social; conocimientos para mandar, conocimientos para hacer, conocimientos para producir y reproducir. La función-escuela, así maquinada, corre el riesgo de traicionar la forma-escuela para hacerse centro de entrenamiento en abierta imitación y reproducción de las jerarquías y desigualdades sociales. Una escuela que deja de ser escuela.

A pesar de los vientos en contra, la escuela produce excesos de igualdad dentro de una sociedad que se construye desde la exclusión y la jerarquización arrojadas ahora por el exitismo y la competitividad. Excedente de igualdad que conduce a la indignación y a la rabia en el develamiento de tales exabruptos. Razón por la cual, esos iguales que no encuentran lugar se convertirán, en un movimiento natural, en los insatisfechos e inconformes, en los reclamantes, en los insubordinados.

De acuerdo con esta lógica, lo que conviene al productor es la forma social exactamente opuesta a la escuela, aquella donde nadie se preocupa por aprender, bajo la

1 El artículo “Lecturas cruzadas entre Freire y Foucault: a propósito de aleturgias escolares y prácticas de libertad” (Gallo y Espinel, 2021) aporta algunas puntadas para esta discusión.

misma igualdad de la férula, sino por aprender a hacer en las condiciones de la jerarquía que aprende, al mismo tiempo [que se entrena en] una condición y un oficio. Así es el aprendizaje que prepara al joven obrero para su oficio, dejándolo en su estado. (Rancière, 1988, p. 3)

La escuela se vuelve peligrosa para esa sociedad del rendimiento y la producción de desigualdad para la competitividad que la acompaña;² por ello resulta urgente —para determinados sectores— controlarla. Explicación demás para comprender por qué se le teme, persigue y calumnia (a ella y a sus habitantes). Se le amordaza con tareas y cargas que la distraen; tareas como el desarrollo, el aprendizaje, la abundancia, el emprendimiento y el consumo.

Por lo dicho, la escuela no puede remediar aquello que la excede, pero lo que sí puede hacer es producir otros tiempos y espacios. La escuela es el lugar de la heterotopía y de la heterocronía. “Sus efectos diversos [precisa Rancière] sobre los otros órdenes tienen que ver, ante todo, con el modo en que propaga los modos de la igualdad” (1988, p. 3). La escuela, en cuanto cronotopo particular, está en condiciones de traspasar sus fronteras, contagiar a la sociedad y a sus dinámicas, y forjar sensibilidades y subjetividades; sin embargo, es algo que no puede prometer ni en una ni en otra dirección. Los ecos de la escuela no son algo que esta pueda dominar ni determinar.

2 Pierre Dardot y Christian Laval (2013) hacen ver el rol que desempeña la producción de desigualdad dentro del funcionamiento de la máquina capitalista. La competitividad, principio operativo de este engranaje, se alimenta de la desigualdad y la exclusión. Competir significa dejar atrás, anular e imponerse a los demás competidores para no ser sometido o anulado por otro contendor. Cuando solo hay lugar para un ganador es necesario desmarcarse y destacarse para no ser perdedor. “De esta manera, el neoliberalismo incorpora y difunde la competencia y la competitividad como *ethos* contemporáneo, e introduce con ella el juego de desigualdades. No porque sean nuevas, pues la creación de desigualdades ha alimentado históricamente las relaciones económicas y de poder. Lo novedoso de la estrategia (si es que de ello se trata) es que la producción, incorporación y reconocimiento de tales desigualdades se hacen principios dinamizadores” (Espinel-Bernal y Pulido-Cortés, 2022, p. 196).

Las heterotopías son posibilidad y, por tanto, incertidumbre, apertura, movimiento, devenir sin destino prefijado. Simplemente *ser*, nunca *deber ser*, prototipo o modelo.

Ahora bien, la escuela “no iguala por su contenido –la ciencia con sus supuestos efectos de redistribución social–, sino por su forma” (Rancière, 1988, p. 2), por las formas ejercitantes que permite entendiendo que todos los escolares, como seres humanos, están llamados a hacer-se. De suerte que no es el conocimiento y su adquisición lo que iguala. No es la experticia y la acumulación de conocimientos lo que hace iguales. El ascenso social por cuenta del intercambio de conocimientos-mercancía es otra cosa, es una función extraña que se le ha adjudicado a la escuela hasta desdibujarla.

Aunque parezca extraño en nuestros tiempos, no se va a la escuela para adquirir bienes, habilidades y conocimientos que puedan ser intercambiados por poder adquisitivo, estatus social, “cultura” y buenas formas. Al menos, no es eso lo que hace a una escuela. Permítanme insistir en que la escuela no iguala por lo que ofrece, sino por las maneras que la constituyen, la habitan y dan forma. El sujeto escolar no se hace en la igualdad por lo que recibe e intercambia, sino por las formas como habita y es habitado por la forma-escuela.

Para decirlo en otro registro, la igualdad no es algo que se recibe, sino algo en lo que nos hacemos (en plural). Nos hacemos seres humanos, nos hacemos lo que somos; nos hacemos unos a otros y a nosotros mismos. En este punto resuena una de las paradojas de la educación, citada en otros términos por Friedrich Kron (1993): ser como todos los demás y, al mismo tiempo, como ningún otro (p. 21). De una parte, formar una identidad singular inconfundible, un yo único y, de otra, preparar para la acción social y la vida con los otros. Hannah Arendt (1996) se referirá a esta labor de la educación como la acción de acogida a los recién llegados y de acceso al mundo de la cultura.

Por su parte, señala Rancière que “la escuela pública democrática ya es distribución (reparto, justicia, igualdad): le quita al mundo desigual de la producción una parte de sus riquezas para consagrarla al lujo que representa la constitución de un espacio-tiempo igualitario” (1988, p. 2). La escuela no solo es diferente al mundo productivo en cuanto que no le pertenece ni se reduce a ello (a la productividad), sino que pone en tensión y confronta ese mundo productivo. Le pone límites y hace ver los peligros de reducir una vida a la mera productividad.

Capítulo 4

Escuela-Encuentro

1. Lugar de la palabra (*Dar la palabra*)

Daniela, estudiante de la Maestría en Educación de la UPTC, sigue la pista a la palabra a partir de la observación de su escuela como parte de los ejercicios propuestos desde el Seminario de Profundización. En sus diarios se detiene a escuchar esas voces, murmullos y sonidos, a prestar atención a los gritos de la escuela, tal como preferiría señalarlo Peter McLaren en sus diarios como profesor, más tarde incluidos en su famoso libro *La vida en las escuelas*. ¿Realmente estamos atentos a lo que sucede en la cotidianidad escolar? Se pregunta –y nos pregunta– Daniela. ¿Realmente nos disponemos a escuchar (a) la escuela?

La escuela siempre invita a hablar respecto a lo que sucede en ella, pero pocas veces nos decidimos a verla desde ella misma. Generalmente se le mira para exigirle resultados, calificar su eficiencia o condenar su ineficacia frente a las demandas de una sociedad afanada. La sobrediagnóstico, usualmente realizada desde afuera, impide escucharla, prestar atención a sus sonidos y a las voces que inundan sus rincones. Sin embargo, la escuela no deja de hablar y de dar la palabra, en ella la discusión, la confrontación, el pensamiento en voz alta, alimentan los tiempos comunes de quienes la habitan. Palabra que a su vez es avivada por la pregunta, la inquietud y el movimiento.

En uno de sus diarios del 12 de septiembre de 2023 Daniela Pinilla se percata de algo curioso. Escribe Daniela:

Inicié el día esperando a los estudiantes en el salón de clase, ellos empezaron a llegar, siendo las 8:00 a.m. Inicié con el tema del día, empecé con una canción y luego les asigné trabajo; ellos empezaron a trabajar mientras conversaban unos con otros.

Interrumpí el trabajo diciendo que tenía que salir del salón, los estudiantes empezaron a levantarse de su lugar, a hacer preguntas, a mostrar sus avances, a preguntar si estaba bien, volvían a preguntar: ¿profe qué debemos hacer?

En ese momento pensé: ¿por qué cuando les dije que iba a salir y los dejaría solos hubo mucho ruido, preguntas y todos reclamaban atención?

Después de salir del salón volví; sin que ellos notaran mi presencia, observé y escuché que estaban conversando unos con otros, se oían murmullos y risas, se hacían preguntas sobre cómo terminar los trabajos, ellos iban resolviendo sus dudas con los demás compañeros; de pronto, una estudiante que se dio cuenta que estaba observándolos dijo: ¡la profe!, y las preguntas y dudas que antes habían resuelto con los demás compañeros fueron arrojadas de nuevo hacia mí.

(Pinilla, Diario de campo, 12 de septiembre de 2023)

El apoyo, la camaradería, la ayuda mutua, la búsqueda conjunta de respuestas, son gestos que permean constantemente a la escuela. Un estar allí para el otro, un escuchar para aconsejar o, simplemente, para prestar el oído a aquello tan importante que ha de ser compartido.

La maestra, en su autoridad, es el punto de referencia en el aula; pero una vez aquella voz autorizada se retira, la búsqueda se hace compartida, los murmullos y tanteos toman su lugar. El impulso está dado, mientras la complicidad y la corrección fraterna se vuelven aliadas. La voz de la maestra es orientación, aclaración e invitación, pero también tranquilidad y confianza. La misma confianza que inspira ese lugar compartido que es el aula.

“¡Tú no mandas!”

Quedé sorprendida cuando escuché a una estudiante responderle a su compañero: “¡Tú no mandas!”

Todo pasó porque un compañero hizo una sugerencia respecto al color que debían aplicar en una hoja, él se levantó de su puesto y dijo: “el elefante es de color gris no rosado, así que colorean de rosado”.

Quienes estaban prestando atención lo miraron y le dijeron “¡sí, el elefante es gris!” Sin embargo, una estudiante enojada levantó la voz y dijo “¡Tú no mandas!”

El salón estuvo un momento en silencio y pensé en intervenir para solucionar, pero la estudiante seguía diciendo: “¡Tú no mandas!” y empezó a explicarle que si ella no quería pintar el elefante de gris era su decisión, porque los elefantes podían ser del color que ellos quisieran pintarlos. A lo cual agregé que si el elefante era rosado era porque no era un elefante de la vida real.

(Pinilla, Diario de campo, 13 de septiembre de 2023, María Isabella - 5 años).

La escuela es diferencia y por ello sus gestos la afirman, acompañan y posibilitan en un mundo que tiende a ser homogéneo e indiferente. La escuela se afirma en la alteridad, procura la presencia del otro y hace que asome su rostro. Abre así un «lugar» a un «quien». No basta con ser escuchado, también es necesario prestarse a escuchar la voz de los demás. Sí, así es, la escuela produce ese difícil movimiento de descentramiento del yo tan escaso en una sociedad narcisista y ensimismada. Tal vez por ello sea tan importante para ella, para la escuela, *dar la palabra* a quien tiene algo por decir, crear espacios para compartirla y construirla, e imaginar múltiples mecanismos para alentarla. Levantar la mano antes de intervenir, poner el dedo en los labios para solicitar silencio, mostrar la palma de la mano en lo alto para llamar a la calma, todas ellas señales que diarios como los de Nicolle también fueron mostrando (Gómez, 2024). Aquí uno de esos fragmentos:

He notado [que] la relación no es de miedo sino de respeto; así como ellos acatan las órdenes de los docentes, también se hacen sentir, ya que no tienen miedo de hacerle saber al docente la inconformidad con algo que pasa dentro del evento. El docente acude y atiende a la voz de su estudiante. El estudiante hace un pequeño gesto de levantar el dedo índice y el docente asiste a él. Noto que el docente respeta el espacio entre ellos y no invade al estudiante, además lo mira fijamente mientras habla y asiente la cabeza para afirmar algo.

(Gómez, Diario de campo, 1 de marzo de 2024, p. 90)

Mirar al otro mientras habla como señal de respeto y confianza en su palabra, retener por un momento el aliento para que esa palabra pueda decir son prácticas sistemáticamente repetidas en la cotidianidad escolar. Una mirada, una expresión recortada, un ligero movimiento son suficientes para convocar la atención. Otra serie de estrategias procurarán la cercanía, como por ejemplo la división en pequeños grupos para profundizar en las percepciones y elaborar conjuntamente conceptos a partir de los aportes de cada quien. Hacen parte de esa misma preocupación por dar a la palabra un lugar central las dinámicas de socialización de impresiones y planteamientos personales o grupales, así como la invitación permanente a formular preguntas o presentar argumentos. Los ejercicios de debate, las mesas redondas, la lluvia de ideas, el indagar por la opinión de los participantes y hasta la misma preocupación por la participación activa de los presentes son también parte de ese conjunto de mecanismos escolares dispuestos para la movilización de la palabra. En muchos lugares se habla y se hace escuchar la voz propia, pero en pocos lugares como en la escuela se hace sentir con tanta fuerza e insistencia la pasión y preparación para tomar la palabra.

Y es que la escuela tiene que ver, precisamente, con eso: con *dar* la palabra. Dar la palabra en su amplio sentido. En primer lugar, brindar palabras para decir el mundo, para expresar lo que se lleva dentro, para dar a conocer los hallazgos e impresiones. Abrir el mundo para mostrarlo y tener algo para decir. ¿Quién si

no la escuela es la encargada de alimentar, aquilatar y enriquecer la palabra? ¿Quién si no la escuela es la llamada a prestar atención tanto a lo que se dice —para decirlo mejor—, como a saber qué se dice? ¿Quién si no la escuela se preocupa, por ejemplo, por el lenguaje y sus usos?

“¿Qué ocurre, Nathalie?” Resistencia por principio: “Nada, señor, nada”. “Entonces, es mucho ruido para nada, ¡chiquilla!” Los sollozos se multiplican, y Nathalie finalmente expone su desgracia entre hipidos:

—Se... se... señor... no lo... no lo consigo... No consigo... com... com... No consigo comprender.

—¿Comprender qué? ¿Qué es lo que no consigues comprender?

—Lapro... lapro...

Y de pronto el tapón salta, todo sale de golpe:

—La... proposición-subordinada-conjuntiva-adversativa y-concesiva.

Silencio.

Nada de reírse.

Sobre todo, no reírse.

—¿La proposición subordinada conjuntiva adversativa y concesiva? ¿Eso es lo que te pone en semejante estado?

Alivio. El profe se pone a pensar muy deprisa y muy seriamente en la proposición de que se trata; cómo explicar a esta alumna que no hay motivo para hacer una montaña, que utiliza, sin saberlo, esa jodida proposición (una de mis preferidas, por otra parte, si es que puede preferirse una conjuntiva a otra...), la proposición que hace posibles todos los debates, primera condición para la sutileza, tanto en la sinceridad como en la mala fe. Bien hay que reconocerlo, pero, a fin de cuentas, no hay tolerancia sin concesión, pequeña, todo está ahí, basta con enumerar las

conjunciones que introducen esta subordinada: *aunque, sin embargo, no obstante*, tras semejantes palabras te das cuenta de que nos encaminamos hacia la sutileza, de que vamos a buscarle los tres pies al gato, de que esa proposición te convertirá en una muchacha mesurada y reflexiva, dispuesta a escuchar y a no responder a tontas y a locas, en una mujer de argumentos, una filósofa tal vez, ¡en eso va a convertirme la conjuntiva concesiva y adversativa! (Pennac, 2021, pp. 52-53)

Detrás de una preposición, la inmensidad del lenguaje; y detrás de la palabra, la intensidad de ser humano. La anterior es una de las escenas del libro (cuasi) autobiográfico de Daniel Pennac, *Mal de escuela*, en el que el autor nos sumerge en el universo escolar desde la mirada de aquellos que difícilmente son tenidos en cuenta más allá de las estadísticas: los “zoquetes”, los “malos” estudiantes, los que no rinden; aquellos que como el niño Daniel Pennacchioni, no se ajustan al molde impuesto por el sistema educativo. A ellos también prepara la escuela para tomar la palabra y hacerse oír; da la palabra a cada quien para poner su voz en el mundo y (ex)ponerse a sí mismo con ella.

Ese niño que no encajaba, aquel “apasionado por el fracaso” y convencido de ser un mal alumno ante la cruel contundencia de los hechos, se atrevió a tomar la palabra movido por la astucia de su maestro de literatura. Con el tiempo, ese niño díscolo y “sin futuro” se hizo escritor, además de profesor. ¿Quién lo hubiese imaginado? Sí, así es, la escuela suele lograr lo que otros dan por descartado (incluyendo el sistema educativo).

Pero ese *dar la palabra* tiene que ver también con asignar la palabra, con hacer responsable de su uso, para lo cual ha sido necesaria tanto la preparación como el cuidado con lo que se ha de decir. Tomar la palabra inicia con aquel movimiento de apertura al mundo y continúa con el respeto hacia ese otro que está por escuchar lo que se tiene por decir. Cuidar la palabra es, en efecto, cuidar del otro. Esto lo sabe muy bien quien es profesor, consejero o tutor. La palabra se viste entonces de alteridad. Habría aún un tercer sentido en aquel dar la palabra que vale la

pena subrayar una vez más. Dar la palabra es abrir espacio a la palabra del otro, propiciar el silencio y preparar para la escucha. Cuando el maestro “da la palabra”, de inmediato pide también la disposición de quienes están por escuchar. Exige reconocer a ese otro que está por hablar como un par cuya palabra merece ser atendida. En resumen, tres sentidos que se entretajan en ese gesto de *dar la palabra*: alimentar, cuidar y atender; sentidos que, a su vez, resuenan con la raíz más profunda del término “educar”.

Vínculo y apertura

En algún momento, en medio de las lecturas dispersas que a menudo se realizan, encontré que, de acuerdo con Derrida, la palabra es palabra porque rompe el silencio, irrumpe y se hace oír. Se hace escándalo, grito, llamado. La palabra debe decir algo y, para ello, debe alterar lo que está, debe hacerse notar en medio del paisaje, debe llamar la atención y convocar. Es en este sentido que se hace escándalo por cuanto logra afectar la parsimonia de lo mismo.

Una doble dimensión acompaña entonces a la palabra, como un doble rostro, puesto que la palabra es palabra dicha, hablada, lanzada, pero al mismo tiempo, es palabra escuchada. Una escucha que es acogida. Prestar atención —bella expresión— es también, prestar el oído, atender a lo que se dice y a quien lo dice. De esta manera, la palabra se hace vínculo, a la vez que proximidad. Acerca a quien habla y a quien escucha. Crea puentes allí donde existían abismos e indiferencia.

El carácter vinculante de la palabra requiere de alguien que la escuche. Solo así se hace auténtica palabra. Pero hay un tercer elemento que acompaña a la palabra dicha y a la disposición de quien la atiende: se trata del ambiente propicio para ser escuchada, movilizada, proferida. Este ambiente podemos identificarlo con el silencio. El silencio da lugar a la palabra. Es notable que la voz, en medio de la agitación que produce con su irrupción, requiera del silencio y de la pausada atención.

Aparentemente contrarios, palabra y silencio se funden en esa misma relación que llamamos escucha.

La aceleración del mundo envuelve y consume en su vértigo. Un mundo tan distraído como ensimismado, aturdido por el ruido y la efímera excitación. En una sociedad tan ruidosa, el silencio no solo se vuelve refugio sino —cada vez más— forma de resistencia. Guardar silencio para permitirse escuchar en medio de una cultura estridente es andar a contracorriente. Es en este sentido que el silencio deviene grito, escándalo, llamado, irrupción en medio del bullicio.

La velocidad del mundo atrapa al pensamiento, lo distrae y, con ello, lo encadena. El pensar es lo contrario de la distracción, exige detenerse para apreciar, contemplar, preguntar y volver a observar. Por eso requiere tiempo, pausa, calma; requiere desacelerar. Toda una afrenta en un mundo gobernado por la prisa. De ahí que el pensar termine marginado, pues resulta poco funcional en una época donde el juicio de valor se rige por la empleabilidad, la aplicabilidad y la rentabilidad. Pensar, entonces, no solo se entrelaza con la palabra, sino también con la escucha y con el silencio. Tomarse un tiempo, lento y profundo, para preparar la palabra es, hoy, una conducta extraña. Más aún en un mundo que obliga a figurar, a decir algo en cada oportunidad, a mostrarse y permanecer vigente en el registro de las pantallas y la popularidad.

En un mundo vaciado, donde la afirmación del yo se supedita a la aprobación externa y en el que la voz que más se escucha es la más agresiva, violenta y descompuesta, guardar silencio, preparar la palabra y medir sus consecuencias, es un acto incomprensible, incluso inaceptable.

Así, en un mundo alborotado y enardecido, la responsabilidad sobre lo que se dice tiende a esfumarse, mientras la voz se pierde en el anonimato, la histeria colectiva y la inercia de las masas. Nadie se hace cargo de su palabra ni de sus implicaciones; es tan fácil juzgar como cancelar al que se

percibe como contradictor. Pensar (y sentir) distinto se percibe como amenaza en una sociedad que se ufana de ser abierta, diversa y plural. Quien disiente o se atreve a pensar distinto es rápidamente señalado como enemigo, al tiempo que las redes y la algarabía colectiva permanecen alerta para exhibir al enemigo público de cada día.

Ver a los ojos, cara a cara

La palabra *diá-logo* está compuesta por la preposición “*diá*” (διά), que en griego antiguo significa “a través de”, “entre”, “por medio de” y “*logos*” (λόγος), que se traduce como “palabra” “discurso” y “razón”. De manera que diálogo, en su origen griego, significa algo más que dos personas hablando. Ciertamente, hace referencia a “la palabra que circula entre”, “la razón que se comparte a través de” o “el sentido que se construye entre varios”. De suerte que, desde su raíz griega, el diálogo implica de forma esencial la existencia de otro(s). Es un proceso que solo cobra sentido en la interacción «con un otro diferente de mí». Un otro que, en consecuencia, lejos está de ser espejo de un yo.

El diálogo es palabra compartida y conjuntamente construida, nunca impuesta. Es un «a través de la palabra» que permite a los sujetos encontrarse, reconocerse y hacerse en relación. En el diálogo, no solo se comparten convicciones, también se comparte un profundo deseo de decir. Ese «a través» no es entonces simple medio o conducto, es un “a través” en el que nos hacemos sujetos. Allí el otro es reconocido como sujeto legítimo de palabra. Es así que el diálogo presupone, como otra de sus características, la apertura al otro, tanto en la palabra dicha como en la palabra oída. Dialogar es, entonces, más que intercambiar palabras, ejercitar una escucha activa y sensible, que nace de la disposición profunda a dejarse afectar e interpelar por el otro.

Por su parte, el con-versar lleva consigo una suerte similar que bien vale la pena detallar. El conversar pone en juego

distintas versiones (con-versar). En su etimología la palabra proviene del latín *conversari* que significaría “vivir en compañía”. “*Versare*”, puede entenderse como “girar” o “dar vueltas”, lo que resulta bastante sugerente en esta línea que intentamos trazar. Así pues, *versare* implica también movimiento y cambio, mientras que *versus* adquiere la acepción de surco, línea o verso. Un surco que, como en las labores campesinas, se recorre, pero al final del cual se ha de girar, retornar y echar de nuevo a andar. Una vez más aflora cierta cercanía con la agricultura y su rasgo creador de vida, de lo nuevo, de aquello por venir. De allí que se aproxime, en su familia lingüística, a diverso, converso, transverso, reverso, pero también a adverso, inverso, perverso y hasta a universo y multiverso.

En tiempos en que el exceso de ruido aturde y la fugacidad de las distracciones aísla, la escuela emerge como un espacio que aproxima, que convoca al encuentro y que teje relaciones mientras hace ver a los ojos. En ese sentido, la escuela es un lugar en el que son posibles este conversar y este dialogar. Un lugar en el que la palabra es respetada a profundidad, tanto la ajena como la propia. Respetar es cuidar, por lo que respetar la palabra puede traducirse como cuidar la palabra. Por una parte, cuidar la palabra del otro disponiendo el silencio y la atención y, por otra, cuidar de la palabra propia contando con su preparación. No se dice cualquier cosa, ni de cualquier modo; cuidar la palabra es cuidar lo que se dice, a quien se dice y de quien se dice. La pausa, la calma y la consideración se anteponen a la recriminación o la sanción. Insistamos en que hacer escuchar la propia voz parte de la disposición de dar lugar a la voz del otro. La alteridad no es simple adorno retórico, es pieza fundamental. Ver a los ojos, cara a cara, es el comienzo del reconocimiento y la otredad y, por tanto, de la singularidad.

2. “¡Silencio amiguitos, que no me puedo concentrar!”

Escuchar el mundo y sus historias, escuchar los susurros y también los gritos; escuchar tanto al próximo (prójimo) como al que está lejos, tanto al par como al impar. Indudablemente la escuela es un lugar de escucha, pues allí también nos ejercitamos en ella, aprendemos a apreciar lo que está afuera, a prestar atención al mundo y a los sujetos que lo componen. De ahí la insistencia en el silencio y en el respeto por la palabra. Esta es una cualidad que la escuela sabe estimar y que el reclamo de Samuel Jerónimo, estudiante de Daniela, así nos lo hace palpar:

Estábamos trabajando [señala Daniela] y el volumen de las conversaciones empezó a subir, de repente un estudiante levanta más la voz como si intentara gritar y dice: “¡silencio amiguitos que no me puedo concentrar!”.

Se sienta en su lugar y de inmediato se nota que el tono de las conversaciones empieza a disminuir, y se escuchan solo murmullos.

(Pinilla, Diario de campo, 17 de octubre de 2023,
Samuel Jerónimo - 5 años).

“Silencio amiguitos que no me puedo concentrar”, silencio para escuchar, silencio para atender. Llamado permanente de la escuela, aquel espacio-tiempo que habilita el estudio y prepara toda su atmósfera. Ese espacio de atención, aplicada y sostenida,

requiere de un tiempo especial. Un tiempo distinto al tiempo que se consume en el vértigo del mundo del mercado y de la productividad. Un tiempo pausado, lento e íntimo en el que la atención se traduce en densidad.

Estudio y conversión

Michel Foucault, recordando a Plutarco, señala que el oído es el único de todos los sentidos mediante el cual se puede aprender la virtud. “La virtud no se aprende por la mirada. Se aprende y solo puede aprenderse por el oído” (2009, pp. 319-320). La explicación que ofrece Foucault, recurriendo a Plutarco, es que la virtud no puede desligarse del *logos*. Como se recordará, para los griegos el *logos* significaba razón, pero también palabra y discurso, por lo que la virtud vendría acompañada del discurso racional, de la palabra escuchada y correctamente articulada. La escucha atenta es la única manera para que el *logos* penetre el alma.

Existe una diferencia sustancial entre quienes asisten a la escuela de filosofía en calidad de estudiantes y aquellos que se presentan como simples asistentes. A los primeros, Séneca los denomina *discipuli* (discípulos, alumnos) en cuanto buscan ser transformados por la enseñanza del maestro. A los segundos los identifica, con magnífica precisión, como *inquilini*, es decir, como aquellos que residen o frecuentan un lugar que no les pertenece. Foucault (2009, p. 322) les llamará “locatarios”, aquellos que permanecen en un lugar sin sentirse parte; huéspedes que se cohiben de hacer del lugar su morada espiritual, su *hábitat*.

El discípulo no se limita a estar; por el contrario, se entrega a la palabra del maestro como a una forma de verdad que lo interpela y lo obliga (*ob-liga*); sabiéndose incompleto se dispone a ser moldeado, a darse forma *a través* de esa palabra autorizada. El inquilino, en cambio, ocupa el espacio sin dejarse afectar ni por él, ni por lo que allí sucede. Asiste sin implicarse, como el transeúnte que atraviesa la ciudad sin detenerse a apreciarla ni

dejarse conmover por la historia de sus calles y las formas de su arquitectura.

No hay vínculo donde no hay disposición, y sin vínculo, no hay afectación. El asistente desprevenido no se compromete ni se deja sorprender. Por eso, a diferencia del inquilino, el discípulo se hace heredero y responsable de la palabra recibida; no la consume como quien toma prestado algo ajeno, ni la engulle como quien acumula, sino que la integra, la encarna y la cuida para renovarla. Ser discípulo, por tanto, implica asumir la herencia como tarea, no como propiedad o derecho adquirido. Mientras el inquilino va de paso dejando todo intacto, el discípulo permanece para habitar, y en ese habitar, transforma y es transformado.

Foucault trae a colación otro término que pone en relación con el vocablo latino *studentes* (forma plural de *studens*). Se trata de “prosélitos”, del griego *proselytos* (προσῆλυτος), que significa literalmente “el que ha venido (de fuera)”, es decir, el que se ha acercado. Su forma verbal hace referencia a acercarse, a venir hacia. En la traducción griega del Antiguo Testamento se usó el término para designar a los extranjeros que se acercaban al pueblo judío para adoptar sus prácticas y estilos de vida. De allí pasa al universo cristiano bajo su traducción latina como *proselytus* para mencionar a los nuevos conversos a la fe.

Studens es el que se aplica con celo a algo; es quien, deseoso de saber se compromete decididamente con su objeto de estudio. Tanto *proselytus* como *studens* designan, en este sentido, una disposición anímica y existencial de apertura y deseo. El prosélito se aproxima a algo que aún no le pertenece y que, por tanto, desea; el estudioso se dedica con esfuerzo a algo que aún no domina. En ambos casos se produce un movimiento y, por tanto, la decisión de ser algo distinto a lo que se venía siendo. En otras palabras, se produce una conversión.

Este es el movimiento —el de la conversión— que aproxima, en su sentido más profundo, el concepto de *proselytus* al de estudiante. El estudiante es un extranjero que se acerca a un

nuevo saber, dispuesto a abandonar su estado anterior. Frente al inquilino, que transita sin ningún tipo de arraigo, el prosélito es quien desea pertenecer a ese nuevo lugar exponiéndose a la modificación que ello implica. De modo que el auténtico estudiante inicia su trasegar como prosélito y no simplemente como receptor de información. Y luego, al hacerse *studens*, se compromete con el esfuerzo sostenido que esa transformación exige. De modo que el *studens* no solo toca a la puerta, cruza el umbral para entregarse al estudio como forma de vida.

En este orden de ideas, el aula es ese espacio en el que convergen las figuras del prosélito (*proselytus*), el estudiante (*studens*) y el discípulo (*discipulus*). El aula recibe a quien se acerca, al que viene de fuera. Es allí, en sus márgenes, donde el prosélito se transforma en estudiante, aquel comprometido con la tarea (auto)formativa, quien hace del estudio su práctica cotidiana. El aula es, por tanto, ese espacio de esfuerzo compartido en el que ocurre cierta conversión. Estudiar (*studere*), en sintonía con lo dicho hasta aquí, es mucho más que coincidir en un espacio, es una forma de habitar el tiempo en relación con algo que nos excede y que nos da forma.

A la luz de lo anterior, el estudiante deviene discípulo que desborda el mero aprendizaje o la adquisición de habilidades. El discípulo es quien se encuentra atravesado por un vínculo tanto con su maestro como con la tradición y la verdad que hereda. El saber deja de ser algo externo y ajeno para el discípulo, quien ahora lo hace propio y, mediante esa *apropiación*, se hace responsable. Ese discípulo, por fuerza del legado recibido, se convertirá con el tiempo en maestro.

Desde esta perspectiva, el aula también se convierte en aquel espacio privilegiado donde se cultiva el deseo, se ejercita la atención y se habilita la transmisión. Es un espacio en el que el sujeto se forja al ritmo del estudio en una temporalidad distinta a la del rendimiento y la productividad. En tiempos en que la escuela tiende a confundirse con un centro de trámites y cualificación para la competitividad, recordar las figuras

del prosélito (aquel que se acerca con deseo), del estudiante (aquel que se esfuerza con pasión) y del discípulo (aquel que se compromete y se deja transformar), nos permite recuperar la dignidad formativa del aula como escenario de arraigo y la de la escuela como casa de estudio. Un lugar donde el saber no se consume, sino que se hereda, se cultiva y se trasmite como legado.

Cultivar la escucha y la atención

Escuchar es tan difícil como hablar, advierte Foucault (2009) citando esta vez a Epicteto. Con frecuencia, cuando hablamos, lo hacemos de manera inútil o imprecisa; peor aún, propendemos a hablar en exceso, luciendo como charlatanes. Solemos hablar demasiado y escuchar poco. Ante esta constatación, tan regular en la vida cotidiana, parecería urgente decretar la necesidad de aprender a escuchar. Sin embargo, Epicteto introduce una corrección tan sutil como decisiva, al advertir que la escucha, en estricto sentido, no se aprende, *se cultiva*.¹ No se aprende a escuchar como quien adquiere una técnica (*tekhne*), del mismo modo que no se aprende a pensar (como si se tratara de algo que se obtiene) ni se enseña a pensar (como algo que se da). Lo que sí es posible (y necesario) es cultivar el pensamiento. Cultivo que no puede realizarse en soledad, sin la guía de la palabra de ese otro que, usualmente, se presenta como maestro.

Para escuchar es necesaria la *empeiria*, es decir la capacidad, la experiencia, la habilidad, así como la *tribe*, esto es, la práctica asidua y aplicada (Foucault, 2009, p. 302). La empiria y la práctica no requieren —necesariamente— de conocimientos, contrario al arte o a la técnica que representa la *tekhne* griega. Es en este sentido que la escucha no puede definirse como un arte que se aprende, pues el arte, en cuanto *tekhne*, supone un saber hacer, un

1 “Para escuchar [apunta Foucault comentando a Epicuro] se necesita experiencia, competencia, práctica asidua, atención, aplicación, etcétera” (Foucault, 2009, p. 324). Elementos útiles para abordar la noción de «cultivo» dentro del horizonte de la formación.

conocimiento susceptible de ser transmitido. Conocimientos que, además, solo se adquieren a través de la apertura del oído y del pensamiento. Ningún arte se aprende sin la disposición previa a escuchar la palabra, la exposición o la corrección de otro. La escucha precede a todo arte. A fin de cuentas, “hay una *tekhne* para hablar, no la hay para escuchar” (Foucault, 2009, p. 324).

Ahora bien, no se escucha de cualquier manera, ni se escucha siempre del mismo modo. La práctica atenta y la repetición afinan la escucha, lo que significa que esta —la escucha— puede ser ejercitada (entrenada). Cuenta Porfirio en *La vida de Pitágoras* que, antes de ser admitidos en las comunidades pitagóricas, los iniciados debían permanecer cinco años en silencio como prueba de fortaleza espiritual. Cinco años en los que el aspirante debía dedicarse exclusivamente a escuchar. Ni siquiera le estaba permitido preguntar, y mucho menos, intervenir en los debates y lecciones, entendiendo que antes de preguntar es preciso escuchar la palabra que se ha de interrogar, inquirir o interpelar. Solo purificando la escucha se accede, con propiedad, a la palabra hablada (Foucault, 2009, p. 325).

La escucha, anterior a todo arte y soporte de todo aprender, se cultiva a través del silencio. Sin duda, aprender a callar y guardar silencio es una de las tareas más arduas y exigentes. Así también lo atestigua Jámblico, citado por Foucault en su curso de 1982, “Luego de esos tres años [de examen previo], imponían a quienes se asociaban a él un silencio de cinco años, para comprobar en qué medida se dominaban, pues el más difícil de los frenos es el que uno impone a la lengua” (Foucault, 2009, p. 325). En verdad, insiste Jámblico, es más difícil ocuparse del silencio que de la palabra.

Siempre queremos hablar, tomar la palabra, imponer nuestra voz; pero pocas veces nos disponemos a acoger la palabra que otros tienen para nosotros. Aún más difícil es guardar silencio para atender al mundo y a lo que tiene para mostrarnos, especialmente en una época que desprecia la contemplación y la quietud, atrapada en la falsa dicotomía entre la actividad

(productiva) y la pasividad. Tal antagonismo no es más que una trampa; el espíritu, como el pensamiento, poseen modos propios de actuar más allá del activismo, la exteriorización y la espectacularización.

Lo contrario al silencio es la charlatanería. Con fina ironía, Plutarco observa que, en el caso del charlatán, el oído no se conecta directamente con el alma, sino que se comunica precipitadamente con la lengua. Por esta razón, el charlatán es un vaso vacío pues, como afirma Foucault, tan pronto recibe la palabra la expulsa en lo que dice, no deja nada para sí; la palabra se le escapa en su precipitación y brota sin haber reposado en la reflexión. El consejo que brinda Plutarco es claro: no traducir de inmediato en discurso las lecciones recién escuchadas. “En sentido estricto, hay que retenerlo, es decir, conservarlo y evitar reconvertirlo de inmediato en palabra [en nuevo discurso]” (Foucault, 2009, p. 326). Es necesario —y más prudente— permitir que esas palabras —las del maestro, por ejemplo— decanten, pueblen el alma, resuenen y hagan su lugar.

Casi instintivamente solemos superponer la palabra propia —lo ya sabido— a la palabra que viene de fuera; acto prematuro en el que tendemos a sofocarla y enmudecerla. Como ecos de estas antiguas lecciones, la escuela nos recuerda constantemente que no hay que hablar cuando otro habla; que es necesario conservar el silencio y cultivar la escucha para no perder lo que el mundo —y ese otro que no soy yo— tienen para decirnos.

Sin embargo, no basta con el silencio. El cultivo de la escucha exige también una actitud corporal que consolide la disposición a acoger la palabra ajena. Actitud que no solo se condensa en aquel mirar de frente a quien habla —signo de *prestar atención*—, sino en la quietud. Controlar el cuerpo y sus agitaciones para favorecer la tranquilidad del alma decidida a escuchar. Guardar la calma es, en sí mismo, disponerse para escuchar. Estas son prácticas extrañas y a contracorriente en medio del ansia de productividad que la escuela —cuando permanece fiel a su sentido más profundo— sabe muy bien cuidar. Exigir quietud en una época

hiperactiva suena odioso y hasta autoritario; no obstante, resulta imperativo recuperar la calma, parar por un momento y cultivar el dominio de sí en un entorno de desinhibición generalizada (Sloterdijk, 2012). Un mundo en el que hay que correr —sin preguntar ni saber por qué—, tan solo correr.

3. Tradición, conservación, elevación

*"Pero ¿no consiste en eso la generosidad
inherente a todo poema?
¿Quién tiene derecho al milagro?"*

(Steiner, Prefacio a *Murmures*)

Cécile Ladjali, maestra de Instituto en Francia, escribe a George Steiner para presentarle un conjunto de poemas que sus estudiantes de secundaria han escrito a propósito del mito de la caída. Guiados por la lectura de la *Divina Comedia*, aquellos olvidados y sin parte del Liceo Évariste Galois, se atreven a tomar la palabra y, robando el fuego de los dioses, se disponen a escribir sonetos. La escuela, ubicada en la sensible región de Seine-Saint-Denis, junto a la estación de Drancy, antiguo vestigio del principal campo de concentración nazi en Francia, deja oír su voz en torno a la caída y las barbaries de la actualidad desde las voces juveniles de sus estudiantes. Perplejo ante el corazón indómito de una profesora de escuela y la valentía de sus estudiantes, el catedrático Steiner, profesor emérito de Cambridge, se suma a tamaña osadía con la escritura del prólogo que acompañaría el proyecto abrigado bajo el libro *Murmures*.¹ Susurros ahora

1 El libro *Murmures*, del colectivo de estudiantes del Liceo Évariste Galois y Cécile Ladjali, fue publicado en el año 2000 por la editorial L'Esprit des Peninsules.

apreciados como gritos y esperanza de una escuela rebelde e insistente.

En unas de las páginas introductorias al libro *El elogio de la transmisión*, en el que Lajdali nos recuerda de lo que es capaz la escuela, se escucha decir a la maestra:

Trabajar de manera que nuestros alumnos tengan acceso a una cultura elevada —la que nos fue transmitida— forma parte de esa pequeña y apasionante revolución que mis compañeros y yo llevamos a cabo a diario. Pero dicha causa no suscita unanimidad de opiniones, precisamente. Tras la representación de *Tohu-bohu*, noté cómo los comentarios de mis amigos normalistas subían de tono: llegaron a hablarme de «clases sociales, dominantes, trabajadoras, incluso peligrosas», cuando no de la «violencia simbólica» ejercida sobre los alumnos. Para aquel puñado de privilegiados, *Murmures* no era más que una rareza cultural y política, que ocultaba un instrumento de represión larvada, destinado a inculcar elementos *pequeñoburgueses* de apreciación estética en los alumnos más desfavorecidos.

Llegaron a sugerirme incluso que por qué no reivindicaba la cultura de mis alumnos, la famosa *cultura de barrio*. Pero el caso es que cada vez que he planteado esta pregunta a uno de ellos, la única respuesta que he obtenido ha sido el silencio. La descabellada idea de esa contracultura ha germinado en mentes de alumnos, otrora brillantísimos, ávidos de encanallamiento, a quienes sólo puedo decir que, sin duda, a Flaubert o a Rimbaud les hubiera resultado sorprendente que alguien les tachase de *burgueses*. (Steiner y Ladjali, 2020, pp. 36-37)

Los estudiantes de la escuela de Seine-Saint-Denis, no solo han osado escribir sesenta sonetos, sino que, traicionando su destino, han escrito y presentado en público su obra de teatro *Tohu-bohu*. La escuela acerca lo que resultaría inaccesible, intocable, impensable. Hace posible lo imposible. Mediante la *vida ejercitante* que protege celosamente transforma a simples mortales en auténticos estetas de la existencia. En ella, lo inédito roza con lo inaudito y lo proscrito. Esculpe la mejor versión de sí

pues, además de poner en contacto, contribuye a forjar el vínculo entre el iniciado y la cultura; aquella cultura que, a lo largo de los siglos, ha sido madurada pacientemente, en un tímido asomo a la inmortalidad sostenido sobre los hombros de la humanidad.

Incluso en el caso de que la cultura que impartimos en nuestras clases sea *burguesa*, muchos de mis compañeros creen, como yo, que es la más digna para nuestros alumnos. Nadie es consciente de lo que es hasta que no se enfrenta con la alteridad. El profesor ha de sacar al alumno de su mundo, conducirlo hasta donde no habría llegado nunca sin su ayuda, y traspasarle un poco de su alma, porque quizá toda formación no sea más que una deformación. (Steiner y Ladjali, 2020, pp. 36-37)

La esperanza inunda los espacios de la escuela, esperanza de que algo puede pasar. Es allí donde la escuela se reviste de utopía con la firme convicción de que existe un futuro por delante. La escuela del futuro —responde Steiner a Ladjali— es aquella en la que “el alumno tendría permiso para cometer ese gran error que es la esperanza” (Steiner, G. y Ladjali, C. 2020, p. 160). Dura tarea es escapar de la inmediatez para imaginar otros tiempos posibles a partir de lo que se tiene... para alcanzar aquello de “sacar al alumno de su mundo” e inventar otro.

Ciertamente, seleccionar implica optar, tomar una ruta y no otra; pero también significa conservar, mantener, cuidar lo más amado. Se conserva lo que se conoce lo bastante como para apreciarlo y querer postergarlo. De ahí esa pulsión humana reflejada en el compartir. Solo se comparte aquello que más se ama, lo demás se intercambia.

Siempre estamos asumiendo las consecuencias de nuestras decisiones, y de aquellas que otros han tomado por nosotros y antes de nosotros. No puede ser de otra manera. La acción humana traza su ruta en medio de este entramado. No obstante, es esa misma acción la encargada de darle forma a dicho entramado y a sus *maneras*. De ahí la valía del examen permanente y cultivado, y de ahí también la fatalidad de las

reacciones irreflexivas e instintivas. Cada decisión invoca de suyo la responsabilidad. Dicho de manera más incisiva: la tan aclamada libertad en nuestro medio es, ante todo, compromiso, vínculo y consideración.

Las escuelas filosóficas de la antigua Grecia nos ayudan a comprender que el ser humano no puede vivir de cualquier manera. La existencia humana es desafío, proyecto, como también nos lo enseñaron los existencialistas en el siglo xx. El ser humano debe darse una vida humana, lo cual significa encarar la incertidumbre de lo que está por hacerse y, desde allí, elevarse sobre las circunstancias para ser *de otra manera*. Cierta disposición a la trascendencia que envuelve este vivir humanamente. Empresa en la que resulta fundamental hacerse de buenas herramientas y buenos compañeros de viaje. Aunque nadie pueda caminar por nadie, esta no es una travesía que se pueda realizar solo.

Es un viaje que llevará a otros parajes, muchos de ellos desconocidos, algunos otros improbables. Este es el desafío que alientan la escuela y sus maestros, iniciadores en lo trascendente —subraya el profesor de Cambridge—. ¿Quién tiene derecho al milagro? nos vuelve a preguntar George Steiner en su prefacio al libro de los estudiantes del Liceo Évariste Galois de la comuna de París.

Sin duda, la figura de Évariste Galois (1811-1832) resulta inquietante. George Steiner recuerda en su prefacio que Galois fue un joven matemático confrontado prematuramente con la inminencia de su propia muerte. Pronto a un duelo con el campeón de esgrima del ejército francés, en el que no tendría mayores posibilidades, el joven revolucionario se apura a dejar los esbozos de la teoría que transformará la historia de las matemáticas. El testamento matemático que logró componer la última noche, antes de su cita con la muerte, y las cartas dirigidas a sus amigos republicanos, fueron suficientes para inscribir su nombre en la historia de la humanidad. La teoría de Galois, nombre dado a sus hallazgos, revolucionó el álgebra del siglo

xix y contribuyó a los desarrollos de las comunicaciones, los sistemas de navegación por satélite y el GPS, desde el siglo xx hasta nuestros días.

Los avatares de la historia quisieron que la corta vida de un joven matemático del siglo xix inspirase aquella escuela de las periferias de París en la que otros jóvenes también luchan por la eternidad a través de la escritura. Jóvenes provenientes de múltiples pueblos, con lenguas maternas distintas al francés y con acerbos culturales diversos, muchos de ellos seguramente migrantes en busca de mejores oportunidades. La escuela hace posible tales proezas. Frente a los desesperados “no me queda tiempo” de muchos Galois, la escuela ofrece tiempo. “Eternizarse al tiempo que nos dejamos atrás”, se le oye decir a otro escritor, esta vez citado por Pierre Hadot (2006) en su ya clásico libro *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, el sociólogo francés del siglo xx Georges Friedman.

Corregir, enseñar, seducir

Nunca dejará de ser ilustrativa la cercanía de la palabra francesa *élève* para designar al alumno y el sentido mismo de elevación con el que también suele usarse el término en lengua francófona. Un aire de familia se respira en la atmósfera si recordamos la etimología de alumno. *Alumnus*, derivada a su vez del vocablo *alere*, se empleaba en la antigua Roma para hacer referencia al alimentar, nutrir, criar. De modo que *alumnus* es aquel que es alimentado, criado o nutrido por otro, tanto física, como intelectual y espiritualmente. El alumno es aquel que se pone en manos de otro con el fin de hacerse, completarse y, con suerte y disciplina, llegar a ser lo que puede ser. Antes de ser adulto, el niño debe ponerse bajo el cuidado de los que ya son adultos; antes de alcanzar la autonomía y el criterio suficiente para tomar las riendas de su existencia, debe ponerse bajo la tutela de otros para encontrarse y llegar a ser un poco más *sí mismo*.

Carente de criterio y de lo que el mundo adulto puede ofrecerle, el niño sucumbe con increíble facilidad a la imitación y el mimetismo (Steiner y Ladjali, 2020), a la tiranía de la mayoría y a la crueldad de sus semejantes (Arendt, 1996).

Ya sabemos que el niño llega al mundo infinitamente pobre, y que no puede desarrollarse más que gracias a un entorno estimulante y a su inscripción en una cultura. Atender sus peticiones, someterse a sus necesidades, proponerle tan solo aquello que tiene ganas de hacer y que ya es capaz de hacer, es arriesgarse a mantenerlo en un estado de dependencia, [...] privado de exigencias, se dejará caer al nivel más bajo. (Meirieu, 2010, p. 68)

Claudicar ante los caprichos del *niño-rey*, abandonar la exigencia, es condenarle a mantenerse siempre niño, siempre dependiente.

El mismo Meirieu (2010, p. 86) recuerda la procedencia del término educación. Educar deriva de los vocablos latinos *educare* (nutrir, alimentar, criar) y *e(x)ducere* (encaminar hacia, envolver y elevar). Extraer, hacer salir para encontrar la mejor versión de sí, se conjuga con aquel nutrir y criar que evoca el alumno en lengua francesa (*élève*). Educar es elevar, “introducir a un universo cultural” del que se descubre despojado (Meirieu, 2010, p. 25). Ahora bien, no hay elevación sin corrección, de la misma manera que no es posible la escultura sin la esmerada acción del cincelado. No se educa para permanecer siendo lo que ya se es; por el contrario, se educa para dejar de ser lo que se es y hacer posible lo que se puede ser. Toda educación, en cuanto elevación, es un desafío a los límites para ganar altura y superar el lugar en el que se está.

Tal vez ello explique también la cercanía entre *educere* y *seducere*, entre educación y seducción. Una cierta disposición de ánimo a la que se suma la conducción (*con-ducere*). Conducir es llevar de un lugar a otro, pero no es un llevar cualquiera, es un llevar que ha de contar con la voluntad de quien es conducido. Más que transportar, es guiar (*ducere*). De ahí que, como lo ha

recordado Alfredo Veiga-Neto en una de tantas conversaciones cargadas de afecto, conducir resuene con concordar. Concordancia de voluntades a la luz de horizontes comunes, no necesariamente idénticos —eso ya lo sabemos—; un amor compartido como el que despierta el estudio. Con-cordar (*con-cordare*) es «estar de acuerdo de corazón», «unir los corazones», mientras que *con-cordis* es «tener un corazón común» de donde se deriva concordia. La concordancia presente en el enseñar, no es otra cosa que la disposición para compartir un mismo espíritu, una ilusión, una pasión que arrebató el corazón; una armonía entre cuerdas.

Seducir es contrario a forzar, por lo que esto lleva de violencia. Sin embargo, no exime del esfuerzo. Forzar alude a un cierto ir en contra de la voluntad, mientras que el esfuerzo parte de ella, de la voluntad. El esfuerzo nace desde dentro, aunque frecuentemente se vea inspirado desde afuera. Educar no es violentar ni obligar, y mucho menos, dominar puesto que parte de una disposición de ánimo para dejarse guiar, a lo que se suma el esfuerzo sostenido para emprender la tarea de darse forma. Nos adentramos así en el ámbito de la formación.

Educación es exigir

Es importante que las cosas no sean fáciles. Lo fácil se desecha por banal, lo difícil reta y seduce. “Sólo al precio de semejante vértigo, la conciencia del alumno llegará a confundirse con la del maestro en esa seductora «erótica del pensamiento»” (Steiner y Ladjali, 2020, p. 57)

El trabajo del maestro, comenta Ladjali en conversación con Steiner, es ir a la contra, “enfrentar al alumno con la alteridad, con aquello que no es él, para que llegue a comprenderse mejor a sí mismo” (2020, p. 72). La labor del maestro, advierte nuestra valiente profesora, es una apuesta por la dificultad. La excelencia solo es permitida a los perseverantes y exigidos. Contra toda

humana intuición, los milagros son fruto de la disciplina y la constancia, anudados —eso sí— con una dosis de rebeldía.

Enseñar es guiar por nuevos senderos para aprender nuevas lenguas, nuevas gramáticas. Aprender una lengua es incursionar en otros mundos. Dominar otros lenguajes es ampliar la mirada ante el mundo, es enriquecer el mundo, es escapar de la pueril superficialidad de lo mismo. Pensando en la belleza y la obra de arte, Frédéric Schiffter cita a Oscar Wilde para preguntarnos: “¿Qué es, en efecto, la naturaleza? En absoluto es esa madre fecunda que nos ha dado a luz, sino una creación de nuestro espíritu. [...] La realidad solo existe porque la percibimos; y nuestra visión depende de las artes que nos han influido” (Schiffter, 2020, p. 119). El arte agrega belleza al mundo en la percepción insospechada de la naturaleza que provoca.

La “potencia demiúrgica de la imaginación artística” alimenta el ojo que aprecia el mundo. Razón tenía Arendt al insinuar que la cultura abre el mundo y nos abre al mundo. Con esto en mente, detengámonos en lo que a continuación comenta Schiffter: “Y toma como ejemplo [Wilde] «esas admirables nieblas que descienden suavemente en nuestras calles, desfigurando farolas, transformando las casas en sombras monstruosas» y que debemos a los impresionistas. «Sin duda ha habido niebla en Londres desde hace siglos —prosigue Wilde—, pero si en la actualidad la gente la ve es gracias a los pintores que les han enseñado el encanto misterioso de esos efectos»” (2020, pp. 119-120). Admirable sintonía entre la obra demiúrgica del artista y el arte de enseñar del maestro.

En su casa, los alumnos de Cécile Ladjali, en su mayoría magrebíes, africanos y asiáticos, no hablan con Baudelaire, ni leen a Homero o a Dante, tampoco se deleitan con Proust; seguramente en sus familias no tendrán la fortuna de maravillarse con *Las mil y unas noches* o de apreciar las ocurrencias de Picasso o de Dalí. Tampoco tienen oportunidad de discutir sobre el teorema de Pitágoras, el tercio excluso, la idea de historia o el concepto de la vida. Estos son privilegios de la escuela.

“Toda nueva lengua permite vivir otra vida”, observa Steiner al oír a Cécile Ladjali comentar la experiencia de sus estudiantes, quienes a diario se ven obligados a aprender una lengua que no es la suya ni la de su familia. Son otras lenguas, distintas al francés, las que se hablan en sus calles y las que se comparten con los amigos del barrio. “La lengua escolar no es la lengua hablada, al igual que la lengua materna no coincide con la escolar” (Steiner y Ladjali, 2020, p. 97). La escuela introduce así en nuevas lenguas y, con ellas, en nuevos mundos, en otras formas posibles de ser. Otras lenguas que con sus figuras, metáforas y tesisuras trastocan, ineludiblemente, la lengua habitual. Ese es el milagro de la escuela y su misterio, el más valioso de sus gestos.

Tocar la profundidad

El verdadero objeto de la enseñanza son las cosas profundas para las que a menudo no se tiene respuesta; cuestiones sin utilidad inmediata. Quien enseña cultiva, no resuelve; quien enseña provoca, no cede ni deposita. Suele confundirse o reducirse la enseñanza a la capacitación para responder acertadamente a problemas futuros o a la adquisición de técnicas útiles para el buen desempeño en otros contextos; así nos lo replican los discursos de competencias, efectividad y eficiencia que han colonizado a la escuela. Olvidan los innovacionistas del siglo *xxi* que el enseñar se aproxima más a la gratuidad que a la utilidad, y mucho más a la generosidad que a la rentabilidad.

Se trata [afirma Josep María Esquirol] de acompañar al alumno hacia las cosas y, luego, con el tiempo, hacia la hondura. Es decir, primero, muy pacientemente, llevar al alumno hacia la proximidad de lo visible para, después, dirigirse un poco hacia lo invisible que está detrás. (Esquirol, 2024, p. 12).

Se trata de acompañar, no de suplantar y, mucho menos, de evitar al otro la fatiga.

Quien enseña, ya nos lo precisaban Alliaud y Antelo (2005), orienta, indica, señala, pero nunca sustituye; quien enseña, anima y convoca, muestra. Cada quien hace su camino, no es una responsabilidad que pueda descargarse en otro. Educar, continúa Esquirol, es guiar a alguien para que, por sí mismo, recorra el camino que lo llevará más allá del lugar en el que está. Educar, como enseñar, vuelven a resonar con elevar y, por tanto, con el carácter más humano, la trascendencia.

Las exigencias de utilidad, empleabilidad e inmediatez que pesan en nuestros días sobre la enseñanza, la conducen inevitablemente a su aridez. Se califica la labor de un maestro por los bienes y beneficios que pueda ofrecer, con lo cual se entrapa la enseñanza en las redes de la economía y la mercantilización. Economización de la vida con la que el ser humano se ve reducido a una máquina de producción y de consumo (Brown, 2015). Ante este panorama, el maestro se ve obligado a justificar lo que enseña bajo las claves economicistas del intercambio y del beneficio para ganar la motivación de sus estudiantes. Justificar para motivar... motivar para permitir. No obstante, justificar lo que se hace es, de cierta manera, desconfiar de eso que se hace. Justificar una pasión, advierte Steiner, es empezar a avergonzarse de ella, al punto de tener que defenderla ante los demás.

El maestro es maestro por su convicción y porque desde ella convoca, inquieta, anima la curiosidad de los demás. Así las cosas, el maestro no tendría que justificar nada, tan solo mostrar, abrir, inaugurar e iniciar. No se trata tanto de lo que muestra y su utilidad, sino del acto mismo de mostrar, de sus efectos, de lo que mueve y despierta. Su labor es alterar, no abastecer y, menos aún, agradar o tranquilizar. Lo que muestra y cultiva es la pasión, ese tipo particular de vínculo sostenido que ata con el objeto amado. El amor no es amor por su utilidad, sino por su gratuidad e intensidad. Tal vez por ello se oye decir que el amor es ciego, no necesita cálculos ni justificación.

Dar y amar

Simons y Masschelein (2014) acuden a la noción de amor para intentar descifrar lo que sucede en las aulas de una escuela. Suele reconocerse al profesor como un experto, un especialista en un campo de conocimiento particular. Algunos otros pedagogos preferirán hablar de la experticia en un saber disciplinar. A esa experticia se le une el actuar metódicamente que el profesor practica con el propósito de aproximar a otros a ese saber. Sin embargo, el profesor es algo más que un experto, algo más que un profesional conocedor de su campo y hábil en su desempeño. No es solo una cuestión de métodos y conocimientos —que son necesarios, no hay que olvidarlo—, es también una cuestión de amor. Aquello que caracteriza al profesor es, sobre todo, el amor. Por esta razón, más que una profesión (que lo es), ser profesor es un arte, un acto de generosidad, entrega y cuidado. Un acto que se fija en la singularidad y no en la masificación, la frialdad de los protocolos y las medidas. Desde luego, la escuela moderna ha sido creada como mecanismo masivo de civilización y ciudadanización (Espinel, 2023b; Pineau et al., 2013), pero el oficio que resguarda rompe los moldes y se ocupa de lo más profundo: del sujeto y su cuidado.

La enseñanza es un arte que cuida delicadamente de cada instante, de cada detalle. Transmitir, ya lo ha precisado Arendt, es una forma de cuidar tanto del mundo como del otro para mantenerlo y sostenerlo.

El amor del profesor también toma forma en el amor por su materia; un amor reflejado en el estudio, en su dedicación y entrega por los temas y cuestiones de su materia. Es, sin duda, una cuestión de pasión, como ya nos lo dejaban ver Cécile Ladjali y George Steiner. Podría abreviarse señalando que el profesor es un apasionado, alguien a quien su materia le ha arrebatado el espíritu.

El profesor es un *amateur*, afirman por su parte Simons y Masschelein (2014). “Un «amateur» es alguien que hace algo por

afición, por amor, sin ningún interés práctico o económico” (p. 72). Se podría usar también la palabra *diletante*, precisa Antonio Francisco Rodríguez traductor del texto al español. El maestro está inspirado por su materia, abstraído, in-suflado, abandonado a su objeto de estudio. El profesor es, en últimas, un “enamorado” de su hacer; tal vez por eso para él nunca es suficiente, nunca está colmado.

No es nada trivial que el profesor dedique sus horas para compartir aquello que más ama, aquello que más aprecia. Es tan grande el amor por su materia que no le es dado guardarla para sí, es algo que le desborda irremediabilmente. Un maestro, como hermosamente lo expresan Mario Vargas Llosa (2015) y Philippe Meirieu (2018), comparte su biblioteca y la alegría de sus hallazgos; elige sus mejores tesoros para darlos y, con ese gesto, conservarlos. Dar es conservar, de ahí que el enseñar sea ese secreto gesto que multiplica y ennoblece, ese extraño dar que enriquece.² Esta es la mejor definición de generosidad.

La materia (objeto de estudio) se libera de los compromisos y cargas utilitaristas para hacerse objeto de respeto y atención. Se dedica tiempo a ella por ella misma, por el placer de navegar por sus territorios e inquietudes. Se dedica tiempo tanto a la interacción con el objeto como a la producción de material para hacerlo enseñable; material para crear aquella atmósfera de particular interacción y devoción. Crear intimidad, además de familiaridad.

El profesor no solo conoce de un tema, sino que se involucra en su oficio, se sumerge en él con la totalidad que es; por eso su labor no se ciñe a una función burocrática, tampoco es una labor intermitente —eso lo sabemos muy bien quienes estamos en este oficio—; es una entrega continua la que exige... como todo buen amor. “Ser profesor [subraya Meirieu] es una forma particular de estar en el mundo” (2018, p. 14).

2 Precisamente, en un bello libro, Daniel Berisso (2015) se pregunta ¿Qué clase de dar es el dar clase?

Un entusiasmo (éxtasis) excede su ser y se expresa en pequeños gestos, sensibilidades, maneras y cuidados. Un entusiasmo que hace hablar a los objetos y problemas de su materia, que les da vida en la atmósfera del aula. Es este entusiasmo el que convoca y el que hace que surja cierta intimidad entre el estudiante y el objeto de estudio.

Enseñar es, además de dar, un dar-se. Esto ayuda a entender un poco más por qué el enseñar no es solo una cuestión de métodos y protocolos.

¿Cómo reconocemos al profesor amateur? En palabras sencillas, esto se revela en la dimensión en la que una persona está presente en lo que hace: en el modo en que demuestra quién es y qué representa a través de sus palabras y sus acciones. Eso es lo que podríamos llamar la *maestría* de un profesor. Mientras el conocimiento y la competencia garantizan un tipo de pericia, son cosas como la presencia, el cuidado y la devoción las que dan expresión a la maestría del profesor. El profesor, de cierta forma, *encarna* la materia y la hace presente en el aula. (Simons y Masschelein, 2014, p. 73)

El *amateur* es perfeccionista, por eso se prepara: por respeto al objeto amado. En efecto, el profesor no solo prepara la clase, también se prepara. En eso se reconoce a un «profesor *amateur*»: por la forma en que se prepara (Simons y Masschelein, 2014, p. 74). Su labor tiene que ver, incluso, con los más pequeños rituales que *dis-ponen* para la clase. Técnicas y estrategias que ayudan a estar presente, a hacerse presente, a enfocar la atención. Ciertamente, “esta preparación no garantiza por sí misma una clase lograda, pero es necesaria para conseguirla. Tiene que ver con equiparse, literal y figuradamente” (p. 75).

Volviendo a Hannah Arendt, puede también señalarse que el profesor es un abnegado anfitrión que se ocupa de quienes ingresan a su hogar, a su *domus* y procura dar lo mejor que tiene, con generosidad y gratuidad. No es el cálculo interesado el que media aquí, como sucede en las transacciones comerciales. El

gesto que hace al profesor se traduce en hospitalidad y acogida. Es el vigor de su amor por la materia lo que “llama” la atención. Tal abnegación, sin duda, resulta extraña en un mundo ligero al que le cuesta el compromiso y la duración. El profesor *amateur* sabe que ese amor no puede ser cedido, tan solo mostrado y experimentado en la complicidad del aula. Un amor que se traduce en compartir el mundo, compartir los hallazgos y la emoción frente a lo encontrado.

Capítulo 5

Escuela-Posibilidad

1. La escuela de Barbiana

“Este ha sido nuestro primer encuentro con vosotros. A través de los chicos que no queréis. También nosotros hemos visto que con ellos la escuela resulta más difícil. A veces sentimos la tentación de quitarlos de en medio. Pero si los perdemos, la escuela ya no es escuela. Es un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable.”

(Milani, 1986, p. 14).

En junio de 1967 los estudiantes de una alejada escuela italiana publicaban un libro dirigido a la escuela a través de la figura de una de sus maestras. El libro ha sido traducido al castellano con el título *Alumnos de la escuela de Barbiana. Carta a una maestra*. La carta es en sí misma una denuncia hacia la escuela y hacia los maestros que la dirigen, al tiempo que una defensa de los “chicos y chicas acribillados por la escuela” (Milani, 1986, p. 4). Se trata, por extraño que parezca, de una lucha *por* la escuela. Ciertamente, lo fascinante es que esta lucha es eso, una lucha por una mejor escuela, no una cruzada consagrada a su eliminación. En otras palabras, no es una lucha *contra* la escuela lo que emprenden los estudiantes de Barbiana junto con su intrépido maestro, Lorenzo Milani.¹ Veámoslo más detenidamente.

1 Lorenzo Milani muere el 26 de junio de 1967, a los cuarenta y cuatro años, veinte días después de la publicación de la *Lettera a una professoressa* en Florencia.

En el fondo, los estudiantes de Barbiana (1967) muestran que otra escuela es posible y que, en efecto, ellos son la expresión de esa posibilidad. Expulsados, des-echados por esa escuela (la escuela de la exclusión) son capaces de organizarse, preguntarse por la escuela y por la educación que reciben; son capaces, además, de realizar todo un ejercicio de estudio e “investigación”, así como de recolección y análisis de información para luego hablarle a su tiempo a través de la publicación de aquella travesía colectiva. Aquellos tachados de ineptos son capaces de reunirse y elaborar una carta hecha libro, sustentada en datos y estudios, y con ello, sentar una radical crítica a esa escuela sancionadora, excluyente y clasificadora.

Pero también lo demuestran los estudiantes de otra escuela, esta vez de la escuela de Salamanca, quienes han realizado una de las traducciones que circula en castellano y que usamos como referente para estas notas. Nos referimos a la traducción colectiva de la “Casa-Escuela Santiago Uno” (1979) de Salamanca, quienes, inspirados por los estudiantes de Lorenzo Milani, han desarrollado un proyecto de escritura colectiva de donde surge la traducción desde el original italiano de la *Lettera a una professoressa* de la que hablamos.

En la nota a pie que acompaña las primeras páginas del libro a manera de *Nota del traductor*, los estudiantes de Salamanca aclaran que el lento ejercicio de traducción, así como la revisión de otras ediciones en castellano adelantada como trabajo previo a la traducción con el fin de lograr una versión mejorada, clara y fiel, les ha tomado bastante tiempo, incluyendo sábados y domingos. Y acompañan esta aclaración resaltando que la suya, siguiendo el consejo de Milani, es “una escuela a tiempo pleno”.

Una escuela que no cierra las puertas y que va a cualquier lugar con los sujetos que la pueblan, que la construyen, que la habitan. Una escuela a tiempo pleno que desborda la materialidad del instituto, del edificio y sus paredes, y que excede los tiempos de los timbres y las campanas. No obstante, hay otro detalle a rescatar en esta mención: es una escuela a tiempo pleno que

encuentra su germen y aliento en el espacio abierto por el aula. Sin el aula, sin la presencia de aquel profesor llamado José Luis Corzo, que lee el texto en italiano e intenta darlo a entender, sin ello, la escuela a tiempo pleno a la que se refieren los estudiantes de Salamanca, no hubiese sido posible.

El profesor Corzo no solo presentó un método, sino que acompañó y dispuso un escenario de encuentro con una segunda lengua, un espacio de discusión de algunas ideas y de apropiación de unos cuantos interrogantes. Un método de escritura colectiva que se plasma en el papel y en la piel. Y aquí viene la segunda aseveración de los estudiantes de Barbiana en su carta:²

A primera vista parece escrito por un solo muchacho. Sin embargo, los autores somos ocho chicos de la escuela de Barbiana. (Milani, 1986, p. 4)

La escuela es eso: posibilidad y comunidad. La escuela es espacio de encuentro que permite centrar la atención, como ya se hacía notar unas páginas atrás. La escuela permite lograr proyectos colectivos, prepara para ello, eso sí, con una condición: la voluntad férrea de sus estudiantes. El dispositivo escolar acondiciona y habilita el que múltiples voces puedan ser escuchadas desde su diferencia para encaminarse hacia la construcción conjunta.

Luego aparece la figura del “maestro”, aquel que no se deja atar por esa escuela que margina, expulsa y sanciona, aquel que no se condena ni condena. Así lo presentan los estudiantes de Barbiana a reglón seguido:

2 La primera advertencia, con la que abren su carta, es: “Este libro no se ha escrito para los profesores, sino para los padres. Es una invitación para que se organicen” (Milani, 1986, p. 4). No es, en efecto, un texto de carácter pedagógico; es más una invitación a defender la escuela y lo que la hace ser escuela. De ahí la necesidad de organizarse y *salvarla*.

Ante todo debemos dar las gracias a nuestro párroco, que nos ha educado, nos ha enseñado las reglas del arte y ha dirigido los trabajos. (Milani, 1986, p. 4).

¿Qué sería del mundo sin maestros? ¿Qué sería de nosotros sin su guía? Siempre necesitamos de ese otro que nos dé la bienvenida al mundo de lo desconocido, siempre requerimos de la mano que nos oriente y acompañe. Somos lo que somos y lo que podemos ser por la presencia de esos otros que además de enseñar, nos corrigen; aquellos que nos muestran las maneras, los instrumentos y los caminos.

“Usted ni siquiera se acordará de mi nombre”

En la escuela estandarizada a la que nos hemos acostumbrado prima el anonimato. Solo imperan allí las cifras, los datos y las calificaciones. Los rótulos, estadísticas y números remplazan a los sujetos. No importan las personas sino sus desempeños, rendimientos y comportamientos. Esa institución que se hace llamar escuela tiene por función clasificar y, por tanto, seleccionar o rechazar. Opera como lugar de tránsito para ubicar a los individuos en el mundo productivo de acuerdo a las capacidades y desempeños. “Nos echáis al campo y a las fábricas y nos olvidáis”, denuncian los estudiantes de Barbiana (Milani, 1986, p. 5).

Dentro del sistema italiano de la época, el término maestro designa algo distinto al profesor. El maestro es el encargado de la Escuela General Básica (lo que en países como Colombia compondría la escuela primaria), mientras que el profesor se ocupa de la secundaria o educación media-superior. Estas últimas son escuelas diseñadas para seleccionar a quienes se van a dedicar a una carrera profesional (Bachillerato clásico

o científico) o al trabajo técnico (Institutos Técnicos).³ Por su nombre en italiano, la carta está dirigida a una profesora del segundo nivel (*professoressa*). Ello explica que los estudiantes de la Escuela de Vicchio pasen al Instituto de Borgo (Escuela de la “cabecera municipal”), tal como lo insinúa la carta.

Aquellas instituciones que se hacen llamar escuela replican las prácticas segmentarias de la sociedad a la que pertenecen. Por cuenta de dicha segmentación social las poblaciones resultan divididas entre ricos y pobres. Por un lado, montañeses, campesinos de la llanura (cerca de la ciudad) y obreros, y de otro, ricos y hacendados llamados a dirigir y ser propietarios. Dentro de este ordenamiento es esencial marcar las distinciones para mantener, legitimar y ampliar las brechas sociales ocultando con ello la arbitrariedad de dicha exclusión y segmentación. Las escuelas que desdichan de ser tal, se dejan llevar por estos vientos y caen presa de las presiones sociales; padecen de esta manera de los males de su sociedad y contribuyen a la instauración de las marcas de clase y a la incorporación, por parte de los sujetos escolarizados, de la condición de inferioridad (o superioridad, según sea el caso) que el ordenamiento social predica. Se convierte así en una escuela de la exclusión y la estratificación, al costo de dejar de ser una escuela. De allí también que la autoridad del maestro se transforme en miedo, silenciamiento y apartamiento, puesto que, en su función, el docente se ha de encargar de marcar y, sobre todo, perpetuar, las diferencias entre él (representante del saber y la civilización) y los estudiantes (incapaces, vulgares e incivilizados, materia a civilizar).

“Es el sistema que emplean los americanos para crear las diferencias entre blancos y negros. Desde pequeños, escuela peor para los pobres” (Milani, 1986, p. 7). Junto al pobre se encuentran el pueblo, el vulgar (vulgar), el montañés y, en otros tiempos en

3 Aquí puede señalarse una diferencia no siempre tenida en consideración entre la *función docente* y la labor del profesor en relación con la disciplina que representa. Por su parte, el maestro, a partir de su disciplina, pondrá su atención en la formación. Evocando la figura de Sócrates —filósofo y maestro—, será quien cuide que el otro cuide de sí.

tierras americanas, el indio. Estas son palabras y calificativos que se fueron haciendo insulto, impropio, reprobación y deshonra. “Pobre”, bajo este registro, se rodea de toda carga peyorativa hasta hacerse sinónimo de infame, no pocas veces señalado descaradamente como responsable de su destino. Por esta razón el pobre, como el reo o el condenado, suele ser objeto de rechazo, descalificación y desprestigio.

A este respecto son ilustrativas las palabras de los estudiantes de Barbiana reparando en la timidez de la que empiezan a ser conscientes (gracias, una vez más, a la escuela):

Aunque la verdad es que la timidez me ha acompañado toda mi vida. De niño no levantaba los ojos del suelo. Me pegaba a las paredes para que no me vieran. Al principio creí que sería una enfermedad mía, o acaso de mi familia. Mi madre es de esas personas que se ponen nerviosas para rellenar un telegrama. Mi padre observa y escucha, pero no habla. (Milani, 1986, p. 5).

La timidez, parecen advertir los estudiantes de Barbiana, es una enfermedad que padecen los “montañeses”. Timidez traducida en enmudecimiento y, a la vez, expresión de la asumida condición de inferioridad. Estas escuelas que han dejado de ser escuelas se encargan de producir, afirmar y reproducir las relaciones de superioridad-inferioridad en cuanto instauración de rígidas jerarquías preocupadas por mantener (e, incluso, acrecentar) el distanciamiento social. Son escuelas que se sustentan (como lo hacen las sociedades a las que pertenecen) en la conciencia de dependencia y sumisión; aquello que Rancière denunciaba en el *Maestro ignorante* como «razón explicadora» y que moviliza la concepción de “infamia” en quien se somete a ella. Conciencia de una conducta errada o de cierta naturaleza equivocada que estas escuelas necesitan difundir para su funcionamiento como instituciones civilizadoras. Dispositivo de civilización que conduce, a su vez, a una negación de sí para asumir una nueva naturaleza “educada” y de buenas costumbres (Espinel, 2023b).

Estas son escuelas que en su función social crean y se sostienen sobre la ignorancia, el pecado, la falta y la carencia de aquellos que acuden a ellas en busca de la redención de sus culpas. Escuelas de la censura, la persecución y la condena; quizás ello explique su afición por los rótulos y las clasificaciones binarias entre buenos y malos, inteligentes y brutos, juiciosos e indisciplinados, capaces e incapaces. Pero aquí nuevamente encontramos la pregunta por la escuela, por la forma-escuela, puesto que esa misma escuela que excluye, de alguna extraña manera, volviendo a sus cimientos, se transforma en el escenario en el cual esos estudiantes reconocen su percepción de infundada inferioridad y se revelan frente a ella, echando por tierra el velo de su supuesta naturalidad. Naturaleza errada que se les ha hecho pesar como mácula y desde la que se les condena a la incapacidad, la timidez y el enmudecimiento. ¿Puede la función-escuela suplantar hasta anular la forma-escuela? Resuena así aquella sospecha que vuelve a salir en escena: ¿es posible que estas escuelas se estén traicionando a ellas mismas y que hayan dejado de ser escuelas para mutar en otra cosa? Esta es la inquietud que ha acompañado estas notas desde su inicio y que con los estudiantes de Barbiana vuelve a relucir.

Los chicos de la montaña

La escuela tiende a asemejarse a un hospital o centro de beneficencia que atiende enfermos para curarlos de sus males. Quien ingresa a esta escuela-hospital lo hace signado por una carencia, pecado o mal natural. De modo que quien no encuentre cura a sus males tendrá que ser rechazado y expulsado, abandonado a su destino. Asimismo, la escuela tiende a identificarse con la fábrica, cuya labor se orienta hacia la producción de individuos útiles y dóciles para la sociedad. Esta escuela-fábrica, masificadora y sancionadora, opera como aparato de legitimación de las brechas sociales entre unos y otros, al punto de producir ciudadanos de primera y ciudadanos de segunda y tercera clase. Aún más, de múltiples maneras, contribuye a trazar los límites frente a aquellos que no alcanzan

a ingresar como ciudadanos: los sin-clase, los parias, los nadie. Escuela-hospital, escuela-beneficencia y escuela-fábrica que, en aras de la precisión, tendrían que señalarse como proyectos antiescuela o escuelas des-escolarizadas, como aducirían Simons y Masschelein (2014).

Estas escuelas que incapacitan en su obsesiva sanción de la falta, que expulsan para castigar y proscribir, son instituciones que deforman (arruinan) en lugar de formar. Paradójicamente, frente a estas prácticas, se erige otro grupo de acciones y convicciones que también terminan por deformar ante el temor que les causa el fantasma del autoritarismo y la exclusión. Prácticas que confunden exigencia y elevación (mejora de sí) con marginación y elitización. Infortunadamente, son conductas cada vez más posicionadas en los aparatos escolares contemporáneos, que olvidan muy pronto el principio educativo de la formación y la trascendencia. Estas son escuelas que, de una u otra manera, convalidan y refuerzan la sensación de inferioridad y carencia, posicionándose incluso desde ellas (es decir, afirmándose como corriente en la afirmación de la exclusión y la inferioridad). Claramente existen condiciones materiales y estructurales que enmarcan y producen las expresiones de injusticia e inequidad; pero estas condiciones han de ser objeto de estudio para su superación en la sociedad, no referente de identificación ni de aglomeración y, mucho menos, de segmentación o descalificación. En efecto, el intento de inclusión puede derivar peligrosamente en mayor exclusión (Veiga-Neto, 2001). Este es el riesgo que es necesario combatir. En fin, estas “escuelas desescolarizadas” no solo deforman a los sujetos que se les encomienda, sino que se deforman a sí mismas.

Esa escuela de la exclusión define quiénes sirven y quiénes no, quiénes son útiles y quiénes se convierten en los residuos y los rezagados. Por su parte, en el otro extremo, la escuela complaciente condena mientras limita la posibilidad de *ser más*, propia de la educación (Freire, 2000). En ambos casos, sanción y expulsión. Usualmente, a quienes considera incapaces o diagnostica con alguna imperfección, los juzga como caso

perdido. Así también lo hacen sentir los estudiantes de Barbiana: “la maestra había dicho a mis padres que no malgastaran el dinero: «Mándenlo al campo. No sirve para estudiar»” (p. 7). Sin embargo, Milani y Corso materializan otra escuela; quisiéramos decir: rescatan lo que hay de escuela en la escuela. “En Barbiana todos los chicos iban a la escuela con el cura. Desde por la mañana temprano hasta por la noche, verano e invierno. Ninguno era «inútil para los estudios»” (Milani, 1986, p. 7).

La escuela de Barbiana es una escuela de la igualdad, pero no porque todos sean idénticos o estén condenados por la misma mácula genética o social, sino porque cada uno tiene posibilidad. El ser humano, enfatiza Freire, es un ser condicionado, nunca determinado, de lo cual deriva su responsabilidad histórica y el carácter mismo de la formación. Por eso, allí también, en la Escuela de Barbiana, los chicos de la montaña aprenden que no es suficiente con la posibilidad que ofrece aquel recinto y quienes lo habitan; son imprescindibles la disposición y la determinación. No se es estudiante por acudir a una escuela, ser estudiante implica voluntad, actitud y dedicación.

Hay otra figura que resalta en el relato de los estudiantes de Barbiana; es la figura del recorrido, la necesidad de caminar, de desplazarse y cambiar de lugar. Las extenuantes jornadas en busca de la escuela. Una búsqueda que no siempre es exitosa, puesto que de vez en cuando termina en frustración y rechazo; tal como sucede con la Escuela de Borgo en donde es recurrente “acabar suspendido y echado a la calle como un perro” (Milani, 1986, p. 7).

Pero esta es una búsqueda que no cesa. Hay allí, en ese caminar constante, una obstinación que les conduce a esa otra escuela, la de Barbiana. Una aventura que implica un largo camino, así como la férrea esperanza de que aquel destino se encuentra en algún lugar. Una linterna acompaña esa búsqueda en medio de la oscuridad y la indignación. Unas botas inclementes cubren los pies para hacer frente al frío invierno, mientras una fiambrra y un machete se unen al equipaje para

abrir camino en medio de la maleza. Toda una expedición en búsqueda de aquella escuela real, aquella en la que ya nadie será inútil; aquella en la que nadie estará condenado.

Todos son responsables de todos

Continuemos con la escuela de Barbiana, pues, lejos de la competencia, el rendimiento y los cuadros de honor, los relatos de sus estudiantes destacan una escuela de la acogida y la hospitalidad:

Pero quien no tenía base o era lento o sin ganas, se sentía el preferido. Se le acogía como acogéis vosotros al primero de la escuela. Parecía que toda la clase fuera para él solo. Mientras él no lo entendía, los demás no avanzaban. (Milani, 1986, p. 8)

Así es, todos son responsables de todos. Como en una manada. Nadie puede quedarse atrás. El grupo no puede continuar su marcha rezagando a uno de los suyos; ello significaría hacerse responsable de su muerte. La acogida resulta entonces traducida en responsabilidad, y la responsabilidad frente a ese otro en alteridad, diferencia y hospitalidad. La vida en comunidad es una vida compartida y conjuntamente construida. Se trata, por ejemplo, de un aprender juntos y no a pesar del otro (o por encima del otro).

“Enseñando [advierten los chicos de Barbiana] aprendía muchas cosas. Por ejemplo, he aprendido que el problema de los demás es igual al mío. Salir de él todos juntos es la política. Salir solo, la avaricia” (Milani, 1986, p. 10) Enseñar, podemos decir con los alumnos de Milani, significa aprender dos veces; de hecho, implica extender el tiempo del estudio. Enseñar significa aprender a aprender juntos, aprender a reconocer los problemas y aprender que las dificultades propias también son las de otros. Diferencia importante entre el aprender como experiencia y el aprendizaje como acaparamiento, como capital acumulable e intercambiable (Espinel y Gámez, 2022).

En Barbiana vuelve a brillar la vieja noción de *scholè*. Barbiana, en la forma-escuela que la circunda, le roba tiempo al mundo del trabajo; protege y da tiempo para aprender, para estudiar. En Barbiana no había ni recreo ni vacaciones, pues la escuela y la posibilidad de aprender no se daban vacaciones. “No había recreo. No había vacaciones ni siquiera el domingo. A ninguno de nosotros le preocupaba mucho porque el trabajo es peor aún” (Milani, 1986, p. 8). Nadie quiere suspender la escuela cuando la escuela es en sí misma suspensión. Nadie quiere abandonar la escuela cuando ese abandono implica, *ipso facto*, abandonarse.

Algunos autodenominados especialistas en pedagogía y educación tienden a hablar sin ver a los estudiantes, a quienes habitan la escuela. Otros, muy críticos y envalentonados, hablan de la escuela sin ver la escuela y sus adentros. Vociferan desde la superioridad de la teoría y la fiereza de las convicciones, pero olvidan reparar en la escuela y su cotidianidad. Los estudiantes de Barbiana también son testigos de esta tecnocrática apatía que juzga desde la exterioridad y los formulismos prefabricados:

Hablaba sin mirarnos. Quien enseña pedagogía en la Universidad no tiene necesidad de mirar a los chicos. Se los sabe de memoria, como nosotros nos sabemos las tablas. Por fin se marchó y Lucio, que tenía 36 vacas en el establo, dijo: «La escuela siempre será mejor que la mierda». (Milani, 1986, p. 9)

“La escuela siempre será mejor que la mierda” ¿Por qué robar la oportunidad? ¿Por qué pretender erradicarla? En lugar de perseguirla y reprobarla, ¿no sería mejor salvarla, recuperarla y afirmarla? ¿Por qué no superponer la forma-escuela a la función-escuela? La escuela es experiencia, forma de vida que escapa tanto a la frialdad de los sistemas educativos como al trabajo y a las urgencias diarias. Quizá nunca pueda eliminarse la función-escuela, pues en cuanto institución social, histórica y cultural, la función acompaña y actualiza la forma. No hay forma sin función, como tampoco es posible función sin forma, sin soporte o materialidad. Lo que sí es posible es examinar las funciones

y sus efectos, puesto que son tan históricas e inacabadas como las formas. Esta, entre otras, es una tarea que la escuela, en sus distintos géneros y niveles, está presta a realizar. Es desde la escuela que los chicos de Barbiana reclaman y componen otra escuela. Es el estudio y la dedicación lo que les permite escribir su manifiesto por la escuela en forma de carta a su profesora. Por eso la escuela es algo distinto de la mierda y mejor que ella. Por eso mismo, la formación se hace trascendencia y escapa a la limitada supervivencia.

2. Cultura y cultivo de sí

Cultura deriva del verbo latino *colere* que, a su vez, significa cultivar, cuidar, proteger, así como habitar y hasta honrar con veneración (Williams, 1976, p. 87). Todos ellos sentidos asociados a las labores del campo y a la atención propiciada a estas en la labranza. El cultivo, afirma Maximiliano López, “es una relación con las cosas, no una posesión” (2020, p. 138). Cierta relación entre atención y cultura que se decanta en cuidado. Con el paso del tiempo el sentido de *colere*, asociado al habitar, se expresará como *colonus*, de donde procede colonia y que indicará el crecimiento de una población que ocupa un territorio. Colono es aquel que habita y cultiva la tierra.

Por su parte, el sentido ligado al honrar se transformará en *cultus*, palabra latina para el término culto en su sentido de adoración. El culto se asocia al cultivo del alma mediante la fe; y la fe, a su vez, será lo que brota del alma y se alimenta a partir del culto. “Puede decirse entonces que no es culto quien posee, sino quien atiende, es decir, quien mantiene una relación fecunda y vital con los restos que ha recibido del pasado” (López, 2020, p. 139).

En sus orígenes, el término *cultura* hacía referencia al cuidado del ganado y al cultivo de la tierra (*cultura agri*). Esta particular atención a los procesos de la tierra se transformará, más adelante, en el cultivo de seres humanos con el firme propósito de hacer brotar de ellos su mejor fruto. Será Cicerón

quien extraiga el concepto del ámbito de la agricultura y lo use como *cultura animi* para referirse al cultivo espiritual y moral del ser humano. Cultura, en consecuencia, irá correspondiendo paulatinamente a lo que surge del hombre, aquello que germina de su ser humano.

Es bastante significativo que los términos asociados a la escritura también deriven de sentidos vinculados a la relación con la tierra y el arado. No en vano *scriptura* y su forma verbal *scribere* significan, en su forma indoeuropea, grabar o trazar signos, es decir, dejar rastros sobre una superficie, como los que, por ejemplo, deja el arado sobre la tierra. El mismo Cicerón se refiere a la escritura como “cultivo” del pensamiento.

Estas referencias de la cultura como cultivo y cuidado resuenan con esa doble acepción dada a la educación como criar, nutrir, alimentar (*educare*) por un lado, y sacar fuera, llevar hacia delante, conducir (*educere*), por el otro. Tal como se ha mencionado, el prefijo *ex* denota aquel sacar, extraer que acompaña al vocablo *ducere*, traducido como guiar para llevar a otro lugar o en otra dirección. Guía que implica, además de movimiento, alteración y, por tanto, transformación. Llegar a ser lo que no se es en este momento, dirigirse hacia lo que puede ser y aún no es. Caminar, errar, mudar.

Una transformación de sí que no es posible sin el otro y, menos aún, sin la cultura, sin aquel cuidado y orientación que el otro ejerce como encarnación (y re-presentación) de la cultura. Tutela que conduce a aprender a habitar en ese mundo y su historia, un mundo ya andando y al que el recién llegado tiene que integrarse para luego hacerse cargo. De ahí que enseñar, como hemos visto, se asemeje al acto de dar señas y brindar signos para orientarse (*insignare*).

Quien cultiva lo hace para sacar frutos a sabiendas de que no es él quien da los frutos. El agricultor cuida de la planta para que esta, con el pasar de los días y luego de sortear múltiples sucesos, dé fruto. Al agricultor no le es permitido detener las

tormentas ni controlar las inclemencias del tiempo, tampoco le es posible anticipar la respuesta de la semilla; de lo que sí se ha de encargar con esmero es de cuidar y alimentar aquella planta para que pueda hacer frente a las adversidades y a la impredecibilidad de los días. No es posible forzar a la planta para que arroje el fruto antes de tiempo, ni tirar del tallo para que crezca más rápido (Haudricourt, 2019). Ello significaría echarlo todo a perder. La experticia que dejan las largas jornadas de trabajo le ha enseñado que debe esperar y respetar los tiempos de la naturaleza, puesto que aquel dar fruto excede sus límites. No le corresponde forzar la cosecha, tan solo abonarla y dedicarse a ella.

3. Combatir la *stultitia*

No hay formación sin sujeto, sin un “yo” que se haga cargo de sí. En efecto, es el sujeto quien se encarga de darse forma. Ser sujeto es hacerse. Lo que nos hace sujetos es, justamente, encarar la tarea de hacernos humanos. Cultivarnos, labrarnos, hacer brotar lo humano que como especie compartimos. En contraste, no afrontar la responsabilidad de hacerse es alienarse; dejar a otros esa tarea es echarse a perder y someterse a designios que no son propios.

Esta es la renuncia a la que hace referencia Kant con su alusión a la minoría de edad en la que suelen permanecer cómodamente gran cantidad de individuos:

La pereza y la cobardía son las causas de que una gran parte de los hombres permanezca, gustosamente, en minoría de edad a lo largo de su vida, a pesar de que hace tiempo la naturaleza los liberó de dirección ajena [ajena tutela] (*naturaliter majorennnes*); y por eso es tan fácil para otros el erigirse en sus tutores. ¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un director espiritual [un cura de almas] que reemplaza mi conciencia moral, un médico que me prescribe la dieta, etc., entonces no necesito esforzarme. Si puedo pagar no necesito pensar: otros asumirán por mí tan fastidiosa tarea. (Kant, 2009, pp. 17-18)

El alienado es quien no asume la responsabilidad de su existencia y, por tanto, no se pertenece. Permanece cautivo, perdido, desorientado. Para decirlo de otro modo, quien no

se esfuerza por abandonar su estado de minoría de edad hace cargar sobre sí el peso de la *stultitia*. En efecto, el estulto resulta ser un alienado puesto que renuncia a ser alguien, a hacerse, en últimas, renuncia a ser sujeto. El estulto no cuida de sí (Foucault, 2009). Distraído, deja que la vida pase sin ocuparse de lo que hace con ella. Es más, ávido de diversión y entretenimiento, exige ser distraído; de modo que no solo abandona todo esfuerzo, sino que lo repudia. No muy lejos están los reclamos frente a la escuela y la demanda de innovadoras estrategias para alentar la motivación de los aprendices. La escuela, nos recuerda Gregorio Luri (2022), no es un parque de diversiones. De hecho, el cultivo de hábitos es una de sus más trascendentales tareas; tarea a la que se consagra de manera sistemática y metódica (Luri, 2022, p. 153).

Los hábitos no se cultivan de espalda al esfuerzo. «Esforzarse», como se ha explicitado algunas páginas atrás, es algo distinto a «ser forzado», la fuerza no viene de fuera sino desde dentro (como el fruto en la planta). La formación, en cuanto inquietud de sí —para decirlo de nuevo con Foucault—, es un acto de voluntad personal. Lejos del constreñimiento, la amenaza o la violencia, la formación es una decisión personal acompañada, por supuesto, de la acción. Acción del sujeto sobre sí mismo. De ahí entonces que la formación, además de decisión y acción sobre sí, se cimiente en una especial disposición. Disposición que, como todo lo humano, debe ser cultivada, dado que no es algo que esté ahí, de manera innata o natural.

Para presentarlo en un tono más enfático: el ser humano debe encargarse de hacer surgir aquella disposición y, una vez encaminada, continuar con su cultivo, pues nada en el ser humano está terminado. La inercia no es un movimiento propio de lo humano; de hecho, guiado por ella —por la inercia irreflexiva— resulta recurrentemente precipitado al abismo y la corrosión. En líneas generales, es el esfuerzo, contrario a la inercia, el rasgo fundamental de la acción.

La motivación ha invadido a las escuelas, junto con el facilismo y la inmediatez. ¡Menos esfuerzo, más eficiencia! Esta parece ser la aclamada fórmula conducente al éxito. Menor

esfuerzo significa, por extensión, menor dedicación. No obstante, la escuela y sus gestos parecen ir, una vez más, en otra dirección. “La misión de la escuela [aclara Gregorio Luri] no es proteger al alumno de cualquier incomodidad, sino educarlo, y para ello debe someterlo a retos que le obliguen a esforzarse” (Luri, 2022, p. 104). De modo que, mientras el gran centro comercial —al que parece asemejarse el mundo— entroniza el goce en su inmediatez, la escuela se sitúa del lado del hábito y la formación.

¡Prohibido aburrir!

El aburrimiento amenaza hoy la experiencia educativa. Al menos eso replican los nuevos gurús de la educación. Según sus fórmulas visionarias, el maestro debe ser un motivador que dinamice los aprendizajes e intereses en el aula, pero, sobre todo, que atraiga la atención de sus estudiantes. Un niño feliz, se dice con gran algarabía, es un niño que aprende más y mejor. Sin embargo, nunca se llega a aclarar qué es la felicidad, qué relación guarda el sentido de la existencia con la consagración, la dedicación y la atención, ni tampoco se llega a considerar el rol existencial del esfuerzo, velozmente desechado por la prontitud y el confort. El interés y lo interesante se mezclan así en el mar de la motivación. En este punto Heidegger puede ser un aliado para desenmarañar la velada confusión en ciernes.

El interés es ser «en medio de» (*inter-esse*) (Heidegger, 2010, pp. 16-17). Significa poner la existencia «en medio de» y, además, por lo que hemos expuesto anteriormente, hacer-se «en medio de». Lo cual implica jugarse la existencia, arrojarse por completo. Desde esta perspectiva, el «inter-és» se aproxima a la experiencia. Por su parte lo interesante parece moverse en el ámbito del entretenimiento, de lo entretenido, del «entre-tener». Es decir, una suerte de «tener en medio», distraer, desconectar, absorber para pasar el tiempo. En otras palabras, mantenerse indiferente y «dejar pasar».

Dice Heidegger: “lo cierto es que para el interés actual solo vale lo interesante. Eso es lo que permite estar indiferente ya en

el próximo momento y suplantarlo anterior por otra cosa, por otra cosa que nos afecta tan poco como lo anterior” (Heidegger, 2010, p. 17). Lo interesante destaca así por su carácter pasajero, por lo que exige novedad, es decir, nuevas cosas o estímulos que replacen a los anteriores. Lo interesante cae así en lo superficial, en aquello que no deja huella por cuanto no tiene la facultad de “afectar”, de involucrar, de hacerse duradero. “Con frecuencia hoy creemos valorar algo especialmente por el hecho de encontrarlo interesante. Pero, en verdad, a través de ese juicio lo interesante queda desplazado ya a lo indiferente y muy pronto a lo aburrido” (Heidegger, 2010, p. 17).

Eterno combate del aburrimiento que termina por postergarlo y, por tanto, afirmándolo. En la lucha contra el aburrimiento, la escuela termina cayendo en sus redes. De esta forma, lo interesante parece tener que ver más con la distracción, con el divertirse para no enfrentar el tedio, la amargura, el esfuerzo que significan tanto la vida como la acción meditada. Una vida que, de este modo, se hace insípida por cuanto se va diluyendo su sentido, al tiempo que la acción pierde su norte para conducir a cualquier lado —o, a ninguno—.

En cambio, una conversación, una clase, una lectura que navega en el espacio del «inter-és» compromete la existencia, confronta sentidos y re-hace significados. Por esta razón, lejos de la espectacularización de nuestros días, un tipo singular de relación con la lectura, con la clase, con un tópico, más que a la motivación, obedece a la confrontación que desacomoda, al cuidado que sostiene y a la determinación que exige ser consistente y hacerse cargo.

Y si es así, el «inter-és» ha de vincularse con el pensar, con la acción del pensar, la cual, por lo dicho hasta aquí, dista bastante del distraer, del divertirse. El pensar conduce a ocupar-se —a pre-ocupar-se— de lo único que no se puede evadir: la existencia propia. Se encarga de poner la atención en la manera como el sujeto se ocupa de sí mismo, de la manera como se hace, la manera como se concibe. “Me niego —advierte Luri— a creer que no estemos a tiempo de dotar a las nuevas generaciones de

un optimismo razonable en sus propias responsabilidades y sus propias fuerzas” (Luri, 2022, p. 133). En este sentido, no es exagerado afirmar que, al pensar, al hallar ese tipo particular de «inter-és», ponemos nuestra existencia en juego, en escena, bajo examen y, de manera simultánea, también en acción. Una acción creadora, creadora de sí; una acción que se crea a sí misma configurando al sujeto que le da lugar; el sujeto que actualiza la *potentia* y se actualiza en ella. Una acción que es (auto)formación.

Todo ello explica por qué el «inter-és» no puede venir del exterior. El «inter-és» es un asunto íntimo, de sí consigo, que reposa en el ámbito de lo personal. Así como nadie puede pensar por nadie, tampoco es posible que alguien transfiera o aliente el «inter-és» del otro. El «inter-és» es un asunto personal e intransferible. No es algo que se pueda “comerciar”, ceder o intercambiar. Esto último es atributo de los bienes y mercancías. Tal vez el “entre-tenimiento” sí sea una de esas cosas que puede brindarse, negociarse o permutarse.

En este sentido, hay lecturas, actividades y materiales que entre-tienen, mientras hay otras cosas que se sitúan en el terreno del «inter-és». Estas cosas adquieren mayor densidad por cuanto tienen que ver con lo que se es y no tanto con lo que se exhibe o lo que deslumbra. Las mercancías deslumbran y se apagan tan pronto como brillan; los objetos de deseo permanecen por cuanto nunca se poseen. El tiempo del entretenimiento es un tiempo que se consume a sí mismo como el dios Cronos a sus hijos en el cuadro de Goya o en el de Rubens. En la esfera del interés es otro tiempo el que envuelve la atmósfera vital, es el tiempo de la intensidad, el tiempo que no pasa, el tiempo detenido. El tiempo que envuelve todos los tiempos (*aión*).¹ Allí la densidad arrincona la superficialidad.

En cuanto sujeto de relación (sujeto sujetado), el sujeto interactúa con su medio. Y aquí, el término “inter-actúa”, es una

1 Frente al tiempo que no pasa (*aión*) y al tiempo que pasa (*cronos*), está el tiempo con sentido, que “salva”, el tiempo oportuno: (*kairós*). Tiempo de discernimiento, apertura y posibilidad.

expresión que, por la partícula *inter* que le da apertura, insinúa una acción en doble dirección, de la cual se deriva la posibilidad de que el medio incida en el tipo de acción del sujeto. En este sentido, el espacio de la clase, por ejemplo, actúa como una especie de atmósfera en la que se despliega la acción de sujeto y, hasta cierto punto, la dota de sentido, al menos, de un sentido particular. Si ello es así, el «inter-és», en tanto asunto íntimo, también puede verse afectado por dicha atmósfera.

Y aquí, nuevamente, “afectado” no significa ser efecto directo de ella, pues, como hemos dicho, el «inter-és», el ser-entre, ostenta un dominio propio. En otras palabras, aunque el profesor no tenga la facultad de inocular el «inter-és» en sus alumnos, su singular labor sí puede llegar a propiciar escenarios en los que los distintos intereses entren en comunicación, en exposición, puestos fuera (ex-puestos); que se pongan en juego y se alimenten mutuamente. De ser así, la tarea del profesor se aleja bastante del distraer para concentrarse en aquello que la figura filosófico-pedagógica (*paideia*) de Sócrates encarnó, a saber, el preocuparse de que el otro se ocupe de sí.

Nuevamente, puesta en juego de ese «ser-entre» que denota el «inter-és». Acción psicagógica, pero no porque el profesor pueda producir dicho «inter-és» sino, por el contrario, porque haciendo evidente tal imposibilidad, conduce al otro hacia esa preocupación de sí, de su propio pensamiento. El involucrarse a sí mismo en medio del espacio de la clase, de las conversaciones, las lecturas y ejercicios es algo que le compete a ese otro. La atención frente a la propia existencia, el «inter-és», ya lo hemos dicho, es algo intransferible, aunque pueda hacerse «junto con» otros.

4. Aprender a decir “no”. Sobre libertad y formación

Nadie se educa a sí mismo puesto que educarse a sí mismo es, en estricto sentido, un oxímoron. “Nadie educa a nadie”, señala Paulo Freire en la *Pedagogía del oprimido*, pero a continuación subraya: “nadie se educa solo, los seres humanos se educan entre sí, mediados por el mundo”. La auto-educación es una fantasía extendida en medio de una contemporaneidad imbuida en las pantallas y la virtualización de las relaciones, una esfera embebida en el elixir de la aprendificación y la entronización del individuo. De hecho, mal se comprende la expresión auto-educación al centrarla en el aprendizaje y despojarla de su proximidad con la formación o el autodidactismo. La educación se hace en el encuentro y requiere de interpelación y ejercicio decidido. Lejos está, entonces, la complacencia, la inmediatez y el divertimento que demandan las tendencias hedonistas de nuestros tiempos.

La educación es transformación, modificación de uno mismo, sobre todo, de uno mismo, y ello no puede lograrse sin esfuerzo, orientación y algo de contrariedad surgida de la necesaria confrontación de sí consigo. El camino de ascenso que recrea la alegoría de la caverna de Platón, no es más que una imagen tanto de la modificación que implica, como de la incomodidad que genera, encaminarse hacia el encuentro con la verdad, con la sabiduría, con la virtud, con lo que se quiere ser y aún no se es.

Ese camino de ascenso es, a su vez, la imagen misma de la educación. Aquella educación que compromete con la búsqueda de la mejor versión de uno mismo; búsqueda que, además, es construcción, producción de sí. Nadie se sumerge en el terreno de la educación para continuar siendo lo que ya es, acaso porque es una contradicción en sí misma, pero también porque es un imposible para el ser humano en cuanto humano.

El ser humano nace en una cultura y se debe a ella. Es más, la posibilidad de subsistencia como especie se debe, justamente, a este transmitir de generación en generación los acumulados culturales históricamente consolidados. Lo que nos hace humanos no es solo la posibilidad de crear cultura (y con ello historia), sino la posibilidad de darla a conocer a otros, a los que vienen, a los nuevos —como diría Hannah Arendt—. Transmisión que es, por tanto, conservación y renovación puesto que esos nuevos no solo se harán cargo de dicha cultura, sino que en su condición de nuevos imprimirán su novedad al legado que reciben. Esto es, ni más ni menos, lo que está en juego en la educación: tanto nuestra existencia individual como nuestra existencia como especie, como humanidad, como sociedad.

De ahí, por ejemplo, que sea impensable un sujeto humano sin cultura, sin mundo, sin historia, en últimas, sin los otros y sin lo otro. Es este vínculo con la otredad encarnada en otros sujetos lo que nos permite ser lo que somos y lo que podemos ser. A esto se refiere Hannah Arendt cuando presenta la educación como acogida de los nuevos por parte de quienes ya están en el mundo. Es en esta dirección hacia la que Arendt conduce nuestra mirada al cierre de su famoso texto *“La crisis en educación”*; allí advierte que la educación es el punto en el que decidimos si amamos tanto al mundo como para cuidarlo y salvarlo de la ruina que produce la monotonía; pero también es el punto en el que decidimos si amamos lo bastante a nuestros niños como para no abandonarlos a sus propios recursos, ni quitarles la oportunidad de iniciar algo nuevo en ese mundo que los acoge y espera. Educar es cuidar y conservar, transmitir y legar, en síntesis, amor y hospitalidad. Pero no un amor cómplice como tiende a tergiversarse con

sorprendente prontitud en las sociedades de la inmediatez y el desarraigo, sino un amor que exige, que cuida y corrige. Esta es la expresión más profunda de la amistad y, por supuesto, de la educación.

Educar, por tanto, es aprender a vivir en una cultura y aprender a vivir con otros, de ahí que se entrecruce con el reconocimiento de las posibilidades y los límites, tanto propios como colectivos. No hay posibilidad sin límites, de hecho, lo posible implica en sí mismo la insinuación de ciertos límites. Lo posible, por definición, es lo que está por hacer, lo que aún no está hecho; lo posible es “posible” porque parte de unas “posibilidades”, esto es, de unas condiciones. Posibilidad y condición se imbrican íntimamente. No nos es dado hacerlo todo y de una vez, de lo contrario no habría lugar para lo posible, como tampoco para la utopía ni la transformación. La misma idea de historia se desvanecería por supresión de la acción. Así las cosas, la cuestión del límite marca desde un comienzo las fronteras movedizas entre lo que somos y lo que podemos ser.

La educación (y con ella la escuela), insistamos en ello, muestra a los sujetos los límites históricos, culturales, biológicos y personales, pone al sujeto en contacto con la finitud y la historicidad; por supuesto, no para encadenar a dichos límites pues, como se ha señalado con Arendt, los nuevos han de imprimir su novedad en aquello que reciben de parte de quienes le antecedieron en ese mundo que ya está andando. El mundo no nace con los recién llegados, es un mundo que les espera y acoge, y en el cual han de aprender a vivir para luego, cuando sea su turno, hacerse cargo de él (del mundo). Este es el sentido de la natalidad que acompaña a la hospitalidad propia de la educación.

De modo que la construcción de sí y el hacerse cargo del mundo parten del reconocimiento de límites. Reconocimiento esencial en una era de excitada desinhibición. El desenfreno del individualismo, tan caro para las tendencias neoliberales, no solo conduce al olvido del otro, sino al desentendimiento de la mencionada responsabilidad con el mundo. Mundo en el

que, hay que subrayarlo, también están los otros. La escuela no puede permitirse caer el abismo de los individualismos miopes y exacerbados. Esto sería una condena tanto del mundo como de aquel que necesita ser educado. Sería faltar a la promesa de acoger y cuidar de aquel recién nacido que ha sido puesto en nuestras manos, sería faltar a la promesa de hospitalidad.

No hay educación sin límites, como tampoco la hay sin modificación. Ni la pedagogía ni la acción del maestro pueden refundirse en la complacencia, la adulación y la permisibilidad. Esto sería tan cruel como mentiroso. El asunto central de la educación es la formación y, por ende, el trabajo sobre sí para la mejora de lo que se es. Camino de elevación en el que la presencia y guía del otro resultan fundamentales, una voz que, además de acompañar, ha de orientar y corregir en cuanto representante del mundo al que se llega. Exigir para que ese otro se haga cargo de sí y de lo que es. Y, haciéndose cargo de sí, se haga cargo del mundo que le ha sido confiado.

La exigencia no siempre es bien recibida por cuanto de esfuerzo y autocontención implica, pero ello no debe hacer olvidar la responsabilidad misma que implica educar. El niño, el joven, quien se educa, no está en posibilidad de conocer lo que necesita o puede aprender; justamente, si aprende es porque accede a lo que desconocía. La educación, ya lo hemos advertido, amplía los horizontes de comprensión, de ahí que signifique abrir el mundo y abrir al mundo. La obstinación de permanecer en lo mismo, en lo que ya se es, se asemeja a la condena de Narciso embriagado en su propia belleza.

Formar, entonces, es poner y reconocer límites para instaurar allí la posibilidad. Somos auténticamente libres — señala Pedro Olalla (2022)— cuando aprendemos a decir “no”. De suerte que la educación también tiene que ver con aprender a decir “no”, con la experiencia del no. La positividad del mundo actual nos entrega al “sí” desenfrenado y nos hace perder de vista la valía de los límites, del autogobierno y del criterio. Una escuela no solo advierte de esos riesgos, sino que equipa para

hacer frente y evitar caer presa de sus desvíos y engaños. Ni la recreación ni la adulación corresponden a la escuela, el asunto que le es propio es la formación.

Notas al cierre. Una cuestión pública

*“¿Cuántos viven hoy en una lengua que no es la suya?
¿Cuánta gente ya no sabe ni siquiera su lengua
o todavía no la conoce y conoce mal
la lengua mayor que está obligada a usar?”*

(Deleuze y Guattari, 1990, p. 33)

“Somos pero verriondos, verriondos” señala en tono burlón Mathías mientras Hellen observa, con alegre convicción, “nos volvimos muy blancos” mostrando sus ropas cubiertas con la harina que han utilizado dentro de la clase de manualidades. «Verriondo», expresión en desuso y empleada sarcásticamente por los adultos, es usada por Mathías para celebrar la posibilidad de hacer en la escuela lo que afuera de ella no es normal, lo que en el mundo exterior de los adultos sería inapropiado, sancionado, mal visto. “Somos verriondos, verriondos” –dos veces–, simboliza aquel intrépido salirse del formato habitual que posibilita la escuela, ese desencajar y desobedecer la normalidad. ¡Somos terribles, terribles! sería una traducción posible.

“Estamos blancos”, aclararía Hellen, allí mismo donde el mundo exterior vería ropas sucias, manchas, desastre. La escuela, sin duda, es desafío, intempestividad y alegría, en el más profundo sentido spinoziano.

Así es, la escuela es también picardía por cuanto desafía lo normal, lo establecido y acostumbrado. Para decirlo con Simons y Masschelein, lleva al límite y profana las cosas del mundo, sus conductas y comportamiento. Visto así, más que reproducción de lo mismo como pensarían las teorías de la reproducción, la escuela es creación, desafío y arrojo... natalidad (Arendt).

Pero también, es lugar de encuentro, entorno tejido *por y en la* diferencia y, por tanto, oportunidad para la formación, el aprender y el crecimiento. En tanto hábitat de la diferencia, la escuela es confrontación, enfrentamiento, exposición. Su espacialidad propicia el reconocimiento de sí mismo, tanto de las habilidades, cualidades y deseos propios como de los defectos, errores y oportunidades. Todo ello posibilitado por la capacidad de mirarnos en los ojos del otro, del diferente, del que no soy yo. La escuela, por ejemplo, es el lugar para errar; al interior de sus fronteras el error es permitido y hasta esperado; a decir verdad, el error asoma como aliado necesario dentro de la experiencia del aprender que se propone. Error, errar, corregir y volver a intentar, todos ellos permisos que concede, de manera exclusiva, el ambiente escolar.

La escuela es también el lugar de la pluralidad y el encuentro. Es el lugar de la atención compartida, lugar en el que se juega la construcción de un mundo común. Lugar para estar juntos, para aprender a estar juntos desde la diferencia y singularidad. Escuela resuena entonces con comunidad.

Autores como Paulo Freire (2000) nos ayudan a recordar que ni el conocimiento ni el saber son algo que se posea. Muy al contrario, son algo que se construye, que se comparte. Por eso, hace parte de lo "humano". De ahí que educar sea compartir, tejer redes, construir comunidad, permitir un entre-nos, un nos-otros.

O bien, en efecto, no somos más que una especie entre otras y la jerarquización progresiva de las naturalezas y de los status es entonces nuestra suerte ineluctable. O bien queremos existir de otro modo, proveernos de valores que garanticen el respeto de nuestras existencias recíprocas,

de lenguas para entendernos, de herramientas para actuar conjuntamente, y entonces estamos llamados a compartir. Claro está, nada de un compartir que divida nuestros bienes y los reparta según el nacimiento o el mérito. Sino el compartir que todo educador puede experimentar cada día y al final del cual solo poseemos aquello que damos. (Meirieu, 2001, p. 30)

La tesis central de Maarten Simons y Jan Masschelein (2014) es que la escuela es una invención histórica, por lo cual es un artificio que puede desaparecer y ser remplazado por mecanismos diseñados para funciones específicas. Esta es una realidad innegable. Pero, al tiempo, en tanto artificio, también es susceptible de mejorar, de modificarse y reinventarse. La cuestión es qué queremos reinventar, qué de ella queremos rescatar y mejorar, qué hace escuela a una escuela y qué la hace digna de conservarse como tesoro, escenario y posibilidad. Quizás eso por rescatar, resguardar y aquilatar, sea la condición “pública” de la escuela y su posibilidad de construcción de lo público desde sus geografías y cadencias.

Reinventar la escuela pasa por hallar modos concretos para proporcionar «tiempo libre» en el mundo actual y para reunir a los jóvenes en torno a «algo» común, es decir, en torno a algo que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva generación. En nuestra opinión, el futuro de la escuela es una cuestión pública -o más bien, con esta apología queremos convertirlo en una cuestión pública. (Simons y Masschelein, 2014, p. 13)

Desde su existencia en las ciudades-Estado griegas (*polis*), la escuela ha robado el tiempo y el conocimiento de acceso exclusivo para los poderosos y ricos de la ciudad. Si de algo es culpable es de robar el tiempo y privilegios de las reducidas élites y hacerlo común, público, de acceso libre y liberado para ofrecerlo a todos de manera indistinta sin reparar en el talento, condiciones o lugar en la sociedad. Expropia a los que se creen propietarios de la cultura y el conocimiento para hacerlo común. Roba sus privilegios como casta, para envolver a todos en la ardua empresa de la elevación (*aristoi*).

Expropiar para hacer común es lo que la hace peligrosa y temida y es eso, justamente, lo que busca debilitarse a través de su corrupción, que no es otra cosa que ponerla en función de fines que no le son propios. Movida por los ímpetus innovacionistas de marcada vocación economicista, la escuela se niega a sí misma, se traiciona y termina convertida en otra cosa en función, justamente, de las cargas impuestas.

Referencias

- Agamben, G. (2017). Notas sobre el gesto. En: *Medios sin fin. Notas sobre política*. Adriana Hidalgo, pp. 57-68.
- Alvin, M. (2024). *Uma forma escolar de atenção* [Tesis de Doctorado]. Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2005). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (1996 [1954]). La crisis de la educación. En: *Entre el pasado y el futuro*. Ediciones Península. pp. 185-208.
- Aristóteles (1985). *Ética nicomaquea*. Editorial Gredos.
- Bárcena, F., López, M. y Larrosa, J. (Orgs.) (2020). *Elogio del Estudio*. Miño y Dávila.
- Bardet, M. (2019) Hacer mundo con gestos. En: A. Haudricourt. *El cultivo de los gestos. Entre plantas, animales y humanos*. Cactus.
- Berisso, D. (2015). ¿Qué clase de dar es el dar clase? Alteridad, donación y contextualidad. Editorial Antropofagia.
- Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem - Educação democrática para um futuro humano*. Autêntica Editora.
- Biesta, G. (2017). *El riesgo de educar*. Ediciones SM.
- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Ediciones Morata.

- Brown, W. (2015). *Un pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso.
- Calderón, I. (Comp.) (2023). *Práctica pedagógica y formación de maestros. Experiencias educativas en tiempos de pandemia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación. Curso sobre Foucault*. Cactus.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1990). *Kafka. Por una literatura menor*. Ediciones Era.
- Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Cactus.
- Duarte, J. N., Ducuara, L. K. y Rahaman Muñoz, M. K. (2024). *El cuerpo y la corporalidad en la escuela. Una mirada pedagógica desde los gestos* [Tesis de Pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En: J. Larrosa, (Ed.). *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila, pp. 83-106.
- Espinel-Bernal, O. (2016). Sobre la idea de una educación filosófica. En: O. Espinel-Bernal, (Ed.). *Pensar a la intemperie. Ensayos filosóficos*. Uniminuto. Dirección de investigaciones. pp. 15-34.
- Espinel-Bernal, O. (2021). De la crítica a la innovación. Formas, usos y fisuras. En: A. M. Valle y M. Jiménez, (Eds.). *Innovación educativa. Entre Tecnología y Cultura*. Fides Ediciones, pp. 71-82.
- Espinel-Bernal, O. (2023a). Ética de la palabra: Lectura, escritura y producción de sí. *Educação e Filosofia*, 36(78), pp. 1659-1681. <http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n78a2022-66444>
- Espinel-Bernal, O. (2023b). *Educación y ciudadanización en Colombia. Piadosos, patriotas y laboriosos*. Editorial Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Espinel-Bernal, O. (2023c). El gesto escolar. Reflexiones a propósito de la pregunta por la escuela. En: I. Calderón, (Comp.). *Práctica pedagógica y formación de maestros. Experiencias educativas en tiempos de pandemia*. Universidad Pedagógica Nacional, pp. 26-37.
- Espinel-Bernal, O. (2024). Educación hecha inversión. Competitividad y darwinismo escolar. En: A. K. Runge-Peña, C. E. Noguera Ramírez, D. G. Miranda, D. A. Muñoz-Gaviria, D. L. Marín-Díaz, F. Cabaluz, H. F. Ospina, J. Saldarriaga-Vélez, M. Southwell,

- O. Espinel-Bernal, O. Saldarriaga-Vélez, P. Ortega-Valencia, R. Reyes-Galindo. *Enseñanza, función del educador: crítica a la aprendificación*. Siglo Editorial, pp. 127-150.
- Espinel, O. y Gámez, O. (2022). Aprender filosofía, o sobre la “inenseñabilidad” de la filosofía O. Espinel-Bernal, L. A. Mariño y O. Pulido-Cortés, (Comps). *Enseñar, aprender, educar: Formas de la filosofía*. Uniminuto, pp. 153-182.
- Espinel-Bernal, O. y Pulido-Cortés, O. (2016). Educación filosófica e inquietud de sí. Diálogos entre Estanislao Zuleta y Pierre Hadot. En: W. Kohan, S. Lopez & F. Martins (Orgs.) *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*. Editorial Nefi, Universidad de Río de Janeiro, pp. 439-450.
- Espinel-Bernal, O y Pulido-Cortés, O. (2022). Neoliberalismo y educación - una conversación a tres voces. En: C. Traversini, E. T. Fabris, H. de Resende y S. Gallo (Orgs.). *Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault*. Pedro & João Editores, pp. 187-199.
- Espinel-Bernal, O. & Pulido-Cortés, O. (2024). *Filosofar en el aula. Modos de preguntar, modos de habitar*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Esquirol, J. M. (2024). *La escuela del alma. De la forma de educar a la manera de vivir*. Acantilado.
- Foucault, M. (2009). *Hermenéutica del sujeto*. FCE.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H-G. (1998). Imagen y gesto. En: *Estética y hermenéutica*. Tecnos, pp. 245-254.
- Gallo, S. y Espinel-Bernal, O. (2021). Lecturas cruzadas entre Freire y Foucault: a propósito de aleturgias escolares y prácticas de libertad. *Revista Pedagogía y Saberes*, 55. pp. 41-53. <https://doi.org/10.17227/pys.num55-13017>
- García, P. (2024). *Cuidado de sí y educación emocional. Una perspectiva pedagógica*. [Tesis de Pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gil Gutiérrez, P. (2002). La demonización de la memoria es un tiro en el pie en la práctica educativa. Entrevistado por Esther Peñas.

Contexto y Acción. <https://ctxt.es/es/20221001/Culturas/41128/pascual-gil-gutierrez-educacion-ensayo-entrevista-profesor-jovenes.htm>

- Gómez, N. A. (2024) *Gestos que hablan. Análisis de la diferencia e igualdad a través del gesto escolar*. [Tesis de Pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Editorial Siruela.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Han, B-C. (2020). *La desaparición de los rituales*. Editorial Herder.
- Heidegger, M. (2010). *¿Qué significa pensar?* Editorial Trotta.
- Haudricourt, A. (2019). *El cultivo de los gestos. Entre plantas, animales y humanos*. Cactus.
- Havelock, E. (2002). *Prefacio a Platón*. Machado Libros.
- Jaeger, W. (1994). *Paideia*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2009). *Respuesta a la pregunta ¿qué es la Ilustración?* Tecnos.
- Kron, F. (1993). Términos básicos de la Pedagogía. En: W. Küper, (Comp). *Pedagogía General. Contribuciones científicas de la pedagogía alemana*. Ediciones Abyá-Yala, pp. 5-60.
- Larrosa, J. (2020). Aprender / Estudiar una lengua. En: F. Bárcena, M. López y J. Larrosa (Orgs.). *Elogio del estudio*. Mino y Dávila, pp. 69-98.
- Larrosa, J. (2006). Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad. En: *Revista Educación y Pedagogía*, 18, pp. 11-27. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19061>
- Larrosa, J. (2003). *Entre lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Larrosa, J. (Ed.). (2018). *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila.
- Laval, Ch. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.

- López, M. (2020). Del ocio al estudio. Sobre el cultivo y la transmisión de un arte. En: F. Bárcena, M. López y J. Larrosa (Orgs.). *Elogio del Estudio*. Miño y Dávila, pp. 119-142.
- López, W. P. y Moreno, K. D. (2024). *Sentido público de la escuela: una construcción de lo común*. [Tesis de Pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Lozano, M. (2024). *¿Qué entiende el Museo Nacional de Colombia por educación?* [Tesis de Pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Luri, G. (2022). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel
- Meirieu, P. (2018). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Editorial Graó.
- Meirieu, P. (2010). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Ediciones Octaedro.
- Milani, L. (1986). *Carta a una maestra Escuela de Barbiana*. Hogar del libro.
- Neuman, A. (2025). *Hasta que empiece a brillar*. Alfaguara.
- Olalla, P. (2022). *Grecia en el aire: Herencias y desafíos de la antigua democracia*. Acantilado.
- Pennac, D. (2021). *Mal de escuela*. Penguin Random House.
- Pérez-Cortés, S. (2025). La escritura en las escuelas filosóficas de la Antigüedad. *Pedagogía y Saberes*, 63, 128-139. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-22279>
- Pérez-Cortés, S. (2009). *Palabras de filósofos. Oralidad, escritura y memoria en la filosofía antigua*. Siglo XXI.
- Pineau, P., Dussel, I. y Carusso, M. (2013). *La escuela como máquina de educar*. Paidós.
- Rancière, J. (1988). École, production et égalité. En: X. Renou (Coord.). *L'école de la démocratie*. Edilig - Fondation Diderot.
- Romero, S. T. (2023). La muerte en la escuela (fragmentos de un monólogo) En: I. Calderón, (Comp.). *Práctica pedagógica y formación*

- de maestros. *Experiencias educativas en tiempos de pandemia*. Universidad Pedagógica Nacional. pp. 26-37.
- Ruano, D. (2024) *La memoria en la escuela. Una práctica pedagógica en Anorí, Antioquia*. [Tesis de Pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rubio-Gaviria, D. A. (2025). El aprendizaje como condición contemporánea. *Pedagogía y Saberes*, 63, 19-32. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-22103>
- Schiffter, F. (2020). *La belleza. Una educación estética*. Siruela.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela*. Miño & Dávila.
- Skliar, C. (2012). Educar a cualquiera y a cada uno. La convivencia entre “otros”. *Revista IRICE*, 24. 37-45.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Pre-textos.
- Sloterdijk, P. (2014). *Esferas I: Burbujas. Microsferología*. Siruela.
- Vallejo, I. (2020). *El infinito en un junco*. Siruela.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2020). *Elogio de la Transmisión*. Siruela.
- Vargas Llosa, M. (2015). *Elogio de la educación*. Taurus.
- Vargas, S. C. y Rodríguez, D. (2024). *La escuela en conflicto. Práctica pedagógica en San Roque y Girardota, Antioquia*. [Tesis de Pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para saber. Saber para excluir. *Pro-Posições*, 12(2-3), 22-31, 2016. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643993>
- Williams, R. (2003). *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Nueva Visión.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y Democracia*. Hombre Nuevo Editores.
- Zuluaga, A. M. (2023). *Lo que alumbra*. Cota (Colombia): Centro de Estudios Médicos Interculturales - CEMI.



Este libro se terminó de imprimir
en el mes de agosto de 2026, en
Búhos Editores Ltda.
Tunja - Boyacá - Colombia