

EL CONCEPTO DE INFANCIA DE WALTER KOHAN EN EL MARCO DE LA INVENCIÓN DE UNA ESCUELA POPULAR

Autor: Maximiliano Durán
Universidad de Buenos Aires

Resumen:

El presente trabajo se propone pensar el concepto de infancia propuesto por Walter Kohan como una condición de posibilidad para la creación de un concepto de escuela diferente al tradicional. De acuerdo con nuestro punto de vista la idea filosófica de la infancia propuesta por este autor no puede ser acogida en una institución escolar tal como lo conocemos dada su radicalidad y originalidad. Para ello se realiza una presentación crítica de la imagen de infancia propuesta por el autor y una contraposición con la visión tradicional de la infancia y de la escuela. Luego de evaluar los límites y alcances de la idea pensada por Kohan en el marco de la institución escolar el texto propone la creación de un concepto de escuela diferente: la escuela popular. En función de lo que se intenta mostrar se sostiene que, la institución escolar en su concepción tradicional no puede recibir en su interior a una idea de infancia como la que plantea Kohan dado su carácter desarticulador y desinstituyente. Debido a ello se afirma un concepto de escuela que pueda alojar a la infancia. Para ello el texto se apoya en los trabajos de Rancière, Masschelein, Simons y Simón Rodríguez. El actuar y el pensar de Rodríguez en la ciudad de Chuquisaca da lugar a una aparición inédita para la educación de la época. En virtud de esa aparición, Rodríguez se ve obligado a buscar un concepto que dé cuenta de ella. Así nace *educación popular* como concepto que nombra la novedad en Chuquisaca. El artículo sostiene que la escuela popular creada por Rodríguez en 1826 ofrece una forma de escuela completamente novedosa cuyas implicancias aún hoy pueden observarse. Para nosotros esta forma novedosa ofrece las condiciones de posibilidad para recibir en su interior una idea de infancia como la que se plantea en el comienzo del trabajo.

Palabras Claves: escuela, infancia, pensamiento, escuela popular, filosofía.

The childhood concept in Walter Kohan in the sense of inventing a popular school

Abstract:

This paper proposes the concept of childhood thinking proposed by Walter Kohan as a condition of possibility for the creation of a concept different from traditional school. According with our point of view the philosophical idea of childhood proposed for this author can not be accepted in an educational institution as we know it because of its radical originality. We carry out a critical presentation of the image of childhood proposed by the author and opposed to the traditional view of childhood and school. After evaluating the limits and scope of the idea conceived by Kohan within the school, we propose the creation of a different concept of school: popular school. From our point of view the school as we know it can not get inside to the idea of childhood as posed Kohan given its disarticulating and desinstituyente character. Because of this we think the concept of school that can accommodate children. For them we rely on the work of Rancière, Masschelein, Simons and Simón Rodríguez. The action and thinking of Rodríguez in Chuquisaca city results in an unprecedented occurrence for the education of this

time. Under this appearance Rodríguez is forced to find a concept that account for it. So education popular born naming novelty in Chuquisaca. This paper argues that popular education created for Rodríguez in 1826 offers a completely new form whose implications still be observed.

Keywords: school, children, thinking, popular school philosophy.

O conceito de infância em Walter Kohan no contexto da invenção de uma escola popular

Resumo:

O presente trabalho se propõe pensar o conceito de infância proposto por Walter Kohan como uma condição de possibilidade para a criação de um conceito de escola diferente do tradicional. De acordo com nosso ponto de vista a ideia filosófica da infância proposta por esta autor não pode ser acolhida em uma instituição escolar tal como nós conhecemos dada sua radicalidade e originalidade. Para ele se realiza uma apresentação crítica da imagem de infância proposta pelo autor e uma contraposição com as visão tradicional da infância e da escola. Depois de avaliar os limites e alcances da ideia pensada por Kohan no âmbito da instituição escolar o texto propõe a criação de um conceito de escola diferente: a escola popular. Em função do que se tenta mostrar se sustenta que a instituição escolar em sua concepção tradicional não pode receber em seu seio uma ideia de infância como a que põe Kohan dado seu caráter desarticulador e desinstituinte. Devido a isso se afirma um conceito de escola que possa alojar a infância. Para tanto o texto se apoia nos trabalhos de Rancière, Masschelein, Simons e Simón Rodríguez. O atuar e o pensar de Rodríguez na cidade de Chuquisaca dá lugar a uma aparição inédita para a educação da época. Em virtude dessa aparição, Rodríguez se vê obrigado a buscar um conceito que dê conta dela. Assim nasce a *educação popular* como conceito que nomeia a novidade em Chuquisaca. O artigo pondera que a escola popular criada por Rodríguez em 1826 oferece uma forma de escola completamente inovadora cujas implicações ainda hoje podem ser observadas. Para nós esta forma inovadora oferece as condições de possibilidade para receber em seu interior uma ideia de infância como a que se coloca no começo deste trabalho.

Palavras-chave: Escola, Infância, Pensamento, Escola Popular, Filosofia.



EL CONCEPTO DE INFANCIA DE WALTER KOHAN EN EL MARCO DE LA INVENCION DE UNA ESCUELA POPULAR

Presentación

En el presente trabajo nos proponemos pensar la potencia e implicancia del concepto de *infancia* planteado por Walter Kohan en el marco de una *escuela popular*. Para lograr nuestro objetivo dividimos el texto en dos partes. En la primera de ellas realizamos un breve análisis del concepto en cuestión desplegado en los libros *Infancia entre, educación y filosofía* (2004) e *Infancia, política y pensamiento* (2007). Nuestro propósito, en esta primera parte, consiste en mostrar que la infancia propuesta por Kohan es un concepto novedoso, crítico y potente. A su vez sostenemos que, dicho concepto de infancia difícilmente puede ser asimilado por la institución escolar moderna. Puesto que, ella afirma un concepto de infancia propio de la modernidad y subsumido a un proyecto sociopolítico determinado.

Apoyados en los trabajos de Simón Rodríguez (1999), Rancière (1988) y Masschelein y Simons (2014) pensamos un concepto de escuela que puede recibir y desarrollar a la infancia tal como la concibe Kohan. A lo largo de esta segunda parte se retoman los problemas que trabajamos en la primera. Es decir, proponemos un concepto de escuela que recibe en su interior al concepto de infancia que piensa Kohan, a partir de una irrupción histórica determinada por el pensamiento de Simón Rodríguez.

Para nosotros es posible observar en la obra del maestro venezolano una creación original, a partir de la cual se produce una transformación en la institución escolar cuyas consecuencias aún hoy pueden sentirse. El actuar y el pensar de Rodríguez en la ciudad de Chuquisaca da lugar a una aparición inédita para la educación de la época. En virtud de esa aparición, Rodríguez se ve obligado a buscar un concepto que dé cuenta de ella. Así nace *educación popular* como concepto que nombra la novedad en Chuquisaca. Según nuestro punto de vista a partir de este concepto es

el concepto de infancia de walter kohan en el marco de la invención de una escuela popular

posible, pensar una escuela nueva, distinta a las conocidas. Una escuela que, entre otras cosas, contenga y despliegue la infancia en tanto metáfora potente que abre una posibilidad al pensamiento y la filosofía.

Idea filosófica de infancia en Walter Kohan y su imposibilidad en la institución escolar latinoamericana.

En esta primera parte del trabajo presentamos la idea filosófica de infancia de Walter Kohan y analizamos las posibilidades de la misma en el interior de la institución escolar. De acuerdo con nuestra interpretación la escuela en la actualidad sostiene una idea de infancia muy diferente de la que plantea Kohan.

Para este autor infancia es un concepto que puede ser definido como una imagen singular, discontinua, y condición de posibilidad de lo humano. Es una imagen en la medida que es concebida como metáfora, como una afirmación de lo nuevo, una posibilidad creativa del pensamiento. Ella es una imagen porque no es algo que se ofrezca explícitamente a través de conceptos claros y precisos referidos a una cosa que puede ser corroborada en la realidad. Parafraseando a Deleuze podemos decir que el propósito de la imagen de infancia que propone Kohan no es brindar una imagen justa, sino justamente una imagen (Deleuze, 2002a: 48). Esto es así porque las imágenes justas son aquellas que se acomodan a las interpretaciones dominantes, a lo establecido. Ellas sirven precisamente para verificar una cosa determinada, son del régimen de la constatación. Mientras que justamente una imagen es un devenir presente, un balbuceo que sólo puede expresarse a través de preguntas que cancelan cualquier tipo de respuesta cerrada, absoluta o definitiva (49). Como toda imagen, la imagen de infancia que piensa Kohan no es única. No se trata de una imagen correcta de la infancia que viene a desbancar a la imagen dominante. Ella convive con la imagen dominante como así también con cualquier otra imagen posible de ella. No pretende decirnos lo que la infancia realmente es, sino que se trata de una orientación posible para pensarla de forma distinta.



Ella hace referencia a una posibilidad de pensar de modo distinto lo que hay. En este sentido decimos que esta imagen de la infancia es una imagen singular. Es decir, ella presenta a través de un concepto conocido algo distinto y novedoso. La singularidad reside precisamente en que Kohan no entiende por infancia lo que comúnmente se piensa por ella. Es una propuesta novedosa sobre un concepto existente. Infancia, en la filosofía de Kohan no es aquello a lo que comúnmente estamos acostumbrados¹.

De acuerdo con ello observamos que la infancia que aquí presentamos no es una etapa cronológica del desarrollo humano, no está vinculada a edades específicas, ni a niños exclusivamente. En este sentido podemos decir que esta idea no se articula en un tiempo lineal que se despliega en las formas de un inicio y un fin. La infancia en tanto imagen opera en un tiempo discontinuo siempre presente. Ella está asociada a la irrupción, al devenir siempre presente en tanto condición de lo humano. Esto quiere decir que la infancia no es algo a ser abandonado, superado o atravesado. Como sostiene el propio Kohan es una imagen que expresa “una situación a ser establecida, atendida, alimentada, sin importar la edad de la experiencia” (2002: 273). En este sentido la discontinuidad de la infancia puede ser entendida como una suerte de transtemporalidad. Es decir, la infancia puede irrumpir y ser afirmada en cualquier momento de una secuencia histórico temporal, más allá de la edad cronológica de aquellos que la sostienen, la despliegan y la alimentan.

La infancia como condición de posibilidad de lo humano es tomada del pensamiento de Agamben. Más específicamente de su trabajo *Infancia e historia* (2001). Allí el filósofo italiano concibe infancia y lenguaje como condiciones conjuntas de la experiencia humana. Ante la pregunta por la posibilidad de una experiencia, Agamben sostiene que ella es imposible independientemente del lenguaje. Sostener desde esta perspectiva una infancia de la experiencia, una experiencia primigenia, inicial o una

¹ Infancia suele estar asociada a una primera edad en el desarrollo evolutivo del ser humano a lo largo de su vida. En este contexto infancia es una primera etapa caracterizada por una suerte de falta, de incompletud de la persona que se subsana en la adultez. Como sostiene el propio Kohan se trata de una suerte de peldaño que los hombres deben atravesar en su desarrollo como persona (Kohan, 2004: 129).

experiencia en la infancia es imposible sin recurrir al lenguaje. Es decir, la idea de una infancia sin lenguaje es inviable, en la medida que se remiten mutuamente (2001: 14). Infancia y lenguaje son indisociables en la vivencia de una experiencia. En el caso de la infancia, la subjetividad se determina en y por el lenguaje (Kohan, 2004: 270). El ser humano no nace con el lenguaje ya adquirido, él aprende y se apropia del mismo. La infancia es irrupción y búsqueda del lenguaje. En este contexto se trata de una infancia carente de lenguaje que se presenta como condición de la irrupción de una posible subjetividad. Sin embargo, al mismo tiempo no es posible una infancia sin lenguaje porque el acceso a la infancia se da a través del lenguaje (271). De esta manera ambos conceptos coexisten primigeniamente.

Kohan, sostiene que en esta tensión entre infancia y lenguaje se da la experiencia. Según su punto de vista “la experiencia es la diferencia entre lo lingüístico y lo humano, entre lo dado y lo aprendido, entre lo que tenemos y no tenemos al nacer” (ibídem.). La necesidad del ser humano de aprender a hablar, de adquirir y aprender un lenguaje, junto con el tener infancia es lo que constituye la experiencia. Se trata de aquello que lo constituye precisamente como humano. Puesto que, es el único animal que necesita aprender a hablar, que no está inmerso en la lengua de antemano (ibídem.). A su vez en esta condición de posibilidad de lo humano Agamben apoya la historicidad del mismo. De acuerdo con su punto de vista el ser humano es un ser histórico porque tiene infancia. El ser humano comienza a adquirir el lenguaje desde su nacimiento, en su infancia. De esta manera Kohan sostiene en su lectura de Agamben que el ser humano es un ser histórico “... porque no habla desde siempre (ni es hablado desde siempre por el lenguaje), sino porque habla y es hablado en una historia” (272).

Ahora bien, la infancia así concebida como condición de lo humano y su historicidad tiene una serie de consecuencias importantes. En primer lugar ella ya no es concebida como debilidad, falta de desarrollo e incapacidad. Como hemos escrito ella es del orden de la irrupción, potencia y posibilidad. De una experiencia de la humanidad y la historia ya no como proceso lineal y cronológico, sino como devenir constante. A lo largo de nuestra historia la infancia es una figura que de alguna manera nos acompaña.



Devenir infante es esquivar la medida del antes y el después, del pasado y el futuro para avanzar y traccionar en ambos sentidos a la vez (Deleuze, 2002a: 9). Es identidad infinita de los dos sentidos y de cualquier criterio de medida en la posibilidad transhistórica de ser infante. Ser infante no es una cuestión de edades. La infancia nos acompaña a lo largo de nuestra vida. Como sostiene el propio Kohan, “la humanidad tiene un soma infantil que no lo abandona y que ella no puede abandonar” (2004: 274). Ella es imagen, territorio, sentido y condición de la experiencia humana. Esto se debe a que el devenir no es una correspondencia de relaciones, ni progresar o regresar según una serie (Deleuze, 2002b: 244). En este sentido devenir infante no supone una serie o términos fijos a ser atravesados y superados por quien deviene, ya que el devenir no tiene otro sujeto, ni término que sí mismo. Devenir infante no es otra cosa que vivir la experiencia de la infancia y la infancia de la experiencia.

De esta manera la imagen de infancia que nos presenta Kohan difiere sustancialmente con la idea de infancia dominante. A diferencia de esta, Kohan, nos presenta una imagen que es disruptiva, transtemporal y condición de posibilidad de la experiencia humana. Ella es condición de rupturas, de pensamientos imposibles y porvenir. Altera y transforma la continuidad de un estado de cosas y abre la posibilidad de pensar de otra manera. El infante, entonces es aquel que “... no habla todo, no piensa todo, no sabe todo. Aquel que como Heráclito, Sócrates, Rancière y Deleuze, no piensa lo que todo el mundo piensa, no sabe lo que todo el mundo sabe, no habla lo que todo el mundo habla. Aquel que no piensa lo que ya fue pensado...” (275). Infancia es una apertura constante a pensar y repensar lo nuevo, lo inesperado, lo insólito. Es el mapa y territorio de una posible experiencia del pensamiento que puede transformar nuestra vida.

Esta imagen de infancia trae una serie de consecuencias políticas y pedagógicas en la institución escolar. Según nuestro punto de vista, la escuela en tanto institución disciplinaria difícilmente puede acoger la infancia que propone el autor. Desde sus comienzos en el siglo XIX, esta institución se apoya en una idea de infancia que aquí hemos denominado dominante. La infancia en la institución escolar es concebida en

forma lineal, cronológicamente. Se trata de una etapa del desarrollo humano caracterizada por su debilidad y necesidad de formación.

La escuela latinoamericana desde sus inicios republicanos en el siglo XIX guarda una estrecha relación con un proyecto político determinado. A lo largo de su historia ella es pensada, ya sea como formadora de ciudadanos, como transmisora de valores dominantes o, en los últimos años, como institución al servicio de la democracia. Independientemente de las distintas funciones que se les suele adjudicar a la escuela vemos una misma concepción de la infancia. Para estas instituciones ella es el objeto de estudio, formación y disciplinamiento político y social. En este marco la infancia que presenta Kohan es inadmisibile. La imagen dominante es la que se despliega en las escuelas. Independientemente de las posibles modificaciones realizadas a lo largo de los años aun hoy persiste la idea de una infancia que debe ser pensada por el adulto o en el mejor de los casos tutelada por él. Es quien piensa los contenidos, sus formas de acceso y apropiación por parte de los niños. Este modelo es tan fuerte y dominante en la actualidad que más allá de los distintos matices existentes y de los distintos tipos de instituciones educativas podemos decir que la visión de la infancia que sostienen es semejante en todos ellos (Kohan, 2007: 69).

Para nosotros, la imagen de infancia que piensa Kohan no puede desplegarse en la institución escolar tal como la conocemos porque su irrupción pone en cuestión a la escuela en tanto maquinaria compleja de disciplinamiento. Su aparición en la institución desarticula los saberes y contenidos a partir de los cuales ella no sólo concibe a la infancia, sino a sí misma. De acuerdo con el análisis que realizamos observamos una serie de diferencias entre la escuela y la imagen filosófica de infancia. En virtud de estas diferencias pensamos que dicha imagen no puede darse en la escuela sin ponerla en cuestión. La primera de las diferencias ya la mencionamos y tiene que ver con la imagen de infancia que supone la escuela en tanto institución. Como hemos escrito, existe una diferencia sustancial entre una y otra.



La segunda gran diferencia reside en la concepción de tiempo que pone en juego la escuela. Dicha institución está estructurada a partir de una concepción cronológica del tiempo, estructurada en una línea continua que el niño debe atravesar paulatinamente. La escuela se encuentra dividida por etapas relativas a la maduración física, intelectual y psíquica de los niños. El tiempo en la escuela es cronológico. Esto es lineal, continuo y sucesivo, marcado y medido por el número en los nombres de antes y después (Aristóteles, 1995: IV, 220a).

Como detallamos en la otra sección del trabajo, la imagen de infancia que piensa Kohan es lo contrario. Ella es devenir, irrupción, intensidad y discontinuidad pura. Por último la escuela como institución se preocupa por la continuidad de un estado de cosas o en el mejor de los casos administrar los eventuales cambios (Cerletti, 2008). Mientras que, por otro lado la infancia como imagen del pensamiento se propone como apertura a lo nuevo, a pensar de forma distinta. Ella abre un camino a la indisciplina del pensamiento en la medida que no se detiene a pensar lo que se debe pensar. Es potencia y posibilidad de ir más allá para preguntarse, cuestionar y pensar aquello que el orden y el poder no permiten pensar.

Por estos motivos pensamos que la infancia como imagen del pensamiento no puede operar dentro de la escuela tradicional. Su irrupción pondría en jaque a la institución tal y como la conocemos. Sin embargo, de ello no se sigue que no hay espacios para esta forma de infancia. De hecho pensamos que los hay. Según nuestro punto de vista existe otra imagen de escuela que recibe en su interior a la infancia. Una escuela infante o una infancia de la escuela que llamamos de aquí en adelante *escuela popular*. Esta escuela es una invención histórica. Su aparición se da por primera vez en la ciudad de Chuquisaca en el siglo XIX y su creador es el maestro-filósofo Simón Rodríguez. A continuación intentamos describir en qué consiste esta escuela y explicamos los motivos por los cuales puede alojar en su interior a la idea descrita en las páginas previas. Para ello es de suma utilidad la idea de escuela que expresan Rancière (1988), Masschelein y Simmons (2014).

La invención de una escuela hospitalaria, irreverente e igualitaria: un territorio para la infancia.

Jacques Rancière (1988), sostiene que la escuela nada tiene que ver con aquello que comúnmente se entiende por ella. De acuerdo con su punto de vista los orígenes de lo escolar se encuentran en la *scholé* griega. Para este autor, la *scholé* no es un lugar definido por una función propia de lo social, sino una forma simbólica caracterizada por introducir una división y separación del tiempo, del espacio y las ocupaciones. La *scholé* griega para Rancière, introduce una distinción en torno a dos usos del tiempo. El tiempo de la producción y el tiempo del ocio. Es decir ella distingue, separa a aquellos que no tienen tiempo más allá del tiempo productivo de los que tienen tiempo libre a disposición, más allá del trabajo. Ella introduce una separación social en virtud de un criterio temporal. Distingue en su interior a los que la obligación, la necesidad, el servicio y la producción quitan, por definición, tiempo para hacer otra cosa, de los que gozan de tiempo libre por estar eximidos del trabajo (Rancière: 1988:2). En este sentido sostiene que aquellos que ingresan en la *scholé* son todos iguales, en la medida que cuentan con tiempo liberado del trabajo y destinado al placer de aprender.

Los aprendices del Liceo, la Academia, el Pórtico, como de cualquier otra *scholé*, son de acuerdo con sus palabras “los iguales por excelencia” (ibídem.). Todos ellos pertenecen al sector de aquellos que poseen tiempo para el placer de aprender. Ninguno de ellos está sujeto a la necesidad de la producción y el trabajo. Dada su condición se encuentran libres para dedicar su tiempo al aprender. Para Rancière la escuela es entonces, desde sus inicios, el lugar en el que se aprende por gusto, fuera e independiente del mundo del trabajo y en el cual se despliega la igualdad por excelencia (ibídem)

Sobre esta idea, Masschelein y Simons (2014) realizan una suerte de análisis y defensa de la forma escuela. Según los autores la *scholé* que presenta Rancière es una invención política de la *polis* griega. Para ellos la escuela surge como un espacio en el que los privilegios y prebendas de las clases dirigentes son descartados en función de la



operación y despliegue de la igualdad. En la escuela, sostienen, pierden valor clasificaciones basadas en marcas personales y las tareas asociadas a ellas (28). La escuela disuelve las jerarquías arcaicas propias del mundo aristocrático en favor de un gesto igualitario más acorde al mundo democrático. El gesto democrático de la *scholé*, según ellos, consiste precisamente en donar tiempo libre para estudiar, a quien no lo tiene debido a su lugar en la sociedad o al origen de cuna. En función de ello sostienen que la escuela es un lugar en el que se ofrece un tiempo libre, alejado del mundo productivo e indefinido que no se puede obtener fuera de la escuela (30). Ella es la materialización de un tiempo que separa y une al mismo tiempo dentro de un espacio particular. Por un lado la escuela introduce un tiempo que retira a los alumnos del mundo productivo, económico y social. Y por otro lado la escuela inventa un tiempo igualitario, un tiempo libre independiente del mundo de la casa, la comunidad y el trabajo. Ella despliega un tiempo libre que trasciende el orden social y sus respectivas posiciones jerarquizadas.

Ahora bien, a partir del despliegue igualitario del tiempo se dan una serie de cuestiones que hacen que la escuela se diferencie de cualquier otro espacio educativo. Escuela no sólo es la forma en la cual se ofrece un tiempo libre a todos. Además de un ofrecimiento, la escuela introduce una suspensión que coloca entre paréntesis el mundo cotidiano en el que el niño desarrolla sus rutinas, obligaciones y necesidades. La escuela introduce una suspensión en las tareas, reglas, lugares, roles y obligaciones que imperan en espacios tales como la familia, el trabajo, el club o cualquier otro espacio. Este tipo de suspensión del que hablan Simons y Masschelein no tiene que ver con la eliminación de esas reglas, roles, obligaciones, etc., sino en volverlas inoperantes, en separarlas de su contexto de aplicación normal. La escuela, entonces introduce una separación, una suspensión de ese tiempo y ese espacio de la casa, del trabajo y de lo social.

Esta suspensión de un tiempo y un espacio es, para los autores, la apertura a otro tiempo y espacio. La escuela separa, retira a los niños de un tiempo y espacio para introducirlos en otro. El movimiento que realiza la escuela, según ellos no es

exclusivamente la separación, aislamiento y suspensión, sino que también hay un movimiento positivo, que da lugar a un tiempo y un espacio propios de la escuela. Para hablar de ello, Simons y Masschelein, utilizan el concepto de *profanación*. Según ellos, la escuela introduce a los niños en un espacio y tiempo profanos, en la medida que los desvinculan a ellos y a las cosas de su regularidad y especificidad. Lo profano aquí tiene que ver con todo aquello que ha sido expropiado de su uso y ámbito de aplicación específico para volverlo público, al alcance de todo el mundo. En el caso de la escuela, los autores sostienen que el conocimiento y las destrezas para adquirirlo y transmitirlo son profanados en la medida que son suspendidas y liberadas de la función que cumplen en la sociedad para ser puestas al alcance de todos. Es decir, conocimientos y destrezas son suspendidos de los modos en los que fueron dispuestos para su uso en un tiempo productivo y puesto al alcance de todos para ser apropiados y resignificados por los estudiantes.

Esto conduce a que los conocimientos y materias sean valorados por sí mismos, con independencia de su uso y valor social y productivo. Por ejemplo, la matemática no tiene lugar por su valor social y productivo, sino por la matemática misma. Sucede lo mismo con todas las materias que se estudian allí. Con esto los autores no quieren decir que la escuela es una suerte de isla que instala un tiempo, un espacio y unos contenidos que están fuera de la sociedad. Todo lo contrario. La escuela está en la sociedad y lo que ella tematiza forma parte de la sociedad, sólo que ha sido “transformado por actos sencillos y profundos de suspensión y profanación”. Allí, algo es separado de su uso y significación del orden social y es ofrecido públicamente a todos para que sea explorado, resignificado, reapropiado y reinventado, más allá de como pueda ser usado (42). Para Simons y Masschelein, lo que es ofrecido a los estudiantes en la escuela no es otra cosa que el mundo mismo, aislado del uso productivo e interesado. Es decir las cosas mismas que, según ellos, una vez que son despojadas y desvinculadas de sus usos privados, se vuelven reales (50). El mundo que abre la escuela es un mundo real, compuesto de cosas reales puestas al servicio de los alumnos para que sean pensadas y apropiadas por ellos.



De acuerdo con la imagen de escuela que presentan Rancière, Masschelein y Simons pensamos que es posible abordar la obra del maestro venezolano Simón Rodríguez como un gesto de creación de un tipo distinto de escuela. De acuerdo con nuestro punto de vista Simón Rodríguez inventa una escuela distinta a cualquier otra conocida. Su escuela en la ciudad de Chuquisaca a inicios del siglo XIX, introduce una suspensión y una profanación radical y extrema del ámbito sociocultural de la ciudad. La escuela de Chuquisaca se abre a un gesto incondicionado de donación del tiempo libre para todos y cualquiera. En ella se recibe a todos los niños de la ciudad sin exigir condición alguna. Este gesto produce una alteración y transformación del orden establecido y abre las puertas para pensar la escuela y sociedad de formas novedosas.

La sociedad alto peruana del siglo XIX es un conjunto de personas sumamente fragmentado. Dicha fragmentación es el resultado de un ordenamiento jerárquico y degradante impuesto desde los primeros años de la colonia y sistematizado a partir de la ascensión al trono de la casa Borbón. De acuerdo con este orden cada uno de los individuos tiene digitada y prevista su vida en función de la casta a la que pertenece. Dada su pertenencia y origen las personas tienen privilegios y obligaciones que tipifican hasta el más mínimo acto de su vida. Su lugar y función en las procesiones, el tipo de castigos a recibir, los trabajos que pueden desempeñar y el tipo de educación que pueden recibir se encuentran predeterminados.

El caso de la escuela y la educación es altamente significativo. Tradicionalmente se sostiene que la educación durante los tiempos de la colonia es un privilegio reservado exclusivamente a los blancos. Sin embargo pensamos que esto no es tan claro. Los trabajos de Escobari de Querejazu (2009 / 2012) sobre la educación en Bolivia muestran lo contrario. De acuerdo con la autora existen diversos tipos de instituciones destinadas para cada una de las castas. A lo largo de todo el territorio hay escuelas para blancos, mestizos y pueblos originarios. A su vez, cada una de ellas está dividida de acuerdo a la posición que el niño tiene en el interior de estos grupos. Así, es posible hablar de escuelas para la nobleza de los pueblos originarios como el Colegio del Sol y otras para los plebeyos como las escuelas de doctrina, escuelas para la nobleza blanca

como el Colegio de San Cristóbal de Chuquisaca y escuelas para los blancos pobres como las escuelas cabildales. Incluso existen escuelas de primeras letras en los hospicios de las ciudades más importantes. En teoría todos los niños de la ciudad tienen acceso a una escuela de primeras letras determinada. Su ingreso a cada una de ella se encuentra condicionado por su origen. En función de las características raciales, sociales, religiosas, de género y económicas cada uno de los niños puede ingresar a un tipo de institución particular.

En el interior de estas sociedades fragmentadas y jerárquicamente ordenadas en torno a un sistema de castas Rodríguez toma una decisión que altera y transforma un determinado estado de cosas. En la ciudad residencial de los propietarios de los complejos mineros del Potosí en una urbe exclusivamente destinada al consumo Rodríguez sostiene que todos los chicos y chicas sean recibidos en calidad de iguales en el interior de su escuela. Dicha postura queda acuñada en forma de proposición en *Sociedades Americanas*. Allí escribe “escuela para todos, porque todos son ciudadanos” (1999 I: 284). Sí, todos, sin excepción, ni condición que limite su ingreso. Por primera vez, los niños pobres y sus padres son alojados, por cuenta del Estado en casas aseadas y espaciosas (1999 II: 356). La escuela, el espacio diferenciado, en el que las oligarquías empiezan el camino de reproducción de su lugar en la sociedad, abre sus puertas por primera vez en su historia a los sin nombres, a los parias de la ciudad, ya no como subalternos necesitados de instrucción adecuada para cumplir adecuadamente con los mandados de los supuestamente superiores, sino como iguales.

La decisión de Rodríguez lejos de ser una frase implícita en una propuesta ingenua, utópica y artificial, constituye el reflejo de una práctica que significa un aporte original al pensamiento educativo del siglo XIX cuyas consecuencias aún hoy pueden sentirse dada su radicalidad y originalidad. “Educación para todos porque todos son ciudadanos” (1999 I: 284) es una proposición a partir de la cual Rodríguez expresa en forma escrita su decisión de incluir en un mismo espacio a niños y niñas de las diferentes castas. Esto constituye un hecho sin precedentes en América Latina que es imposible de asimilar por la elite de la ciudad. La aparición de estos chicos cuestiona y



altera significativamente la forma tradicional de vinculación entre personas y grupos humanos e introduce la acción de un principio igualitario. A diferencia de las elites intelectuales y políticas del siglo XIX la “igualdad” que afirma Rodríguez es un axioma a partir del cual deriva una conducta y no un programa a cumplir. Para Rodríguez, la igualdad no es algo a conseguir por los supuestamente desiguales, sino un principio del cual parte. El mismo puede observarse en los siguientes interrogantes:

“¿Cómo se hará creer a un hombre, distinguido por ventajas naturales, adquiridas o casuales, que el que carece de ellas es su igual? ¿Cómo por el contrario, creará otro que nada le falta, cuando está viendo que carece de todos?...

Y ambos, ¿como se persuadirán que han pasado a otro estado, si se ven siempre en el mismo” (1999 I: 271).

La igualdad para Rodríguez no es un concepto que debe ser demostrado, sino un nombre cuyas consecuencias se verifican en cada uno de sus actos². Su trabajo en la escuela de primeras letras de Chuquisaca es una consecuencia práctica de la afirmación igualitaria. En ella se incluye a los niños de todos los estamentos en calidad de iguales. Ninguno vale más que otro, ni tiene privilegios u obligaciones especiales derivadas del lugar que ocupan en el entramado social. A diferencia del resto de los proyectos educativos de la época la escuela de Rodríguez parte de la igualdad y no de la desigualdad. Este hecho supone una novedad que transforma radicalmente el lugar en el que irrumpe.

La irrupción de cholos, indios, negros y zambos en un mismo salón junto a los blancos y en calidad de iguales es algo inadmisibles. Su presencia en el aula trastoca toda representación del orden social que las oligarquías pretenden naturalizar durante más de trescientos años. La decisión de Rodríguez de incluir a los niños de las distintas castas en un espacio común, como iguales fue un hecho inédito para la educación. Lo que allí sucede no es un simple hecho disruptivo, una singularidad, producto de la mente febril de un soñador. Lo que irrumpe en Chuquisaca es la operación de un

² Tomamos esta idea de igualdad de la filosofía de Jacques Rancière. Más específicamente de su texto *Le maître ignorant* (1987).

principio igualitario a partir del cual fue posible pensar una nueva forma de relacionarse entre las personas.

Rodríguez afirma la necesidad de conceptualización de esta novedad. *Educación popular* es esa conceptualización en el pensamiento de Rodríguez. Ella es el nombre de la afirmación “los hombres son iguales”. No se trata de una reapropiación o resignificación de un saber habitual. *Educación popular* no es una simple variación de un concepto existente, sino que es una invención, una creación conceptual, en la medida que se encuentra cargada “de una propiedad que no tenía, una fuerza desconocida para pensar” (Kohan, 2014: 73). *Educación popular* encierra la potencia inédita para pensar la igualdad como un axioma. A su vez, esta potencia y este nombre sientan, según mi punto de vista, las bases de un tipo distinto de escuela. La escuela que se crea, a partir de la afirmación de la “educación popular” es una *escuela popular*, en la medida que es una apertura impensada al tiempo libre. La escuela que propone Simón Rodríguez, ofrece un tiempo librado de la producción y la sociedad a todos sin excepción, ni condición alguna. El movimiento igualitario de suspensión y profanación que se lleva adelante en ella, no sólo interrumpe, sino que altera y transforma el orden social de la ciudad. La escuela recibe en su interior junto a los niños blancos de la ciudad a todos los niños de las castas. Aquellos que debían pasar su tiempo dedicado al servicio y al trabajo de las familias de la elite. Ella retira explícitamente del mundo y del tiempo del trabajo a los niños que por su origen y extracción social debían trabajar en lugar de estudiar y les ofrece un tiempo, distinto, otro tiempo, un tiempo libre.

La escuela popular de Rodríguez tiene una serie de características particulares, de marcas constitutivas. Ella no sólo es un espacio en el que se dona tiempo libre en forma incondicionada. Allí lo que ocurre no es exclusivamente un movimiento radical de separación y profanación. Este movimiento inicia otros de creación y transformación que hacen posible el despliegue en su interior de la idea de infancia que Walter Kohan presenta. La escuela popular a partir del gesto inaugural de suspensión y profanación radical despliega un principio igualitario. Dicho principio, como hemos escrito, se materializa en la afirmación “escuela para todos porque todos son ciudadanos”



(Rodríguez, 1999: 284). Sobre la base de este principio se abre la posibilidad de pensar la escuela como un espacio hospitalario.

Aquí, tal vez, valga la pena recordar el seminario de Derrida (2006) sobre la hospitalidad. Allí Derrida diferencia entre una hospitalidad propia del derecho, relativa, y otra de la filosofía, absoluta. Mientras la primera de ellas se estructura en torno de una serie de condiciones específicas que componen las reglas de la hospitalidad, la segunda de ellas es incondicionada. La hospitalidad filosófica es aquella que se ofrece, sin más, que se brinda incondicionalmente a todos y a cualquiera. No pregunta el nombre, la lengua, ninguna identidad. Se trata de una apertura cuidadosa y sin condiciones para quien desee recibirla. La hospitalidad en sentido filosófico es acogedora de todas las diferencias precisamente porque asume en la base de su propia operatoria a la igualdad. Por principio, no deja a nadie afuera.

La escuela popular de Rodríguez es una escuela hospitalaria en este sentido fuerte, radical, absoluto. Ese carácter le permite recibir, en su interior, a todos los distintos de la época. Ella es el espacio común en que las diferencias son incluidas sin exigir condición alguna para su ingreso. En contraposición al mundo escolar de fines del XVIII y principios del XIX, la escuela popular no requiere condición identitaria alguna. Todos y todas son recibidos en su interior en nombre de la hospitalidad.

La dimensión de este rasgo se potencia si tenemos en cuenta el contexto epocal. A partir del siglo XVIII, la corona española, a través de sus funcionarios ilustrados, desarrolla una política destinada al fomento de la educación. Para los ilustrados españoles del siglo XVIII la educación está directamente relacionada con la felicidad y prosperidad del pueblo (Sánchez Blanco, 2007:237). Durante esta época se crean escuelas especiales, se escriben y traducen muchos textos dedicados a la educación y se crean instituciones vinculadas a la educación como las sociedades de fomento de la economía. A su vez, durante este período, la corona toma una de las decisiones más importantes en materia de gestión y administración de la pobreza. Desde mediados del siglo en adelante se produce la secularización de los hospicios. El estado interviene

decididamente en esta cuestión. Según el punto de vista de los pensadores de la época, en estas instituciones se encuentra la mano de obra necesaria para industrializar a España. Los sin nombre, los no deseados encuentran cobijo en estas instituciones precisamente en virtud de su potencial fuerza de trabajo por nadie reclamada. De acuerdo con el fallido plan de los funcionarios ilustrados los niños pueden ser educados y formados para servir a la grandeza del Reino de España. Para ello son recogidos de las calles y llevados a los hospicios. En la mayoría de estas instituciones funciona algún tipo de fábrica y en algunos de ellos escuelas de primeras letras. Así se va armando un tramado de instituciones que atiende la educación de los distintos sectores de la población.

En los territorios coloniales americanos sucede algo similar. A lo largo de todo el continente existen distintos tipos de escuelas. Escuelas de primeras letras dependientes de los cabildos, escuelas regentadas por las distintas órdenes religiosas, escuelas dependientes de las Universidades, Hospicios como el de Mérida y de Caracas en los que se les enseña a los huérfanos un oficio y en algunos casos los primeros rudimentos de la lectura y la escritura. También existen escuelas para indios como las escuelas de doctrina y escuelas para caciques como el colegio del Sol. Con excepción de los negros, todos, al menos en teoría, pueden acceder a la educación institucionalizada que ofrece el Estado.

Al igual que en la metrópolis, en América existen numerosas instituciones dedicadas a la atención y cuidado de cada sector de la sociedad. De acuerdo con el régimen de castas instalado por los borbones, cada escuela está destinada a un sector en particular. Todas ellas exigen una serie de condiciones particulares para recibir a los niños. De acuerdo con el nombre, la cultura, el sexo y el lugar que ocupan en el entramado social los menores son recibidos en una escuela específica y particular. También en función de esos mismos criterios se les permite el acceso a los distintos niveles educativos. Algunos Colegios Mayores y Universidades, como el colegio San Cristóbal de Chuquisaca y la Universidad de Caracas, sólo aceptan personas blancas cuya pureza de sangre, bautismo y buen nombre estén acreditados.



Podría decir entonces que las escuelas españolas son también hospitalarias, pero en un sentido jurídico, no filosófico. Esa hospitalidad está estructurada a partir de un conjunto de supuestos y condiciones de los cuales se derivan estrictas reglas de entrada y permanencia. Esos supuestos sobre los que se estructura esta hospitalidad se apoyan, en primer lugar, en el nombre de cada uno, en su pertenencia a una familia. Ella establece una relación con la pertenencia a un linaje común sustentado en una tradición jerárquica y desigualitaria. En este sentido podemos decir que exige una condición individualizante de un portador de derechos y obligaciones propias de su condición social. La hospitalidad jurídica se ofrece a todo aquel que cumpla con estas condiciones. Esas condiciones son impuestas por el dueño de casa. Él decide quién entra y quién no en función de las condiciones que él mismo impone. La puerta, el hogar sólo es compartido entre aquellos que, en última instancia, comparten una misma posición social. En este sentido, la hospitalidad jurídica nos lleva a pensar en compartimientos estancos jerárquicamente establecidos. Es una hospitalidad que exige una igualdad mentirosa, una igualdad que se articula, precisamente en la desigualdad. Podría decir que la hospitalidad jurídica es aquella que supone la desigualdad. Sólo a partir de ella es posible plantear una exigencia identitaria.

Don Samuel rompe con esta lógica hospitalaria y abre su escuela a otra hospitalidad. La hospitalidad que practica es incondicionada. En ella no hay exigencias respecto de los nombres, lugar social, religión, sexo o cultura. Allí, en la *escuela popular*, la hospitalidad se ofrece a todos y a cualquiera. A diferencia de la hospitalidad jurídica, la hospitalidad incondicionada que se ofrece en la educación popular se apoya en la afirmación de la igualdad. Más allá de las diferencias culturales, sexuales, religiosas y económicas, todos son bienvenidos en su escuela en la misma condición porque son iguales. Ninguno vale más que nadie o mejor dicho todos valen tanto como todos.

La *escuela popular* no solo es igualitaria y hospitalaria, sino también irreverente. Ella no acepta las jerarquías del ser ni del saber. De acuerdo con su significado etimológico la palabra irreverencia es el nombre de una cualidad derivada del verbo *vereri*. Dicho verbo expresa una situación de sumisión por respeto temeroso frente a

algo o alguien. El prefijo *re* da intensidad a la acción implícita en el verbo. En este sentido se trataría de un acopamiento intensivo frente a aquello que se nos presenta superior.

En la escuela de Rodríguez, la *escuela popular*, la irreverencia se despliega junto a la hospitalidad. Se trata de una hospitalidad irreverente o de una irreverencia hospitalaria. Allí se recibe a todos y todas sin temor, sin condiciones ni exclusiones. Esta hospitalidad irreverente o irreverente hospitalidad niega cualquier sumisión, a otra persona, incluso a otra institución o al propio Estado. Su afirmación niega los saberes y prácticas jerarquizadas de las instituciones, en tanto estructuras de administración económica y social. Su aparición desarticula siempre un determinado estado de cosas en el interior de la institución escolar. En el caso de Rodríguez la afirmación igualitaria, hospitalaria e irreverente, de recibir a todos y todas en un mismo espacio de aula, disloca los saberes existentes sobre el ingreso escolar. Por aquel entonces los saberes pedagógicos resultan tan conmovidos que son insuficientes para nombrar lo que sucede en esa escuela. Una prueba de ello es que las autoridades se refieren a la escuela popular con nombres ajenos al mundo escolar. Prostíbulo, lupanar, lugar de corrupción de los niños, son tan sólo algunos de los nombres que *la gente decente* utiliza para nombrar, sin poder nombrar, lo que no puede pensar ni percibir: *la escuela popular*.

Igualdad, hospitalidad e irreverencia no deben ser pensadas como categorías de la escuela popular. Ninguna de ella se presenta como base o principio de las otras. Ninguno de los conceptos es previo o posterior al otro, ni presenta una jerarquía alguna. De acuerdo con lo que hemos escrito la creación de Rodríguez deviene igualitaria, hospitalaria e irreverente. Este devenir igualitario, hospitalario e irreverente de la escuela popular es concebido en un sentido próximo al expresado por Deleuze y Guattari³. Es decir, el devenir no supone el pasaje de lo que se es a algo que no se era, no es concebido como un proceso de transición, ni de llegada. La escuela popular no parte de la igualdad para llegar a la irreverencia o a cualquier otro concepto, sino que

³ Ambos autores hacen referencia al concepto de devenir en diversas obras. Para este trabajo nos hemos apoyado fundamentalmente en *Conversaciones* (2002^a) y *Mil mesetas* (2002c).



ella envuelve y, al mismo tiempo es envuelta por estos conceptos. Tampoco existe *a priori*, ningún tipo de jerarquía entre estos conceptos, ellos componen una lista posiblemente infinita de marcas constitutivas. Igualdad, hospitalidad e irreverencia, se retroalimentan, se conjugan, se entrelazan y se acoplan para dar existencia a la escuela popular. La existencia de un espacio hospitalario e irreverente abre un espacio alternativo para pensar y vivir a partir de esa nueva realidad. Por ello, es una amenaza para la continuidad de un determinado estado de cosas y, al mismo tiempo, una apertura para la transformación radical del mismo. En este sentido, podríamos decir que se trata de una afirmación revolucionaria que despliega una potencia disruptiva y emancipadora. La escuela de Rodríguez, *la escuela popular*, creada sobre la base de la afirmación de la educación popular, entendida como una decisión posee una serie de características particulares. Ella es un espacio igualitario, hospitalario e irreverente. En ella se produce una suspensión radical del orden social de la ciudad. Allí los que trabajan, los dedicados a la servidumbre y a las tareas domésticas, son recibidos de la misma manera y en las mismas condiciones que los blancos ricos. En esa escuela se produce un movimiento radical de suspensión del tiempo productivo propio de la sociedad para dar lugar a un tiempo libre dirigido a todos los niños y niñas de la ciudad. El tiempo libre, el tiempo de la escuela popular, es un tiempo que se ofrece de forma incondicionada a quien lo desee.

Conclusión

La escuela popular, tal como la hemos presentado es un territorio fértil para la imagen de la infancia que describimos en la primera parte del trabajo. Dadas las cualidades de la escuela popular (hospitalaria, irreverente e igualitaria), pensamos que la infancia puede desplegarse en ella. Esas tres cualidades presentan rasgos semejantes y comparten ciertas intensidades compartidas con la infancia.

Infancia, igualdad, hospitalidad e irreverencia son del orden del acontecimiento, de la irrupción y de la discontinuidad. Ninguno de ellos supone un proceso lineal o

cronológico. Son del orden del devenir. La hospitalidad acoge a la infancia y la infancia a la hospitalidad. En toda hospitalidad radical hay un rasgo de infantil y al mismo tiempo en la infancia hay un gesto hospitalario. La infancia puede ser vivida por todos y cualquiera. No distingue ni exige condición identitaria, ni franja etaria alguna. De allí su rasgo hospitalario. La infancia es irreverente del mismo modo que la irreverencia es infantil. La imagen de infancia que se sostiene en este trabajo no refiere a una incapacidad, a una falta, a un no saber a ser completado por un saber. Mucho menos a un temor o un respeto fundado en una impotencia o una admiración. Ella es potencia y afirmación. También es igualitaria. La infancia no tiene grados, ni jerarquías. De la misma forma que la hospitalidad ella se ofrece en forma incondicionada para ser transitada y vivida por aquel que decida hacerlo.

De acuerdo con lo escrito, la imagen filosófica de infancia que aquí describimos puede ser pensada como un elemento más de la lista de marcas constitutivas de la escuela popular. Como una de las intensidades heterogéneas y múltiples que componen los devenires constitutivos de este tipo diferente de escuela. Es decir, la escuela popular de Rodríguez es un espacio que deviene igualitario, hospitalario, irreverente e infantil.

En este contexto es importante tener en cuenta que la escuela que aquí presentamos no es del orden del monumento, no es un edificio a ser establecido y construido ella es un acto y en tanto tal es un territorio (Deleuze, 2002b: 321). La hospitalidad es una de sus marcas, en ella adquiere una cierta constancia temporal y un alcance espacial implícitos en su despliegue como escuela popular. Junto a la hospitalidad, se encuentran como marcas de la escuela popular cualidades tales como la irreverencia y la igualdad. Las tres constituyen marcas cuyas funciones descritas hacen al territorio de la escuela popular. Aquí es importante aclarar que la escuela no es una forma cerrada, un continente de la hospitalidad, la igualdad y la irreverencia, sino a la inversa. Escuela popular es una figura abierta que se constituye en territorio a partir de sus propias marcas y no a la inversa. Es decir, ellas territorializan la escuela y producen nuevos ordenamientos, aperturas y posibilidades en su interior. Entre estas posibilidades se encuentra la infancia como una marca más. Es decir, la infancia como



idea filosófica es ella misma una marca territorializante de la escuela popular. Pensamos que la imagen de infancia que propone Kohan puede tener relaciones internas y externas tanto con la hospitalidad, la igualdad y la irreverencia. Podríamos decir internamente que ella misma es irreverente, hospitalaria e igualitaria. La infancia que presentamos en este trabajo podría ser igualitaria, irreverente y hospitalaria en los mismos sentidos que aquí mencionamos o en otros diferentes. A su vez tendría relaciones externas en tanto imagen propia con las otras marcas expresivas de la escuela popular. Es decir Infancia es hospitalaria, igualitaria e irreverente, pero al mismo tiempo es algo diferente de ellas. Se presenta como una marca del territorio escuela popular, que convive y se relaciona con las otras expresiones constitutivas del territorio. En este sentido podríamos decir no sólo que la infancia en tanto elemento territorializante deviene en parte constitutiva de la escuela popular, sino también la escuela popular deviene simultáneamente en una escuela infante. La potencia de este devenir, reside para nosotros en la posibilidad de pensar a la escuela popular como una infancia de la escuela que nos permita pensar y actuar de otra manera. Como apertura a una política crítica y creativa. Pensamos que la investigación de una escuela popular, como infancia de la escuela excede a los límites de este trabajo. Sin embargo estas posibilidades merecen ser investigadas ya que abren líneas, senderos que nos pueden llevar a nuevas imágenes de la escuela, del pensamiento y la política.

Enviado em 12/02/2015
Aprovado em : 30/04/2015

Bibliografía

- ARISTÓTELES (1995). *Física*. Madrid: Gredos.
- CERLETTI, Alejandro (2008). *Repetición, novedad y sujetos en la educación*. Buenos Aires: Ediciones del Estante.
- DELEUZE, Gilles (2002a). *Conversaciones*. Madrid: Editorial Nacional.
- ___ (2002b). *Lógica del sentido*. Madrid: Editorial Nacional.
- DELEUZE, Gilles, GAUTTARI, Félix (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- DUFOURMANTELLE, Anne; DERRIDA Jacques (2006). *La Hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.
- ESCOBARI DE QUEREJAZU, Laura (2009). “Historia de la alfabetización en Bolivia. Época colonia s XVI- XVIII”. En *Estudios Bolivianos*. N° 15.
- ___ (2012). *Cacique, yanaconas y extravagantes. Sociedad y educación colonial en Charcas s. XVI-XVIII*. La Paz: Plural Editores.
- KOHAN, Walter (2014). *El maestro inventor: Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ___ (2006). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del estante.
- ___ (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes
- MASSCHELEIN, Jan y SIMONS, Martín (2014). *En defensa de la Escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- RANCIÈRE, Jacques (1987). *Le maître ignorant*. París: Arthème Fayard.
- ___ (1988). “Ecole, production, égalité”. In: Rancière. *L'école de la démocratie*. Paris: Edilig-Fondation Diderot . p.79-96.
- RODRÍGUEZ, Simón (1999). *Obras Completas*. Caracas: Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela.
- SÁNCHEZ-BLANCO, Francisco (2007). *La ilustración goyesca. La cultura en España durante el reinado de Carlos IV (1788 - 1808)*. Madrid: Consejo Superior de investigaciones Científicas – Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.