

Una Revisión de la Relación Escuela-Comunidad: Augusto Salazar Bondy y la Nuclearización

Sebastián Aragón Castellanos y José María Taramona Trigoso
Pontificia Universidad Católica del Perú y Universidade dos Açores

EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

Quién podría dudar de la existencia e, incluso, de la importancia de aquello que llamamos educación. Es algo que se da por sentado, que tiene que suceder porque así son las cosas. Pareciera ser que la educación viene pasando por un proceso de naturalización de sí misma¹, a partir del cual se ha establecido una necesidad imperiosa de responder la pregunta por el *cómo educar*, olvidando, ya no responder, sino, incluso, hacerse otras preguntas previas en torno a los sentidos del educar. Sin lugar a dudas, dar esos pasos hacia atrás nos lleva a situarnos frente a la educación desde una perspectiva filosófica. En ese sentido, quisiéramos rescatar aquí la figura de Augusto Salazar Bondy, filósofo y educador peruano, para pensar algunos sentidos de la educación y las relaciones entre escuela y comunidad a partir de la propuesta educativo-programática de la Reforma Educativa de 1972 en el Perú y, a su vez, realizar un ejercicio de revisión a sus planteamientos desde algunas concepciones contemporáneas de lo que significa *hacer escuela*.

¿Qué es lo que define la naturaleza de la educación? Para Salazar Bondy, la educación es paradigmática del hecho social, pues no puede entenderse sino inscrita dentro de un contexto histórico-cultural.² Se trata de un acto social porque implica la interacción de sujetos susceptibles a cambios en su modo de ser, es decir, es un hecho interhumano³ donde se pueden identificar elementalmente a los actores como educador y educando. Asimismo, otro aspecto clave que hace que la educación sea

tal es que se hace posible una reciprocidad entre los actores, pudiendo intercambiarse los papeles entre quien educa y quien es educado. Pero, no resulta ser cualquier tipo de interacción social, es importante pensar en la dirección a la que apuntan estas acciones y potenciales cambios, así como en la conciencia del educador y sus propósitos. En ese sentido, la educación es un proceso teleológicamente orientado⁴ pues los cambios producidos en el individuo tienen que tener como finalidad beneficiarlo al contribuir a su desarrollo como persona, ya que no se limitan a la mera reproducción de lo aprendido, sino también a la posibilidad de manipular, transformar y crear conocimiento.

Según lo mencionado anteriormente, no se puede obviar el carácter social de la educación, no solo porque implica la interacción entre sujetos, sino principalmente porque la socialización que se da en la educación es un proceso que debe permitir que las personas se conviertan en agentes activos para la participación y transformación de la sociedad. De alguna forma, en la concepción salazariana, la educación comprende la integración de la dimensión objetiva de la cultura, referente al sistema de vida de la comunidad, y la dimensión subjetiva, como el cultivo de la persona.⁵ Aquí podríamos pensar, también, en una concepción de la educación que recupera un significado antiguo del término: *e-ducación*, proveniente del latín *e-ducere*, que tiene que ver con conducir hacia afuera, al exterior, al espacio público.⁶ Esa relación entre educación y sociedad que apunta Salazar Bondy se manifiesta en su carácter público, en tanto se pone en juego una *imagen de mundo*⁷ y se expone esta a los educandos a fin de estudiar y pensar mejores formas de ser de las cosas.

LA REFORMA EDUCATIVA DE 1972 EN EL PERÚ

La concepción de la educación de Salazar Bondy se imprime en el ideario de la Reforma Educativa de 1972 en el Perú, a la que fue invitado a participar como miembro de la comisión encargada y cuya presidencia

asumió posteriormente.⁸ De este modo, esta reforma, es uno de los procesos transformadores con mayor ambición y alcance político-social de la historia del Perú, y de Latinoamérica, del siglo XX.⁹ En ese sentido, no puede entenderse desligada de las otras reformas y sus efectos en la sociedad. Salazar Bondy, en el plan de la reforma, está proponiendo una manera distinta de concebir la educación no sólo en términos de la educación de los individuos sino en el lugar que ocupa (o debe ocupar) en la sociedad y su desarrollo.

Ciertamente, la acción educativa resulta un elemento inescindible de la promoción del cambio social, sin ella es imposible romper las estructuras de dominación establecidas en el orden de la sociedad. Sin embargo, la escuela no puede cargar todo el peso de tal transformación social, la cual debe venir acompañada de otros cambios en la colectividad, de la cual es parte la escuela.¹⁰

La postura de Salazar Bondy es clara: la educación no puede ser la salvación del país. La idea de que la educación pueda solucionar los problemas sociales, históricos y estructurales del país era, para él, una manera de perpetuarlos. Por lo tanto, esta nueva educación tenía que responder a la situación histórico-social del país. Su función era sostener las transformaciones sociales y políticas, y no generarlas.

La Reforma Educativa tenía como objetivo sostener los cambios estructurales y sociales que se estaban generando a partir de la Reforma Agraria. La nueva educación tenía que romper con aquella educación institucional que no buscaba generar cambios sino en mantener cierta moralidad y *status quo* de las clases dominantes.¹¹ El enfoque humanista que habita la Reforma Educativa busca sostener las transformaciones sociales de la Reforma Agraria. La educación humanista, la genuina educación, para Salazar Bondy, “es personalización, es afirmación y enriquecimiento de lo más propio y original de todo el hombre y de todo hombre. La

personalización se opone a la cosificación que resulta ser, entonces, lo contrario de la educación.”¹²

Para Salazar Bondy la humanización se logra mediante el trabajo, por ello “se educa y debe educarse siempre en el trabajo, por el trabajo y para el trabajo. Pero se trata del trabajo libre y liberador, no de un trabajo alienado, mercantilizado y, en consecuencia, instrumento de la sujeción del hombre.”¹³

El trabajo, llevándolo más allá de su dimensión económica, es un encuentro con la capacidad creativa del hombre, con la independencia que uno puede tener sobre su propia práctica, un *ser capaz de*. Esta concepción del trabajo, el espíritu humanista de la Reforma, busca evitar que la educación se vuelva “una forma de entrenamiento y de aprendizaje específicos, y de aprender a aprender”¹⁴ que describiría una educación técnica de trabajadores mas no de ciudadanos. Más bien, el enfoque humanista transforma ese ejercicio del trabajo en formación. Con lo cual no estaríamos hablando de una escuela utilitaria, pragmatista o técnica, sino que el mismo trabajo de la vida en sociedad es hecho escuela, ya que no puede haber escuela fuera de la vida social.¹⁵ Es decir, “[la escuela] es la preparación por la preparación. Esta preparación escolar significa que los jóvenes *se ponen en forma* y esto quiere decir que son habilidosos y que están bien educados.”¹⁶ El trabajo se vuelve la materia en la cual los y las estudiantes demuestran su habilidad, sus saberes, y es en este *ser capaz de* donde se van forjando ciudadanos.

En el lema “¡Campesino, el patrón ya no comerá más de tu pobreza!”¹⁷ podemos encontrar una política de *ser capaz de*, donde el trabajo es parte de la reivindicación y de la humanización. El lugar que ocupa el trabajo dentro de esta nueva educación no es una mera habilidad técnica ni formal, sino que busca situar al ciudadano/sujeto frente a una materia, a algo. La industrialización del Perú no se reducía a que los estudiantes

salgan con un oficio, sino que contemplaba que se sientan capaces en relación a su comunidad y contexto.

MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA: INDEPENDIZAR LA EDUCACIÓN

Hasta la Reforma Educativa, educación y escuela habían sido dos conceptos tradicionalmente ligados o, incluso, superpuestos, como si al hacer referencia al proceso educativo se hablara indefectiblemente de la educación escolar. O, dicho de otro modo, desde fines del siglo XIX, la escuela se convirtió en la forma educativa hegemónica a la cual se le atribuían los éxitos y fracasos de la sociedad.¹⁸ La visión educativa de Salazar Bondy implicó una separación de la educación de la escuela, para convertir la segunda en tan solo una de las interlocutoras de la primera.

La nueva educación que trae la Reforma implica la independencia de la educación y la escuela. Se podría decir que lo que hace es quitar la exclusividad y subordinación de la educación a la escuela y llevarla a la comunidad, rompiendo el monopolio educativo. Al disociar estos conceptos se da la posibilidad de pensar otras formas educativas, **más allá de la escuela**, y ponerla en diálogo con otras voces que no sean la suya. Es en ese diálogo que se busca responder: *¿qué educación necesita el Perú?*

La crítica a la escuela, recurrente en la obra de Salazar Bondy, es que ha estado desligada de la sociedad, conformándose como un *enclave*, una subcultura encerrada, resultando así “un coto cerrado, o, para emplear una frase muy significativa, de uso frecuente al hacer referencia a plantales escolares, un claustro, en que los niños y adolescentes son reclusos y aislados de la realidad.”¹⁹ Es curioso el uso de la metáfora del *enclave* para describir a la escuela, ya que es un término usualmente utilizado para denominar los territorios de los hacendados antes de la Reforma Agraria, aludiendo a espacios privados con fines e intereses propios que

nada tienen que ver con la comunidad. Esa separación de la escuela del resto de la existencia colectiva constituye una forma de consolidación del orden, de la disciplina y de la regularidad, evitando así los espacios de cooperación y espontaneidad.²⁰

La escuela, en tanto institución educativa, al replicar patrones se vuelve un claustro, dándole la espalda a las necesidades del país, Salazar Bondy cuestiona la supuesta naturalidad de la relación educación-escuela. La visión humanista centrada en el trabajo no es escolar en forma, porque no depende de la institución para poder darse; más bien, justamente, su logro está en salir de las paredes escolares hacia la comunidad.

Uno de los enfoques de la Reforma es la *desescolarización* de la educación, en el sentido de romper la hegemonía de la escuela como única forma educativa y dar paso a la creación de otros espacios que puedan estar conectados con la comunidad. Pero el sentido de la desescolarización planteada no es la eliminación de las escuelas, ni mucho menos, en cambio, tiene más que ver con diversificar los espacios educativos en consonancia con lo que sucede en la sociedad y reconceptualizar la relación comunidad-escuela-Estado. La propuesta eje de desescolarización es la *Nuclearización*, que consiste en la creación de Núcleos Educativos Comunales, organismos autónomos que tienen el fin de promover espacios de formación que integren a comunidad y escuela. Los núcleos buscan reconfigurar no sólo la posición de la comunidad respecto a la tarea educativa, sino que se puedan generar políticas no desde el Estado hacia las regiones, sino desde las comunidades locales hacia el Estado. Esto significa un reordenamiento territorial de la educación que, a la vez, implica una resignificación.

La creación de estos núcleos desplaza “el centro de gravitación educativo del territorio escolar a la vida social”²¹. Al sacar la educación de la única institución que se supone podía ejercerla deja de haber unidad

y se vuelve posible una multiplicidad educativa. Se trata de un agenciamiento de la educación, podríamos decir, que puede dar lugar a cambios y nuevas naturalezas a medida que va haciendo conexiones. Este virar de la educación, del propósito de la escuela, que implica la nuclearización es un cambio de concepción del Estado, de pensar(se). Este desplazamiento donde las preocupaciones y necesidades de las comunidades tienen espacio en el diálogo educativo es, tomando un concepto de Deleuze y Guattari, un proceso de *desterritorialización* de la maquinización que tradicionalmente ha recaído en los funcionarios del Estado.²² La desterritorialización es un proceso de cambio, los conceptos “cambian de naturaleza al conectarse con otras”.²³ En la Reforma, al mover el punto gravitacional de lo que determina el propósito la educación a la comunidad, lo que se está haciendo, políticamente, es que el currículo no venga del gobierno central sin consideración a dónde está yendo, sino que pueda ir modificándose, volviéndose multiplicidad. La independización de la educación y la escuela no anula su relación; sin embargo, lo particular de este proceso es que tanto la comunidad como el Estado puedan intercambiar los lugares de alumno-maestro “asegurando cada uno de esos devenires la desterritorialización de uno de los términos y la reterritorialización del otro, encadenándose y alterándose ambos”²⁴ Detrás de la reforma educativa no sólo está replantear la noción de educación que el Perú necesitaba sino también repensar la escuela como institución estatal.²⁵ Es innegable que la escuela como institución también sería tocada por la propuesta de desescolarización. Es importante ser enfáticos en la reconfiguración de la relación comunidad-escuela- Estado. El Estado desde su función macro busca la homogenización, la reproducción de identidad, y la escuela ha sido ese medio privilegiado para hacerlo; sin embargo, en esa homogenización es importante darle un espacio a lo particular, a los matices que pueden surgir dentro de cada comunidad. Siguiendo a Deleuze y Guattari, la nueva relación que se establece a partir

de la propuesta de la escuela como núcleos implica que “uno actúa como modelo y como calco trascendente, incluso engendra sus propias fugas; el otro actúa como proceso inmanente que destruye el modelo y esboza un mapa, incluso si constituye sus propias jerarquías [...]”.²⁶ Es justamente esta interacción entre currículo nacional y localidad lo que Salazar Bondy propone propiciar con la Nuclearización, esta construcción, este hacer mapa (del Perú). Esta nueva conceptualización de la educación, de la relación comunidad-escuela-Estado, busca “una horizontalidad que multiplica las relaciones e intercambios que de él surgen”.²⁷ Este es una relación que se podría pensar como rizomática que tiene como modelo lo que viene del Estado que, en diálogo con lo particular, puede crear multiplicidades y nuevos significados.

NO HAY MUERTE DE LA ESCUELA, SOLO OTRA MANERA DE HACER ESCUELA

En las escuelas *tradicionales*, en vez de “esbozar mapas”, reconocer las diferencias y necesidades particulares, se busca sostener la situación actual, un calco de lo que se cree que el país necesita, que no toma en cuenta los relieves del territorio, su multiplicidad. Mientras la educación se pensaba como un mapa político, uniforme, homogéneo, chato, Salazar Bondy la pensaba como un mapa geográfico, donde se pudiera ver y sentir cada relieve. Una educación que solo transmite no permite una construcción, no permite la multiplicidad, sino que, su fijación es la permanencia. Como bien menciona, “quienes hoy abren proceso a la escuela resaltan varios vicios en el sistema escolar: adocena a los individuos, favorece a unos pocos, es costoso, contribuye a consolidar las estructuras de dominación que prevalecen en la sociedad.”²⁸ Así, la escuela, quizás más que ninguna otra institución, traduce la organización de la sociedad y la consolida²⁹ y, por ello, es que propone tal *desescolarización*.

No obstante, es preciso subrayar que, al hablar de desescolarización,

Salazar Bondy, a diferencia de otros teóricos del reproductivismo de la época, no aboga por una abolición de esta. Su propuesta, como venimos enfatizando, busca subsanar sus limitaciones por medio de la creación de otros espacios no-escolarizados. En ese sentido, los Núcleos buscaban comprometer a la comunidad en el quehacer educativo. Abrir el currículo, la discusión, y la escuela a las comunidades significaba que siempre estaría en continuo devenir. Podríamos decir que fue un intento de creación, de salir del orden arbóreo-jerárquico a la posibilidad de tener muchas voces. Es cierto que, para Salazar Bondy, la Nuclearización no implicaba la constitución de una comunidad escolar fuera de ella, un remedo de las formas escolares en la comunidad, esto, probablemente, por el carácter reproductivista que el filósofo peruano le atribuía.

Sin embargo, quisiéramos pensar otras formas y otros sentidos para la escuela, que escapen del modelo reproductivista criticado por Salazar Bondy. En ese sentido, quizás sea necesario dar cuenta de que esta crítica remite a la escuela como algo dado, acabado, a un modelo de escuela históricamente establecido y con características y funciones predeterminadas. De esta forma, cualquier reflexión sobre la escuela presupone su anterioridad y solo queda criticarla o modificarla, pero, en ningún caso, se cuestiona lo que es. ¿Qué es la escuela? Ese podría ser un buen punto de partida para pensarla, pero tal vez sea necesario, para no caer en una mera descripción de la institución escolar existente, ir más allá y preguntarse por lo que podría ser. Aquí nos gustaría pensar que la escuela no está ontológicamente dada, que es necesario analizar si lo que conocemos por escuela es realmente tal, para así “dar una forma a la escuela que perdió su forma, de reformar la escuela en el sentido de darle una nueva forma, de originar una (nueva) escuela en la escuela, reinventándola, recreándola.”³⁰ Aquella operación de repensar nuevos sentidos para la escuela es del orden de la creación, de la invención, por lo que, en adelante, nos referiremos a un *hacer escuela*.

En su *Defensa de la escuela*, Masschelein y Simons proponen pensar la escuela desde un punto de vista educativo, no tal y como la conocemos, sino haciendo un ejercicio de repensar sus sentidos más allá de las instituciones con la cual se identifican. Distinguen entre la escuela como institución y la escuela como forma, deslizando que aquello que hace que una escuela sea tal no necesariamente se encuentra en la institución escolar contemporánea³¹. Para ello, los autores se remontan a los orígenes de la escuela en la antigua Grecia, y señalan que surgió como una forma de suspender las desigualdades y privilegios sociales al otorgar y garantizar un tiempo y espacio para el ocio para todos, más allá de las desigualdades de trasfondo³². En ese sentido, *hacer escuela* significa poner entre paréntesis determinado orden natural de las cosas para ofrecer de manera igualitaria un tiempo libre, en una operación de democratización.

La palabra escuela proviene del griego *scholé*, que se traduce al latín como *otium*, y a su vez al español como ocio o tiempo libre. Se trata de un tiempo liberado de los designios de productividad, de utilidad y de exigencias externas a la escuela³³. Lo que hace la *scholé* griega es separar entre dos usos del tiempo, el de quienes el trabajo y la producción le quitan tiempo para hacer otra cosa, y el de quienes tienen tiempo pues están exentos de las exigencias laborales, y pueden dedicarlo al puro placer de aprender.³⁴ De esta manera, el tiempo de la escuela, como el aprendizaje que ocurre en ella, no puede ser un instrumento para otra cosa, no está en función de algo más, ya que se caracteriza por tener sentido en sí mismo. En otras palabras, la finalidad de la escuela es la escuela misma. La escuela es un medio puro que, para producir tiempo libre, hace presente (trae al aquí y ahora) una serie de operaciones, suspendiendo (temporalmente) el pasado y el futuro, para desligarse del tiempo productivo y economicista.

Es interesante pensar aquello que posibilita la suspensión en el espacio escolar. La escuela da tiempo, un tipo especial de tiempo que

podríamos denominar también como tiempo escolar. Además, lentifica el tiempo, permite que las cosas se hagan despacio, con paciencia y atención, sin prisas y con cuidado.³⁵ De alguna forma, eliminando la carga de la utilidad, sucede una especie de profanación de los usos comunes de las cosas y el tiempo que da lugar al estudio, una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo.³⁶ Pero este conocimiento, en tanto la escuela es lugar de lo común, debe ser colectivo dado que, por un lado, todos tienen acceso igualmente a él y todos contribuyen a su construcción y, por otro lado, sirve a las personas para vivir en una sociedad puesta en el bien común.³⁷ Entonces, podríamos pensar la escuela como *ludus*, un espacio en el que nuestro mundo se pone en juego y se toma como un juego.³⁸ Así, lo que hace la escuela es presentar el mundo y de generar atención e interés³⁹ para que, de esa forma, pueda ser apropiado por la nueva generación para encomendarse en la tarea de renovarlo.

Podría pensarse que esta concepción de la escuela como un espacio de suspensión nos devuelve a la idea de la *escuela-enclave*, aislada y ciega de la sociedad, que critica Salazar Bondy. Podría pensarse, también, que el hecho de que la escuela no responda a intereses externos le quita el carácter político que propone la visión salazariana de la educación. Sin embargo, la escuela como *scholé*, aunque no tenga un norte ideológico determinado, es en sí misma política, puesto que, por un lado, a partir de la igualdad, libertad y democratización que pone en juego, posibilita a la nueva generación exponerse al mundo para suspenderlo, estudiarlo y profanarlo en pos de alterar o distorsionar el estado de cosas existente.⁴⁰ Y, por otro lado, no estamos hablando de una escuela que da la espalda a la sociedad, ya que “si hemos de tomar el modelo escolar en serio, no necesitamos preguntar cuál es la función o el significado de la escuela para la comunidad, sino, por el contrario, qué significado puede tener la sociedad para la escuela. Y eso significa preguntarnos qué nos parece que es importante en la sociedad, y cómo hacer que esas cosas se *pongan*

en juego en la escuela.”⁴¹

A partir de esta forma de *hacer escuela*, nos gustaría pensar qué es lo que podría resultar al pensar la Nuclearización y los espacios educativos comunitarios desde tal suspensión del tiempo y de sus usos habituales y productivos. Proponemos pensar estos espacios comunitarios impregnados de esa *scholê*, un tiempo de experiencia y de encuentro que también es posible en el espacio público, en la calle.⁴² Al mismo tiempo, pensar de qué puede impregnar la comunidad a la escuela.

Finalmente, ¿qué se podría posibilitar si la escuela hiciera rizoma con la comunidad? ¿Qué agenciamientos y qué multiplicidades se producirían al desterritorializar la escuela, en tanto *scholê*, en la comunidad y la comunidad en la escuela? ¿Y al reterritorializarse escuela y comunidad?

CONCLUSIÓN

Tal vez nunca podremos saber cómo habría terminado la Reforma Educativa si se hubieran cumplido los ocho años especificados o, si en la práctica, la visión de Salazar Bondy hubiera podido ser sostenida. Sin embargo, sí podemos apuntar una serie de reflexiones que aún hoy gozan de actualidad y que nos hacen cuestionarnos qué tanto hemos avanzado en estos casi cincuenta años. Probablemente, el poner en agenda la necesidad de (re)pensar las relaciones entre educación, escuela y comunidad es uno de los legados y tareas permanentes que nos deja la filosofía educativa de Salazar Bondy. Por ello, en estos tiempos de interrupciones, disrupciones e incertidumbres, “nuestra educación debe ser ahora, no puede sino ser ahora, una educación de la crisis.”⁴³

1 Carlos Skliar, *Pedagogía de las diferencias* (Buenos Aires: Noveduc, 2017), 29.

2 Augusto Salazar Bondy, *La educación del hombre nuevo: La reforma educativa peruana* (Buenos Aires: Paidós, 1975), 10.

- 3 Salazar Bondy, *La educación del hombre nuevo*, 11.
- 4 Salazar Bondy, *La educación del hombre nuevo*, 12.
- 5 Adriana Arpini, *Filosofía, crítica y compromiso en Augusto Salazar Bondy* (Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú, 2016), 151.
- 6 Jan Masschelein and Maarten Simons, “Europa 2006: Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie,” in *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*, eds. Jan Masschelein and Maarten Simons (Barcelona: Laertes, 2006).
- 7 Arpini, *Filosofía, crítica y compromiso en Augusto Salazar Bondy*, 152.
- 8 Aldo Altamirano, ” Visitar el pasado para pensar el presente: la Reforma Educativa Peruana a través del discurso pedagógico de Augusto Salazar Bondy,” *Saberes y Prácticas* 5, no. 2 (2020): 1-16.
- 9 Arpini, *Filosofía, crítica y compromiso en Augusto Salazar Bondy*, 149.
- 10 Augusto Salazar Bondy, *Entre Escila y Caribdis: reflexiones sobre la vida peruana* (Lima: Casa de la Cultura del Perú, 1969), 69.
- 11 Augusto Salazar Bondy, *Dominación y liberación* (Lima: Fondo editorial de la Facultad de Letras UNMSM, 1995), 280
- 12 Salazar Bondy, *Dominación y liberación*, 271.
- 13 Salazar Bondy, *La educación del hombre nuevo*, 36.
- 14 Jan Masschelein and Maarten Simons, *In defense of the school: a public issue* (Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers, 2013), 77.
- 15 Walter Kohan, *The Inventive Schoolmaster* (Rotterdam: Sense Publishers, 2015), 38.
- 16 Masschelein and Simons, *In defense of the school*, 77.
- 17 Frase de Velasco, presidente del Perú durante el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas, con el que termina su discurso anunciando la Reforma Agraria.

18 Pablo Pineau, "¿POR QUÉ TRIUNFÓ LA ESCUELA? o la modernidad dijo:

'Esto es educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'," in *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, eds. Pablo Pineau, Inés Dussel, and Marcelo Caruso (Buenos Aires: Paidós, 2001), 27-28.

19 Salazar Bondy, *La educación del hombre nuevo*, 68.

20 Salazar Bondy, *La educación del hombre nuevo*, 65.

21 Salazar Bondy, *La educación del hombre nuevo*, 92.

22 Gilles Deleuze and Felix Guattari, *A Thousand Plateaus: capitalism and schizophrenia*, (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2005), 9.

23 Deleuze and Guattari, *A Thousand Plateaus: capitalism and schizophrenia*, 9.

24 Deleuze and Guattari, *A Thousand Plateaus: capitalism and schizophrenia*, 10.

25 Laura Galazzi. *Del encierro al control. Enclaves (re)productivos de la escuela contemporánea*. (Buenos Aires: TesseoPress, 2017), 195.

26 Deleuze and Guattari, *A Thousand Plateaus: capitalism and schizophrenia*, 20.

27 Daniel Lins, "Mangue's school ou por uma pedagogia rizomatica," *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, (2005): 1229-1256.

28 Salazar Bondy, *La educación del hombre nuevo*, 68.

29 Salazar Bondy, *Dominación y liberación*, 276-277.

30 Walter Kohan, *The Inventive Schoolmaster*, 80.

31 Masschelein and Simons, *In defense of the school*, 29.

32 Masschelein and Simons, *In defense of the school*, 29-30.

33 Masschelein and Simons, *In defense of the school*, 29.

34 Jacques Rancière, "École, production, égalité," in *L' école de la démocratie*, ed. Xavier Renou (París: Edilig Fondation Diderot, 1988).

35 Jorge Larrosa, *Esperando no se sabe qué: Sobre el oficio de profesor* (Buenos Ai-

res: Noveduc, 2019), 49.

36 Masschelein and Simons, *In defense of the school*, 38.

37 Maximiliano Durán and Walter Kohan, *Manifesto por uma escola filosófica popular* (Rio de Janeiro: Nefi Edições, 2018), 130-131.

38 Jan Masschelein and Maarten Simons, "El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia," in *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*, eds. Maarten Simons, Jan Masschelein, and Jorge Larrosa (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2017), 326.

39 Masschelein and Simons, *In defense of the school*, 44-45.

40 Jan Masschelein and Maarten Simons, "Sobre la escuela que defendemos: Preguntas en relación a la escuela," in *Elogio de la escuela*, ed. Jorge Larrosa (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2018).

41 Masschelein and Simons, *In defense of the school*, 77.

42 Sarah Nery, *#Ocupa: uma experiência educativa* (Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2018), 229-230.

43 Salazar Bondy, *Entre escila y caribdis*, 71.