

Una reflexión sobre la Escuela en tiempos de Covid desde la mirada de Arendt, Meirieu, Simons y Masschelein

A Reflection on School in the Time of Covid from the Perspective of Arendt, Meirieu, Simons, and Messchelein

José Miguel Vargas Pellicer
CENTRO DE DISEÑO, CINE Y TELEVISIÓN, MÉXICO
jmvpellicer@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar una serie de reflexiones sobre algunas de las condiciones que hacen posible la experiencia escolar, entendiendo la Escuela como una cuestión de interés público donde se media la relación entre las nuevas generaciones y el mundo, producto de siglos de experiencias culturales. Para ello, se revisaron tres textos relevantes: *La crisis en la educación*, de Hannah Arendt, *Pedagogía: el deber de resistir* de Philippe Meirieu y *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*, de Maarten Simons y Jan Masschelein. Aprovechando la contingencia sanitaria producto de la pandemia asociada al Covid-19, es un momento oportuno para retomar algunas preguntas fundamentales sobre aquello que da sentido a esta institución que llamamos Escuela.

Palabras clave: filosofía de la educación, educación, escuela, teoría de la educación, enseñanza.

ABSTRACT

This paper has the objective of presenting a series of reflections on some of the conditions that make school experience possible, conceiving school as a matter of public interest that mediates the relationship between new generations and the world, and that is the product of centuries of cultural experiences. With this aim, it reviews three relevant texts: *The Crisis in Education*, by Hannah Arendt; *Pedagogy: The Duty of Resisting*, by Philippe Meirieu, and *In Defence of the School. A Public Issue*, by Maarten Simons y Jan Masschelein. The health emergency from the pandemics related to Covid-19 is an appropriate time to rethink some basic questions on what gives sense to this institution we call School.

Keywords: philosophy of education, education, school, theory of education, teaching.

Una crisis nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas pero, en cualquier caso, juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis, y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda.

Hannah Arendt, *Entre el Pasado y el Futuro*

Es un reto importante ponerse a escribir en estos tiempos, cuando una contingencia de salud como la que estamos viviendo está causando tanta angustia, muertes, duelos y tantas pérdidas de empleos y situaciones donde las condiciones de vida obligan a cientos de miles de personas a ponerse en riesgo para poder llevar algo de comida a sus casas. Parece absurdo, pero no querría comenzar esta reflexión sobre la escuela sin antes reconocer la ardua labor de todas aquellas personas que se encuentran exponiéndose para sostener parte de las actividades esenciales que no pueden parar; para ellas: todo el agradecimiento y respeto. Ojalá que esta pandemia sirva para que se garanticen las mejores condiciones laborales que exigen desde hace tiempo los sectores de salud, transporte, mantenimiento y limpieza, las y los campesinos y encargados del abastecimiento de alimentos.

Una de las cuestiones que esta pandemia está produciendo es un foco que visibiliza —por si hacía falta— “la [gran] desigualdad social, el poco acceso a los sistemas de salud de determinados grupos poblacionales, la crisis de las economías no formales, y una larga lista de et-céteras con los que vivimos cotidianamente en una continua actitud negacionista” (Cragolini, 2020, p. 39). Habrá que asumir que este virus no afecta de la misma manera a todas las personas: que hay una importante desigualdad estructural en cuanto a ciertas condiciones materiales que garantizan algo de estabilidad para reducidos grupos sociales, mientras que la gran mayoría no tiene acceso a ellas. Así, la pandemia que estamos viviendo hoy en día nos exige cuestionarnos y buscar respuestas en la medida en que reflexionamos sobre muchas de nuestras prácticas y nuestra relación, no sólo con la naturaleza —siendo la zoonosis una de las hipótesis más fundamentadas sobre el origen de esta pandemia—, sino también con todas aquellas instituciones públicas, privadas y culturales que contribuyen a organizar parte importante de nuestras vidas.

Este texto corresponde precisamente a una reflexión sobre la Escuela,¹ una de estas instituciones que es –y ha sido– central en las sociedades (Hamilton y Zufiaurre, 2016). Estoy convencido que a partir de las reflexiones que están surgiendo a raíz de esta situación, podremos ir articulando acciones relevantes para transformar la Escuela y nuestra relación con ella de una manera que permita adecuarla no sólo a los tiempos que vivimos (y que irán cambiando con el tiempo), sino a una perspectiva política y epistemológica que busque posicionarla como una institución emancipadora. De esta manera, propongo aprovechar este momento que pone a la Escuela bajo el foco de un fuerte escrutinio, para realizar un recorrido teórico por algunas consideraciones que se relacionan con nuestra práctica profesional como docentes; sin embargo, adelanto que este texto no toca cuestiones didácticas o prácticas, sino apunta a una reflexión, en el mejor de los casos, filosófica sobre los sentidos y objetivos de la Escuela.

Tan pronto se suspendieron las clases presenciales en México, empezaron a aparecer, tanto en redes sociales como en charlas con distintos grupos de conocidos, colegas y familiares, comentarios y críticas sobre la importante demanda de tiempo y algunas implicaciones negativas que resultan de este tipo de medidas para la vida cotidiana de las personas que están involucradas de alguna manera con actividades escolares. Tratando de prestar atención a estas demandas, acusaciones y críticas, aproveché para volver a algunos textos considerados de profunda relevancia para la pedagogía y las investigaciones educativas. Y lo que traigo a estas líneas son una serie de planteamientos que surgen de estas relecturas puestas en diálogo con la circunstancia actual. Con estos textos me refiero, por supuesto, a Hannah Arendt, que escribió en 1961 *Entre el pasado y el Futuro: ocho ensayos sobre el pensamiento político*, siendo *La crisis en la educación* uno de éstos. Por otro lado, al texto de Philippe Meirieu titulado *Pedagogía: el deber de resistir* de 2007. Y, por último, a *En*

¹ La Escuela, en este texto, no está abordada desde una perspectiva etnográfica que busca describir los componentes particulares de una escuela. Esta aproximación plantea la Escuela como una categoría conceptual que participa en la construcción simbólica del imaginario colectivo sobre lo que hace a lo escolar. Se reconoce, como bien lo señala Elsie Rockwell (Ministerio de Educación de Argentina, 2020), que no existe una sola escuela, sino: las escuelas; con sus particularidades de actores, espacios y tiempos. Sin embargo, también se reconoce la relevancia de la construcción discursiva donde La Escuela, como categoría simbólica, juega un papel fundamental en la articulación y producción de las escuelas.

defensa de la escuela. Una cuestión pública, de Maarten Simons y Jan Masschelein, de 2013.²

Y es que considero oportuno aprovechar el interés público en el tema de la educación escolar para traer estas reflexiones, que a veces pasan a segundo plano, cuando se considera que ya se está dado un sentido puntual de la Escuela, y que las prioridades se encuentran enfocadas en trabajar las distintas estrategias y vías para llevar a cabo ese proyecto de Escuela. Pero, tomando en cuenta el tipo de comentarios que surgieron a partir de la medida de cancelar las clases presenciales, parece ser que este sentido de la Escuela, en realidad no se ha dispuesto como una problemática de carácter público. Quizás es tan necesario dedicar tiempo al desarrollo de estrategias pedagógicas, adecuaciones didácticas, o diseño de políticas públicas, como a no soltar la pregunta sobre ¿qué es esto de lo escolar?

Voy a tratar de exponer en los siguientes seis apartados una serie de planteamientos –basados en las lecturas mencionadas– que espero puedan servir como puntos de partida para continuar con esta reflexión sobre la Escuela. Voy a comenzar abordando, en primera instancia, algunas cuestiones sobre la categoría de educación; después me centro en el tema de la Escuela y sus componentes. Pasando a algunos apuntes sobre las distintas demandas que ponen a esta institución cultural en la mira de múltiples juicios que, por las condiciones actuales, pueden agudizarse aún más. Y, por último, trataré de plantear algunas consideraciones finales sobre cómo podríamos defender lo escolar, no en cuestiones didácticas, sino en cuestiones de posicionamientos y actitudes frente a la demanda de realizar nuestras actividades a distancia.

La educación. Una cuestión de vida

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que ...de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidi-

² Revisar Dussel (2009, 2017), Jenkins *et al.* (2006), Nespor (1997), Sadin (2017), entre otras y otros representantes.

mos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos ...lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996, p. 208).

Esta responsabilidad de la que habla Arendt es precisamente el punto de partida para pensar la educación, y con ello profundizar en la reflexión sobre la Escuela y sus componentes. Me interesa partir de esta idea de Arendt que considera, ante todo, a la educación como un acto de amor. Un acto de amor tanto a las nuevas generaciones, como al mundo mismo, es decir, un acto de amor a la vida: a la constante transformación, a ese equilibrio dinámico entre la vida y la muerte que compone a la renovación. Algo que, desde la experiencia pedagógica, siguiendo a Meirieu, le podemos llamar a la tensión entre la instrucción y la emancipación (Meirieu, 2020). Así, la tarea de la educación, desde esta perspectiva, es la de presentar el mundo viejo a los recién llegados, hacer que las nuevas generaciones se apropien de él, aprendan a vivir en él y con ello, puedan construir herramientas para transformarlo.

Siguiendo a Arendt no se puede pensar en la educación sin considerar, de igual manera, tres cuestiones más: la *conservación*, la *tradicción* y la *autoridad*. Estas tres nociones son relevantes porque despiertan un sentir incómodo, sobre todo, para quienes hemos crecido entre discursos *progresistas*. Hay pocas cosas que estremecen tanto al discurso “revolucionario” como la idea de la conservación. Sin embargo, Arendt la usa para plantear cómo es que la educación funciona como un agente que busca mantener, o conservar, el carácter renovador –incluso revolucionario– de las nuevas generaciones de manera separada, pero articulada, con la *tradicción* del viejo mundo. La *conservación*, en este sentido, es un acto humano, político y educativo que posibilita la renovación y el planteamiento de nuevas perspectivas.

La *autoridad* de la que habla Arendt es precisamente la que se le asigna a las y los docentes para mantener ese espacio y tiempo privilegiado que permite conservar estos dos estados que parecieran contradictorios (lo viejo y lo nuevo), pero que el vínculo que genera su articulación es el que permite la proliferación de la vida. Sí, aunque

incomode, la vida y la renovación desde esta perspectiva necesitan de cierto tipo de *conservación* y de *autoridad*.

Para hacer el puente entre la educación y la Escuela —“la pedagogía siempre ha sido el ‘arte de construir puentes’”, dice Meirieu (2020, p. 31)—, es importante considerar el componente político que existe en esta articulación. Y por ello, hay que ir a planteamientos fundamentales sobre una condición que ya apuntaba Rousseau como “la piedra de toque de cualquier institución que quiera ser democrática” (Meirieu, 2020, p. 116): estos planteamientos tienen que ver con la falsa contradicción que se le adjudica a la idea de que “los sujetos puedan, al mismo tiempo, ‘pensar por sí mismos’ para resistir todas las formas de influencia y control, y asociarse entre sí para definir el bien común” (Meirieu, 2020, p. 116).

La educación, en este sentido, juega un papel crucial en las articulaciones que hay entre la vida privada (“pensar para sí mismos”) y la vida colectiva (“asociarse para definir el bien común”). La educación es, en sí misma, un acto político y, tal cual como apuntan estos textos, es un acto democrático.

Uno puede imaginar una dictadura sin una Escuela, con simplemente un catecismo ideológico y sistemas de restricción. [Pero] no podemos concebir la democracia sin escuelas. No hay democracia sin ciudadanos entrenados en la comprensión de los problemas colectivos, capaces de distanciarse de todos los dogmatismos y definir juntos, más allá de los intereses individuales legítimos, “el bien común” (Meirieu, 2020, p. 22).

La Escuela como tiempo libre

La noción de Escuela que voy a presentar llega a este planteamiento partiendo del punto de aquello que señala Hannah Arendt sobre considerar la educación como una responsabilidad de la humanidad. La Escuela se convierte, por mucho, en el espacio privilegiado para llevar a cabo el proyecto educativo de la sociedad. De esta manera, se puede pensar que este espacio es una conquista, un privilegio de los Estados democráticos; y como tal, se tendría que dedicar más tiempo a considerarla como un bien público, que como una

“máquina” para producir cierto tipo de humanos. Esto no niega que existan muchos intentos para domesticar la Escuela —como Simons y Masschelein (2014, p. 17) llaman al proceso de privatizar el espacio de la Escuela:

Desde su origen en las ciudades-estado griegas, el tiempo escolar ha sido un tiempo en el que el “capital” (conocimiento, destrezas, cultura) es expropiado, liberado como un “bien común” para su uso público y, por tanto, ofrecido independientemente del talento, de la capacidad o de la riqueza. Y esta radical expropiación, ese “hacer público”, es difícil de tolerar para quienes pretenden proteger la propiedad.

Más adelante retomaré esta idea de las domesticaciones como ciertas medidas que atentan sobre el potencial liberador, democrático y amoroso de la Escuela, pero lo que me interesa resaltar por ahora, como primeras nociones de lo escolar, son dos conceptos fundamentales: la cuestión del *espacio público*, y el tema del *tiempo libre*. Con respecto al primero, la Escuela es un espacio público por excelencia pues en ella se coloca, de manera amorosa y responsable, nada más y nada menos que el mundo (Arendt, 1996). Es decir, a la Escuela *se trae el mundo* y se otorga a las nuevas generaciones la posibilidad de estudiarlo. Tendremos que defender este espacio público, no por su condición de ser un “edificio” del Estado, sino por encarnar entre sus docentes, sus libros, sus periódicos murales, sus tareas y exámenes, a un *mundo viejo*, al registro de la historia de nuestra cultura y nuestra existencia.

Por otro lado, el *tiempo libre* es, además de la traducción más fiel de la palabra griega *skholè*, de donde se deriva la palabra escuela, una noción sumamente adecuada para describir este espacio público que ofrece la posibilidad de *entrar en el mundo*. El tiempo libre, para Simons y Masschelein, tiene que ver con la posibilidad de desprenderse del tiempo de la política, de la familia, de la religión, de las demandas laborales. Tan sólo hace falta imaginarse a las y los pequeños que viven en condiciones de profundas carencias que, aunque no siempre se pueda, ven en la Escuela la posibilidad de ser *niños y niñas*, y no cargar con la responsabilidad de contribuir con la economía familiar. Es, de esta manera, un tiempo en suspensión para

entrar en el mundo, un mundo que no está limitado y determinado por sus condiciones económicas o culturales.

Pero además hay una consideración que, de alguna manera, Arendt y los autores referidos, parecen colocar al centro del problema educativo. Pareciera que, en la vida moderna, y más ahora que se vive en esta economía de mercado que nos empuja a un consumo desmesurado donde el “tiempo libre” es sinónimo de “tiempo de consumo”, “debemos poner en marcha proyectos colectivos capaces de contrarrestar el capricho globalizado” (Meirieu, 2020, p. 77). De esta manera, el proyecto de suspender un tiempo y un espacio para dedicarlo a algo que no esté vinculado a ese capricho globalizado, se convierte en un acto de resistencia bastante relevante que puede contribuir a una emancipación y permitir la construcción de relaciones humanas más enriquecedoras o colectivas.

Con respecto a esta noción de Escuela desde la lógica del *espacio público* y el *tiempo libre*, hay algunas consideraciones que habrá que abordar con cuidado. Una de ellas es que, para no caer en la trampa de un conservacionismo ideológico (que se aleja del planteamiento de Arendt), cuando se habla de *traer el mundo a la Escuela*, es importantísimo preguntarnos de manera colectiva ¿qué mundo es éste que estamos trayendo? En este sentido, al ser la Escuela una cuestión pública, el tema de currículo no es menor. Tiene que ver, precisamente, con cuáles son los conocimientos que, como sociedad, consideramos relevantes para *presentar el mundo* a las nuevas generaciones. Habrá que dedicar muchos debates a esta cuestión, pues parece que será bastante central una vez se logre consolidar, en primera instancia, la defensa de la Escuela como este espacio público donde se *presenta el mundo a las nuevas generaciones*.

En este sentido, habrá que subrayar que la relevancia de *presentar el mundo a las nuevas generaciones* también tiene que ver con una idea de igualdad y de democracia; con una idea que parte de la premisa de que todas las personas deben tener la posibilidad de apropiarse del mundo y de que todas tienen la posibilidad de aprender algo.

La escuela opera contra “las leyes de gravedad” (por ejemplo, la “ley natural” que dice que los estudiantes de un determinado estatus

socioeconómico no tienen interés en una determinada materia o asignatura) y se niega a legitimar diferencias basándose en la “gravedad” específica de los estudiantes. Y no porque la escuela, en su ingenuidad, niegue la existencia de la gravedad, sino porque la escuela es una especie de vacío en el que los jóvenes y estudiantes reciben tiempo para practicar y para desarrollarse (Simons y Masschelein, 2014, p. 69).

¿De qué está hecho lo escolar?

Para entender a la Escuela como la suspensión de un espacio y un tiempo, y así poder encaminar el proyecto de construirla desde la educación como un acto de amor e igualdad, hace falta identificar algunas condiciones de posibilidad. Éstas pueden pensarse como la articulación de una serie de condiciones materiales, discursivas, y estratégicas que sostienen —y no sin tensiones y resistencias— esta producción cultural que llamamos Escuela (Law, 2009; Dussel, 2018). De alguna manera, y a modo de resumen, identificamos que en la configuración de esta noción de Escuela entran en juego algunas cuestiones que tienen que ver con el amor, con la responsabilidad, con la autoridad, con la igualdad y con la suspensión. Pero me interesa sumar dos categorías —cuestiones escolares— más que son relevantes para poner en consideración en estos tiempos de escolaridad no presencial: la *profanación* y las *tecnologías*.

La noción de *profanación*, para Simons y Masschelein, tiene que ver con la transformación a través de actos sencillos y cotidianos de eso que la sociedad trae desde *afuera* a la Escuela. Es un acto no religioso de hacer que algo —las *materias* o *campos de conocimiento*— se vuelva público. Se trata de separar/profanar el conocimiento para poder hacerlo maleable, digerible, *estudiable*. Los ejercicios escolares, como actos de profanación, son importantes como *ejercicios* y sirven para el *estudio* y la *formación escolar*. Es importante señalar que la Escuela, desde esta perspectiva, no busca cumplir con metas y objetivos pragmáticos. Es más, si la Escuela se convirtiera en eso, en una *máquina para formar ciudadanos con objetivos pragmáticos particulares*, funcionaría desde una direccionalidad donde, quien go-

bierna el sentido, tomaría el mando. Ya no sería un espacio público regulado por sus propias normas, poniendo al centro el estudio, la cultura, la historia, la humanidad, la naturaleza; sino una agenda con motivaciones particulares. La profanación, en este sentido, nos habla de hacer posible la construcción de un espacio distinto donde se mantengan al margen las fuerzas políticas (partidarias o gubernamentales) y económicas que tanto luchan por dominar el sentido de la Escuela.

Así, concebimos la Escuela como un sistema con sus propias reglas, ya no las reglas del *gobierno*, de la *familia*, de la *iglesia* o de la *industria*, sino un lugar y tiempo con la posibilidad de disponer sus propias reglas que, justamente, contribuyen a convertir a la Escuela en este espacio de *suspensión* y *profanación* para el estudio y la formación. Aquí es importante señalar que, lo que se profana son los conocimientos, se sacan de su contexto; en la Escuela, lo principal ya no es el conocimiento sobre la operatividad de “x” o “y” tema, sino traer “x” o “y” tema y hacerlo una materia de estudio, hacerlo público al disponerlo en el pizarrón, en los libros de estudio o los cuadernos de apuntes. La formación escolar significa tomar ese conocimiento y analizarlo, recorrerlo, dedicarle tiempo; no sólo por el contenido mismo del tema, sino por el tiempo dedicado al estudio, a su estudio. Un tiempo que permite construir una atención y con ella la posibilidad de interesarse en lo que no se conoce, en traer la oportunidad de distanciarse del *destino marcado por una determinada condición económica, religiosa o cultural*. La profanación del conocimiento posibilita, como lo diría Meirieu, construir la libertad y emanciparse.

Así, dar forma a la Escuela significa estimular el interés *presentando el mundo* cuidadosamente; y para ello, son necesarias las tecnologías (Simons y Masschelein, 2014). Éstas se pueden identificar de dos maneras: ya sea en forma de los objetos y las cosas: tecnologías materiales, o en métodos de enseñanza, o técnicas. Ambas son relevantes para pensarse este momento, pues las dos se transforman cuando se modifica el espacio físico donde se desarrolla lo escolar.

Las tecnologías vinculadas a las condiciones de la materialidad son todas aquellas cosas que no sólo permiten y posibilitan las actividades culturales, sino que incluso producen cierto tipo de relaciones a partir de su propia materialidad. Ésta es una idea donde congenian

tanto Richard Sennett (2009), como Tim Ingold (2013) y Bruno Latour (2008). En este sentido, Agustín Escolano plantea que

los cambios en los modos de producción ...están ligados a cambios en la tecnología material, que inducen al tiempo transformaciones en los elementos de la estructura escolar: en los escenarios, en los currícula, en las relaciones entre actores y en la misma ecología de las aulas, es decir, en toda la cultura como sistema (Escolano, 2010, p. 49).

Ejemplos de estas tecnologías son: la arquitectura escolar (los edificios, las aulas, los patios, etc.), los utensilios del aula como los pizarrones, los pupitres, los instrumentos musicales, los dispositivos electrónicos, los cuadernos, los libros, las plumas, los lápices, las escuadras, los uniformes y un enorme etcétera. Este grupo de cosas es relevante en el sentido de la Escuela bajo los preceptos presentados, pues es el que contribuye, en función de su uso y apropiación, a posibilitar esa *suspensión del tiempo y el espacio* que separan la vida familiar, religiosa o política de la vida escolar.

Por otro lado, están las técnicas o los métodos de enseñanza. Ejemplos como los dictados, las presentaciones, los exámenes, los ensayos, los ejercicios de memorización o ecuaciones aritméticas, entre otros, son característicos de la Escuela y, de alguna manera, son actividades que nos remiten directamente a ese espacio. Son, en otros términos, las estrategias didácticas; sin embargo, Simons y Masschelein (2014, p. 54) tienen una forma de nombrarlas mucho más adecuada y ayuda a mantener una distancia más cercana con la noción de Escuela que defienden; las nombran como “métodos que generan interés y abren el mundo”. Estos métodos buscan “estar constantemente conectados con el mundo vital de los jóvenes, pero precisamente para apartarlos de su mundo de experiencia” (Simons y Masschelein, 2014, p. 55); son ejercicios con reglas que tienen que ver con el hecho de “hacer algo por el hecho mismo de hacerlo” (Simons y Masschelein, 2014, p. 57), por el hecho de estar en una fase de formación. La atención es uno de los componentes más relevantes para esta formación, pues posibilita el interés. Sobre este tema, Meirieu plantea otra de las tensiones importantes que la pedagogía ha tenido presente desde hace mucho tiempo. Tiene que ver con la fuerte tensión entre “lo que importa y lo que interesa”:

El interés inmediato es a menudo pobre, estereotipado, altamente diferenciado de acuerdo con experiencias sociales y culturales anteriores... lejos de lo que parece necesario para que el educador estimule el crecimiento y contribuya al desarrollo del niño. Pero, simétricamente, apegarse a lo que los adultos definen como necesario para la educación, independientemente de la dinámica del niño que aprende y crece, siempre es formal e ineficiente: agregamos una capa superficial de conocimiento académico que se desprende a la primera oportunidad (Meirieu, 2020, pp. 90-91).

La relevancia de las tecnologías y las técnicas escolares es que juntas contribuyen a la *formación escolar*; son, digamos, tanto los *aparatos del gimnasio* como los *ejercicios* que van entrenando y *dando forma a las personas*. Según explica Jan Masschelein (Canal ISEP, 2018), una buena disposición de tecnologías y técnicas culmina en una *buena formación* (intelectual, cognitiva y afectiva); esto significa, siguiendo el parafraseo, que estar *bien formado*, o *estar en forma*, no tiene que ver con ser competente para *ir en una dirección preestablecida*, sino estar en forma significa estar preparado para, en determinadas circunstancias, *ser capaz de ir en cualquier dirección*. Y para completar la compleja ecuación incorporando la tensión que propone Meirieu; para estar en *forma* es necesario incorporar en las tecnologías y las técnicas de enseñanza la posibilidad de trascender la tensión entre lo que interesa y lo que es importante.

El juicio a la Escuela

A la Escuela se le exige mucho, quizás se le exige mucho más de lo que en realidad puede dar. Al ser un lugar donde se llevan a cabo múltiples aprendizajes y al ser el espacio privilegiado de las sociedades modernas y democráticas en donde se *presenta el mundo a las nuevas generaciones*, también ha dado lugar a ser un sitio al que se le han depositado muchos intereses para incidir en el proyecto de formar personas que respondan a agendas particulares.

No olvidemos que el proyecto de la Escuela tiene que ver con una postura política y democrática activa y clara, pero no con una ideología politizada o un adoctrinamiento. Arendt plantea muy bien

que hay que tener mucho cuidado en no confundir las condiciones de *hacer política* con *la educación*, aun —se podría agregar ahora— reconociendo que la educación es una cuestión pública y por lo tanto es una cuestión política. La función política —y sumamente revolucionaria— de la Escuela es precisamente disponer un tiempo y un espacio para el estudio del mundo, de la naturaleza, de la cultura, de la historia: disponer las condiciones necesarias para que las nuevas generaciones se pongan en *forma* para convertirse en adultas y adultos *preparados para actuar en cualquier dirección*. Que todas las niñas y los niños tengan acceso a este espacio y se les considere con las mismas capacidades para aprender.

Al ser éste un espacio privilegiado para el proyecto de *educar*, ha sido objeto de muchísimos intentos de *domesticación* que han logrado desviar el proyecto de Escuela como *tiempo libre*, hacia la lógica de una Escuela para el *tiempo productivo*, y ahí aparecen múltiples ataques y acusaciones, pues para la inmensa mayoría de las personas, la idea de que la Escuela es “una institución autoritaria, y que combina la obsolencia de sus formas y contenidos con la rigidez y la dificultad para cambiar, está bien instalada en el sentido común” (Dussel, 2018, p. 83). Y el problema con este sentido común es que no está del todo equivocado: cuando el dominio de la construcción simbólica del sentido de la Escuela está expropiado de la vida pública, o colectiva, ésta tiende a volverse, efectivamente, en eso que tanto se le critica (y con toda la razón): una institución que homogeniza, una institución normativa, autoritaria o incluso punitiva. Sin embargo —y aquí va un pequeño ejemplo de la complejidad para abordar este fenómeno cultural— parece claro que lo tergiversado de ese enunciado no corresponde a una condición propia de la *Escuela en sí misma*, sino a todo un aparato discursivo que se apropia de la construcción del valor simbólico de los objetivos de la Escuela, y de esa manera se apropia no sólo del discurso, sino de una serie de prácticas que hacen actuar a la Escuela en función de esa construcción discursiva que no está incorporando una reflexión pública y colectiva de lo que la Escuela puede, o podría ser.

¿Y dónde podemos observar que se gestan las grandes campañas discursivas de construcción simbólica de lo escolar? Los gobiernos y los grandes organismos del capital son importantes

constructores de ese valor simbólico. A través del cabildeo de los intereses privados para incidir en las políticas de los ministerios de educación o de las grandes organizaciones internacionales, se promueven percepciones del sentido de la Escuela que buscan –pareciera que siguiendo la lógica económica neoliberal del *trickle down*– fomentar un perfil de egreso acorde con las “necesidades del mundo moderno”; un mundo moderno dibujado con base en principios e ideas que están fuertemente influidas por una economía global de mercado basada en el consumo y la competencia. Y de esta manera, desde esas esferas, se producen discursos que no ayudan para el proyecto de defender la Escuela, pues las acusaciones apuntan, y con toda razón, a plantear que:

El conocimiento es un bien económico y existe una jerarquía de formas de conocimiento que la escuela reproduce sin apenas dudarlo. ... Tanto si se refiere al mundo de los negocios, a la iglesia o a cualquier otro grupo de élite, el alegato es el siguiente: se apropian de la escuela quienes tienen algo que ganar con el *status quo*, con el mantenimiento del así llamado orden “natural” o correcto, o simplemente del menos malo (Simons y Masschelein, 2014, p. 17).

Es importante señalar que no se niega ese carácter impositor de ese tipo de Escuela; pero, de nuevo, es importante observar que no es la Escuela por sí misma la que fomenta –como si fuera parte de su naturaleza– este tipo de producciones, sino que son quienes buscan apropiarse de ella quienes promueven ese particular sentido.

¿POR QUÉ REPENSAR LA ESCUELA EN ESTOS TIEMPOS?

Muchas de las reflexiones presentadas hasta ahora no surgen de la contingencia generada por la pandemia asociada al Covid-19; son, por decirlo de alguna manera, antiguas novedades que, además, probablemente nos sigan acompañando por mucho tiempo; pues la Escuela, como una gran cantidad de producciones culturales –por no decir que todas–, posee la bella y enriquecedora cualidad de ser objeto de constante producción, replanteamiento y renovación. En

este sentido, lo relevante no es traerlas de vuelta como si éstas se hubiesen quedado en un cajón guardadas y hubiera que despolvarlas y revivirlas; sino hacerlas visibles y promover su debate público para que no se queden atrás, reconocer que siempre han estado aquí y evitar que se desplacen cuando algunas circunstancias (en este caso una pandemia que pone en pausa la Escuela presencial) ejercen presión para pasarlas a un segundo plano. Traer reflexiones de este tipo es un acto de defensa y de resistencia para poder imaginarnos otras perspectivas en la constante producción de sentido de la Escuela.

Desde esta óptica, no es que la pandemia por Covid-19 genere las reflexiones, sino que las medidas del confinamiento para mitigar la propagación del virus provocan algunas consecuencias que, dependiendo desde qué soportes teóricos sean abordadas, pueden producir diversos sentidos sobre la noción de Escuela. La idea de traer los planteamientos presentados en este ensayo es buscar mantener, en el debate público sobre estas consecuencias, una perspectiva sobre la producción del sentido de la Escuela que apele a pensarla como un espacio y tiempo suspendido de los ritmos y exigencias domésticas, económicas y políticas para fomentar un aprendizaje y una formación escolar que apuesta a la emancipación personal y a la renovación de la vida colectiva. Me gustaría señalar algunas consideraciones que, en el marco de la pandemia, buscan articular la relación que hay entre la Escuela y algunas categorías vinculadas a la noción de Escuela que hoy en día se tornan trascendentales; por ejemplo, las tecnologías escolares digitales y no digitales, la forma de profanar el conocimiento a partir de plataformas digitales y, sobre todo, el rol que desempeña el o la docente.

Así, la primera de las situaciones que me interesa subrayar tiene que ver con lo que la educación a distancia evidencia en cuanto al discurso de digitalización escolar. Es una problemática que voy a desmontar de manera breve en dos sentidos: por un lado, desde la perspectiva de tecnologías escolares y, por el otro, aunque vinculado directamente, un señalamiento sobre el incremento de la brecha de desigualdad que implica esta digitalización. Con respecto al primer sentido, habrá que asumir que la Escuela requiere de tecnologías particulares para lograr la suspensión de ese tiempo y espacio que posibilita cierto tipo de aprendizaje y formación (al

que me he referido en los apartados anteriores). Considero que, a pesar de la basta y sólida bibliografía en torno a la cultura digital y la Escuela,³ aún hacen falta muchos más estudios empíricos sobre lo que posibilitan y producen, tanto las tecnologías mecánicas/tangibles que se han empleado en la Escuela presencial, como las digitales (empleadas tanto en la experiencia presencial como en la no presencial). Con todo, es muy probable que en estos meses se publiquen algunos resultados de investigaciones que den cuenta de las producciones y posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales a la experiencia escolar. Sin embargo, por lo que se ha podido observar hasta ahora, existen muchas dificultades para hacer Escuela desde la incorporación de nuevas tecnologías. Inés Dussel da un ejemplo de esto en una videoconferencia del 19 de mayo (Fundación Santillana, 2020), donde menciona cómo la relación docente-estudiante mediada por cierto tipo de tecnología digital, al no disponer de un espacio común de interlocución más fluida, se vuelve de un tipo de *feedback* que no contribuye mucho a la autonomía intelectual —entendiéndola como elemento importante para el concepto de estar en forma de Simons y Masschelein— del estudiante.

En el otro sentido, muy pocos hogares pueden jactarse de disponer de las condiciones materiales que posibiliten el funcionamiento de las tecnologías educativas. Y esto aplica tanto para las digitales como para las que no son digitales, es decir, lo que nos muestran algunas de las experiencias que se alcanzan a visibilizar a través de las redes sociales y las charlas entre colegas, es que no sólo no hay condiciones de conectividad a Internet, ya sea por carencia de dispositivos o por la falta de señal, sino que también se observan muchos hogares que no cuentan con espacios adecuados propicios para favorecer la atención y el estudio. Por supuesto que, aunque esté de más mencionarlo, garantizar estas condiciones en los hogares no es responsabilidad de las familias; esto es un señalamiento para subrayar cómo la Escuela, como edificio público, cumple también una función de disponer un espacio que busca, en la medida de lo posible, ser propicio para desarrollar estas actividades. De esta manera,

³ Revisar Dussel (2009, 2017), Jenkins *et al.* (2006), Nespors (1997), Sadin (2017), entre otras y otros representantes.

se vuelve evidente que, para lograr una digitalización escolar de buena calidad, habría que garantizar, no sólo la presencia de una serie de condiciones materiales que implicarían ya de por sí un verdadero cambio estructural, sino además todo un aparato simbólico que resignifique nuestra relación con el aprendizaje a partir de la relación con estas tecnologías digitales.

Siguiendo el hilo de las condiciones materiales y la arquitectura escolar vista como tecnología educativa, me interesa subrayar otra circunstancia que no puede perderse de vista durante el paulatino proceso de regreso a las clases presenciales: las condiciones de precariedad en la que se encuentra una enorme cantidad de edificios escolares a lo largo y ancho de la República mexicana. En la presentación del programa *La escuela es nuestra* (Gobierno de México, 2020) el secretario de educación pública, Esteban Moctezuma, menciona que de los 26210 planteles escolares ubicados en los 1363 municipios que pertenecen a las zonas de *alta* y *muy alta* marginación, 52% no cuenta con agua potable, 78% no cuenta con drenaje, 92% no cuenta con Internet, y 21% no cuenta con luz eléctrica. Si bien este programa gubernamental, articulado con otros, buscará hacer frente a estas condiciones de precariedad en la infraestructura y servicios básicos escolares, habrá que mantener sobre la mira cómo es que las escuelas podrán ir resolviendo estas cuestiones para garantizar algunas condiciones mínimas que permitan una arquitectura escolar propia para la configuración de Escuela que se ha planteado.

Por último, hay dos consideraciones más que me gustaría presentar en este apartado, ya que se encuentran articuladas en la configuración de la cuestión de profanación del conocimiento mencionado anteriormente. Para acceder a esta cuestión tan relevante para el sentido de Escuela que proponen Simons y Masschelein, es importante considerar que no sólo las técnicas y tecnologías educativas son necesarias, sino también la voz y el cuerpo de la o el docente. En estos meses ha sido común leer o ver imágenes cargadas de discursos en los que las y los docentes se expresan cansados y agobiados por la inmensa carga de trabajo que esta forma de enseñanza les ha exigido, así como muchos comentarios de madres y padres de familia —sobre todo madres, y quisiera hacer un llamado a que como hombres

nos hagamos responsables de los cuidados del hogar y la familia, así como a incorporar perspectivas de género en las investigaciones educativas sin importar el objeto de estudio que se está abordando— que dicen revalorar aún más el trabajo docente y dan las gracias por todo lo que hacen para cuidar y orientar en el proceso educativo a las niñas y niños de México. “Con la pandemia”, dice Germán, de la Escuela Normal de Tenancingo, “los desafíos de los docentes mexicanos se multiplicaron” (Martínez-Gómez, 2020). Pero, ¿en qué sentido se multiplicaron?, quizás porque el o la docente no cuenta con el apoyo de una serie de estrategias asociadas a técnicas y tecnologías de las que la Escuela como espacio físico dispone.

Cambiar el escenario de trabajo no es sólo adecuar instrucciones para desarrollar el trabajo escolar en otro sitio; es identificar las tecnologías disponibles en los múltiples y diversos sitios que representan las casas de las y los estudiantes, y esperar un manejo adecuado de ellas, asumiendo que se dificultará el acompañamiento cercano de la o el docente. Esta dificultad de acompañamiento no es por falta de voluntad del o la docente, sino porque no hay manera de tener experiencia con las distintas tecnologías de las que, de manera individual, disponen las y los estudiantes en sus casas. La organización del tiempo y las actividades escolares mediadas por tecnologías que alberga el edificio escolar son fundamentales para la configuración escolar. Lo que hacen es enaltecer el precepto de igualdad educativa al que se refieren Simons y Masschelein cuando señalan que la posibilidad de aprender no tiene por qué estar determinada por las condiciones materiales y simbólicas individuales o familiares, sino que toda persona tiene la capacidad —y el derecho— de aprender. Siguiendo este hilo, al traducirlo a una problematización sobre tecnologías educativas, la responsabilidad de garantizar y otorgar los medios que permiten estudiar y alcanzar el conocimiento recae sobre la Escuela misma.

Al romper el lazo que articula el espacio físico con las *actividades* se hace evidente la necesidad de transformar las prácticas para adecuarlas a las condiciones y tecnologías disponibles. De esta manera, lo que hay que tener en cuenta es que, al adecuar las tecnologías y las prácticas asociadas a éstas, se tendría que reconocer que también es necesario adecuar, en algún sentido, las estrategias

didácticas y los resultados esperados. Tendríamos que señalar que la Escuela no presencial, esta especie de *Escuela emergente*, tendría que modificar la forma de enunciar los resultados que espera para adecuarlos a las posibilidades reales, así como tratar de incorporar, desde esta perspectiva, la escancia emancipadora a través de la profanación del conocimiento.

PARA CERRAR: LA ESCUELA EMERGENTE

Este ensayo no pretende proponer una receta para utilizar estas reflexiones de forma prescriptiva; no tiene ese alcance y tampoco es la intención. Como lo mencioné al inicio, lo que me interesa es hacer un recorrido, desde las lecturas de Arendt, Meirieu, Simons y Masschelein, por algunas categorías sobre la noción de lo escolar con la intención de dejar sobre la mesa ciertas consideraciones que puedan servir para fortalecer el debate sobre la noción de Escuela a partir de lo que la pandemia asociada al Covid-19 está produciendo y visibilizando.

Quisiera cerrar con algunas preguntas y reflexiones asociadas a cómo podríamos pensar la Escuela a partir de las circunstancias que estamos viviendo, tomando en consideración los soportes teóricos que presenté en los apartados anteriores. Quizás sea necesario pensar que una situación de emergencia requiere una Escuela emergente, una que no pretenda cumplir ni suplir de manera absoluta lo que posibilita y produce la Escuela en su práctica “normal”; pero que tampoco deje a la deriva la posibilidad de construir un espacio (espacio, no-espacio, que sea virtual y a distancia) escolar que busque algo de continuidad con la experiencia escolar presencial. No se puede negar que poner el cuerpo en el encuentro con otros cuerpos en la actividad educativa es parte fundamental del *hacer* Escuela. Es necesario reconocer su importancia no sólo por todo lo que refleja el lenguaje corporal en la construcción del diálogo con otras personas, sino también porque en el cuerpo es donde se siente el cansancio, el aburrimiento, el encierro, la atención, el placer, o el alivio al salir al recreo (sentimientos y emociones necesarias para la *formación escolar*). También es el cuerpo el que se desplaza cinco veces por semana para entrar a la Escuela y dejar la casa *en otro sitio*. Es precisamente

ese traslado el que ayuda al cuerpo a construir la idea de *suspensión de un tiempo y un espacio* pues, al hacerlo, las personas dejan de ser *hija, hijo, hermana, hermano, mamá, papá*, para volverse, por unas horas, una o un estudiante.

Abordar la Escuela emergente tendrá que pasar por reconocer que hace falta la presencia corporal, tanto para docentes como para estudiantes, reconocer que estamos afectados por la soledad de la práctica educativa y que es necesario partir de asumir estas carencias. Simultáneamente, habrá que reconocer que ese hueco no afecta de la misma manera a todas las personas. Meirieu platica, en una entrevista para la red Reducar LATAM, que recientes investigaciones de la universidad de Burdeos dan cuenta de una continuidad más directa con ciertos códigos escolares en familias donde el capital económico es más fuerte que en familias de clases populares. Cuenta también que son estas familias las que están mandando de vuelta a sus hijos e hijas a las escuelas (en Francia ya se decretó el final del confinamiento y el regreso a clases no es obligatorio, es opcional basado en el criterio de cada familia), mientras que las familias con menos recursos son las que, por miedo, no están volviendo a clases (Reducar LATAM, 2020).

Habrà que tener en cuenta las enormes desigualdades en las que vivimos para no caer en enjuiciamientos reduccionistas sobre las posibilidades y formas que irá tomando esta *Escuela emergente*. En lo personal, considero que una postura adecuada, en cuanto a políticas educativas en el marco de esta emergencia sanitaria, tendría que estar encaminada a proporcionar y motivar una mayor autonomía docente. Pero no una falsa-autonomía que roce en el abandono ni que esconda un “arréglenselas como puedan, pero rindan cuentas sobre ‘esto’, ‘esto’ y ‘esto’”. No, más bien una autonomía que les permita a las y los docentes favorecer aprendizajes escolares a partir de las condiciones particulares por las que atraviesan sus estudiantes. Esa autonomía les debe permitir actuar reconociendo que una parte importante del bienestar de sus alumnas y alumnos está en la posibilidad de suspenderse del ritmo familiar, ayudándoles a hacer explícito este sentido de la Escuela para que lo puedan socializar con sus compañeras y compañeros, así como apropiarse de ese sentido. A medida que se va-

yan haciendo explícitos (tanto para docentes como para estudiantes) estos sentidos de la *Escuela emergente* (que su objetivo no apunta a la adquisición de ciertos aprendizajes clave), el docente podrá reconocer mejor cuál es su objetivo emancipatorio.

Para cerrar, me quedo con estas palabras de Meirieu que plantean, en una frase, un principio fundamental que tanto la Escuela, como la Escuela emergente tendrían que asumir: “un aprendizaje es sólo formativo si combina, al mismo tiempo, la adquisición de conocimiento y el proyecto de emancipación en un colectivo de solidaridad”.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Canal ISEP (2018). Encuentro de Docentes. *Conferencia de Jan Masschelein*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5xiySqJZUdY>
- Cragolini, M. (2020). Ontología de guerra frente a la zoonosis. En P. Amadeo (ed.), *La Fiebre*. Buenos Aires: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).
- Dussel, I. (2009). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En A. Sarbach, *Filosofar con jóvenes*. Córdoba, Argentina: Salida al Mar Ediciones-Eduvim.
- Dussel, I. (2017). Los tiempos de la escuela digital. Reflexiones desde la investigación en América Latina. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE*. Congreso llevado a cabo en San Luis Potosí, México.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa (ed.), *Elogio de la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Escolano, A. (2010). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 43-64. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111961>
- Fundación Santillana (2020). *¿Cuál es el sentido de la educación?* Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=XV0vDt0BLhs&t=98s>
- Gobierno de México (2020). *Presentación del Programa La Escuela es Nuestra*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ccGbzzHO4bE>

- Hamilton, D., y Zufiaurre, B. (2016). *Cerrando círculos en educación*. Madrid: Morata.
- Ingold, T. (2013). *Making. Anthropology, archaeology, art and architecture*. Nueva York: Routledge.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., y Robinson, A. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Law, J. (2009). Actor Network Theory and Material Semiotics. En B.S. Turner (ed.), *The New Blackwell Companion to Social Theory*. Londres: Blackwell.
- Martínez-Gómez, G. (2020). *Los docentes de educación básica en México ante el Covid-19 ¿La emergencia como principio de innovación docente?* COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/05/26/los-docentes-de-educacion-basica-en-mexico-ante-el-covid-19-la-emergencia-como-principio-de-innovacion-docente/>
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*. Azogues, Ecuador: UNAE.
- Ministerio de Educación de Argentina (2020). *Jornadas Nacionales de Formación Docente. Apertura y primera mesa*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=b-ar2w23QU4&feature=youtu.be&fbclid=IwAR0HO_ZLzJgF-M89DhVuXXToSiX5WTLN6PKOp14XTeGC8pfhp8fBO6dSjwQ
- Nespor, F. (1997). *Tangled Up in School, Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reducar LATAM (2020). *Pedagogías Viralizadas: Entrevista a Philippe Meireiu[sic]*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1ut9JWxiEJ4>
- Sadin, E. (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Simons, M., y Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.