http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v39a2025-74941

Verificar la igualdad, interrogar la escuela. Notas a propósito de Jacques Rancière y Fernand Deligny [1]

Oscar Espinel-Bernal [*]
José Andrés Forero-Mora [**]
Oscar Pulido-Cortés [***]

Resumen: Cada vez son más comunes los ataques a la escuela. Ataques que vienen desde distintos frentes como, por ejemplo, las teorías de la reproducción quienes la acusan de alienar a los sujetos, replicar las condiciones de desigualdad e injusticia de la sociedad y servir de aparato legitimador de los Estados opresores. Por su parte, los más progresistas proponen reformas que pongan a la escuela en función de las demandas sociales y del mercado con el fin de hacerla útil, eficiente y eficaz. Se hace responsable a la escuela de funciones que no le corresponden o de soluciones a problemas que ella no ha generado y de los que, incluso, ella misma es víctima. Las críticas dirigidas a la escuela apuntan usualmente hacia fallas estructurales en la escuela que la condenan inevitablemente a su fracaso. En este punto se ubica el artículo para intentar un giro en las formas como se acostumbra a abordar la escuela con el fin de rastrear lo que hace escuela a una escuela en lugar de descalificarla o condenarla bajo el peso de los prejuicios y las acusaciones hechas corrientes. Los planteamientos de Rancière y Deligny serán fundamentales en esta travesía. De este modo, en un primer momento se retoman las elaboraciones de Rancière en torno a la democracia y la verificación de la igualdad para desde allí pensar la escuela como scholè. Con estas formulaciones de base, el segundo momento se detiene brevemente en algunos gestos de la escuela para dar paso, en un tercer momento, a los desafíos que presenta un autor como Deligny para pensar los límites de la educación desde su trabajo con niños autistas. Interrogar la educación, la escuela y la infancia desde la radicalidad de la diferencia es el desafío al que nos ob-liga Deligny y es el gesto filosófico-pedagógico que acompaña estas notas.

Palabras clave: Escuela; Educación; Gestos Escolares; Igualdad; Diferencia.

---

[1] Artículo derivado de las indagaciones, lecturas y ejercicios realizados en torno a la escuela dentro del proyecto "El archivo pedagógico documental de la Escuela Normal Superior de Tunja (1939-1946): La educación en Colombia en la década de 1930-1940 – Fase 2" – SGI 3635, financiado la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

[*] Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Correo eletrónico: oscar.espinel@yahoo.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9378-0293.

[**] Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de los Andes (Uniandes). Profesor de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto). Correo eletrónico: jforero@uniminuto.edu.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1940-4024.

[***] Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Profesor da Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Correo eletrónico: oscar.pulido@uptc.edu.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3863-5007.

Verificar a igualdade, interrogar a escola. Notas sobre Jacques Rancière e Fernand Deligny

Resumo: Os ataques à escola estão se tornando cada vez mais comuns. Ataques que vêm de diferentes frentes, como, por exemplo, as teorias da reprodução que a acusam de alienar os sujeitos, replicar as condições de desigualdade e injustiça da sociedade e servir como aparato legitimador dos Estados opressores. Por sua vez, os mais progressistas propõem reformas que coloquem a escola a serviço das demandas sociais e do mercado, a fim de torná-la útil, eficiente e eficaz. A escola é responsabilizada por funções que não lhe correspondem ou por soluções para problemas que ela não gerou e dos quais, inclusive, ela mesma é vítima. As críticas dirigidas à escola geralmente apontam para falhas estruturais que a condenam inevitavelmente ao fracasso. Neste ponto, o artigo busca uma mudança nas formas tradicionais de abordar a escola, a fim de rastrear o que faz uma escola ser escola, em vez de desqualificá-la ou condená-la sob o peso de preconceitos e acusações comuns. As formulações de Rancière e Deligny serão fundamentais nessa travessia. Assim, em um primeiro momento, são retomadas as elaborações de Rancière sobre democracia e verificação da igualdade, a fim de pensar a escola como scholè. Com essas formulações de base, o segundo momento se detém brevemente em alguns gestos da escola para dar lugar, em um terceiro momento, aos desafios apresentados por um autor como Deligny para pensar os limites da educação a partir de seu trabalho com crianças autistas. Questionar a educação, a escola e a infância a partir da radicalidade da diferença é o desafio ao qual Deligny nos obriga, e é o gesto filosófico-pedagógico que acompanha estas notas.

Palavras-chave: Escola; Educação; Gestos Escolares; Igualdade; Diferença.

Verifying equality, questioning the school. Notes about Jacques Rancière and Fernand Deligny

Abstract: Attacks on the school are becoming more and more frequent. These attacks come from different fronts, such as the theories of reproduction, which accuse it of alienating subjects, reproducing the conditions of inequality and injustice in society, and serving as a legitimizing apparatus of oppressive states. On the other hand, the most progressive theorists propose reforms that place it into line with social and market demands in order to make it useful, efficient and effective. The school is held responsible for functions that do not belong to it or for solving problems that it did not create and of which it is a victim. Criticism of the school tends to point to structural flaws that inevitably doom it to failure. At this point, the article proposes a shift in the way schools are usually approached, in order to trace what makes a school a school, instead of disqualifying or condemning it under the weight of prejudices and accusations that have become commonplace. The approaches of Rancière and Deligny will be fundamental in this journey. Thus, first, Rancière's elaborations on democracy and the verification of equality will be taken up in order to consider the school as scholè. With these basic formulations, the second moment pauses briefly on some gestures of the school to give way, in a third moment, to the challenges posed by Deligny, specifically from his work with autistic children, to think about the limits of education. To question education, school and childhood from the radicality of difference is the challenge that Deligny forces us to take up, and it is the philosophical-pedagogical gesture that accompanies these notes.

Keywords: School; Education; School Gestures; Equality; Difference.

> *Como se sabe, la ciencia social se ha ocupado, fundamentalmente de una cosa: verificar la desigualdad. Y, de hecho, ha podido probarla siempre. Frente a esta ciencia de la crítica social que redescubre perpetuamente la desigualdad parece interesante sacar a luz esas prácticas que se han asignado, precisamente, la tarea inversa.*
> (Rancière, *En los bordes de lo político*)

En el libro *En los Bordes de lo Político*, Rancière se detiene, en su segundo capítulo, a abordar la paradoja de la democracia desde nociones como igualdad y emancipación. En medio de la revisión que propone encuentra que, mientras la ciencia crítica social se ha encargado de buscar, denunciar y verificar la desigualdad, la experiencia militante obrera del siglo XIX – por ejemplo – se ha encargado de verificar la igualdad. De allí, que proponga un giro en la aproximación acostumbrada por la crítica social, para rastrear y verificar las prácticas de igualdad en un sistema como el democrático (Rancière, 2010, p. 65).

La emancipación, señala Rancière unas páginas más adelante, sobrepasa la definición jurídica para apuntar a una nueva experiencia individual y colectiva (2010, p. 65). Más que a una fórmula legal o alguna suerte de universalismo formal, la emancipación responde a una experiencia de reafirmación tanto del individuo frente a sí mismo como frente a los demás, bajo la idea de comunidad. Lo cual implica, recordando la noción de *vita activa* de Hannah Arendt, una *vida democrática*, esto es, un estilo de vida que se actualiza continuamente. Una estética política de la existencia que irrumpe en la cotidianidad para verificar las formas y expresiones de igualdad. La emancipación, en tanto experiencia concreta, se deriva de la igualdad de inteligencias que habilitan, tanto un lenguaje común en el que es posible escuchar y ser escuchado, como la existencia misma de lo común, de la comunidad. Este lenguaje común, sustento de la idea de comunidad, no solo permite el habla sino hacer comprensible la voz propia; en otras

palabras, permite que esa voz emitida traiga consigo efectos, alteraciones, sentidos. Por esta razón, "Esta nueva idea de emancipación postula la igualdad de inteligencias como condición común de inteligibilidad y comunidad, como un supuesto que cada cual debe esforzarse en verificar por su cuenta" (Rancière, 2010, p. 73). El ser democrático, continúa Rancière, es un ser de palabra, es decir, un ser poético capaz de reconocer la distancia existente entre las palabras y las cosas; pero a la vez, podemos agregar, recurriendo a su antiguo sentido como *poiesis*, un ser creador de sentidos, de mundos, de palabras. Un ser *poiético* que produce en su hacer y actualiza aquello que reside como potencia.

La cuestión, entonces, es verificar la igualdad en la experiencia democrática y no solo reiterar la desigualdad.

> Quien parte, por el contrario, de la desconfianza; quien parte de la desigualdad y se propone reducirla, jerarquiza las desigualdades, jerarquiza las prioridades, jerarquiza las inteligencias y reproduce indefinidamente la desigualdad (Rancière, 2010, p. 73).

Ubicar la desigualdad como punto de partida es ratificarla como punto de mira. De allí la necesidad o interés de situar la igualdad como punto de partida y condición común.

En definitiva, más que subrayar los fracasos y errores, quizás resulte más "Interesante sacar a luz esas prácticas que se han asignado, precisamente, la tarea inversa" (Rancière, 2010, p. 65). Un ejercicio similar podría realizarse con referencia a la escuela. La denominada crítica se ha especializado en señalar las contradicciones, autoritarismos y aberraciones de la escuela moderna; críticas que han sido de gran valor para situar la pregunta por la escuela, el ser y hacer del maestro y el sentido de la educación. Sin embargo, puede resultar interesante intentar un giro en el abordaje y resaltar aquello que posibilita la escuela, lo que puede la escuela, con el propósito de responder a aquella pregunta formulada por Masschelein y Simons (2014): ¿qué hace que una escuela sea una escuela?

Un giro en la mirada: afirmar la escuela

Bajo estas coordenadas, es decir, haciendo eco a la invitación de "Partir del punto de vista de la igualdad, de afirmarla, de trabajar presuponiéndola para ver cuánto puede producir para maximizar todo lo que puede darse de libertad y de igualdad" (Rancière, 2010, p. 73), siguiendo este viraje, podemos interpelar de modo distinto a la escuela e identificar ciertos rasgos que escapan a la crítica generalizada. Resulta prometedor, a la luz de la propuesta de Rancière, preguntar por lo que hay de escuela en las escuelas, partir de la pregunta por la escuela y lo que la constituye, en lugar de anteponer su anulación o repudio.

> La reflexión crítica sobre la escuela democrática se ha centrado en un tema fundamental: el fracaso - el fracaso *en la escuela* de una gran mayoría de los niños provenientes de medios populares se toma como prueba del fracaso *de la escuela* en realizar la igualdad social (Rancière, 2010, p. 74).

Siguiendo análisis como los provenientes de autores como Althusser, Bourdieu y, en general, de las teorías de la reproducción, la escuela – la escuela democrática –, es vista como promesa frustrada y, por tanto, como un continuo y solapado engaño. Rancière advierte aquí, nuevamente, el doble juego de la crítica social la cual, por una parte, denuncia el fracaso y propone remedios (pedagógicos, psicológicos, sociológicos, políticos, lúdicos, administrativas etc.) y, por otra, recalca la "mentira" de la escuela en cuanto contradicción consigo misma. De este modo, con su proceder, la ciencia crítica apunta a la demostración de un fallo estructural en la escuela que no tendría remedio con lo cual, de paso, realza el fracaso del que habría partido desde su fundación ("fracaso" que la ciencia crítica ha intentado constatar y exponer). La comprobación de dicho fallo en el que se sustentaría la escuela les conduce, de inmediato, a exigir su desaparición como institución, minando con su imperiosa demanda toda posibilidad de examen, reinvención e imaginación.

Desde antes de empezar, por inadecuada que parezca la expresión, la escuela ya es condenada por parte de los inclementes censores quienes se arrojan sobre ella como una fiera sobre su presa. Difícil tener una oportunidad cuando el juicio ya ha sido lanzado desde el comienzo. En este caso – como en muchos otros –, el prejuicio prepara la condena.

Comprender la escuela, de entrada y sin posibilidad de reparo, bajo la sospecha de operar como aparato reproductor o de dominación es, por lo dicho, sentenciarla a una inexorable instrumentalización y adaptación a las formas de opresión y expansión de la desigualdad de la que se le acusa. Se le tiende una trampa de la que no le es posible escapar. "Los trabajos de Bourdieu y Passeron sobre la escuela constituyen un buen ejemplo de esta lógica, en la que el sociólogo o el crítico social ganan siempre, mostrando que la democracia pierde siempre" (Rancière, 2010, p. 74). Sus investigaciones buscan constatar lo que sus teorías ya han pre-dicho. "Piensan, en efecto, demostrar que, si la escuela no ha realizado sus promesas igualitarias, no es por falta de medios, sino en virtud de su propia manera de ser, por la lógica simbólica que la funda" (Rancière, 2010, p. 74). En efecto, señala Rancière, en su libro *Los herederos* que los sociólogos franceses pretenden demostrar que la escuela (re)produce desigualdad presentándose como guardiana de la igualdad. La violencia simbólica que encarna la escuela no sería más, de acuerdo con esta perspectiva, que el resultado de la ilusión de igualdad que ostenta.

Toma lugar protagónico en medio de los análisis denominados críticos, lo que Rancière identifica como "silogismo de la sospecha" el cual operaría más o menos de la siguiente manera:

> Silogismo de la sospecha:
> P.1. La escuela es igual para todos
> P.2. Los niños de sectores marginales fracasan en la escuela
> POR TANTO: La escuela excluye, clasifica y condena mientras reafirma la jerarquía y la alta cultura (Rancière, 2010, p. 74).

En consonancia con el silogismo, la escuela maximizaría los procesos de selección y clasificación social a través de la instauración de la creencia según la cual el éxito depende exclusivamente de las capacidades individuales y el esfuerzo personal.

> La forma escolar constituiría así un círculo perfecto: conversión de un capital socio-económico en capital cultural; y, mediante la disimulación fáctica de esa conversión, separación, eficaz e invisible, entre quienes tienen y quienes no tienen los medios para realizar esta conversión (Rancière, 2010, p. 75).

De manera que la escuela, mediante el disimulo de la conversión que opera entre capital socio-económico y capital cultural, sumado a la difusión de la ilusión de éxito indistintamente de la procedencia o nivel económico, termina por ampliar las brechas entre quienes tienen y los que no; entre los hombres de *scholè* (los que tienen tiempo libre o pueden pagar por ello) y los hombres de la necesidad (*aporoi*).

Frente a la crudeza radical de estos planteamientos, afloran dos posturas. Por una parte, cierta postura nihilista según la cual la escuela – y la democracia – no tienen remedio pues reproducen y acrecientan la desigualdad. La democracia, desde esta óptica, sería un régimen engañoso y engañador que encubre el abismo existente entre quienes pueden adquirir tiempo libre y los que no tienen la capacidad de realizar inversiones suntuarias como estas (Rancière, 2010, p. 76). A su vez, la escuela operaría como técnica cuya función principal consistiría en ocultar dicho engaño mientras reproduce los mecanismos de exclusión y clasificación.

Por otra parte, hacen su aparición las posturas progresistas desde las cuales la educación – y con ella la escuela – se presentan como mecanismo de reducción de la desigualdad. No obstante, queriendo combatir la desigualdad e identificar los factores explícitos que la alimentan, estas posturas han terminado por recrudecer las condiciones de exclusión. Además de ello, por extraño que parezca, posturas como estas terminan instaurando soterradamente lógicas de selección y competitividad que, lejos de combatir la marginalidad, la refuerzan en aquellos que

quedan por fuera. Desde estas posturas las instituciones escolares quedan convertidas en entes asistencialistas que convierten tanto la inferioridad como el fracaso en destino y, generalmente, en causa, ocasión, motivo y razón de ser de la función social del sistema educativo. Algo que el maestro Jacotot se encargó de hacer ver tras la denuncia de la razón explicadora dominante en aparatos educativos modernos como la escuela decimonónica (Rancière, 2007).

Ambas posturas, tanto la nihilista como la progresista, parten de la desigualdad y vuelven a ella reafirmándola.

> Al exigir una escuela que se adapte a las necesidades de los trabajadores, o al denunciar una escuela adaptada a la reproducción de su dominación, estas visiones confirman una vez más aquel burdo supuesto que la crítica contrarrevolucionaria dejó en herencia a su desmitificación socialista: la idea de que la discordancia entre las formas constitutivas de un régimen socio-político es signo de su mal o de una mentira fundamental (Rancière, 2010, p. 77).

Prevalece, de esta manera, cierto determinismo pesimista que condena a la escuela – y con ella a la democracia – al tiempo que la hace víctima de un mal genético del que no se podría curar.

Sin embargo, hay algo en la escuela que se ha perdido de vista tanto en la crítica nihilista como en las visiones progresistas: la posibilidad de trazar una distancia entre el mundo productivo y el mundo escolar. De hecho, en una dirección contraria, uno de los principales objetos de las bienintencionadas reformas es corregir este "desvío" para conseguir la tan anhelada articulación (escuela-mercado). De ahí también las quejas referidas a su inutilidad, anacronismo, escasa empleabilidad de lo que allí se adquiere y, por tanto, alienación y alejamiento del mundo real (Masschelein; Simons, 2014). No obstante, a pesar de los embates de los tiempos y reformas, la escuela ha sabido cuidar con gran esfuerzo ese ápice de distanciamiento que le fue encomendado.

Forma-escuela

La *scholè* de procedencia griega, distinta de la escuela desescolarizada de reformistas y detractores, se separa de la lógica productivista (Rancière, 1988; Masschelein; Simons, 2014). En este sentido, la inspira un principio "aristocrático" por cuanto iguala a quienes selecciona, a quienes acoge. Más que por la universalidad de su saber (pues sabemos que no llega a todos) o por sus efectos de redistribución social (pues los males sociales y brechas económica exceden sus alcances), iguala por su forma, por lo que es, por su manera de operar sustentada en la igualdad de inteligencias, el deseo que despierta el estudio y la posibilidad de centrar la atención liberada de las afugias de la vida productiva. Abre, aunque de manera provisional, un espacio para el ocio intelectual y lo ofrece indistintamente, lo hace público.

Este carácter provisional es necesario conjugarlo aquí con otro término: intensidad; esto para hacer más precisa la acotación con respecto a lo que puede y ofrece la escuela. Es esta intensidad la que hace posible, justamente, la duración, la eternidad, la perdurabilidad. Son dos registros temporales distintos los que usualmente se cruzan a este respecto. De una parte, un plano cronológico en el que se juegan la medida, la superación de una etapa por otra superior, el pasar del tiempo que se devora a sí mismo conjugado con el carácter efímero del momento que pasa y no regresa más. De otra parte, se encuentra aquel registro en el que se mueven la densidad del instante y su pervivencia mutada en duración. Algo cercano a la substancia, a lo sustancial, a lo sustantivo en cuanto fundamental e inseparable y, por tanto, a lo trascendente. Algo cercano a lo que subyace y que se preserva como soporte. Este último es el registro de la experiencia que, más que con lo que pasa (y se pierde), tiene que ver con lo que nos pasa (Larrosa, 2003). Este es el plano temporal que privilegia la cotidianidad escolar: intensidad, instante, presente y presencia, densidad y duración en el que la simultaneidad no es condición como tampoco lo es la lineal causalidad.

Volviendo unas líneas atrás, una invitación no implica su aceptación universal, ni mucho menos, una recepción uniforme. Tampoco significa, aunque es una invitación abierta, que a todos los sectores poblacionales alcance a llegar; sin embargo, la escuela permanece con las puertas abiertas y dispuesta a acoger a quien se acerque a ella. Cada quien desde sus lugares, intenciones y aspiraciones. Son muchos los sentidos que se tejen en esta relación entre la escuela y quienes la habitan. Ciertamente,

> La ambigüedad de la forma escuela [señala Rancière] la deja abierta a una multiplicidad de opciones y sentidos: para algunos, ella realiza la igualdad ciudadana, para otros, es un medio de promoción social, y para otros, en fin, es más que nada un derecho, independientemente del mayor o menor éxito en su utilización (Rancière, 2010, p. 77).

Todos esos sentidos se mezclan y es esa diversidad la que constituye a la escuela, producto de la multiplicidad de voces que la habitan; es esa polifonía la que la convierte, más que en la reproductora de desigualdades o el instrumento de su reducción, en el espacio de visibilización y confrontación de tales desigualdades. Así lo señala Rancière (2010, p. 77-78):

> La mayoría de las veces todos esos sentidos se mezclan y hacen de la escuela no la máscara de la desigualdad o el instrumento de su reducción, sino el lugar de la visibilidad simbólica de la igualdad al mismo tiempo que de su negociación empírica.

Es su forma la que la hace lugar de visibilidad, actualización y veridicción de la igualdad, no sus efectos por cuanto, ni tiene dominio pleno sobre lo que ha de suceder con aquellos que la habitan, ni es la encargada de solucionar los males que la sociedad crea y alimenta; tampoco es su saber universal el mecanismo verificador de la igualdad por cuanto está lejos de brindar recetas y fórmulas para la solución de desigualdades estructurales. Su punto de partida es la igualdad y ello es lo

que le permite abrir un espacio propio en medio de las lógicas excluyentes, de selección y producción de residuos dentro de la sociedad imperante.

El hecho de presentarse o idearse como lugar de igualdad no la hace responsable de ella; lo que sí permite es que se piense posible y se ideen las maneras para lograr su materialización. Es el lugar en el que las desigualdades adquieren visibilidad *mediante*, *a través de* y *desde* la experiencia que propicia (experiencia escolar) al tiempo que se formula la igualdad como posibilidad (real), como parte de la negociación y búsqueda de su realización.

Esta fórmula de Rancière puede ayudar en la pregunta acerca de qué hace que una escuela sea una escuela partiendo de la convicción de que, a pesar de que no existe "La Escuela" (como esencia universal), podría rastrearse la pervivencia de ciertos rasgos que conectan las materializaciones escolares concretas con aquella forma-escuela, conexión que permite conjuntar bajo el mismo nombre las múltiples escuelas (con minúscula y en plural). A continuación, como estrategia, emplearemos la noción de gesto[2] para ir tras la pista de algunos de esos rasgos que perviven a las materializaciones históricas de aquella forma-escuela para luego enfrentarnos a los límites de la educación con un autor como Fernand Deligny.

Gestos escolares

No solo la escuela nos hace estudiantes, amantes del estudio, lo cual ya es un rasgo especial, privilegiado e irruptor en un mundo acelerado, atareado e inmediatista, la escuela, además, nos llama a la atención en medio de un mundo distraído. La escuela cultiva la atención; es el lugar de la atención. "No se trata solamente de una cuestión de actitud o relación, sino de usar técnicas y cierto tipo de disciplina para atraer la atención hacia algo"

[2] En un trabajo anterior, titulado El gesto escolar. Reflexiones a propósito de la pregunta por la escuela (Espinel, 2023), se recogen algunas de las elaboraciones alrededor de la noción de gesto delineada como operador metodológico.

(Simons; Masschelein, 2018, p. 53). Atención que no solo abre el mundo, sino que hace que el mundo sea "tomado en serio", que el mundo se haga presente mientras nos hacemos presente en él (Masschelein, 2013; Kohan, 2018). De ahí que Maarten Simons y Jan Masschelein se refieran a la disciplina que requiere el cultivo de la atención, más como una cuestión relacionada con las prácticas gimnásticas y menos con categorías morales o políticas caracterizadas por su función constrictiva[3].

Prestar atención al otro, a quien habla, al interlocutor o a quien se lee en medio de la dinámica que propicia el estudio, significa "tomarse en serio" esa voz, esa palabra. Tomar en serio significa, por tanto, dirigir la atención, suspender todo para enfocarse exclusivamente en aquello que se atiende; en consecuencia, tomarse en serio la voz del otro o la palabra que se lee, significa hacerle presente, darle un lugar o, dicho de otro modo, reconocer su lugar en el mundo para desde allí dejarse interpelar. Un mundo compartido, pero nunca disuelto en ninguno de los hablantes. Un mundo común y por ello no-propiedad de ninguno. Que sea común es lo que posibilita el encuentro, el ponerse en relación, el re-conocimiento.

Tomar en serio la voz de ese otro que habla y con el que se comparte ese espacio común es, en últimas, movimiento de veridicción y verificación de la igualdad. Así que volvemos a escuchar de nuevo a Rancière precisando que "Lo propio del silogismo de igualdad no está en remplazar el combate por la palabra, sino en crear un espacio común en tanto espacio de división" (Rancière, 2010, p. 81). Un espacio común que, lejos de la homogeneidad, lo idéntico y lo Uno, en lugar de disipar las diferencias o disfrazarlas, las pone cara a cara. Esta es, en términos generales, la idea de comunidad que subyace a la escuela y, por supuesto, a la democracia.

Una "Comunidad de partición" que hace posible que la misma experiencia se frasee en expresiones diferentes y se asuma de maneras

[3] Explorando la noción de antropotécnica del filósofo alemán Peter Sloterdijk, en Espinel, Pulido (2020) se presenta la idea de *homo athleta* la cual dialoga con aquellas prácticas gimnásticas que cultiva la escuela.

diversas (Rancière, 2010, p. 82). Tomarse en serio la palabra del otro, no solo es un gesto de igualdad sino la base de la democracia.

Continuemos el reto de interrogar la escuela desde otros ángulos, desde los escenarios fronterizos de la disidencia. Preguntemos a la escuela desde los bordes de lo pedagógico y las provocaciones de un autor como Deligny y su comunidad de niños autistas.

Líneas de errancia: desafiar los límites de la educación

Considerar al otro como semejante – a sí –
es un honor cuyo peso ha aplastado tantas
etnias vigorosas que sobreviene la idea de
retener la carga
(Deligny, *La voz fallida*).

Existe una distinción fundamental, no siempre tenida en consideración lo suficiente. Se trata de la diferencia entre cuestiones como comunicación, socialización y educación[4]. Distinción no significa, en estos términos, oposición, independencia o aislamiento pues también es una forma de relación en la que se presentan puntos de toque, puntos de coincidencia a la vez que de distanciamiento. Demarcación que brinda a cada cuestión su singularidad, singularidad también construida de frente a sus pares y dispares. Sin ser lo mismo, algunas veces se sobreponen, se cruzan e integran una a la otra. No toda forma de comunicación es, en sí misma, socialización y, menos aún, educación. El tránsito de información (si por ello entendemos, de manera en extremo básica, comunicación) no coincide necesariamente con procesos de socialización, aunque generalmente se encuentren vinculados. Ahora bien, todo proceso de socialización se apoya, si bien no de manera exclusiva, sí de manera

[4] El libro compilatorio de Wolfgang Küper (1993), en particular, el trabajo de Friedrich W. Kron, titulado *Términos Básicos de la Pedagogía*, aporta muchas luces respecto a estas diferenciaciones y relaciones.

continua en procesos comunicativos. No hay socialización sin comunicación, como tampoco hay socialización sin sujetos.

La misma relación podemos rastrearla entre socialización y educación. No todo proceso de socialización es educativo. Los procesos de socialización implican prácticas comunicativas, pero no necesariamente responden a prácticas con la explícita intención educativa. Socialización no es sinónimo de educación, aunque toda práctica educativa implique procesos de socialización. El ingreso a una cultura, la familiaridad con sus prácticas y costumbres, la interiorización de sus hábitos, modos y maneras, así como la incorporación a sus medios y entramados simbólicos, requiere de escenarios amplios y diversos además de la educación, siendo la educación una de las estrategias con mayor prelación a este respecto, sobre todo, en las sociedades modernas occidentales.

Distinciones como las anteriores resultan cruciales en nuestro interés de abordar a un autor como Deligny para interrogarle y dejarnos interrogar. Resulta nodal por cuanto permite ver que, por obvio que parezca, no toda acción humana es comunicación, socialización o educación, ni tampoco prima entre ellas relaciones de superioridad o lineales jerarquías. Trazar estas distinciones o tenerlas presentes nos arroja a la pregunta por cada una de ellas y, en particular para nuestros propósitos en este texto, respecto de la educación. No toda práctica de socialización, es más, no toda práctica de conducción, acompañamiento o cuidado es educativa, al menos no en los términos modernos. Lo cual nos llevaría a indagar por los rasgos de la educación en otros escenarios distintos a los modernos (occidentales) e incluso, no solo si se habla en los mismos términos de educación sino, si se puede hablar, en estricto sentido, de educación en aquellos casos. Aún más, nos llevaría a interrogar si esa "forma moderna" de la educación (en caso de que existiese) fuese la única forma posible de educación. Pero esta será tarea para otra oportunidad.

Este es el interrogante al que nos arroja un autor como Fernand Deligny (1913-1996). La pregunta por la educación posible o, para ser más cuidadoso, la posibilidad de las educaciones posibles (si es que resulta adecuado hablar en estos términos). Mariana Chendo y Daniel Etchepare

(2020), retomando la noción de lo impolítico de Esposito, prefieren detenerse en la educación imposible que deriva de los planteos y derivas de Deligny y su comunidad de niños autistas. Como sea, *dialogar con* y *pensar con*, como se enfatiza en Espinel (2021, p. 345), se distancia de un *hablar como* o *pensar como*.

Fernand Deligny (1913-1996) reta y, por tanto, incomoda, abruma, deja sin palabras. Por momentos aturde y confunde por cuanto atenta contra los cimientos y creencias más entrañadas. Confronta y hace dudar, razón por la cual anima una manera particular de leer: un leer preguntando, un leer pensando, un leer intempestivo por lo que lleva de imprudencia y sorpresa. Deligny es un desafío a nuestras verdades, deseos y seguridades.

No obstante, para aceptar el *desafío Deligny* es necesario, a falta de una mejor palabra, *comprender* el lenguaje delignyano. Usualmente, la aspiración del comprender tiende a situarnos dentro de un registro por momentos soberbio, unilateral y reduccionista; sería mejor hablar en términos de habitar (distinto de recorrer o transitar) el universo Deligny con todo lo que ello tiene de ambicioso, con todo lo que ello escapa a las formas de lectura en las que el propósito se centra en la extracción de sistemas conceptuales, teorías y nuevas definiciones. Más que certezas a desenterrar, a lo que asistimos es a la experiencia de ser interpelados. En otras palabras, más que verdades a corroborar o comprobar, lo que inspira la lectura de Deligny es la posibilidad de darle lugar, forma y voz a nuevos interrogantes y formas de interrogar. Deligny desafía los límites de la educación (de nuestra educación). Nos *ob-liga* al interrogante por el carácter moderno de la educación y la conveniencia o [im]posibilidad de una educación más allá de las claves modernas de la educación, la formación y el sujeto. Se pregunta y nos pregunta por la educación y sus límites.

Deligny mismo se reconoce como poeta y etólogo más que como educador (Alvarez, 2009, p. 5)[5]; con insolencia se amotina frente a la idea de educación y las formas de practicarla en la modernidad occidental.

[5] Al respecto, Chendo y Etchepare señalan: “Ese hombre raro que prefiere para sí la idea del poeta y del etólogo, como si educar tratase de seguir trazos y reinventar medios para ningún fin anticipable, capturable, representable” (2020, p. 50).

> Deligny deconstruye la educación y la deconstruye con sus autistas: abre las categorías de la educación para mostrar que en su interior hay un vacío que escapa a la reducción representativa, provoca el colapso del orden simbólico y nos deja en las esquirlas (Chendo; Etchepare, 2020, p. 50).

Su preocupación gira en torno a "dejar ser" al niño autista. Desiste de la conducción (y, mucho más de la instrucción) para posibilitar que el niño autista sea, pueda ser, sin presión ni constricción. Es él quien va detrás de los trayectos de los niños autistas para aprender de ellos, mapear sus pasos y gestos y, de paso, bombardear nuestras más arraigadas creencias.

Las errancias autistas que Deligny persigue en la comunidad de las Cevenas (Cévennes) desde 1970 le muestran que allí se habla otra lengua, que allí se habla "La lengua de Janmari, la lengua desterrada de cualquier tierra moderna" (Chendo; Etchepare, 2020, p. 51). Las Cevenas arrojan en los territorios de lo marginado y desechado, de lo que escapa al proyecto moderno, terrenos donde la diferencia se muestra real. Desde sus inicios la educación se ha planteado como la entrada al mundo común de la cultura; sin embargo, las errancias autistas se resisten a ello, se resisten a ser sujetadas a la cultura. A este respecto, insisten Chendo y Etchepare: "Si la condición de la educación es que sus prácticas sean universalizables, entonces la propuesta de Deligny es una educación imposible, una educación a la deriva" (2020, p. 51) y, más delante, "Si educar es un proceso que permite pasar de *un* niño a *los* niños, del particular *este* al universal *todos*, entonces en Deligny la educación es imposible" (2020, p. 52).

Hay, sin duda, un quiebre entre el niño autista y el mundo de la cultura que se le impone; existe, señala Deligny en *El niño colmado*, una "Grieta entre el punto de vista nuestro – lo que puede verse – y el 'punto de ver' de un 'niño autista'" (2009, p. 86). Una fisura que está ahí, que es inocultable, una fisura en la que el niño autista desborda la cultura y no al revés. Si esto es así, entonces es el niño autista el que se impone y afirma en la cultura y no a la inversa. Lo cual explicaría por qué la labor de Deligny es "dejar ser" al niño autista.

Jan Masschelein puede dar una pista en medio de la encrucijada en la que nos sitúa Deligny y su aldea de autistas cuando advierte el doble sentido que recoge el término educar desde los vocablos latinos *educare* (criar, nutrir, dotar de conocimientos) y *educere* o *exducere* (extraer, sacar de dentro, incitar, guiar). La comunidad autista des-borda la noción moderna de educación y puede comprenderse si se aprecia "no en el sentido de '*educare*' (educar-enseñar) sino como '*e-ducere*': salir, estar fuera, partir […] liberar nuestra propia mirada" (Masschelein, 2014, p. 295-296). Estar atento, sostener la atención, volver-nos más atentos. Una educación puesta a contracorriente de sí misma, una educación imposible (Chendo; Etchepare, 2020). Una educación que no enseña, pero sí saca fuera de sí, "Libera de cualquier prejuicio o destino prefijado" (Dussel; Gutiérrez, 2014, p. 19) a quien pretende enseñar. "Es notorio que un niño autista no (nos) mira" señala Deligny, sin embargo, nos hace mirar hacia nosotros y nuestros lenguajes, nos desafía. ¿Quién conduce a quién entonces? ¿Quién remueve a quién? ¿Quién incita a quién? Parece ser que estamos ante una educación vuelta sobre sí, interpelada desde su afuera.

Una vez más aparece en escena la pregunta por la relación entre educación y conducción. ¿Puede educar quien renuncia a conducir? Y, dando la vuelta a la pregunta, ¿en realidad, toda conducción es educación? Deligny cuida del niño autista con la preocupación central de que pueda ser, simplemente ser, ocupación que estremece los cimientos de una educación centrada en la voz y guía de quien pretende educar; no obstante, al mismo tiempo, hace imposible cualquier pretensión de conducir ante la constatación de que se está frente a alguien que "no (nos) mira" pero que está allí, abriendo aquella fisura, aquella disonancia entre "puntos de ver". Todo ello hace legítimo preguntarse por el carácter educativo de la ocupación de Deligny. ¿Cuidar es educar? ¿Permitir que el "otro sea, simplemente sea", es suficiente para el educar? ¿Qué significa ese "permitir que sea, simplemente sea"? ¿Puede existir educación sin conducción? ¿Puede existir una educación sin propósitos, fines o intencionalidades tal como parecen advertirlo Mariana Chendo y Daniel

Etchepare (2020)? ¿Puede una educación renunciar al proyecto, puede dejar de ser proyecto formativo?

En un breve texto traducido como *Carta Obtenida y Carta Trazada*, Deligny plantea lo siguiente:

> Hay que volver a señalar que nuestros sujetos, sujetos no son. Ahora bien ¿cómo pretenden ustedes dirigir a individuos que no son sujetos por el hecho de que autistas, múticos, a pesar de ser interpelados, no han respondido al llamado (2015, p. 163).

Tan cruda como desconcertante resultan estas palabras. ¿"Sujetos no son"? ¿Qué significa esto? ¿No son "sujetos" los autistas? ¿La imposibilidad de responder al llamado les hace no-sujetos? ¿La posibilidad de responder en un lenguaje y dentro de un lenguaje habilita la condición de ser sujeto? En otras palabras, ¿es la palabra dicha y escuchada el soporte de aquel ser sujeto? Deligny parece indicar que en ausencia de la posibilidad de respuesta al llamado no es posible ser sujeto y, a su vez, en ausencia de sujeto es imposible la dirección. Es decir, invirtiendo el ángulo del enunciado, la renuncia a responder a la interpelación es, en sí misma, la renuncia a ser dirigido. Ahora bien, puede darse dicha renuncia si hay una voluntad que renuncie y hay voluntad si se dan las condiciones de posibilidad para ser interpelado y acudir (o no) a dicho llamado. En suma, lo que estamos queriendo resaltar con la enigmática formulación de Deligny es que la conducción requiere de un sujeto, de la misma manera que el (des)obedecer necesita de una voluntad que responda o se resista (Meirieu, 2010). No hay conducción si no hay respuesta, si no hay sujeto, si no hay voluntad.

En algún otro punto de *Lo arácnido*, Deligny señala que el niño autista renuncia al lenguaje, o mejor, que se encuentra fuera del universo simbólico del lenguaje en tanto lo suyo es el actuar, sin pretensiones ni proyectos. Su lugar es previo al lenguaje y a la intencionalidad explícita de los signos. Quizás, por esta razón, "a pesar de ser interpelados, no han respondido al llamado". No habitan la esfera de los códigos lingüísticos (convencionales), aunque sus cuerpos se muevan en ella. Ser y estar no

siempre coinciden. El suyo es otro universo: el del actuar-simplemente-actuar; el *nudo* actuar para parafrasear la conocida expresión agambeniana.

La ausencia de respuestas al llamado del lenguaje lleva consigo la imposibilidad de la dirección, del ser dirigido. Renunciar a ser dirigido, la imposibilidad de ser conducido significa, en este orden de ideas, la imposibilidad de la educación. Para ponerlo en un tono distinto, renunciar a la conducción (a la dirección) significa renunciar a la educación (al educar). Esto explicaría por qué Deligny prefiere llamarse a sí mismo poeta y etólogo más que educador. Entonces ¿cómo entender lo que hace Deligny? ¿Qué es esa *educación imposible* a la que se refieren Chendo y Etchepare (2020) en su artículo?

Ahora bien, dando continuidad al ánimo de dejarnos afectar e impactar (en su sentido tanto de tocar como de conmover, estremecer, sacudir) por los interrogantes de Deligny, es posible desplazar este conjunto de interrogantes hacia el terreno de la escuela y lo que allí sucede, en particular, en temas relacionados con la diferencia y la inclusión. ¿Qué hacemos cuando hablamos de educación e inclusión? ¿Qué hacemos cuando hablamos de educación *en la* y *de la* diferencia? Cuando hablamos de educación inclusiva ¿de qué «educación» y de qué «inclusión» se trata? Cuestiones incómodas e, incluso, molestas y escandalosas pero que Deligny nos incita a formular desde los bordes que habilita. ¿Es posible educar sin dirigir? ¿De qué tipo de dirección se trata? Aún más punzante, ¿qué diferencia la labor de un educador o pedagogo de la de un trabajador social o la de un cuidador? ¿Hay alguna diferencia? Una vez más, el desafío que resulta Deligny nos confronta e interroga, o mejor, nos lleva (conduce) a confrontar-nos e interrogar-nos, a mirarnos atentamente y sostener la atención.

Notas al cierre: “La red es un modo de ser”

El desafío Deligny nos lleva, al cierre de este escrito, a cambiar de plano y preguntarnos ahora por el espacio escolar del aula: ¿Puede el aula

ser entendida como una red? ¿Más que espacio físico puede ser entendida, interrogada, imaginada y habitada como lugar de relaciones? Por supuesto, relaciones con otros, pero también relaciones con los espacios, con lo que allí se encuentra y las maneras como se encuentran.

Hay un rasgo que Deligny destaca como elemento común en toda red que tiene que ver con el afuera; no tanto con el "estar fuera" como con el crear un "fuera": "Si quisiera indicar una de las constantes de la red, pondría ese fuera como uno de los pedazos necesarios" (Deligny, 2015, p. 20). Hay cierta diferencia entre la exterioridad que marca un "estar fuera" que circunda con lo ajeno, extraño y marginado. No es este tipo de exterioridad lo que caracteriza una red, una tela de araña. De hecho, usualmente la tela de araña es tejida al interior de las casas, en sus paredes y rincones. Es una suerte de fuera más cercano a la intimidad, a lo propio y a ese interior. Así lo presenta Deligny a reglón seguido: "Dicho esto y cuando el espacio deviene concentracionario, la formación de una red crea una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir" (Deligny, 2015, p. 20). Ante los excesos de los espacios convertidos en concentracionarios, se teje la red como refugio, guarida y hogar. Frente a los excesos de los espacios de encierro y secuestro, recordando a Foucault, la red aparece como fuga.

Este extraño sentido del "fuera" que destaca Deligny resuena con otro concepto Foucaultiano, a saber, el de heterotopía. "Un lugar otro" que se opone al "no lugar" que recalca la utopía. Un lugar posible, un lugar construido, un lugar que es a la vez fuga y resistencia, pero nunca abandono o huida. Tal como la escuela que, desde sus inicios griegos, se instaló en la ciudad para no quedar atrapada en ella (Sloterdijk, 2012). Con su institución como tiempo liberado, la *scholè* hizo frente a la asfixia de la ciudad que, con sus afujías (afanes y apuros), termina por consumir el tiempo de sus habitantes mientras los devora a ellos mismos.

Sloterdijk también subraya este extraño carácter de la escuela que, sin salir de la ciudad, toma distancia de ella, de sus ocupaciones y aceleraciones, para ocuparse de lo fundamental.

> No otra cosa es la Academia originaria, considerada una innovación creadora de espacio: representa una nueva institución, sin precedentes modélicos, para albergar ausencias que se producen en la búsqueda de la conexión, aun ampliamente desconocida, entre las ideas (Sloterdijk, 2013, p. 52).

La gran intuición de Platón, afirma Sloterdijk, fue reconocer la necesidad de crear un espacio que sirviese de refugio a ese profano ejercicio que es el pensar y a esa escandalosa actividad que resulta detenerse para cuidar de sí:

> [l] a Academia, fundada en el 387 a.C. unos años después de la condena a muerte de Sócrates en 399 a.C. acusado de impiedad (desprecio al culto o asébia) y corrupción de los espíritus jóvenes, es ese lugar construido por Platón para proteger a su maestro y la actividad teórico-intelectual que representa.
> La escuela es pues, aquel lugar de retirada, aquella trinchera, desde la cual se construye la heterotopía. El aula, aquel lugar que concentra la práctica ejercitante en el que los sujetos despliegan, desde la suspensión que permite, la ascesis propia del *bios gymnastikós* (Espinel; Pulido, 2020, p. 279).

Una suerte de "fuera" a la vez refugio y a la vez posibilidad, espacio-tiempo del cuidado de sí y del mundo. La escuela no sale de la ciudad, se queda en ella creando su propio espacio, su propia lengua, su propia aldea, sus propias formas. La escuela hace posible lo imposible, crea lo común *desde* y *por* la diferencia sin pretender opacarla, permite el encuentro en medio de las fisuras y distancias. Es paradoja y desafío por eso es potencia, invención e imaginación.

En un breve artículo de 2010 titulado "The aesthetic heterotopía", Rancière aborda la noción de heterotopía tomando distancia de la idea de utopía. Entiende la heterotopía estética como una forma de configuración de la experiencia distinta a la configuración ética (p. 15). Daniela Cunha Blanco (2020) retomará la crítica de Rancière a la noción de utopía para proponer lo que denomina imágenes heterotópicas en oposición a las imágenes utópicas.

A partir del análisis de algunas obras artísticas muestra en su artículo la potencia que acompaña a estas instalaciones de crear alteraciones en la ordenación común de las cosas. Más que indicar lo que se debe pensar, las imágenes heterotópicas abren fisuras e inventan espacios para imaginar otros sentidos. En resonancia con Jaques Rancière y Daniela Cuhna Blanco, podríamos anticipar que la escuela, en cuanto esfera heterotópica, más que establecer el camino e imponer la dirección del actuar incita, a la vez que propicia y cultiva, la oportunidad de imaginar otro(s) mundo(s), otras posibilidades más allá de la inmediatez y las urgencias. Estas precisiones podrían encaminar, por ejemplo, a las distinciones necesarias entre adoctrinamiento y educación de las que el mismo Paulo Freire ya advirtiera en la *Pedagogía del Oprimido*. Cuestiones que tendrán que ser objeto de futuras indagaciones y digresiones.

Vuelta a las preguntas que han convocado estas notas: ¿qué hace que una escuela sea una escuela? ¿Qué es una escuela? ¿Cómo afrontar los desafíos de Deligny? Importante subrayar, una vez más, que estas notas han pretendido ser un punto y contrapunto en el abordaje de la pregunta por la escuela. Un desafío a pensar la escuela y hacer escuela desde el reto de Rancière de verificar la igualdad y el desafío de Deligny de pensar (interrogar) la escuela desde sus márgenes.

Referências

ALVAREZ, Sandra. Introducción. *In*: DELIGNY, Fernand. *Permitir, trazas, ver*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2009.

CHENDO, Mariana; ETCHEPARE, Daniel. Los autistas de Fernand Deligny. Por una educación impolítica. *Tendencias Pedagógicas*, Madri, 35, p. 49-61, 2020. DOI: https://doi.org/10.15366/tp2020.35.005.

CUNHA BLANCO, Daniela. Para além das utopias: Rancière e as imagens heterotópicas. *Viso: Cadernos de estética aplicada*, v. 14, n. 27, p. 92-127, 2020. DOI: https://doi.org/10.22409/1981-4062/v27i/362.

DELIGNY, Fernand. *Permitir, trazas, ver*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2009.

DELIGNY, Fernand. *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus, 2015.

DUSSEL, Inés; GUTIÉRREZ, Daniela (Comp.). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, 2014.

ESPINEL, Oscar (Comp.). *Educación y pensamiento contemporáneo*: práctica, experiencia y educación. Bogotá: Uniminuto, 2020.

ESPINEL, Oscar. El gesto escolar. Reflexiones a propósito de la pregunta por la escuela. *In*: CALDERÓN, Isabel Cristina (Comp.). *Practica pedagógica y formación de maestros. Experiencias educativas en tiempos de pandemia*. Bogotá: UPN, 2023.

ESPINEL, Oscar; PULIDO, Oscar. Sobre el enseñar y el aprender filosofía. Una lectura desde Sloterdijk. *In*: ESPINEL, Oscar (Comp.). *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. Bogotá: Uniminuto, 2020. p. 257-282.

KOHAN, Walter Omar. En defensa de una defensa: elogio de una vida hecha escuela. *In*: LARROSA, Jorge (Ed.). *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2018. p. 63-82.

WOLFGANG, Küper (Comp.). *Pedagogía general. Contribuciones científicas de la pedagogía alemana*. Quito: Ediciones ABYA-YALA, 1993.

LARROSA, Jorge. *Entre lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Buenos Aires: Laertes, 2003.

MASSCHELEIN, Jan. O mundo “mais uma vez”: Andando sobre linhas. *In*: MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro; VARGAS NETTO, Maria Jacintha; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). *Encontrar escola*: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013. p. 170-172.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2000.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducar la mirada. Necesidad de una pedagogía pobre. *In*: DUSSEL, Inés; GUTIÉRREZ, Daniela (Comp.). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, 2014. p. 277-294.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *En defensa de la escuela*. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2014.

MEIRIEU, Philippe. *Frankenstein educador*. Buenos Aires: Laertes, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. The Aesthetic Heterotopia. *Philosophy Today*, v. 54, p. 15-25, 2010. DOI: https://doi.org/10.5840/philtoday201054Supplement42.

RANCIÈRE, Jacques. *En los bordes de lo político*. Buenos Aires: La cebra, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. École, production et egalité. *In*: RENOU, Xavier (Coord.). *L'école de la démocratie*. Paris: Edilig-Fondation Diderot, 1988.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Experiencias escolares: intentando encontrar una voz pedagógica. *In*: LARROSA, Jorge (Ed.). *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2018. p. 42-62.

SLOTERDIJK, Peter. *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-Textos, 2012.

Data de registro: 19/08/2024

Data de aceite: 30/10/2024