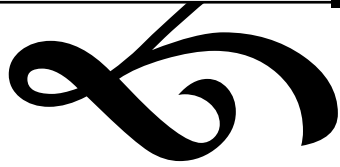


COLECCIÓN
EDUCACIÓN:
OTROS LENGUAJES



Directores de la colección:

Jorge Larrosa

(Universidad de Barcelona, España)

Carlos Skliar

(FLACSO, Área Educación, Argentina)

Edición: Primera, abril de 2018

ISBN: 978-84-16467-82-2

IBIC: JNA, CFA

Tirada: 500 ejemplares.

Traducción del inglés: Silvana Santucci
Traducción del portugués: Franca Maccioni
Diseño: Gerardo Miño
Composición: Eduardo Rosende

© 2018, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores.
Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

MIÑO y DÁVILA
EDITORES

dirección postal: Tacuarí 540 (C1071AAL)
Ciudad de Buenos Aires, Argentina

tel-fax: (54 11) 4331-1565

e-mail producción: produccion@minoydavila.com

e-mail administración: info@minoydavila.com

web: www.minoydavila.com

redes sociales: @MyDeditores, www.facebook.com/MinoyDavila

Jorge Larrosa Bondia –editor–

ELOGIO DE LA ESCUELA

| | |
|----------------------------|---------------------------|
| Luiz Guilherme Augsburguer | Daina Leyton |
| Juliana de Favere | Eduardo Malvacini |
| Patrícia de Moraes Lima | Jan Masschelein |
| Inés Dussel | Geovana Mendonça Lunardi |
| Ana Maria Hoepers Preve | David Oubiña |
| Caroline Jaques Cubas | Karen Christine Rechia |
| Walter Omar Kohan | Maarten Simons |
| Jorge Larrosa | Maximiliano Valerio López |
| | Marta Venceslao |

Incluye DVD con las películas:

“Escolta”, de Pablo García

“Elogi de l'escola”, de Núria Aidelman

“Teoria da escola”, de Maximiliano López

ÍNDICE

✧ PRESENTACIÓN

| | |
|---|----|
| Elogio de la escuela: el desafío de pensar una forma sin función | 11 |
| <i>Karen Christine Rechia, Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Ana Maria Hoepers Prêve</i> | |

✧ PRIMERA PARTE: Elogio de la escuela

| | |
|---|----|
| 1. La lengua de la escuela: ¿alienante o emancipadora? | 19 |
| <i>Jan Masschelein y Maarten Simons</i> | |
| 2. Experiencias escolares: intentando encontrar una voz pedagógica..... | 41 |
| <i>Maarten Simons y Jan Masschelein</i> | |
| 3. En defensa de una defensa: elogio de una vida hecha escuela..... | 63 |
| <i>Walter Omar Kohan</i> | |
| 4. Sobre la precariedad de la escuela | 83 |
| <i>Inés Dussel</i> | |

5. Un pueblo capaz de *scholè*. Elogio de las Misiones Pedagógicas de la II República española..... 107
Jorge Larrosa y Marta Venceslao

✧ SEGUNDA PARTE: Defensa de la escuela. Notas al margen

6. La politización y la popularización como domesticación de la escuela: contrapuntos latinoamericanos..... 139
Inés Dussel
(y respuesta de *Jan Masschelein* y *Maarten Simons*)

7. Sobre la escuela que defendemos.
Preguntas en relación a la escuela 153
Walter Omar Kohan
(y respuestas de *Jan Masschelein* y *Maarten Simons*)

8. *Scholè* e igualdad 167
Maximiliano Valerio López
(y respuesta de *Jan Masschelein* y *Maarten Simons*)

9. Diez preguntas sobre la escuela 183
J. Larrosa, C. Loureiro, H. Baurich Vidor, A. P. Nunes Chaves, K. C. Rechia, C. J. Cubas, P. Pohling Paiva, R. Mafalda, G. Lunardi Mendes, J. de Favere
(y respuestas de *Jan Masschelein* y *Maarten Simons*)

✧ TERCERA PARTE: Ejercicios de pensamiento sobre la escuela

10. Filmar la escuela. Teoría de la escuela..... 211
Maximiliano Valerio López

11. Curar una exposición sobre la escuela: un ejercicio de pensamiento 219
Daina Leyton

12. Diseñar la escuela: un ejercicio colectivo de pensamiento 233
Jorge Larrosa, Eduardo Makvacini, Karen Christine Rechia, Luiz Guilherme Augsburguer, Juliana de Favere y Caroline Jaques Cubas

✂ CUARTA PARTE: Mirar la escuela. Una muestra de cine

13. Celebración de la revuelta. La poesía salvaje de Jean Vigo 257
David Oubiña

14. *Elogi de l'escola y Escolta*: lo ordinario de la escuela en imágenes 267
Karen Christine Rechia e Caroline Jaques Cubas

15. Ser y tener. La producción de los sentidos: por una topología de las infancias y su vínculo con la escuela 283
Patrícia de Moraes Lima

✂ QUINTA PARTE: DVD adjunto. Películas y exposiciones

Películas:

- Escolta, de Pablo García. 2014. 29'.
- Elogi de l'escola, de la Escola de Bordils con A Bao A Qu. 2010. 53'.
- Teoria da escola, de Maximiliano López. 2016. 37'.

Exposiciones:

- A educação como matéria-prima, Museu de Arte Moderna de São Paulo. 2016.
- Desenhar a escola, Museu da Escola Catarinense. 2016.

PRESENTACIÓN



ELOGIO DE LA ESCUELA: EL DESAFÍO DE PENSAR UNA FORMA SIN FUNCIÓN

*Karen Christine Rechia,
Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Ana Maria Hoepers Preve*

Y el arte de presentar no es apenas el arte de retomar algo conocido; es el arte de hacer que algo exista, el arte de dar autoridad a un pensamiento, a un número, a una letra, a un gesto, a un movimiento o a una acción y, en este sentido, traer este algo a la vida.

(Masschelein y Simons, *Defensa de la escuela*, 2014: 135)

En la atmósfera de hacer que algo exista es que presentamos este libro. Con él, intentamos acercar a los lectores una discusión sobre lo que es la escuela, fundamentalmente, a partir de la obra *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, de los filósofos de la educación Jan Masschelein y Maarten Simons (2014). Con esta constelación de textos que orbitan más o menos próximos a la obra mencionada, intentamos desplazar la discusión acerca de la función o del papel social de la escuela para pensar en sus elementos constitutivos. Al involucrar a los lectores en esta atmósfera, tenemos claro que esta configuración de textos, al igual que el libro al que aluden, puede ser apropiada tanto por los que defienden la escuela, como por los que la condenan.

Sin embargo, además del binarismo que comporta tanto la defensa como la condena, nos gustaría que estos escritos fueran

tratados como ejercicios de pensamiento, en el sentido de “traer al mundo” aspectos de la escuela, del estar en la escuela, del ordinario de la escuela, de una memoria escolar en sus actualizaciones, del claroscuro que implica el cotidiano escolar, de lo repetitivo, en fin, de todo lo que la compone y la hace existir como *locus* para el espacio y el tiempo libre. No obstante, eso no sería posible sin las proposiciones fundamentales, las articulaciones, el montaje, la disposición de escenarios, la reunión de personajes tan inspiradores, en fin, sin “la presencia” del educador y filósofo Jorge Larrosa. Por lo tanto, ofrecemos a los lectores un libro colectivo cuya centralidad es la escuela y su carácter público, común y de igualdad, pero cuya materialización sólo fue posible debido al trabajo atento, insistente y amoroso de Jorge Larrosa. Los textos que componen este libro fueron producidos a partir de las actividades de un gran proyecto denominado *Elogio de la Escuela*, que tuvo lugar entre agosto y noviembre de 2016, en Florianópolis, isla de Santa Catarina, en el sur de Brasil. Toda la movilización intensiva en torno a ideas, ejercicios y escrituras partió de una propuesta de Larrosa:

- *Elogio*. Del latín *elogium* y del griego *elegeíon*. Con raíz indoeuropea, remite a una inscripción, normalmente un dístico, escrito sobre una tumba o sobre una imagen con la intención de alabar o elogiar al difunto o al personaje. De ahí su parentesco semántico con epitafio (formado por el prefijo *epí*, sobre y el sustantivo *táphos*, tumba) y etimológico con *elegía* (composición poética, normalmente escrita en dísticos, para lamentar la pérdida de algo o de alguien).
- *Escuela*. Del griego *scholè*, literalmente tiempo libre, traducido al latín como *otium*, ocio. El término latino *schola* designa el lugar o el establecimiento público destinado a la enseñanza. Podríamos decir que la palabra escuela remite, fundamentalmente, al tiempo (libre) y al espacio (público) dedicado al estudio.

La idea entonces era pensar el lugar de la escuela, o mejor, lo que compone una escuela, en un mundo que parece preocuparse

sólo por su función o su disolución. En cierta medida, la provocación de Larrosa es ésta: elogiar la escuela también puede ser cantar su final. Al mismo tiempo, al traer la raíz y el concepto griego de la palabra, coloca frente a nosotros dos de los pilares fundamentales que atraviesan la mayor parte de los textos aquí presentados: tiempo libre y espacio público.

En realidad, estos dos argumentos trabajados por Jan Masschelein y Maarten Simons, en la obra *Defensa de la escuela*, hicieron que ésta fuera al mismo tiempo referencia e interlocución para todas las actividades propuestas en este proyecto y que culminaron en el libro aquí presentado.¹ No podemos dejar de decir que la elección de esta obra no fue aleatoria. En realidad, nos interesó justamente por su carácter aparentemente controvertido y categórico. Pero, como afirman nuestros autores, “rechazamos firmemente refrendar la condena de la escuela. Por el contrario, defendemos su absolución. Creemos que es exactamente hoy —en una época en que muchos condenan la escuela por su desajuste frente a la realidad moderna y otros incluso parecen querer abandonarla completamente— que lo que la escuela es y lo que hace, se torna evidente” (2014: 10).

De modo que es, precisamente por esta condena, que nosotros encontramos los motivos fundamentales para poner a la escuela “sobre la mesa” una vez más. Así, los diversos movimientos realizados en lo que denominamos *Elogio de la Escuela* procuraron establecer una lectura atenta de la obra por distintos grupos de interesados, en diversos momentos y lugares. En estos espacios/tiempos creados —como las *Derivas*, el *Seminario* preparatorio para el *Seminario Internacional*, el *Ciclo de Cine*, la *Exposición* sobre un diseño de Escuela, entre otros— se promovieron debates, ejercicios, lecturas y escrituras en torno, sustancialmente, de

1. Cabe destacar que una discusión en torno a las ideas de este libro fue realizada en un seminario organizado por Inés Dussel, titulado *Seminario Internacional: El futuro de la escuela: debates en torno a la educación pública*, que tuvo lugar en la Ciudad de México, los días 9 y 10 de octubre de 2014.

aquello que constituye “lo escolar”.² Tal como propusieron los autores en su libro, nos detuvimos exhaustivamente en algunas de sus “cuestiones”: de suspensión, de profanación, de atención y de mundo, de tecnología, de igualdad, de amor, de preparación y, finalmente, de responsabilidad pedagógica. En suma, los intensos debates y ejercicios de pensamiento generados a lo largo de todo este recorrido están aquí impresos.

De este modo, en la primera parte los autores, de distintas maneras, versan sobre un *Elogio de la Escuela*, en la forma de un lenguaje y una voz pedagógica (Jan Masschelein y Maarten Simons), de una vida hecha escuela (Walter Omar Kohan), de una precariedad de la escuela (Inés Dussel) y de una capacidad de *scholè* (Jorge Larrosa y Marta Venceslao).

En la segunda parte de este libro, *Defensa de la escuela. Notas al margen*, el lector puede acompañar las proposiciones hechas a los filósofos Jan Masschelein y Maarten Simons en torno a su obra *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Los autores responden a los argumentos desarrollados por Inés Dussel, Walter Omar Kohan y Maximiliano López, asumiendo el desafío de contestar algunas cuestiones y, al mismo tiempo, de elucidar las críticas que hacen que su texto provoque reacciones tan ambiguas. En este sentido, la última sección de este apartado está compuesta por diez preguntas formuladas por participantes del curso *La escuela: formas, gestos y materialidades*, impartido por Jorge Larrosa. El curso tuvo como objetivo leer, discutir y proponer un diálogo con nuestros autores de referencia.

Cómo pensar la escuela en su materialidad y, a su vez, cómo materializar estas formas compone el tono de los escritos de *Ejercicios de pensamiento sobre la escuela*, que integran la tercera parte. En el texto *Filmar la escuela: Teoría de la Escuela* (2016), Maximiliano López escribe sobre el filme homónimo producido por el *Núcleo de Estudios de Filosofía, Poética y Educación* de la UFJF,

2. Programa disponible en [<https://www.elogiodaescolaudesc.com/2016>]. Consulta: Enero/2017.

bajo su dirección. La escuela está allí presentada en imágenes en movimiento.

Daina Leyton en *Curar una exposición sobre la escuela: un ejercicio de pensamiento* escribe sobre una exposición en el Museo de Arte Moderno de São Paulo (MAM) con obras seleccionadas y otras producidas en base al tema, obras que pudiesen estimular un ejercicio reflexivo. Obras que tienen a la escuela, y más específicamente la educación, como materia prima.³

El último de esta parte es un texto colectivo: *Diseñar la escuela: un ejercicio de pensamiento*. Jorge, Eduardo, Karen, Luiz, Juliana y Caroline cuentan al lector sobre un intenso ejercicio de diseñar una forma para la escuela. A través de derivas en el espacio urbano, los grupos involucrados accionaron, bajo la orientación de Jorge Larrosa, nociones de tiempo, espacio, materias, actividades y tecnologías para esbozar “lo que cabe” en una escuela. Por medio de protocolos preestablecidos y conversaciones, el gran grupo materializó toda esta propuesta en forma de una exposición, presente en el DVD incluido en este libro.

En la cuarta parte titulada *Mirar la escuela. Una muestra de cine*, los escritos giran alrededor de películas que tienen la escuela, sus formas, sujetos y situaciones como *leitmotiv*. La selección no contiene películas que hablan sobre la escuela o que tan sólo se centran en temas pedagógicos, ni que se refieren aspectos educativos independientemente del espacio en el que se articulan, sino que las películas escogidas “muestran” la escuela y la ponen en evidencia.

La primera película es *Cero en conducta* (1933), de Jean Vigo, cuya trama se pasa en un colegio de internos, en el que acompañamos su cotidianeidad hasta que los chicos se rebelan contra el control de los adultos. David Oubiña afirma que la película “es un ensayo poético de la libertad frente a la autoridad” y describe algunas de las características vigorosas del cine de Jean Vigo.

3. Con curaduría conjunta de Felipe Chaimovich y Daina Leyton, esta exposición aconteció en 2016 en el MAM.

Caroline Jaques Cubas y Karen Christine Rechia se aventuraron a cotejar dos documentales catalanes, *Elogi de l'escola* (2010) y *Escolta* (2014), ambos filmados en el espacio escolar. El interés de las autoras es justamente pensar la escuela, en la escuela, sobre la escuela, a través del cine.

En el texto siguiente la autora Patricia de Moraes Lima busca cierta topología de las infancias presentes en el espacio institucionalizado de la escuela, al analizar la película *Ser y Tener* (2002), que trata sobre una pequeña escuela multiserial de una ciudad rural francesa.

A estas cuatro partes se suma un DVD que contiene la película de Maximiliano López, *Teoría de la Escuela*, y los documentales catalanes (y en catalán) *Elogi de l'escola* (2010) de la Escuela de Bordils con la colaboración de Cinema en curs y Abaoaqu, y *Escolta* (2014) de Pablo García Pérez de Lara, constituyendo, así, una trilogía expresiva sobre el espacio, el tiempo y las materialidades escolares. Sumándose a esas obras audiovisuales hay un registro de la exposición del *Museo de Arte Moderno de São Paulo* (MAM), *La educación como materia prima*, así como del proceso y de la exposición de las derivas urbanas tituladas *Diseñar la escuela. Un ejercicio colectivo de pensamiento* en Florianópolis, expuestas en el Museo de la Escuela Catarinense (MESC) y realizadas en el Instituto de Documentación e Investigación en Ciencias Humanas (IDCH) del Centro de Ciencias Humanas y Educación (FAED/UEDESC). Por último, insistimos en que la idea de elogio es diferente a la de defensa, celebración, o apología de la escuela. Tomamos *elogio* en su acepción griega de mostrar *lo que es*, es decir, de mostrar las virtudes de la escuela. El lector, por cierto, percibirá que los textos, películas y ejercicios no buscan idealizarla sino tan sólo mostrarla. Porque creemos que la escuela sigue existiendo cada vez en el momento en que se presenta, pues, como enuncia nuestro epígrafe, “el arte de presentar no es sólo el arte de volver algo conocido; es el arte de hacer algo existir”. De cierta manera, en su “forma”, la escuela es más potente que en su “función”.



PRIMERA PARTE:
ÉLOGIO DE LA ESCUELA

CAPÍTULO 1



LA LENGUA DE LA ESCUELA: ¿ALIENANTE O EMANCIPADORA?

Jan Masschelein y Maarten Simons

En defensa de nuestra defensa

Puede haber sonado anticuado o arrogante, conservador o incluso para algunos agresivamente neo-colonial intentar defender la escuela como lo hemos hecho en el título de ese pequeño libro publicado en 2014 en español, *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. De hecho, en diversos lugares alrededor del mundo (incluso en el contexto brasileño y argentino y, de manera más amplia, en el sudamericano) la escuela ha sido acusada de ser una maquinaria normalizadora, colonizadora y alienante, que impone, establece o reproduce, más o menos violentamente, cierto orden social (con frecuencia el del Estado nación), en la cual la lengua juega un rol central. De hecho, la lengua de la escuela es una cuestión que no hemos tratado realmente en nuestra defensa, por lo cual en esta contribución intentaremos realizar una aproximación, muy preliminar, y por lo tanto discutible de la misma. Sin embargo, queremos recordar explícitamente que no pretendimos defender la escuela como una institución del Estado. Quisimos, y aún queremos, sacar a la escuela de las manos de quienes la confunden con todo tipo de mecanismos manipuladores e institucionalizantes. No ignoramos ni trivializamos dichos mecanismos —en absoluto—, pero creemos que sería más justo, primero, hablar de la escuela

educativa y apreciativa. Nuestra ambición fue articular experiencias escolares, no experiencias institucionalizadas que son frecuentemente utilizadas para atacar la escuela (ver, también nuestro otro texto en este volumen). Pero para ser claros desde el comienzo, queremos insistir en que la escuela, al igual que la democracia, es una invención (invención que también surge en la Grecia antigua y quizás incluso de manera más radical que la de la democracia misma) y que, como tal, no tiene nada que ver con el tipo de aprendizaje natural o informal frecuentemente valorado (implícita o explícitamente) por quienes se oponen al aprendizaje institucionalizado (o “artificial”).

En verdad, asumimos que nuestro análisis explícito de las críticas realizadas a la escuela y que la extensa atención que dimos a todo tipo de domesticaciones de la misma habrían bastado para asegurar al lector del libro que somos muy conscientes de la mayoría de las críticas (incluidas aquellas realizadas por desescolarizadores radicales como Ivan Illich) que han sido frecuentemente dirigidas, y con razón, a la escuela. Esperamos que esto ayude al lector a suprimir, al menos por un momento, la (muy común y de hecho bastante acrítica) inclinación a recrear todas aquellas frustraciones bien conocidas y fácilmente reconocibles en torno a la escuela (que es aburrida, disciplinante, formal, que está “muerta”, que no se relaciona con el mundo de la vida diaria, que es excluyente, etc.). Invitamos al lector a acompañarnos en el esfuerzo por explorar qué hace a la escuela una escuela desde *un punto de vista educativo*. No es un punto de vista sociológico en términos de funciones, ni filosófico en términos de ideas o propósitos, ni psicológico en términos de desarrollo, ni ético en término de valores, normas o relaciones interpersonales, ni tampoco un punto de vista político en términos de lucha o intereses. Es un punto de vista educativo en términos de operaciones reales y efectivas realizadas por una disposición particular de personas, tiempo, espacio y materia. Estas operaciones son, en sí mismas, emancipadoras (si la escuela no es domesticada).

Resumiendo la escuela

Déjenos resumir brevemente estas operaciones ya que habremos de tenerlas en mente a la hora de tratar el problema de la lengua de la escuela: (1) la operación de considerar a todos como “estudiantes” o “alumnos”, esto es, *suspendiendo*, no eliminando, los vínculos con la familia y el Estado o cualquier comunidad “cerrada” o definida; (2) la operación de suspensión, esto es, de dejar *temporariamente* sin efecto el orden y el uso habitual de las cosas; (3) la operación de producir “*tiempo libre*”, esto es, la materialización o espacialización de lo que los griegos llamaron “*scholè*”: tiempo para el estudio y el ejercicio; (4) la operación de hacer (prácticas, conocimiento) público y de poner(los) sobre la mesa (lo que también podría ser llamado profanación); (5) la operación de volver “atentos” o de formar atención apoyándose en un “amor” doble, tanto por el mundo como por la nueva generación, y apoyándose también en prácticas disciplinantes¹ que posibiliten la atención y la renovación. La escuela (como forma pedagógica) refiere, entonces, a una asociación de personas y cosas organizadas para lidiar con, prestar atención a, cuidar algo —obtener y estar en su compañía— en el que este cuidado implica estructuralmente una exposición. La escuela, en este sentido, esto es, como forma pedagógica, no está ni orientada hacia ni domesticada por una utopía política ni por un ideal normativo de persona, sino que es *en sí misma* la materialización de una creencia utópica: *cualquiera puede aprender cualquier cosa*. Esta creencia no es, a nuestro entender, algo así como un objetivo o meta (proyectada en el futuro) sino un punto de partida. Sin duda existen otros puntos de partida posibles cuando se trata del aprendizaje (por ejemplo, que algunos estudiantes deberían ser excluidos a priori de ciertos temas; que la habilidad natural es un criterio decisivo para determinar qué y cuándo aprender).

1 Esta disciplina no consiste en normalizar cuerpos y prácticas sino en posibilitar la atención y entrenarla para el cuidado. Podríamos pensar en la disciplina que necesita el atleta para poner en forma su cuerpo (y su mente).

La escuela es, para nosotros, lo que vuelve posible el “cualquiera puede”, por un lado, y el “cualquier cosa”, por el otro. En otras palabras, en vez de pensar cómo sería una escuela utópica o un sistema educativo utópico (que es lo que frecuentemente se hace), sugerimos atender a la escuela en sí misma y a lo que ésta hace a través de su forma pedagógica como materialización de la idea utópica de que *cualquiera* puede aprender *cualquier cosa*. Lo que la forma escuela hace (¡si funciona como escuela!) es el doble movimiento de poner a alguien en la posición de ser capaz (por lo tanto, de volverlo un estudiante o alumno) lo cual implica al mismo tiempo una exposición a algo del afuera (y por tanto, un acto de presentar y exponer el mundo).

Además, como afirmábamos más arriba, sabemos que, desde su origen hasta el día de hoy, la ‘escuela’ como forma pedagógica ha estado sometida a todo tipo de tácticas y estrategias, más o menos efectivas, para neutralizarla, recuperarla, instrumentalizarla o domesticarla, lo cual significa que lo que es llamado escuela no es, las más de las veces, escolar en absoluto. Y sabemos también que hoy, en parte por los desarrollos de las TICs (aprendizaje digital), incluso se llega a decir que la escuela desaparecerá pronto. Por supuesto, nuestra defensa tampoco ignora las devastadoras y profundas críticas dirigidas a la escuela que la asemejan a una prisión y la figuran como subyugante, opresiva, colonizadora, como una organización mercantil o como una tecnología de poder caduca. Sin embargo, no quisimos sostener que la escuela, tal y como hoy la conocemos, es decir como una institución u organización, sea escolar en el sentido que hemos intentado elaborar. Pero sí creímos, y aún lo hacemos, que merece la pena intentar desenterrar las operaciones radicales y revolucionarias de la escuela, entendida ésta como una muy particular disposición y práctica *pedagógica* de producción de cosas públicas y de reunión de las personas con el mundo que emergió en Grecia.

Sostenemos, de hecho, que así como los griegos inventaron una forma particular de lidiar con la vida en común que se llama democracia (lo que desde el comienzo por supuesto ha provoca-

do fuertes cuestionamientos y debates en torno a su ‘esencia’, a su ‘deseabilidad’, a su ‘efectividad’...) también inventaron un modo particular de lidiar con el mundo común en relación a las nuevas generaciones. No se trata de socialización o iniciación, sino precisamente de educación escolar, esto es, de sacar a las nuevas generaciones de la familia (de cualquier familia) y ponerlas en la escuela. La escuela es, en primer lugar y principalmente, una disposición particular de tiempo, espacio y materia donde los jóvenes son expuestos a la compañía (de algo) del mundo, de un modo específico. Hemos intentado explorar en qué consiste esta invención educativa, pero no para idealizar el pasado (no se trata para nada de romantizar la escuela) o, peor, para retornar a él (restablecer la escuela tradicional). La razón por la cual optamos por este modo de abordaje es que pensamos que aún vale la pena lidiar con el futuro de nuestro mundo y el de las generaciones que vienen desde esta forma *pedagógica* que podemos llamar escuela. Sin embargo, al igual que la democracia, sigue siendo una cuestión a discutir y que merece nuestra atención (esto es, una cuestión pública). Gran parte de la historia de la escuela y de las acusaciones dirigidas contra ella parecen ser la expresión de un desprecio generalizado hacia casi todos los que están involucrados con la educación.

Existen muchas versiones de este menosprecio hacia la educación; versiones que oscilan entre la frecuente acusación de que enseñar no es un trabajo real, hasta aquellas que sostienen que la investigación en educación no es investigación, ubicando a la teoría y a la filosofía de la educación en un lugar marginal. Para nosotros, dicho desprecio expresa el modo como la sociedad lidia con lo inmaduro, con los *menores*, asumiendo y custodiando, siempre, la idea de que para estar involucrados en temas serios se necesita una cierta madurez o ser un adulto. ¿No es siempre acaso una especie de miedo profundo lo que motiva este tipo de desprecio? Miedo que proviene del reconocimiento de que las generaciones que vienen van a convertirse de hecho en una nueva generación que cuestionará, directa o indirectamente, los

valores de los adultos y aquello que se asume como dado. En el libro *Defensa de la escuela*, asumimos el riesgo de utilizar la noción de escuela para referirnos a la disposición espacio-temporal, siempre artificial, que hace posible esta experiencia educativa radical, en vez de utilizarla para indicar aquello que la imposibilita. De hecho, sostenemos que es nuestro deber como teóricos de la educación quitar la noción de escuela de las manos de quienes sólo la utilizan para expresar frustraciones políticas, económicas y éticas o expectativas (esto es, instrumentalizándola en relación a ideales o proyectos políticos o éticos). Si la escuela no cumple con las expectativas de algunos, ¿no es acaso también porque los jóvenes (a veces) tampoco cumplen con las expectativas y, por lo tanto, no se adecúan ni quieren adecuarse a la imagen mental que nos hemos forjado de ellos? Si ese fuera el caso, todo esto responde a un miedo a la escuela en tanto ésta refiere al espacio y al tiempo que comienza con el presupuesto de que los seres humanos no tienen un destino (natural, social, cultural, etc.) y que, por lo tanto, debieran tener la oportunidad de encontrar el suyo propio. Queremos reservar la noción de escuela para ese presupuesto simple, pero de alto alcance. Y des-escolarizar, para nosotros, refiere al presupuesto opuesto: que la sociedad debe imponer un destino a los jóvenes mediante el desarrollo de sus así llamados talentos naturales, proyectando una imagen predefinida de la persona educada, del verdadero ciudadano, del eterno aprendiz y así sucesivamente.

Ejercicios para la familiarización

Se ha sugerido que al defender la escuela hemos mirado idealistamente al pasado, de espaldas al futuro, y sin tomar en consideración desarrollos históricos cruciales, desafíos actuales y otras conceptualizaciones útiles. No estamos seguros. Sentimos que vivimos en el presente y que intentamos abrir la posibilidad de otro futuro interviniendo en las actuales conceptualizaciones sobre la escuela, incluyendo las narrativas históricas (de la creciente nor-

malización, educacionalización, etc.) que forman parte de nuestras conceptualizaciones. En este sentido, nuestro libro quizás sea una contra-narrativa. O para continuar en un lenguaje foucaultiano: el libro no busca hacer una crítica sino una ontología creativa del presente, y la historia no es utilizada allí para “desfamiliarizar” advirtiendo cómo la educación de la escuela es de hecho opresiva debido a poderes políticos, económicos o de otra índole, sino para “familiarizar” recordando lo que la escuela hace posible y rememorando que nosotros también fuimos jóvenes.

Para aclarar aun más lo que quisimos y aún intentamos hacer y qué es lo que defendemos y lo que creemos merece ser defendido —y que de hecho no es ni la “enseñanza” ni el “aprendizaje” sino la ‘escuela’— queremos aprovechar esta oportunidad para abordar de un modo “familiarizante” el desafío y la verdadera dificultad que supone la cuestión de la lengua de la escuela. Se trata de un tema que ha aparecido fuertemente en los últimos dos años en discusiones que hemos tenido en América Latina acerca de nuestro libro y que ahora está siendo también muy debatido en nuestro país en relación a la cuestión de la migración (incluyendo la llegada de refugiados) y de la identidad (nacional). Dicha cuestión está enfática y quizás también paradigmáticamente presente en Bruselas, que es no sólo la capital de Bélgica (con sus tres idiomas oficiales) y de ‘Europa’ (‘reconociendo’ todos las lenguas ‘nacionales’ des sus Estados-miembros), sino también, en otro sentido, un entorno urbano extremadamente multicultural y plurilingüe (se hablan más de 110 idiomas). La cuestión de la lengua de la escuela es, también, un tema que ha recibido mucha atención por parte de teóricos y críticos que abordan la escuela en relación a problemas sociales tales como el (neo-)colonialismo, la justicia, la igualdad. Algunos de dichos análisis son famosos e influyentes; por ejemplo, el del sociolingüista Basil Bernstein (1971), quien realiza una distinción entre los usos de un código restringido y otro elaborado, sugiriendo una clara relación con las clases sociales —un análisis que también realizaron Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1970) aunque desde otro marco

teórico—. A esto se suma el agudo ataque realizado por Ivan Illich al modo como diversas autoridades políticas imponen una lengua ‘nacional’ devaluando así las lenguas vernáculas (1981/2009). Y por supuesto, la crítica de Paulo Freire al modo como las ‘palabras’ (la lengua) de los grupos sociales dominantes (los opresores) no sólo alejan a los oprimidos de sus experiencias sino que también operan como un mecanismo que instala y reproduce la injusticia del orden social existente (1968/1970).

Si bien reconocemos la importancia y el valor de estos análisis (y volveremos sobre algunos de ellos), en estas páginas intentaremos ofrecer algunas reflexiones desde una perspectiva diferente. Sin embargo, debemos aclarar desde el comienzo que no poseemos ninguna respuesta definitiva y tajante, razón por la cual ofreceremos no una argumentación sistemática sino algunas reflexiones a modo de sugerencias, hipótesis y posibles consecuencias. Dichas reflexiones no pretenden resolver la problemática de la lengua de la escuela, sino abrir (¡al menos iniciar!) otro modo de aproximación a esta cuestión desde lo que denominamos un abordaje estrictamente pedagógico en línea con lo que indicábamos anteriormente: pensar la lengua partiendo de (las exigencias de) la escuela (y no del individuo, la familia o la sociedad) entendida como disposición que permite ofrecer a los ‘menores’ (y quizás también a las minorías), al mismo tiempo la oportunidad de encontrar o definir su propio destino (esto es, de devenir estudiantes o alumnos) y de cuestionar, directa o indirectamente, lo que los ‘adultos’ (u otras mayorías) valoran y les presentan. Esto quizás ayude a pensar la problemática de la lengua desde una perspectiva que no sea *inmediatamente* ocupada por consideraciones externas, ya sean políticas, sociológicas o pedagógicas, lo cual no significa que estas no sean importantes. Esperamos que un abordaje pedagógico de la lengua de la escuela pueda esclarecer de qué manera la educación escolar es (desde una perspectiva interna) intrínsecamente política, sin que esto signifique que la escuela sea un instrumento para realizar objetivos políticos predefinidos y exteriores a la misma.

Movernos más allá de estas consideraciones políticas externas y abordar la problemática de la lengua de la escuela desde una perspectiva pedagógica es el verdadero desafío a enfrentar. Una vez más, parece como si fuera imposible discutir la lengua de la escuela sin sentirse inmediatamente, por ejemplo, en el medio de una discusión política o acusados de haber tomado previamente una posición política. No queremos ignorar la política implicada en la problemática de la lengua, sino que esperamos que, introduciendo una perspectiva pedagógica sea posible mirar la política de la lengua de la escuela desde otro ángulo. La hipótesis pedagógica que elaboraremos puede ser formulada del siguiente modo: la lengua de la escuela es siempre una lengua artificial ya que debe dirigirse, por un lado, a las generaciones que vienen como nuevas generaciones y, por el otro, intentar hacer de los ‘objetos’ (de algo del mundo) un tema de estudio. La educación escolar ‘necesita’, por razones pedagógicas, hablar una lengua particular. El resultado, entonces, es que sólo en la escuela y mientras estamos expuestos a la lengua artificial de la escuela, algo así como una lengua materna (la lengua hablada en casa o en una comunidad local) y una lengua paterna (la lengua oficial, institucionalizada o del Estado), así como también su (potencialmente conflictiva) relación, se vuelven una cuestión. Probablemente estas ‘lenguas’ precedan la lengua de la escuela, pero es la escolarización la que vuelve su existencia y relación una cuestión. Por esta razón, nuestra reflexión intentará tomar en cuenta algunas observaciones que han sido hechas en relación a la lengua ‘materna’ o ‘paterna’.² Sin embargo, intentaremos in-

2 Estas nociones pueden ser comprendidas de diversas maneras. Las usamos aquí para referirnos, en el caso de la lengua materna, a la lengua (o las posibles lenguas en plural) habladas en el hogar, y en el caso de la lengua paterna para referirnos a la lengua oficial (también igualmente posible en plural). El uso de estos términos difiere, por caso, del utilizado por Thoreau para quien la lengua paterna alude a la lengua escrita (literaria) (ver Standish, 2006), o del utilizado por Illich quien no usa la noción de lengua paterna, pero introduce una distinción entre lengua vernácula y lengua materna (Illich, 1981/2009). Para él, la lengua materna sería la lengua artificial impuesta por el Estado como lengua oficial.

dicar porqué y en qué sentido podemos decir que la lengua de la escuela es, de hecho, la lengua de los niños (o, quizás mejor, de los estudiantes o alumnos) y de los poetas; y porqué esto implica una crisis radical o una interrupción de la lógica (edípica) de cualquier familia (incluida la ‘nacional’, ‘nativa’ y ‘científica’).³

La lengua de la escuela: una cuestión de amor

Antes que nada, quizás sea importante aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de la lengua de la escuela. Puede significar al menos dos cosas. En primer lugar, lo que usualmente se denomina la lengua de la instrucción o de la comunicación y, por tanto, la lengua común en la que, o a través de la cual, los estudiantes aprenden. En segundo lugar, está la lengua o, a menudo, las lenguas que los estudiantes aprenden (a hablar, escribir...) en la escuela, o la lengua que los estudiantes estudian o sobre la cual aprenden durante el tiempo escolar. Nosotros nos centramos principalmente en el primer sentido, esto es, en la lengua que forma parte de las prácticas pedagógicas de la escuela, que es hablada por los docentes y (al menos se presupone) comprendida por los estudiantes. Como lo anunciábamos anteriormente, sostendremos la hipótesis de que esta lengua es siempre artificial, de que no es una lengua ‘natural’ (ni vernácula ni nativa), ni tampoco una lengua de tipo ‘sagrada’ conservada o protegida por una autoridad política o de cualquier otro orden. Que la lengua sea artificial significa, para nosotros, que es siempre de algún modo ‘producida’. Para decirlo sin rodeos: nadie habla, de hecho, la lengua de la escuela en su casa o en el trabajo (salvo los docentes).

3 Con esto queremos decir que frecuentemente se aborda la escuela desde el punto de vista de la familia (ya sea de la familia privada o de la nacional) como un lugar en donde se juega la búsqueda de la identidad o en donde acontece el complejo o el conflicto identitario entre el padre y la madre. Sin embargo, sostenemos que la escuela, donde cualquiera puede llegar a ser un alumno como cualquier otro (recordemos que uno de los significados principales del latín ‘pupillus’ es ‘huérfano’), interrumpe esta lógica edípica al interior de cualquier familia.

Cuando dejan la familia e ingresan a la escuela, los estudiantes son confrontados con una lengua que difiere de la que estaban acostumbrados a hablar. La lengua hablada en sus casas puede ser completamente distinta o un tipo de dialecto. En este punto, haremos una afirmación enfática: la diferencia entre dialectos y entre lenguas distintas de hecho no es el asunto crucial aquí; lo que importa es que la lengua de la escuela es siempre diferente de aquella que se habla, digamos, ‘antes’ de la escuela. Pero la lengua hablada en la escuela es también distinta de la lengua (o de las lenguas) habladas ‘después’ de la escuela. Estas pueden ser dialectos o, también, lenguas institucionalizadas, protegidas u ‘oficializadas’ por una comunidad o país. Obviamente, la lengua de la escuela está conectada con estas otras lenguas, pero es siempre una lengua transformada, modificada.

Teniendo en cuenta las características típicas de la escuela como forma pedagógica, y considerando a la lengua de la escuela como parte de esa disposición pedagógica, existen al menos dos razones para que dicha lengua sea artificial o, más precisamente, dos operaciones pedagógicas que producen la lengua de la escuela.

La primera es que la escuela es el lugar donde el tema de estudio deja marcas en el lenguaje. Tómese el ejemplo de la profesora de física, historia o matemáticas. Se necesita una lengua específica —en el caso extremo, una lengua altamente formalizada o simbólica— para que el mundo (de la física, de la historia o de las matemáticas) se convierta en objeto de estudio. No se trata sólo de que ciertas palabras no formen (todavía) parte del vocabulario utilizado en la familia o en la comunidad local. Tampoco se trata sólo de que la lengua de la escuela sea más formal. Todo eso probablemente sea cierto. El principal problema tampoco es solamente la diferencia entre un código restringido y uno elaborado que esconde diferencias de clases, como lo menciona Bernstein. Lo que queremos subrayar es que la lengua de la escuela está siempre al menos parcialmente marcada o incluso co-construida por el tema de estudio. Y, por esa razón, es siempre

una lengua que está, de algún modo, ‘vaciada’ o ‘limpia’ de todo tipo de imposiciones o apropiaciones (culturales, sociales, políticas...) justamente porque es usada para presentarle el mundo a los alumnos y quiere por ello nombrarlo sin cerrarlo todavía.⁴ No existe, claro está, algo así como una lengua completamente neutra, pero la lengua de la escuela —al menos en el momento en el que contribuye a ‘producir’ la escuela— es exitosa nombrando el mundo (y trayendo algo a primer plano) sin ningún tipo de imposiciones ni demandas jerárquicas.

La segunda razón que hace al carácter artificial de la lengua de la escuela es que en ella —al menos en el sentido en que usamos el término escuela— se les habla a las nuevas generaciones y se las invita a abandonar su mundo de vida. Se trata de exponer y reunir a los jóvenes en torno a un tema (o una cuestión) que les concierne. En otras palabras, es la lengua que debería tener la fuerza de reunir y exponer de manera tal que los jóvenes sean puestos en la (ex)posición de devenir estudiantes y, por lo tanto, de ser capaces de comenzar ellos mismos a impartir sentido al mundo y ‘formarse’ a través de práctica y estudio, capacidades y conocimiento. Como tal, esta lengua invita a hablar y, por tanto, es siempre también una lengua que tiene alcance, que puede ser estirada, que puede ser modificada sin demasiadas consecuencias. En algún punto, es un tipo de lengua poética: puede dirigirse a cualquiera y al tiempo que invita y expone no impone ninguna expectativa. Aquí, la lengua de la escuela es una lengua que permite a las generaciones que vienen convertirse realmente en nuevas generaciones y, por ello, es una lengua no reivindicada

4 En este contexto, debemos referirnos explícitamente a Paulo Freire quien en el tercer capítulo de su *Pedagogía de los oprimidos* sostiene que las palabras ‘reales’ son siempre al mismo tiempo acciones (sin ser activismo); son acciones sobre el mundo, lo cual, a nuestro entender, implica que como palabras no son apropiadas. Nombran el mundo y al hacerlo pueden transformarlo. Y las mismas palabras (por ejemplo, la capital de Pará es Belém) pueden ser dichas como palabras reales (esto ocurre cuando esas palabras adquieren un significado o cobran vida, pero también pueden recibir nuevos significados) o como palabras alienantes (cuando sólo son conocimiento muerto).

Vista parcial del contenido del libro.

Para obtener el libro completo en formato electrónico puede adquirirlo en:

www.amazon.com
www.bibliotechnia.com
www.interebook.com
www.e-libro.net

MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦