

# Inventar la escuela

## Creating the school

**FELIPE ROCO Z (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)**

ORCID: 0009-0008-6030-1733

[feliperocozu@gmail.com](mailto:feliperocozu@gmail.com)

**Resumen:** El aparato escolar es un dispositivo cultural a partir del cual es posible pensar la sociedad. Distintas sociedades desarrollan sus propias formas de transmisión, es decir, desarrollan sus propias escuelas. Pensar críticamente este aparato y observarlo como reflejo del mundo, es poner en cuestión la propia cultura y las formas en que esta se impone sobre los sujetos que la constituyen. Desde una perspectiva filosófica, planteamos un análisis de la escuela en tanto dispositivo que propicia cierto tipo de subjetividades; por otra, cercana al pensamiento antropológico, nos proponemos mostrar una escuela formadora de psiquismos, formas de percibir y de entender el mundo. La escuela entonces se piensa desde una antropología en reversa, es decir, miramos la escuela como un agente revelador de secretos culturales normalizados. Con todo, proponemos una educación del cotidiano, una idea tentativa sobre cómo pensar nuevas formas de hacer escuela a partir del caminar.

**Palabras clave:** Escuela, Infancia, Percepción, Cultura, Pedagogía

**Abstract:** The school apparatus is a cultural device that enables thinking about society. Every society has its own way of cultural transmission, it means that every society develops its own school. Thinking critically about this apparatus and considering it as a reflection of the world implies questioning culture itself and also the ways it is imposed to subjects. On the one hand, from a philosophical perspective, we suggest to analyze the school as a device that causes certain types of subjectivities; on the other hand, from an anthropological thinking, we suggest to consider school as a device that trains psychism, ways of perceiving and understanding the world. We suggest to think the school from a reverse anthropology point of view, that is, we look at the school as a revealing agent of normalized cultural secrets. Our objective is proposing an everyday learning a tentative idea on how to think of new ways of doing school from walking.

**Keywords:** School, Childhood, Perception, Culture, Pedagogy.

*Roy: ¿Entonces por qué es un engaño la percepción?*

*Coyote: Verás, Roy, no vemos el mundo que vemos, ni oímos los sonidos que oímos, ni tocamos las cosas que tocamos, ni percibimos de ningún modo lo que percibimos, sin que haya algo más de por medio."*

### A modo de introducción

Pensar la escuela es un asunto relevante, no sólo desde puntos de vista científicos, tecnocráticos y metodológicos, asuntos para los que hay suficientes esfuerzos operando, sino también desde puntos de vista filosóficos, antropológicos y sociológicos, pues se trata de un mecanismo de constante renovación, dinámico, del cual se desprenden diversas consideraciones. Nuevos tiempos implican nuevas metodologías y estas, a su vez, reflejan el devenir de una cultura. Metodología activa, metodología Montessori, aprendizaje basado en proyectos, clases invertidas, aprendizaje cooperativo, coaching, pensamiento de diseño, gamificación. Metodologías que crean metodologías, escuelas que diseñan pensamientos, pensamientos que diseñan escuelas, escuelas que diseñan sujetos, sujetos que diseñan escuelas. Pero ¿qué es la escuela? ¿vale la pena hacerse esta pregunta? tal vez sólo tiene sentido pensar dentro de ella, dejar que ocurra, que nos inerve corporal y psíquicamente, porque de seguro falta mucho tiempo para cambiarla, y si estamos dispuestos a plantear su declive, indudablemente nos detendremos al encontrarnos de frente con su inercia, inercia que es avasalladora y que coacciona, que se impone con esa fuerza que sólo tiene el hábito, esa fuerza que detiene y que suspende — de eso se trata — el propio pensamiento. Muchos han sostenido su hostilidad hacia el sistema escolar, pero estar contra la escuela

resulta fácil luego de leer a algunos autores como Michel Foucault o al propio Sócrates, lo que no resulta fácil es transformar dichas críticas en una propuesta, en una idea posible de materializar. Pensar la escuela de otras formas, o pensar otra cosa que la escuela, impone un problema mayor que se traduce en la pregunta ¿si no hay escuela entonces qué?

Hay un tono imperativo en la idea de que, como sociedad, tenemos una responsabilidad como transmisores de conocimientos a las nuevas generaciones. De allí la importancia del asunto. El problema no es pensar en desandar la escuela, el problema es que, si desandamos la escuela, parece que desandamos dicha transmisión y con ella, nuestro modo de aprehender una parte del mundo o, dicho de otra manera, al criticar la escuela, criticamos el mundo. Nuestro asunto consiste entonces en plantear la crítica y proponer una salida. En lo que sigue, intentaremos mostrar que la escuela, entendida en su aparición tradicional occidental como espacio formativo, es una proyección de ideas dinámica y variable, y que la formación ocurre sin su mediación. En otras palabras, sostenemos que la escuela siempre ha estado inscrita en nuestras relaciones socioculturales, sin ser llamada, necesariamente así; que no importa el problema de un nuevo diseño, porque, siguiendo a Donna Haraway, lo relevante es levantar un modelo que cree un objeto. Planteamos modelar una pedagogía de lo cotidiano, para ver la educación en otros tropos de pensamiento, no escolarizados. En lo que sigue, intentamos instalar una resonancia de ideas en torno al aparato escolar, que colabore en una resignificación del fenómeno de la relación sociedad-naturaleza-aprendizaje. Lo que aquí se plantea, es que para pensar una forma otra para la transmisión de conocimientos, necesitamos crear un anti-método.

### El nacimiento

¿Quién nace? ¿nace un niño? ya no digamos 'quién', digamos 'qué', ¿qué nace? Siguiendo a Gilles Deleuze (2021a), nace una máquina deseante, nace un cuerpo sin órganos, nace una posibilidad de ser. Jorge Larrosa, citando a Hannah Arendt, llamó la atención sobre este asunto olvidado, que no había sido tematizado nuevamente tal vez por ser el más obvio en relación con la humanidad y la educación: "(...) la educación tiene que ver con la natalidad, con el hecho de que constantemente nacen seres humanos en el mundo" (Larrosa, 2017, 205). La escuela es la respuesta a la pregunta de la natalidad, es la forma en que socializamos prontamente a los niños, para que aprendan no se sabe bien qué cosas. Los psicólogos han dado buenas razones para hacerlo. A los que nacen, les hacemos un mundo a nuestra medida, "lo cubrimos con nuestras ideas, nuestros sueños o nuestros delirios" (Larrosa, 2017, págs. 205-206). Desde este punto de vista, el niño rompe un ciclo temporal en la vida de sus padres, los somete a la necesidad de formar un nuevo integrante para el mundo y, como sociedad, nos lleva al límite de nuestra capacidad creativa para formarlos.

Nacer proviene del verbo latín *nasci*, que es al mismo tiempo la raíz de la palabra latina *natividad*, la cual hace referencia al nacimiento de Jesús. El nacimiento de Jesús marca el inicio de una nueva cronología en el mundo. La metáfora nos es útil, nacer es traer algo nuevo al mundo. Así, el nacimiento constituye el principio de la educación. Un nacimiento es el principio, es lo nuevo. Muchos padres estarán de acuerdo en que un nuevo nacimiento marca el comienzo de algo inanticipable. Lo nuevo y lo inanticipable comparten una cierta tensión sobre el futuro. Nacer tiene relación en su raíz con dar a luz, hacemos ver la luz a quien nace al sacarlo del vientre de su madre,

develamos lo que es, damos rienda suelta a su ser. Nacer y educar se complementan, pues la escuela es la respuesta al problema de lo nuevo. Siguiendo a Jorge Larrosa, esta respuesta al nacimiento tiene relación con la historia de Herodes el Grande, quien, habiendo sido avisado del nacimiento de Jesús, decidió para perpetuar su poder, mandar a matar a todos los niños con la ilusión de dar fin a la vida del rey de los judíos. Su miedo, en realidad, no tenía que ver con Jesús, su miedo, o más bien su terror, era enfrentarse a lo nuevo.

Todo nuevo bebé debe educarse, y este es el problema que queremos apuntar: no dejamos que nazca lo nuevo de ese ser, o bien dejamos que nazca lo nuevo, pero lo maniatamos, lo totalizamos: lo mandamos a la escuela. Como Herodes, temerosos de que emerja lo nuevo, le enseñamos lo que debe hacer, cómo debe comportarse y cómo debe, en definitiva, ser. No es que matemos a los niños, lo que hacemos es matar su potencial de novedad. La voluntad de dominar lo nuevo, no nos permite encontrarnos cara a cara con la infancia.

### La escuela, el maestro, la infancia

Pensar la escuela es pensar la infancia, pensar la infancia es pensar la escuela: se complementan forzosamente. Siguiendo las reflexiones de Walter Kohan (2004) "repensar la educación es repensar la infancia" (17). Es complejo admitir esto, no sólo porque compromete a quienes nos sentimos llamados, como docentes, a pensar nuestro quehacer, sino porque nos fuerza a su vez a pensar un problema que excede a toda práctica, a toda metodología. Pensar la infancia es pensar-se, es asumir un riesgo en tanto que implica nuestra subjetividad. Nos involucra.

Walter Kohan comenta que Platón, en sus escritos, se refiere a la infancia por medio de las palabras *país* y *néos*, *país* remite a la raíz indoeuropea equivalente a *puer*, cuyo

significado es *alimentar*, de allí que la palabra *pater*, por ejemplo, signifique *el que alimenta*, y pastor (*paidiá*) *el que lleva a comer*; a su vez, *paidagogós* significa *el que conduce al niño*, el pedagogo. Pensar la pedagogía, implica pensar la infancia. En lo que refiere a la palabra infante, que proviene del latín *infans*, podemos sostener, siguiendo a Kohan, que se “refiere a los que por su minoría de edad no están todavía habilitados para testimoniar en los tribunales: *infans* sería así ‘el que no puede valerse de su propia palabra para dar testimonio’” (Kohan, 2004, 45) la misma acepción corre para los enfermos mentales que no pueden participar de los asuntos públicos. Platón escribe al dejar de ser infante, pero deja las marcas de su paso por círculo de los alimentados, del rebaño. Así, situado entre la *tróphé* griega (la crianza), la *génesis* (el nacimiento) y la *paidéia* (educación), no tuvo más remedio que ser *alumnus* y recibir el alimento, ser discípulo, ser el que aprende. Platón recibió el alimento de Sócrates, pasó por el pastoreo de su maestro para poder hablar. Antes de hacerlo, anotó las enseñanzas de su maestro, miró cómo se ganaba el odio de quienes lo acusaron por corromper a los jóvenes. Platón marca la infancia como ausencia, la define por su falta de palabra. Este filósofo ateniense inventa la infancia y la posiciona en relación con su falta. Nuestra cultura, por su parte, siguiendo al maestro de la *Res publica*, levanta una institución para sanar el problema de la infancia, levanta la escuela para hacernos hablar.

Podemos alegar que los niños hablan sin ninguna institución, para ello la obra de Jacques Rancière<sup>1</sup> da valiosas luces, pero aquí no se trata de que los niños puedan aprender a hablar, se trata más bien de qué es lo que hablan. Para controlar lo que hablan, para hacerlos hablar como queremos que hablen, para hacerlos decir lo que queremos que digan, se ha levantado, siguiendo a Michel Foucault, una maquinaria que opera como un

microscopio de la conducta, operativizando “disciplinas que establecen una “infra-penalidad” [que] reticulan un espacio que las leyes dejan vacío, califican y reprimen un conjunto de conductas (...)” (Kohan, 2004, 208). Lo que se instala es un aparato formativo, que tiene como resultado un sujeto formado, un humano pensado de antemano. El problema con la pedagogía es que fuerza al niño a formar parte de un aparato de poder que, siguiendo al pensador argentino, tiene cinco dimensiones que comprometen la experiencia del infante: a) perceptiva (aquello que es posible percibir de sí) b) discursiva (aquello que es posible decir de sí) c) moral (aquello que es posible juzgar de sí, según las normas y valores dominantes) d) cognitiva (aquello que es posible pensar de sí) y e) de gobierno (aquello que es posible hacer consigo mismo) (Kohan, 2004, 92). Este dispositivo de control implica una forma de subjetivación, elabora un producto con una identidad y una conciencia que comporta un conocimiento sobre los otros y sobre sí, pero fundamentalmente sobre sí, pues subyuga su potencialidad de ser diferente en el sentido de la novedad, del nacer de Arendt. El docente, ocupa en este entramado, una posición estratégica, pues disemina el poder disciplinar de la escuela dentro del sujeto. No es que el docente sea el culpable, no se trata de una relación antagónica entre alumno y profesor, pues el docente está tan sometido a una conciencia de sí como el alumno. Lo que pone en relación de dominio al docente por sobre al alumno es el haber nacido antes y formar parte de una maquinaria escolar. En esta máquina, el profesor se ocupará de pensar estrategias y metodologías para lograr los aprendizajes en los infantes, de subsanar el silencio de su voz con una batería de materias bien enseñadas, bien transmitidas. En este sentido, el docente se transforma en *paidagogós*, lleva a pastar a su rebaño, al que necesita esta guía para formar parte de lo que *tiene* que formar

parte. No hay elección, el nacido, llegado el momento, debe integrarse a la sociedad y a la cultura. En adelante, conforme el estudiante aprenda los contenidos y avance dentro del sistema escolar, irá demostrando que actúa con inteligencia, aquella inteligencia que sólo cobra valor en la reproducción de los mismos contenidos que se le enseñan. El corolario de la escuela es el adulto, no el niño, pues una vez que el producto escolar está listo, deja de ser lo que fue en la escuela, pues al fin comienza a *ser* con derecho propio a hablar, comienza a ser adulto.

### **Pensar lo que se enseña: enseñar a pensar**

¿Qué es pensar? Esta palabra proviene del latín *pensare* que, a su vez, proviene de *pendere* (colgar, pesar). Su relación con la actividad de tomar el peso en una balanza refleja un ejercicio autorreflexivo. Según el diccionario de la real academia española es la facultad o capacidad de pensar; acción y efecto de pensar; actividad del pensar; conjunto de ideas propias de una persona, de una colectividad o de una época; frase breve y de tono serio, que refleja una idea de carácter moral o doctrinal; propósito o intención. Enseñar a pensar implica hacer resonar estas definiciones e ideas. La experiencia escolar es el reflejo de estas fórmulas, porque por medio de ella se aprende a pensar. Los que dominan el arte de la enseñanza son los profesores, ellos aprendieron las claves de la transmisión efectiva y por lo tanto, dominan el ejercicio del pensamiento. El poeta chileno Nicanor Parra (2015) escribió un poema sobre los profesores, que bien puede servir para los propósitos de este escrito, estos son sus primeros versos:

Los profesores nos volvieron locos/  
a preguntas que no venían al caso/  
cómo se suman/ números complejos/hay o no hay arañas en

la luna/ cómo murió la familia del zar/ ¿es posible cantar con la boca cerrada?/ quién le pintó bigotes a la Gioconda/ cómo se llaman los habitantes de Jerusalén/ hay o no hay oxígeno en el aire/ cuántos son los apóstoles de Cristo/ cuál es el significado de la palabra consueta/ cuáles fueron las palabras que dijo Cristo en la cruz/ quién es el autor de Madame Bovary/ dónde escribió Cervantes el Quijote/ cómo mató David al gigante Goliath/ etimología de la palabra filosofía/ cuál es la capital de Venezuela/ cuándo llegaron los españoles a Chile (161)

Lo que se observa en este poema es el hastío de saberes 'que no vienen al caso', es que el caso no es otro que la vida, estas preguntas no tienen ninguna relación con la vida del infante, sin embargo, sus respuestas son el reflejo del pensamiento, porque a fuerza de repetición, se cristalizaron como imprescindibles. La repetición es el sistema a través del cual se clausura el pensamiento y la diferencia, es la forma en que se delimita el lugar en el cual nada nuevo puede pasar. La escuela es el lugar en que se cierran las fronteras del pensamiento, lo que allí se dé, debe ser lo ya anticipado. El problema de Herodes fue no saber qué podría pasar luego del nacimiento de Jesús, es decir, no sabía cómo anticiparse. El problema de la escuela es justamente el mismo, pues se trata de anticipar el pensamiento y así doblegar la novedad. La escuela "sólo pregunta lo que se puede responder" (Kohan, 2004, 247), y en ello se pone en juego la inteligencia del infante y la metodología del pedagogo. Mientras más rápido y mejor se aprende lo que se tiene que aprender, mejor es el alumno y mejor el profesor. Enseñar a aprender, enseñar a pensar: dos problemas con los que se encuentra el docente. Siguiendo a Deleuze, podemos sostener que no hay un método para ello "sino un trazado violento,

un cultivo o *paideia* que recorre al individuo en su totalidad"2 (2021b, 253) haciendo que sea capaz de responder las preguntas del poeta chileno. Solo así será un ser formado, sólo en la medida que responda lo que tiene que responder dejará de ser un infante. El legado del profesor sólo se hará carne en la repetición impulsiva del alumno. Luego de haberse llenado del *umnus* del *paidagogós*, podrá testificar en el tribunal de la cultura.

Con todo, el pensamiento, aquello que Deleuze marca justamente como la diferencia de la repetición, queda fuera del entramado escolar. Por descontado, aquél que encarna la diferencia es justamente el que no sabe o el que no ha aprendido a pensar. Desde esta perspectiva, pensar es ver lo que otros ven, decir lo que otros dicen, hacer lo que otros hacen. Pensar nunca será, en la escuela, hacer la diferencia. Pensar, en este sentido, es repetir una imagen de pensamiento. El maestro embrutecedor de Rancière (2014) es el reflejo del objetivo escolar, el alumno embrutecido es el que mejor aprende. El que más piensa es el que mejor aprendió, pero ¿qué aprendió?

### Esquema/escuela

Como hemos visto, la escuela es un lugar en el que los hábitos de la cultura son enmascarados como valores y preceptos correctos. Lo que plantearemos a continuación no es una crítica de esos valores, sino del modo acríptico en que se imponen. Lo que ocurre en la escuela es que se fuerza a los niños, niñas y jóvenes a formar parte de un entramado de conductas que, irreflexivamente, se han posicionado como reglas. Estas reglas, con el pasar de los años dejan de ser cuestionadas, de modo que sólo se siguen.

Quienes hemos hecho clases con estudiantes de seis o siete años, nos hemos visto enfrentados a preguntas como *¿por qué hay que guardar silencio en clases?* o *¿por qué no escribimos en*

*las mesas si están vacías?*, preguntas que nos han hecho reflexionar con respecto al sentido de algunas conductas que, como autómatas, hemos estado forzando a repetir. No es que como docentes no nos hayamos hecho preguntas similares, lo que ocurre es que no sabemos cómo responderlas sin desenmascarar el secreto de la escuela en torno al silencio y al rayado de mesas. Con respecto a este asunto, el antropólogo francés Philippe Descola (2012) sostiene que estas costumbres están interiorizadas "de un modo tan profundo que no afloran casi nunca en una deliberación reflexiva" (148) motivo por el cual normalmente sólo son continuadas. Así, las clases, los contenidos y todo aquello que el estudiante debe saber, se puede entender, siguiendo a Descola (2012), como el ejercicio de "práctica[s] que para ser eficaces deben permanecer enclaustrad[a]s [en] la oscuridad de los hábitos y los acostumbramientos" (148). Además, el pensador plantea que estos hábitos y costumbres normalmente reverberan a escala los hábitos de una sociedad más grande. En este sentido el sistema escolar es la representación en miniatura de la sociedad entera. Los ejercicios democráticos en los cursos, la elección del mejor compañero, el presidente de curso o del centro de estudiantes, son el doble de la cultura. En este caso, se trata de que el estudiante se convenza del valor de la democracia, pues un niño que sabe sobre el valor del voto en la escuela tiende luego a valorar el sentido del voto como ciudadano. Aclaremos este punto: no es que estemos criticando el valor de la democracia, lo que queremos poner en cuestión es la forma en que las diversas redes discursivas, las prácticas pedagógicas y todo el entramado de saber-poder que opera en la escuela son conducentes a validar el voto. Siguiendo al antropólogo francés, lo que opera es la esquematización de ciertas conductas, es decir, que a través de distintos medios de los que la sociedad dispone, se estructuran las

conductas de los sujetos. Uno de estos medios, es precisamente la escuela. Lo que ocurre entonces es que "uno no llega a ser hábil en una actividad práctica porque recuerda casos particulares ya experimentados, o secuencias de instrucciones que pueden relacionarse con ellos, sino porque ha desarrollado un esquema cognitivo especializado, capaz de adaptarse a una familia de tareas emparentadas y cuya activación no intencional es tributaria de cierto tipo de situación" (Descola, 2012, 159). En este sentido, reafirmamos que el valor de la escuela en la sociedad no está relacionado al aprender como valor en sí mismo, ni al método del docente, por el contrario, su valor radica en el hábito y la repetición, en la costumbre, en la inercia, es decir, al tiempo que pasa el estudiante en la escuela, sometido a una diversidad de estímulos y respuestas condicionadas.

Descola (2012) elabora una sistematización en tres partes de la esquematización del pensamiento. Los sujetos deben tender a generar, canalizar y organizar determinados acontecimientos dentro de su entorno. De este modo, levanta una estructura de afectos y relaciones con los otros. En la escuela, estas estructuras le son impuestas. Así, este aparato logra construir a sus alumnos a imagen y semejanza de los esquemas de la cultura. Las significaciones culturales compartidas, las que lo definen tanto psíquica, sensorial como emocionalmente permiten que el sujeto: a) estructure en forma selectiva el flujo de la percepción, otorgando una preponderancia significativa a ciertos rasgos y procesos observables en el entorno, b) organice tanto la actividad práctica como la expresión del pensamiento y las emociones de acuerdo con guiones relativamente estandarizados, c) elabore un marco para interpretar comportamientos típicos, acontecimientos admisibles y comunicables dentro de una comunidad que los acepta como normales (Descola, 2012, 165). En

suma, se trata de integrar en los sujetos una cantidad de experiencias comparables que permitan, por medio de métodos, cerrar la diferencia en el seno de un grupo social determinado.

Estos esquemas, según Descola, son un marco de procedimientos que nos llevan a objetivar el mundo, y que a su vez nos permiten organizar nuestra relación con él y con los otros. Se confunden con nosotros por medio de la fibra sensible, psíquica, emocional, perceptual, en suma, estos esquemas son la representación del mundo en que nos movemos. Las propiedades de estos esquemas permiten simbolizar el mundo y crear o inventar sus significados. Siguiendo esta línea argumentativa, el nudo que ata a los sujetos y la escuela no es nada menos que la percepción del mundo. Lo plantearemos en estos términos: para percibir correctamente el mundo y participar de él, debes ir a la escuela. Pero ¿qué mundo?

### Mundo-individuo

El filósofo francés Gilbert Simondon (2009) sostuvo que la vida de los sujetos depende, en parte, de un sistema de organización interno y externo. En este último caso la relación con otros redobla las organizaciones que ocurren en el fuero interno de cada quien. El grupo, en este caso, la escuela, es un agente integrador (230). Desde este punto de vista, la integración no es pensada como un elemento adicional al sujeto, sino constitutivo de este. Así, Simondon articula una teoría que explica la configuración del sistema de integración biológico en la cultura, y al mismo tiempo da cuenta de la individuación que ocurre en los sujetos por medio de su socialización. En el curso de sus reflexiones, el autor avisa sobre la poca intervención creativa de los sujetos en cuanto a su orden psíquico, o en otras palabras, que el sujeto participa pasivamente de su estructuración mental fundamental. Nos

encontramos frente a un sujeto que "ha reemplazado su afectividad por una reactividad de la acción y de la información según un ciclo cerrado, incapaz de admitir una nueva acción o una nueva información (...). [El sujeto] elimina las circunstancias en las cuales podría nacer una verdadera acción o una verdadera información; la serie temporal es reemplazada por una serie de unidades ciclotónicas que se suceden sin continuarse, y realizan un cierre del tiempo vital, según un ritmo iterativo (Simondon, 2009, 241)"<sup>3</sup>. Así, esta iteración del comportamiento humano en la medida que cada sujeto forma parte del entramado total, logra desplegar la individuación como fruto de una resonancia ad infinitum.

La vida, desde este punto de vista, aclara Simondon, no es un asunto que se pueda distinguir del aparato psíquico, pues vida y psiquis vienen siendo el derecho y el revés de un mismo asunto. La vida, tal como la entendemos, se genera desde la psiquis hacia afuera. Echamos hacia afuera lo percibido, mientras que los otros nos ayudan a entender qué es aquello que debemos percibir. El rol de lo externo no determina, sin embargo, en su totalidad al psiquismo. El individuo elabora (colectivamente) una carga que determina la forma en que entiende la vida. Como una larva que se metamorfosea al nutrirse de sí misma, el ser humano por medio de su psiquis expresa lo vital con una carga de "realidad preindividual" (Simondon, 2009, 243). Con todo, estas determinaciones psíquicas sólo se cumplen dentro del aparato colectivo, dando así el triunfo a Herodes, pero no por medio de la muerte y el sacrificio, sino por medio de la división. Los individuos ya no mueren, se dividen. Como una célula que por mitosis se divide en otras, nosotros enseñamos para evitar lo nuevo. Las células evitan morir, nosotros evitamos el nacer. El humano propaga su forma de entender el mundo colectivo, individuándose. El aparato escolar es el reflejo de esta individuación.

Degradar esta estructura, es entonces degradar la estructura del sujeto. Esta unión entre el sujeto y el mundo parece cercar las posibilidades de acción de lo nuevo, sin embargo, en el transcurso de este devenir-sujeto-colectivo, el humano encuentra pequeñas brechas donde poder hacer estallar el potencial de novedad. Siguiendo a Deleuze, esta repetición trataría de dominar los deseos, encausando a la máquina hacia un tipo de finalidad. No obstante, estas finalidades y metas no son sino un continuum de invención, lo cual abre la brecha hacia un mundo otro ¿cómo entender esta invención?

### **La escuela que se significa a sí misma**

En un fascinante esfuerzo por explicar la formación de la cultura, Roy Wagner (2019) da algunas pistas para entender las vetas entre las cuales es posible reinventar la escuela. Si bien su trabajo no se centra en este aparato, nosotros forzamos sus ideas para hablar con él. En su libro *La invención de la cultura* Wagner relata el momento en que su hija está aprendiendo la relación que debe tener con el tiempo: "Cuando mi hija de tres años estaba aprendiendo a «decir la hora» resumió muy bien todo esto en la concisa expresión, preferida con la urgencia de un adulto, de «ya es tarde en punto»." (Wagner, 2019, 186). Esta historia es el reflejo de la iteración planteada más arriba. Se trata de que la niña entiende el sentido de la afirmación de una hora, pero además sobre cómo integra la performance que el aparato psíquico y motor debe asociar a dicha afirmación. En este sentido, el sentido de la hora y del reloj se entiende en el curso de la integración con la cultura. Así, las herramientas legadas por otras generaciones nos 'usan' a nosotros, del mismo modo que los juguetes 'juegan' con los niños. Así, la escuela 'escolariza' a los individuos, redoblando a la



sociedad. Cada acto de repetición es al mismo tiempo la aceptación de lo ya inventado. La personalidad no escapa a este entramado, pues la apropiación de lo que el autor va a llamar "convenciones" es lo que cristaliza la forma en que actuamos en determinadas circunstancias. Lo que Descola llama esquemas, acá aparece en forma de convención. No obstante, las aperturas que despliegan cada uno de estos conceptos, si bien son asociables, nos dejan observar distintas cosas. Si los esquemas permiten entender la formación de los hábitos, las convenciones permiten integrar dichos hábitos al aparato interno de la personalidad, asumiendo como innato lo que proviene de la pura iteración. "De hecho, todos nuestros procedimientos educativos y de adiestramiento, nuestras teorías de «desarrollo infantil» y las esperanzas que conllevan son meras "máscaras" de la invención colectiva de un yo «natural»" (Wagner, 2019, 196). Este enmascaramiento es lo que no se ve, es la inercia que no permite responderle al niño que pregunta sobre el rayado de la mesa, que no se rayan porque no se rayan, o dicho de otro modo, que para eso hemos inventado los cuadernos. Pero ¿dónde está la invención? Precisamente, en el acto de iterar. Cada vez que perseveramos en la repetición de ciertas conductas, debemos inventarlas otra vez, aprendiéndolas y entendiendo su sentido. Del mismo modo que la hija de Wagner, entendemos el sentido, repitiéndolo. En otra nota autobiográfica sobre su relación con su hija, el autor muestra cómo ella trataba de hacer cosas prohibidas, enfrascándose en sí misma murmurando "no, no, no, no", "(s)ea acertada o equivocada, una invención es siempre una invención e implica su propia motivación" (Wagner, 2019, 200), lo que estaba haciendo la niña, era percibir la negación de una acción correcta como un impulso. Aprender a corporizar dicho impulso, es al mismo tiempo inventar su sentido. Así, la convención se

transforma en impulso, reinventándose. La ilusión de la creación de la propia personalidad no es otra cosa que una variación de la convención aprendida. El rol que cumple la escuela en este sentido se redobla, no tanto por lo que enseña en forma de materias o contenidos, sino por lo que enseña en forma de personalidades, performances, y modos de ser. El rol del profesor, respecto a esto, parece elemental, pues su relación con las convenciones debe ser tal que permita desarrollar en sus estudiantes, la imitación por medio de diversas actividades: el juego, el lenguaje, el desarrollo de actividades lúdicas, son la máscara de las convenciones.

Con todo, la cultura se simboliza a sí misma en un acto iterativo consigo misma. La cultura se dobla, se mira al espejo y se devuelve la mirada. Por medio de un guiño de ojo, revela el enmascaramiento. Para Wagner de lo que se trata es de visualizar el principio organizador de estas convenciones, de modo que podamos entrever en él la posibilidad del cambio. El tropo es el principio organizador, el sentido figurado de la realidad, la significación (2020, 11). Este tropo no es susceptible de develar por medio de las ciencias humanas que hemos inventado, pues están ellas mismas convencionalizadas por los mismos tropos. Por este motivo, los secretos y máscaras de la educación no pueden ser reveladas desde un estudio metodológico. El artificio de la significación por medio de tropos sólo da cuenta de que estos remiten a otros tropos para darse sentido a sí mismos. Dicho de otro modo, estos tropos son símbolos que se significan a sí mismos, en una recursividad incuestionada. Con esto, podemos entender, por ejemplo, por qué nos podemos apasionar con un poema y no con una lista de supermercado. La cultura, así entendida, depende de la apropiación de convenciones, lo cual nos invita a considerar la fragilidad de nuestras formas de ser. Es allí donde se encuentra justamente el

germen de la invención. Nuestra propuesta no es desandar todas las invenciones e intentar crear una cultura nueva, sino desenmascarar aquellas que se han transformado en una astilla en los zapatos. La escuela nos molesta al caminar. Mirar la convención y guiñarle el ojo es el primer ejercicio para salir hacia afuera. Con todo, el tropo no sólo se implica en la significación psíquica, sino que, tal como pensaba Simondon, se implica en el territorio del cuerpo. La convención no se hace carne hasta que ocurre en el cuerpo, de modo que el significado se hace operativo en su darse-en-el-mundo. De esta forma, el significado-percepción sella el círculo del entendimiento. La escuela, por cierto, parte enseñando el lenguaje y la escritura.

### Caminar

Caminar es tal vez el uno de los ejercicios más monótonos, puesto que implica en su ejecución el acto de mover los pies y las piernas de forma constante una y otra vez. Caminar es el acto de transportar el propio cuerpo hacia otro lugar. Durante años el único vehículo de transporte fue, precisamente, caminar. La gente caminaba kilómetros de distancia para ir a los distintos lugares. Se podría decir que el sedentarismo asociado al exceso del uso del automóvil es un síntoma propio de nuestros tiempos. El pie es un elemento fundamental en nuestra existencia, no sólo porque nos permite mantenernos erguidos sino también porque permite que nos desplacemos, corramos y, en determinadas circunstancias, podamos huir rápidamente. Si tuviéramos un pulgar oponible en cada pie, el ejercicio de caminar sería mucho más complejo, sin embargo, nuestro cuerpo evolucionó para que pudiéramos caminar. Al liberar a los pies de la función prensora, logramos un desplazamiento más efectivo, y esto, a su vez participó en la liberación de la mano, la cual logra propiciar

el lenguaje. Según el pensador francés André Leroi-Gourhan (1971) "la evolución se traduce, materialmente, por una doble línea de hechos: de una parte, el perfeccionamiento acumulativo de las estructuras cerebrales, por la otra la adaptación de las estructuras corporales según unas reglas directamente vinculadas al equilibrio mecánico de esta máquina que es el ser vivo y móvil" (61). El ejercicio móvil de los pies y las piernas permite el desarrollo del cerebro, entre otras cosas. De allí entonces que sea válido plantear que caminar y pensar comparten una evolución común.

Si hemos planteado una crítica al sistema escolar como una reverberación de una cultura que no abre espacios a la novedad, nos atrevemos ahora a plantear algunas ideas para configurar una pedagogía otra. Desde esta perspectiva proponemos revalorar el caminar como un acontecimiento formativo desde una doble vertiente de lectura: a) como ejercicio corporal que pone los pies sobre la tierra, que comunica al sujeto con su emplazamiento elemental, el mundo. Proponemos desde el caminar, "una especie de sensibilidad ante la naturaleza" (Le Breton, 2022, 30) y b) como ejercicio contemplativo que suspende el tiempo cronológico de la escuela. Nos abre a la posibilidad de "otros usos del tiempo" (Le Breton, 2022, 88). Esto rompe con dos aspectos fundamentales que aparecen en el aparato escolar de occidente, por una parte, estaría cuestionando la relación sujeto-naturaleza al hacer funcionar la formación en el ejercicio de estar en el mundo; por otra, se aparta de la idea de que en la escuela no hay tiempo que perder, y retoma la figura de la escuela griega (*scholé*, ocio), que se yergue en torno al tiempo libre. Proponemos la pedagogía del tiempo libre e improductivo. El caminar posee algunas virtudes para este tiempo, pues permite la ejercitación del cuerpo a la vez que la mente, permite un encuentro con el aburrimiento en los largos trayectos senderistas. Caminar es un

ejercicio que nos conecta con lo más íntimo de nuestros cuerpos y pone al límite nuestras capacidades cuando, exhaustos, debemos detenernos por no poder continuar. Las peregrinaciones religiosas de la antigüedad eran motivo de redención espiritual, las caminatas de los discípulos con sus gurús fueron elementales para levantar nuestra cultura. El propio Jesús hizo sus recorridos fundamentalmente a pie. Muchas de sus enseñanzas fueron justamente durante el tránsito del camino, uno de sus milagros fue precisamente levantar a un paralítico. Caminar es un ejercicio vetado por la pedagogía contemporánea salvo contadas excepciones. Caminar, en este sentido, nos parece no sólo una metáfora de un nuevo comienzo de la pedagogía, sino también una idea clave a partir de la cual es posible pensar en nuevas formas de formación y transmisión de conocimientos. En el reencuentro con el camino, luego de pasar varias veces por el mismo trazado de huellas, aprendemos por qué lugares transitar. En francés caminar es marchar, marcher significa marcar; en chino la palabra tao significa caminar, se escribe con dos caracteres «dos pies» y «cabeza». Promulgamos entonces la pedagogía del caminar, del ejercicio que nos invita a pensar con el cuerpo, en un encuentro nuevo, formativo, entre ser y naturaleza. Proponemos resignificar la pedagogía como un acontecimiento inanticipable, que sin embargo deja marcas en el camino. Esto no es contradictorio, porque el andar de cada quien es siempre un proceso nuevo, un aprendizaje, un nacimiento de quien en el ejercicio del caminar, se abre al mundo.

Roy: *La cosa es que todo lo que hay en el mundo en el que vivimos, todo en el mundo de los hechos, el tiempo y el espacio, el parentesco, la familia, el carácter, la personalidad, el amor, el odio, la sociedad, el dinero y los objetos están basados en la personificación: el mundo en la persona y la persona en el mundo*

## Referencias

- Deleuze, G. (2021a). *El Antiedipo capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (2021b). *Diferencia y repetición*. Buenos aires: Amorrortu.
- Descola, P. (2012). *Más allá de naturaleza y cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (2016). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Haraway, D. (2019) *Seguir con el problema, generar parentesco en el Chthuluceno*. Buenos Aires: Consonni.
- Jacotot, J. (2008). *Lengua materna, enseñanza universal*. Buenos aires: Cactus.
- Kohan, W. (2008). *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- Parra, N. (2015). *Un puñado de cenizas, antología 1937-2001*. Santiago: LOM.
- Le Breton, D. (2022). *Caminar la vida, la interminable geografía del caminante*. Madrid: Siruela.
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogía profana, estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Rancière, J. (2014). *El maestro ignorante, cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Santiago: Hueders.
- Rancière, J. (2014). *El método de la igualdad, conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dorte Zabunyan*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Simondon, G. (2009). *La individuación*. Buenos Aires: Cactus, La cebra.
- Wagner, R. (2020). *Símbolos que se significan a sí mismos*. Madrid: Nola.
- Wagner, R. (2019). *La invención de la cultura*. Madrid: Nola.
- Wagner, R. (2018). *Antropología de coyote, una conversación en palabras y dibujos*. Ciudad de México: Surplus.

---

<sup>1</sup> Para seguir esta línea argumentativa, véase *El maestro ignorante* (2014), *El método de la igualdad, conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zanunyan*

(2014) y el prefacio a *La lengua materna* de Joseph Jacotot (2008) escrito por Rancière.

<sup>2</sup> El destacado es mío.

<sup>3</sup> El destacado es mío.