

Formación de juventud en pandemia

El sentido y el lugar de los sujetos de la
modernidad en crisis

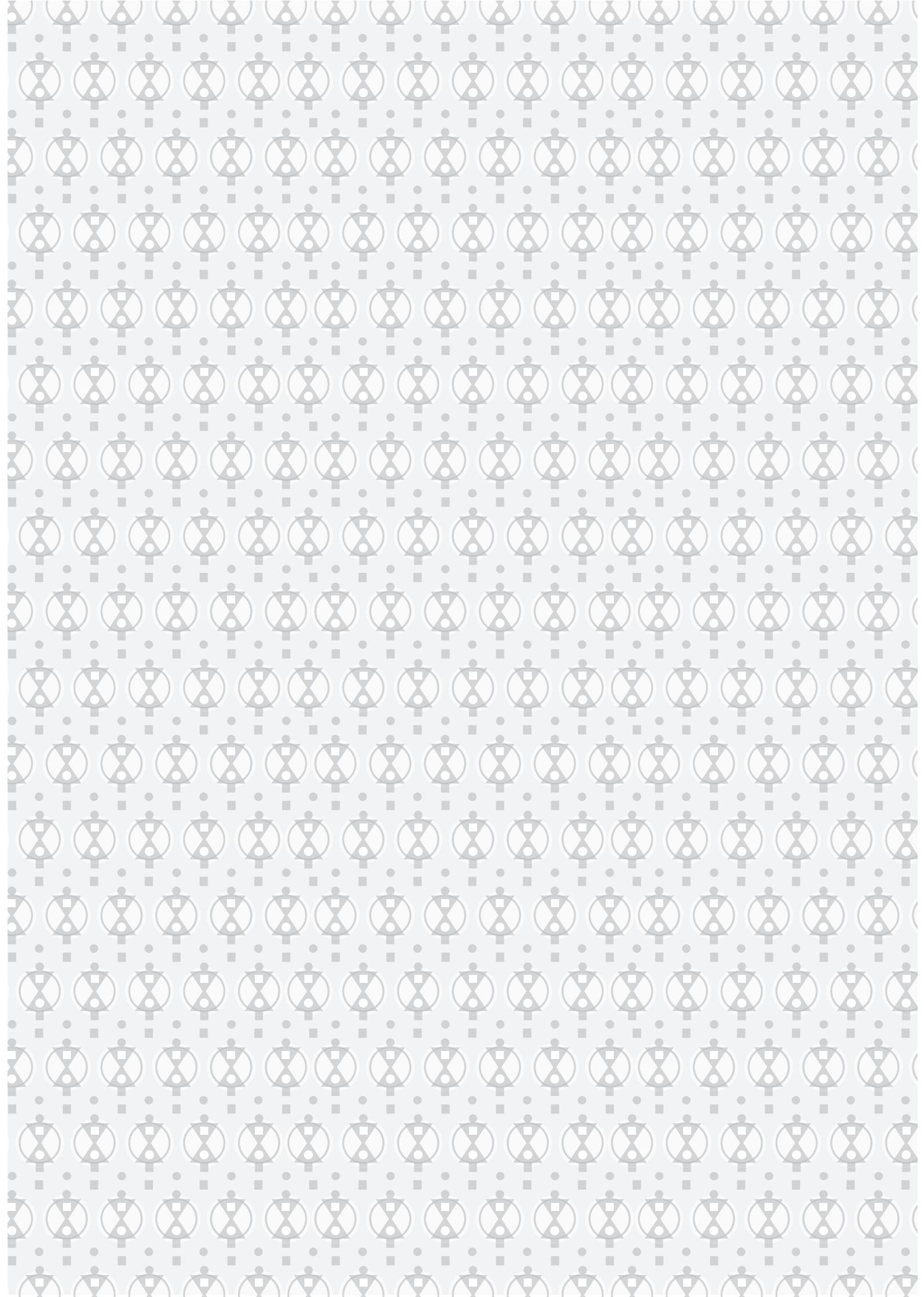
GERARDO ROMO MORALES

SOPHIE AGULHON

COORDINADORES



Universidad de Guadalajara



Formación de juventud en pandemia

El sentido y el lugar de los sujetos de
la modernidad en crisis

Formación de juventud en pandemia

El sentido y el lugar de los sujetos de
la modernidad en crisis

GERARDO ROMO MORALES

SOPHIE AGULHON

COORDINADORES

Universidad de Guadalajara

2022

Este libro fue dictaminado favorablemente mediante el método doble ciego por pares académicos

370	FOR
Formación de juventud en pandemia. El sentido y el lugar de los sujetos de la modernidad en crisis/ Gerardo Romo Morales, Sophie Agulhon, Coordinadores.	
Primera edición, 2022	
Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad de Apoyo Editorial, 2022	
ISBN:	
1.- Educación.	7.- Aprendizaje - Siglo XXI.
2.- Pandemia de COVID-19, 2020 - Aspectos sociales.	8.- Psicopedagogía.
3.- Enseñanza.	9.- COVID-19 - Aspectos psicológicos.
4.- Educación a distancia.	10.- Covid-19 (Pandemia) - Transformación e innovación - Educación.
5.- Cambio educativo - Estudio de casos.	11.- Juventud - Psicología.
6.- Educación - Siglo XXI.	12.- Juventud - Condiciones sociales.
I.- Romo Morales, Gerardo, coordinador.	
II.- Agulhon, Sophie, coordinador.	
III.- Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades	

D.R. © Universidad de Guadalajara
Centro Universitario
de Ciencias Sociales y Humanidades
Unidad de Apoyo Editorial
Guanajuato 1045
Col. Alcalde Barranquitas,
44260, Guadalajara, Jalisco, México
Consulte nuestro catálogo en:
www.cucsh.udg.mx

ISBN: 978-607-571-715-9

Editado y hecho en México
Edited and made in Mexico

Índice

Estudio introductorio	
GERARDO ROMO MORALES / SOPHIE AGULHON	13
Referencias	29
La escuela moderna en el contexto actual	
Preguntas e insistencias de la <i>scholé</i>	
MARÍA LAURA CORRAL	35
Escena uno	36
La escuela como heterotopía	37
La forma-escuela	40
Escena dos	45
Las escuelas	47
A modo de cierre: ¿y si la escuela nunca fue moderna?	50
Referencias	52
El aula en las pantallas, o los alumnos como audiencias: hacia una pedagogía del pasado reciente en las series de ficción audiovisual	
MIGUEL SÁNCHEZ SOTO	55
La construcción social del conocimiento sobre el pasado	58

Pasado reciente	60
La construcción de conocimiento sobre el pasado reciente mexicano y las audiencias: hacia un estudio de caso	61
Técnica de análisis	63
Resultados y discusión	64
Las pedagogías de un género híbrido entre el melodrama y una estética realista	65
Referencias	69
La educación en el entramado de las sociedades de control y el avance de la insignificancia	
RAÚL ENRIQUE ANZALDÚA ARCE	73
El neoliberalismo	73
<i>El neoliberalismo es una fase del capitalismo</i>	73
El neoliberalismo es también una forma de gobernar los problemas públicos	75
<i>Neoliberalismo como construcción de saberes y percepciones</i>	77
El neoliberalismo instituye una forma de vida y constituye a los sujetos	78
Sociedad de control	79
Avance de la insignificancia	83
La educación en el entramado del control y la insignificancia	88
Referencias	93
Educación superior, movilidad social y mercado de trabajo: límites y contradicciones sistémicas	
ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA	95
Desigualdad, meritocracia y exclusión: los desafíos persistentes	95
¿La educación superior promueve la movilidad de clases?	99

Los vínculos educación superior y trabajo: bases para el entendimiento de la movilidad	104
A manera de cierre	106
Referencias	106
Los imaginarios sociales de la escuela desde los significados atribuidos por adolescentes en el contexto de la pandemia	
ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE	109
Introducción	109
La mirada teórica	110
La travesía metodológica	112
Hallazgos	114
Sobre las clases virtuales y presenciales en el contexto de la pandemia	118
Conclusiones	123
Referencias	125
Emotions, Youth and Education in Sicily during the COVID-19 Pandemic	
ADRIÁN SCRIBANO	
ALESSANDRA POLIDORI	
LORENZO DI TOMASSO	127
Introduction	127
Sociology of bodies/emotions: an introductory synthesis	131
Interview Analysis strategy	136
Primary Codes	138
Secondary Codes	140
Classes, emotions, education, and inequalities	141
Final remarks	146
References	146

La educación escolar en vilo: modernidad tardía y pandemia	
CRISTINA PALOMAR VEREA	149
Introducción	149
Crisis de la modernidad y crisis de la educación contemporánea	150
La escuela actual y la pérdida de referentes simbólicos	153
La transformación de la escuela	155
Significado de la educación en México, pandemia y destrucción	159
Referencias	166

Construcción social de sentido de los profesores de la ENSCM ante los cambios generados por la pandemia de la COVID-19 en las prácticas escolares y el nuevo escenario educativo después de la contingencia sanitaria

 ERIK MÁRQUEZ DE LEÓN

 ZULMA RAQUEL ZEBALLOS PINTO

 Introducción

 La presencia y permanencia del cambio en las organizaciones de educación superior

 El comienzo de la pandemia y la antesala del cambio en las IES

 La ENSCM frente a los cambios generados por la pandemia y la configuración del nuevo escenario educativo

 Perspectiva teórica del *sensemaking*

 Metodología

 Análisis de resultados

 Cambios organizacionales y procesos de *sensemaking*

 Percepciones de los profesores de lo que era la escuela antes de la pandemia, lo que es hoy y lo que será en el futuro después de la contingencia sanitaria

 Contrastación de los resultados de investigación con los referentes teóricos del cambio institucional

Conclusiones	186
Referencias	187
Pandemia y estallido social en Chile: sentidos y roles de la escuela	
PAULA ASCORRA	191
La disputa entre la educación pública y la privada	194
¿Educar para formar gobernantes o para formar trabajadores?	197
¿Educar para formar ciudadanos o formar clientes?	201
Educar reconociendo o desconociendo la participación de las tecnologías en la construcción de subjetividad	208
A modo de cierre	210
Referencias	211
Acerca de los autores	127

La escuela moderna en el contexto actual. Preguntas e insistencias de la *scholé*

MARÍA LAURA CORRAL

Las reflexiones que proponemos parten de considerar a la escuela una realidad efectiva que insiste, más allá de las voces que desde hace décadas declaran su obsolescencia, cuando no su fin. Insiste, inercialmente, quizá, con el impulso de los doscientos años en los que demostró ser un dispositivo increíblemente eficaz en el marco del proyecto moderno. Pero postularemos que algunas de sus insistencias recogen otro legado —el de la *scholé* griega— que repone ideas tan extemporáneas, tan fuera de foco para la racionalidad de la política, la sociedad y la historia de nuestra época como las de igualdad, ocio o transmisión, y que pretende un mundo común allí donde la economía y el poder desalojan las vidas hacia los espacios sin lugar y los tiempos fuera del tiempo del consumo ilimitado y las palabras vacías.

No se trata, sin embargo, de una posición ingenua. Las preguntas que acosan a la escuela van más allá de su posible desaparición —al fin de cuentas, como invención histórica, algún día sucederá— o a toda la maraña de cuestiones vinculadas con su tarea y mandato fundacional, jaqueados por evidentes procesos sociales de desinstitucionalización. La escuela es profundamente interrogada, incluso desde dentro, en su gramática y en sus finalidades, en sus efectos y en su dimensión sociotécnica. Pero son otras las preguntas que a nuestro modo de ver permiten un cambio de perspectiva, algunas de las cuales comienzan a tener visibilidad a partir de la pandemia, en este momento en el que al menos se ha generado una

ligera discontinuidad, una pequeña y seguramente momentánea interrupción en esa ficción del orden global en el que cada cual y cada cosa tiene su lugar y su destino.

Escena uno

Tres de julio de 2020. Cuatro niñas de diez años tocan la flauta a dos voces con su profesora de música. La imagen es inusual, cinco cuadraditos planos repartiendo el plano vertical de un celular. Lo que se escucha lo es aún más: por esos avatares de las tecnologías, la conexión ha permitido hacer una grabación que ensambla sin *delay* la propuesta armónica, y otros avatares han logrado sonidos nobles en un instrumento tan reticente a los novatos. Ninguna de las cuatro tenía conocimientos de flauta cuando la escuela se vio forzada a la enseñanza remota en marzo; sin dudas lo que habían aprendido de música de primero a cuarto grado fue indispensable, pero mucho más.

A la familia de Brisa —para poner el foco en una de ellas— no le sobra nada. Se encontraba tramitando la beca de comedor para ayudar a los gastos de una casa con muchos habitantes de distintas generaciones cuando la sorprendió el confinamiento, una situación similar a la de tantas que, sin embargo, no impidió que compraran una flauta por *delivery* en el momento del aislamiento más cerrado. Detrás de esa elección estaba, seguro, la decisión de la escuela de migrar a la virtualidad todos los espacios curriculares, aun los talleres que empiezan en quinto, aunque los estudiantes no estuvieran todavía iniciados en la propuesta, sin saber del todo lo que eso implicaba ni cuánto tiempo duraría la situación; una docente que no sólo estableció contacto sino que se puso ella misma a averiguar las alternativas para la compra en los locales de la zona y una “obstinación duradera”¹ de todas las partes que tal vez en estos tiempos sólo puede sostener la institucionalidad de la escuela.

¹ Noción elaborada a propósito de un relato biográfico de Sartre por Anne Muxel (1996) que agradecemos a Graciela Frigerio, a quien tantas veces se la hemos escuchado.

Brisa tenía flauta, pero no computadora; gestionando permisos de circulación, la escuela le pudo prestar una; tenía computadora, pero no sabía conectarse a las clases. Una tutora se encargó por videollamada telefónica de ir acompañándola en ese aprendizaje. ¿Todo para que aprenda a tocar la flauta? Todo para compartirle lo que esta escuela decidió poner en común, todo para no decidir de antemano que no podría, todo para que estableciera contacto con sus compañeras y compañeros, todo para abrir un espacio en el *másdelomismo* de lo familiar que acompañe su encierro de otra manera.

Poco sabemos de las razones por las que esta familia, en su momento, eligió anotarla para el sorteo de vacantes de la escuela de la Universidad, si sabemos que no hay músicos entre ellos y que, aunque descuide otras tareas escolares, Brisa toca la flauta todo el día, ahora travesera.

La escuela como heterotopía

La flauta tiene agujeros, ocho, que la hacen cuerpo con los cuatro dedos de cada mano a los que están destinados. El espacio que los separa (*Spatium*: materia, terreno o tiempo que separa dos puntos) es ya distancia temporal entre dos notas, es ya el silencio entre ellas que permite la música.

Es la idea que introduce Jorge Larrosa para hablar de la escuela: “Espacio que tiene que ver con separación, con intervalo, con espera, con vacío, con distancia. La escuela como espacio sería entonces una separación, un intervalo, una espera, un vacío, una distancia” (Larrosa, 2019, p. 50).

No es nueva la consideración de que la escuela como la conocemos se ha ido construyendo a través de un sistema de relevos y transformaciones sobre la espacialidad del convento, adquiriendo de la matriz eclesiástica la potencia de separar de la trama mundana un “espacio educativo total” en el intramuros, con regulaciones artificiales de tiempos y dispositivos especiales de disciplinamiento.² Pero nos alejaremos de estos paradigmas ya tradicionales de la historiografía de la escuela —reteniendo, no obstante, su

² Véase, por ejemplo, Pineau (2001), Escolano Benito (2000) o el trabajo pionero en nuestra lengua de Varela y Álvarez Uría (1991).

análisis, que lejos de tratarse de un fenómeno natural y unívoco, la forma educativa escolar fue producto de un proceso no exento de contradicciones y que hubiera podido ser distinta— para hacer foco en otra manera de considerar la cuestión. Nos referiremos al no menos conocido texto sobre los espacios-otros de Michel Foucault (1984), en el que menciona que la escuela es una de las *heterotopías*, “lugares que están fuera de todos los lugares, aunque sean sin embargo efectivamente localizables” (p. 3).

Vale la pena detenerse en la argumentación. La inquietud fundamental de ese momento, dice Foucault —año 1967, qué decir de nuestra actualidad—, ya no es la del tiempo sino la del *espacio*:

Estamos en la época de lo simultáneo, estamos en la época de la yuxtaposición, en la época de lo próximo y lo lejano, de lo uno al lado de lo otro, de lo disperso. Estamos en un momento en que el mundo se experimenta, creo, menos como una gran vida que se desarrolla a través del tiempo que como una red que une puntos y se entreteje (Foucault, 1984, p. 1).

En esa red, los problemas refieren a relaciones. Incluso el tiempo “no aparece probablemente sino como uno de los juegos de distribución posibles entre los elementos que se reparten en el espacio” (Foucault, 1984, p. 2).

De modo que no vivimos en un espacio neutro, vacío, en el que se colocarían sujetos y cosas, sino en un espacio heterogéneo y necesariamente relacional, que define emplazamientos irreductibles los unos a los otros. Calles, trenes, cafés, playas, la propia casa y la propia cama; Foucault menciona cómo cada uno de estos espacios es definido por un haz de relaciones distinto mientras denuncia la necesidad de una “desacralización práctica del espacio:

Y tal vez nuestra vida está controlada aún por un cierto número de oposiciones que no se pueden modificar, contra las cuales la institución y la práctica aún no se han atrevido a rozar, oposiciones que admitimos como dadas: por ejemplo, entre el espacio privado y el espacio público, entre el espacio de la familia y el espacio social, entre el espacio cultural y el espacio útil, entre el

espacio del ocio y el espacio del trabajo, todas dominadas por una sorda sacralización (Foucault, 1984, p. 1).

Nos interesa el señalamiento de que, así como el tiempo fue desacralizado a su modo de ver en el siglo XIX, estas oposiciones que consideramos dadas también son parte de una historia del espacio, porque quizás este proceso ya haya avanzado con la sociedad de redes sumando además otro “entre”, el del espacio virtual y el presencial. Y ciertamente, en la pandemia y en el caso que nos ocupa de la escuela, nos vimos ante el dislocamiento de todas esas distancias: espacio y tiempo del trabajo y de la familia fusionados, personas, palabras y dinámicas propias del aula en el espacio doméstico, clase en WhatsApp.

Y nos interesa sobre todo que Foucault pone el foco en otros espacios que —aunque están enlazados con todos los otros y no son menos reales y efectivos— tienen la propiedad de que “suspenden, neutralizan o invierten el conjunto de relaciones, que se encuentran, por sí mismos, designados, reflejados o reflexionados” (1984, p. 3). Estos lugares, que a su modo de ver existen en todas las culturas porque forman parte de la institución misma de la sociedad, son “especies de utopías efectivamente realizadas en las cuales los emplazamientos reales, todos los otros emplazamientos reales que se pueden encontrar en el interior de la cultura están a la vez representados, cuestionados e invertidos” (Foucault, 1984, p. 3).

La escuela es uno de ellos, una *heterotopía*, un espacio-otro.

¿Qué suma a nuestro desarrollo esta propuesta de Foucault si él mismo menciona que la escuela es una heterotopía de crisis, desapareciendo? A nuestro modo de ver, mucho. En primer lugar, porque propone que esa condición de “suspensión” impone una manera de conocer estos espacios distinta de la ciencia³ y que sería posible por la vía de su descripción sistemática y de “algo así como una polémica a la vez mítica y real del espacio en que vivimos” (Foucault, 1984, p. 3). En segundo, porque postula que, en el curso de su historia, una sociedad puede hacer funcionar de distintos

³ “Palabra demasiado prostituida ahora”, acota (Foucault, 1984, p. 3).

modos una misma heterotopía,⁴ y cuando menciona a la escuela entre las crisis explícita que habla “del colegio, bajo su forma del siglo XIX” (Foucault, 1984, p. 4). Como tercer aspecto, porque afirma que tienen el poder de yuxtaponer en un mismo lugar distintos espacios, emplazamientos en sí incompatibles. Por último, lo que tiene muchísima relevancia para nuestro propósito, porque las heterotopías están asociadas con cortes en el tiempo, a *heterocronías*.

“La heterotopía empieza a funcionar plenamente cuando los hombres se encuentran en una especie de ruptura absoluta con su tiempo tradicional”, dice Foucault (1984, p. 5), y hemos anunciado que postularemos que hay en la escuela una pervivencia de algo inactual que, sin embargo, la define. Algo que se actualiza en algunos rasgos y en algunos momentos, en la trama de ciertas relaciones, tanto históricas como efímeras en las condiciones de su identificación en cada caso; algo que nos permite aventurar que *hay escuela* en la pequeña escena que presentamos, como ciertos movimientos de los dedos y el aire, reglados y ritmados en el espacio-tiempo de la flauta, nos permiten decir que hacen música.

La forma-escuela

¿Vamos a hablar de gramática escolar, según el desarrollo teórico de Tyack y Cuban (1995), que tanto y merecido impacto tuvo en la literatura pedagógica? ¿De la escuela como dispositivo a través de las numerosísimas derivas que abrevan en el Foucault de *Vigilar y castigar* (1997)?

No, vamos a abordar un texto de Jacques Rancière⁵ que comienza donde nos llevó el apartado anterior, al punto en el que el tiempo es un “tiempo otro”. Se trata de *Escuela-producción-igualdad* (Rancière, 1988), un

⁴ “En efecto, cada heterotopía tiene un funcionamiento preciso y determinado en la sociedad, y la misma heterotopía puede, según la sincronía de la cultura en la que se encuentra, tener un funcionamiento u otro” (Foucault, 1984, p. 4).

⁵ Apenas posterior a *El maestro ignorante* (2018), libro por el que este filósofo inclasificable con desarrollos fundamentalmente en política y estética es conocido en el campo educativo.

texto reactivo a una coyuntura social que expresaba —según el autor— el consenso de las tradiciones conservadoras y más progresistas respecto a la educación en Francia —e incluso entre estos últimos los que priorizaban el sentido universalista del saber y los partidarios de una segmentación hacia los más desfavorecidos— tras la consigna “Aprender para emprender”. Una visión optimista de las relaciones entre educación y producción que no altera la lógica del planteo inverso que solemos escuchar tres décadas después, porque ambos reúnen sin distinción las tres escalas de problemas que identifica Rancière: “los que hacen al acto de aprender, los que dependen de la forma-escuela, y los que conciernen a la relación global entre población escolarizada y población productiva” (Rancière, 1988, p. 1).

Es en ese contexto en el que Rancière afirma:

La escuela no es un lugar o una función definidos por una finalidad social externa. Es ante todo una forma simbólica, una norma de separación de los espacios, de los tiempos y de las ocupaciones sociales. Escuela no quiere decir aprendizaje sino ocio. La *scholè* griega separa dos usos del tiempo: el uso de aquellos a quienes la obligación del servicio y de la producción quita, por definición, tiempo para hacer otra cosa; el uso de aquellos que tienen tiempo, es decir, de quienes están dispensados de las exigencias del trabajo (Rancière, 1988, pp. 1-2).

Nuevamente, la escuela es separación. Separación del tiempo del *negocio*⁶ que en sus orígenes implicaba el rango aristocrático de quienes no debían trabajar, en el transcurso de la historia, la sustracción de la infancia como fuerza productiva y quizás hoy de suspensión del automatismo de consumo que captura a niños y niñas. Es separación del orden de la desigualdad porque este planteo supone una ruptura simbólica fundamental, la de la introducción del ocio en vidas destinadas al trabajo, la de la desviación de riquezas para el sostenimiento de un espacio-tiempo igualitario por su sola forma, regido por otra lógica de la producción.

⁶ Etimológicamente, negación de *ocio*.

Porque la escuela democrática no persigue la igualdad como objetivo ni a través de la redistribución del capital cultural; es su *forma* la que iguala. Se pregunta Rancière:

¿Qué relación existe entre esos jóvenes atenienses bien nacidos y la multitud confusa y porfiada de nuestros colegios suburbanos? Nada más que una forma, admitámoslo: la forma-escuela, tal como la definen tres relaciones simbólicas fundamentales: la escuela no es ante todo el lugar de la transmisión de los saberes que preparan a los niños a su actividad de adultos. Es el lugar ubicado fuera de las necesidades del trabajo, el lugar donde se aprende por aprender, el lugar de la igualdad por excelencia (Rancière, 1988, p. 2).

Esta afirmación no deja de sorprender, aún hoy y después de tanto recorrido de su texto y de *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, libro de Jan Masschelein y Maarten Simons (2014) que se apoya en él para definir lo escolar generando una nueva perspectiva no sólo en el entorno de la educación flamenca al que pertenecen sino en otras latitudes. Sorprende cómo sigue siendo un escándalo la democracia —parafraseando al propio Rancière— porque discute imágenes que tenemos muy naturalizadas: la de la promesa de una igualdad futura por la vía del conocimiento que hace tolerable la desigualdad de inicio o la que ha trocado el viejo ideal civilizatorio por el del ascenso social en una sociedad económicamente jerarquizada, entre otras.

Acentuar la función social de la escuela pretender vincularla con el orden productivo, es desactivar esa potencia escandalosa a la vez que generar lo que denuncian los discursos sobre la crisis: la escolarización al servicio de la reproducción de un orden desigual e injusto.

Rancière lo dice de manera extrema: la escuela no prepara, separa. Separa del *oikos* en sus dos consecuencias, diremos nosotros, lo económico y lo familiar.⁷ Separa del lugar social y del destino que le correspondería a

⁷ Economía proviene de *oikonomía*, entendida como dirección o administración de una casa, en tanto que *oikos* excede el sentido de “casa” para aludir a lo familiar en tanto ámbito de lo privado en permanente tensión con la *polis*.

cada uno; de los conocimientos, de la sensibilidad, del poder que le estaría asignado a cada quien.

Pero separar no es desconocer; por eso Simons y Masschelein (2014) hablan de *suspensión* para aludir a la operación que vuelve todo eso inoperante y que alcanza no sólo al estudiante, sino al profesor y a la materia de estudio.

De hecho, dejar la esfera privada de la familia y entrar en la escuela implica entrar en un espacio y en un tiempo donde los roles, las posiciones, las costumbres y los ambientes particulares están suspendidos y donde las personas están expuestas igualmente a las cosas comunes con vistas al nuevo y libre uso (Masschelein y Simons, 2011, pp. 138-139).

La misma norma que hace escuela, podríamos decir desde la definición de Rancière, que la separa como forma simbólica, al hacerlo desclasifica a los sujetos, desprivatiza saberes y expectativas y convoca a cierto *ethos* del que enseña.

Hablamos de Brisa y parece evidente la razón del recorte. La flauta —la música en general, tal vez— no forma parte de los “saberes útiles” que pretendería una educación planificada según las demandas del mercado ni sobre lo que se supone que exigirá el futuro;⁸ en este contexto, además, escapa a los “contenidos mínimos” que se deberían garantizar en la enseñanza remota. Le fue ofrecida según una lógica igualitaria de compartir lo común sin atender a priori razones de otra índole, como el poder adquisitivo o el acuerdo de la familia; se le acercó una mano humana —la de su maestra—, en la que sin dudas reconocemos un gesto de transmisión; la oferta fue sostenida, posibilitada y hasta presionada por un andamiaje institucional que efectivizó esa insistencia. Ese aprendizaje y esa práctica pusieron a la niña en relación con sus compañeros y compañeras; apostó a un lazo entre pares —aun sin la presencialidad del encuentro— que se distancia de las redes sociales (en el sentido de la web y el de relaciones entre identidades forjadas en lo social). Podríamos

⁸ Mucho menos lo que ejercitaban en la clase a la que nos referimos (*BRANLE SIMPLE*, Thoinot Arbeau, s. XVI).

decir, retomando nuestra pregunta y en función de lo que venimos desarrollando, que allí *hubo escuela*.

Pero nos interesaría relanzar esa respuesta. ¿Es que sólo la escuela podría hacer esa apuesta? Aventuramos que, al menos hasta nuevo aviso y en Occidente, sí. No porque lo haga siempre ni vaya a seguir haciéndolo, tal vez simplemente porque esa forma de “instituir lo humano” (Legendre, 2008, p. 15) que nos hemos inventado hace siglos todavía es valiosa.

¿O no son la escuela y el Estado imponiendo obligatoriedad y estableciendo derechos los que inscriben a niños y niñas en el orden de lo público? Desde luego —seguimos subrayándolo porque nunca lo diremos lo suficiente— que no lo hace siempre ni en todos los casos; desde luego que no hablamos de instituciones puntuales, sino de esa *norma-escuela* que nombra ese modo de la apuesta a la filiación simbólica de los nuevos en un mundo común a través de la educación.

Decíamos que en nuestra escena se convocaban obstinaciones diversas. Efectivamente, no desconocemos que algo de esa familia se juega en la elección de esta escuela y en la decisión de atender a lo que pide aun pese a dificultades efectivas, y sospechamos que quizás ese mensaje, cifrado en la compra contra viento y marea de una flauta, sea lo que atrae a Brisa a una propuesta escolar de un modo en el que no lo consiguen otras. Reconocemos en su profesora una pasión por la música y una disposición amorosa a la enseñanza que va mucho más allá de lo que nos interesa describir en esta instancia. Hablamos también de una decisión de perseverar —aun redefiniéndola en la emergencia— en lo que esta escuela pone en común a partir de decisiones concertadas con otros y otras.⁹ La pregunta es: ¿podría todo eso que insiste sostenerse y canalizarse sin la institucionalidad de la escuela?

Creemos que muy difícilmente; nos inquieta menos el futuro de la escuela que el de la verificación de igualdad que la define de todos modos.

⁹ El Consejo Superior de una Universidad pública que aprobó su diseño curricular y el colectivo mismo de la escuela, que va dándole cuerpo y revisándolo permanentemente.

Escena dos

Catalina lee en voz alta para sus compañeros y compañeras. Tiene apenas siete años, pero su voz no vacila, aunque todavía se trabe en alguna letra. Corajuda como la protagonista del relato que quiso compartir: Frida Kahlo. La seño la había presentado proponiendo como ritual que la clase de cada mañana comenzara con una lectura a partir de esa iniciativa de Cata.

A Frida le encanta pintar y dibujar como a mí, dice Oli en la primera intervención del grupo. *Claro*, dice la seño, *Frida, como el resto de las historias de ese libro*¹⁰ *es una persona que existió; son historias de personas reales. ¿La conocían?*

La escena sería la de cualquier segundo grado; el diálogo el de cualquier maestra sensible a los intereses de sus estudiantes con un grupo participativo. Pero no es, sin embargo, cualquier clase ni cualquier entorno. Cata leía sentada en la mesa de su casa, acompañada por una muñeca de Frida que le compró su mamá y con una biblioteca de fondo. Oli contestaba con un audio y la seño había iniciado la jornada desde un globito de videomensaje en Telegram. La pandemia tenía a todos y todas en confinamiento desde hacía casi dos meses. La cita era diariamente a las nueve y media en el grupo, mediante teléfonos, tabletas o Telegram Web en la PC.

¿La conocen?, había preguntado la maestra. Y Cata subió un retrato dibujado de la artista, y a continuación la seño apareció de nuevo en el globito, pero esta vez con una vincha de flores y la *Cumbia del mole* de Lila Downs de fondo: “Dicen que en Oaxaca, se toma el mezcal con café...”. *¿Conocen a Lila Downs? Es una cantante mexicana que admiraba mucho a Frida...*, y sumó el enlace al video de la canción. Las pantallas explotaron de mujeres bailando, con vestidos largos y coloridos, trenzas y flores en el pelo, collares larguísimos, cuentas, cintas y bordados, dando el pie para que la intervención de la maestra pusiera el acento en esos colores de México que Frida amaba, y su lugar para las mujeres de su pueblo, en su época.

¹⁰ Favili, Elena y Cavallo, Francesca (2017). *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes. 100 historias de mujeres extraordinarias*. Buenos Aires: Planeta.

¿Hubiera sido eso posible en el aula de ladrillo? Seguramente, sí, preparando una clase con recursos audiovisuales, retomando algo que uno de los chicos había propuesto. Pero no el que una de las nenas sumara un dibujo que tenía en su casa, ni que la intermitencia de la imagen de la maestra le permitiera aparecer de pronto con un guiño que remite a la artista ni música de fondo. Ni que otro de los chicos le preguntara por privado cómo era Frida de verdad, mientras a Maca le interesaba si había vivido antes que su papá y su mamá, y que ella pudiera compartirles en el momento una foto.

—Cata, ¿podés volver a leer la frase final de lo que leíste? —relanza la seño.

—“Pies, para qué los quiero si tengo alas para volar”.

—“Pies, para qué los quiero si tengo alas para volar”. ¿Alguien sabe por qué dice eso Frida?

—Porque después de un accidente no podía caminar —responde Inés.

—Porque sentía que tenía alas cuando dibujaba —agrega Agus que recién se sumaba.

La seño la saluda. Les cuenta a los recién llegados que Cata ha leído hermosamente un texto sobre Frida en un video que está subido en el grupo y los invita a verlo después, mientras siguen dialogando sobre la artista y la maravilla de la sensación de volar al crear, hasta que Emilia cree necesario intervenir:

—¡Seño, poné a todos a hacer clases! ¡Vamos, che!

Encantada con el reto, la seño sube un recurso audiovisual elaborado por ella con el que retomarán el tema que había introducido un video del día anterior¹¹ sobre la vida de las infancias en distintas sociedades, mientras le explica que la clase no comienza con el pizarrón. Y vaya que no, cuántas cosas se habían enseñado en esos escasos veinte minutos.

¹¹ *Five*, The Mercadantes, <https://www.youtube.com/watch?v=rJRi7a4WyDs>

Las escuelas

Gabriela Diker (2010) retoma en un artículo de hace unos años el ejercicio de una ucronía que tenía algunos más y que cada tanto vuelve aparecer, la de un grupo de viajeros del tiempo provenientes del pasado —entre los que se encontrarían cirujanos y maestros— y sus reacciones al encontrarse con el ejercicio de sus profesiones en la actualidad. Es fácil suponer adónde se dirige la parábola: los cirujanos no podrían casi identificar lo que está teniendo lugar en una mesa de operaciones, mientras que los maestros no tendrían mayores dificultades en pararse en el frente y llevar adelante una clase. Pues bien, dice Diker, esto no es tan así; la misma naturalización del dispositivo escolar que hace que resista tanto a las innovaciones minimiza la percepción de los cambios que, sin embargo, se viven.

Consideramos que nuestra escena deja ver que, más allá de que la pandemia exigió a los saberes profesionales docentes la imaginación de estrategias para las que no se tenían antecedentes —de las cuales el desarrollo de clases en encuentros sincrónicos por una red de mensajería instantánea no es la única—, no sólo han sufrido cambios las tecnologías y la disposición de los cuerpos. La posición de la maestra frente a sus estudiantes y frente al saber no es la que identificaríamos como “tradicional”, los contenidos no son los mismos, la participación y la actividad de chicos y chicas —que argumentan, proponen y se perciben como sujetos de derechos— tampoco. Seguramente, nuestros viajeros no podrían dimensionar cuánto está atravesada la experiencia escolar por el “afuera” y por lo que se tramita en internet aun tratándose de la primera infancia, y quizás no le encontrarían sentido escolar a una clase como ésta.

Les podríamos dar la razón en el desconcierto: ¿por qué pensar, más allá de que conocemos su marco institucional, que estamos frente a una propuesta escolar? Efectivamente, algunos de los componentes “duros” de la gramática de la escuela están alterados. Los estudiantes se van sumando en distintos momentos a una clase sincrónica pero no presencial y que puede ser visualizada *a posteriori* en el chat, incluso por quienes no asistan; las intervenciones se dan tanto de manera escrita como en videos o audios; chicos y chicas interactúan entre ellos y con la docente, pero

también simultáneamente en privado; se desarrolla ante la mirada de otros miembros de las familias o de ocasionales espectadores.

Pero, asimismo, se pueden identificar las condiciones centrales de lo que propone una escuela, repentinamente revalorizadas en la pandemia: la grupalidad, la ocasión de aprender de los pares, la disponibilidad de los adultos a poner en común algunos contenidos y a estimular el pensamiento, el ejercicio de atención conjunta sobre cierto recorte del mundo, mediada por el oficio de un maestro. ¿En qué otro contexto una niña encuentra que se valora la lectura y otra que dibujar es la puerta al arte, mientras se reflexiona sobre el lugar de la mujer en nuestro tiempo y de las infancias en las distintas culturas y en familias diversas? Nuevamente diremos que, hasta nuevo aviso y en Occidente, en la escuela.

Una escuela en esta coyuntura tal vez más que nunca desacralizando el espacio, como quería Foucault, ubicándose en varios *entres* —*entre* lo público y lo privado, *entre* lo virtual y lo presencial, *entre* lo social y lo familiar, *entre* el pasado y el futuro— y demostrando también más que nunca su naturaleza heterotópica. Verla confirmada como “espacio otro” no deja de ser curioso cuando debió migrar completamente a otro entorno, resignando el encierro que tanto dio de que hablar y hasta la sincronía, y alterar de su formato, en algunos casos tal vez, las características más estables de la llamada escuela moderna, los agrupamientos y la gradualidad.

Sabemos que la definición de las instituciones como modernas tuvo que ver entre otras cosas con el montaje de la Academia, enlazada en el mismo programa, y que la escuela, haciéndose cargo de la manera moderna de concebir la educación, consolidó ese programa de la modernidad. Dos caras de la misma moneda, dice Pineau (1999), que si bien enuncian un proceso macerado durante siglos y debilitado con la caída de las sociedades disciplinarias, eluden otras historias, otras maneras de habitar el mundo y de relacionarse con la naturaleza y, sobre todo, otra manera de pensar el pasado.

Quizá sea momento de cuestionar si la escuela fue alguna vez tan homogénea como se pretende; si no fue siempre precaria y permeable a su contexto (Dussel, 2018); si la presencia de las “otras escuelas”, como las

llama Terigi (2006), las del plurigrado, las rurales, las de aceleración —históricamente alternativas— o las que en los bordes de lo social repiensen hoy sus formas y rutinas para sostener un proyecto político de integración no permiten pensar que hemos cristalizado una imagen de la escuela susceptible de ser agrietada desde su interior.

Como lo señala Ricardo Baquero (2013), nuestro conocimiento acerca de la escuela provino, en buena medida, de las posibilidades que lo escolar nos demarcó para poder ser pensado. No es menor, entonces, retomar el desafío de preguntarse por las condiciones de enunciación de esas interrogaciones sobre la escuela y sus sentidos por fuera del laboratorio escolar y de la exclusividad del saber experto. “El tipo de saber a producir, me atrevería a señalar, reclama formas de implicación diferentes a las usuales, formas de diálogo y trabajo a construir, formas de cooperación y confianza tejidas con paciencia”, dice Baquero (2013, p. 85), formas respetuosas y políticamente responsables respecto de aquello sobre lo que se interrogan.

Identificar situaciones y actores, poner en relación acontecimientos, definir los objetos y el carácter de un conocimiento no son operaciones neutrales sino políticas, y así como interrogar la racionalidad neoliberal requiere —según Laval y Dardot (2018)— la mirada del detalle, consideramos que preguntarse por una institución que pretende la verificación de la igualdad no puede hacerse sino desde una posición que se haga cargo de esa premisa.

Asumimos con Rancière (2017, p. 8) que “los efectos de conocimiento son el producto de decisiones narrativas y expresivas que tienen lugar en la lengua y el pensamiento comunes, es decir, en un mismo plano compartido con aquellos cuyo discurso estudiamos”, y que pensar la escuela será, entonces, un trabajo situado a la vez que inscripto en la doble responsabilidad que enuncia Arendt para la educación (2016). Una responsabilidad por el mundo —que abrirá las preguntas por la brecha con lo contemporáneo sin caer en el señuelo de asimilar cambios a decadencia ni eludir las reformulaciones que indiscutiblemente son necesarias— y por los nuevos resguardando su derecho a ser iniciadores de algo que ni imaginamos, a

comenzar,¹² lo que limita cualquier pretensión de eternizar la escuela en un mañana que no nos pertenece.

Entre el pasado y el futuro, entonces, la producción de saber sobre la escuela deberá ser más sobre nuestra *praxis* que sobre los condicionamientos de época, más en términos de memoria y de política que de sociología.

A modo de cierre: ¿y si la escuela nunca fue moderna?

Nos valemus de la provocación de Bruno Latour (2007) para subrayar algunas de las aristas que venimos desarrollando en este trabajo y fundamentalmente para mantener en suspenso los discursos dominantes respecto a la escuela.

No vamos a discutir que el programa institucional, tal como lo define Dubet (2006),¹³ haya perdido fuerza, ni a desconocer que —desde su perspectiva— lo que hemos dicho de la escuela como forma no resultaría en una argumentación en contrario, por cuanto muchas de las notas que hemos destacado son las que él encuentra en la base de la estabilidad de todas las instituciones. Aunque no ahondemos en ello, acordamos también con Lewkowicz (2006) en que el debilitamiento del Estado-nación, como metainstitución que garantizaba la red institucional y legitimaba su autoridad, ha generado una dispersión de los lazos que se construían bajo ese régimen de sensibilidad, con la consecuencia de instituciones que siguen reuniendo cuerpos, pero han perdido potencia para provocar encuentros y experiencias, instituciones *galpones*.¹⁴

Cierto es que la escuela no escapa a estos efectos ni a lo que Deleuze (1990) llamó visionariamente *sociedades de control* y que en lo escolar tuvo

¹² Un comienzo que “no es el mismo que el del mundo, no es comienzo de algo sino de alguien que es un principiante en sí mismo” (2007, p. 201).

¹³ “Proceso social que transforma valores y principios en acción y subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado” (Dubet, 2006, p. 32).

¹⁴ Lewkowicz aludía así “a estos efectos del desvanecimiento institucional. Las paredes de los galpones ya no portan un discurso instituyente, ya no hablan, ya no piensan, ya no preceden, ya no preexisten; son sólo paredes” (pp. 225-226).

la consecuencia, entre otras, del desplazamiento de la ingeniería disciplinaria que describía Foucault (1997) hacia el control sobre productos, procesos y aprendizajes y serias dificultades para construir nuevos sentidos. Ciertamente es, también, que en esa inercia desanimada “a lo que pareció represivo e intolerable, retrospectivamente se lo ve adornado de todas las virtudes” (Dubet, 2006, p. 61). Por eso nos interesa la perspectiva de Latour (2007) y la de Rancière (2017a), con el ánimo de dar lugar a las preguntas e insistencias que habitan las escuelas en plural, entramadas como todas las realidades institucionales en temporalidades múltiples.

El tiempo no es un marco general en el que sucesos y actores se mantienen reunidos por contemporaneidad, como querían los modernos, en procesos siempre repertoriables como “Progreso” o “Decadencia”. Esa tentativa ha fracasado, dice Latour, siempre ha fracasado. “No estamos atados para siempre a esa temporalidad que no permite comprender nuestro pasado ni nuestro futuro, y que nos obliga a echar al olvido de la historia la totalidad de los terceros mundos humanos y no humanos” (Latour, 2007, p. 112). La narrativa del tiempo construye el mundo de la experiencia que compartimos con los demás y traza líneas entre lo posible y lo imposible, lo necesario y lo contingente, generando para Rancière (2017a) la articulación entre posibilidad y capacidad que está en el corazón de la manera en la que habitamos el mundo.

¿Qué es lo que está presente en el presente de la escuela, entonces? ¿Qué pasado, qué futuro, no dejan ver la imagen añorada que se ha vuelto normativa o la de la crisis que dice imposible cualquier novedad? ¿Qué guion de temporalidad diferida en la promesa de igualdad nos impide habilitar la potencia de cualquier momento para abrir otro tiempo más justo?

El orden dominante, dice Rancière (2019) —y no queremos eludir que quizás algunas escuelas asumen ese lugar—, nos recuerda incesantemente que hay sólo un tiempo, el del mundo globalizado, y que no hay un mundo común entre quienes lo comprenden y quienes no se pueden o quieren adaptar. La apuesta es otra, la de asumir “un tiempo que no es ni el tiempo de los vencedores ni tampoco el tiempo de las víctimas, sino el tiempo

de los no-vencidos” (p. 86), como el que reconocemos en la posición de muchos maestros y maestras en esta coyuntura:

En lugar de llorar por un mundo perdido o anunciar con gran estruendo publicitario la asombrosa novedad de lo que nos llega, nuestros verdaderos maestros, Penélopes a su modo, siempre cosieron la paciencia antigua a las impaciencias nuevas, tejieron sobre la trama perenne del universo inmemorial y cargado cadenas contemporáneas más ligeras, pegaron las páginas del atlas del momento sobre los cartones del arcaico (Serres, 1995, p. 16).

En ese tiempo no lineal propusimos la emergencia de otras memorias de escuela; quizá reactualizarlas permitiría estar a la altura de ese oficio ancestral.

Referencias

- Álvarez Uría, F., y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta.
- Arendt, Hannah (2007). *La condición humana*. Paidós
- Arendt, Hannah(2016) La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 269-301). Ariel.
- Baquero, R. (2013). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En R. Baquero, G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Las formas de lo escolar* (pp. 79-98). La Hendija.
- Deleuze, G. (1990). Post Scriptum a las sociedades de control. *Polis-Revista Latinoamericana*, 13-2006. <http://journals.openedition.org/polis/5509>
- Diker, G. (2010). Los sentidos del cambio en la educación. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 127-137). La Hendija.
- Dubet, F. (2005). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? *Revista Colombiana de Sociología*, (25) 63-80. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551556295004>
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa.

- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa Bondía (ed.). *Elogio de la escuela* (pp. 82-10). Miño y Dávila editores.
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (octubre de 1984). *De los espacios otros*. Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales, 14 de marzo de 1967, publicada en *Architecture, Mouvement, Continuité*, núm. 5. http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-i/files/2017/07/foucault_de-los-espacios-otros.pdf
- Foucault, M. (1997). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Siglo XXI.
- Laval, C. y Dardot, P. (2018). *El ser neoliberal*. Gedisa.
- Legendre, P. (2008). *Fábrica del hombre occidental*. Amorrortu.
- Lewkowicz, I. (2006). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila editores.
- Muxel, A. (1996). *Individu et mémoire familiale*. Éditions Nathan.
- Pineau, P. (1999). Premisas básicas de la escolaridad como construcción moderna que construyó a la modernidad. *Revista de estudios del currículum*, 2(1).
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo “Esto es educación” y la escuela dijo “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós.
- Rancière, J. (1988). École, production, égalité. En X. Renou (ed.), *L'école contre la démocratie* (pp. 79-96). Edilig <https://es.scribd.com/document/369934590/Jacques-Rancie-re-escuela-produccion-igualdad>.
- Rancière, J. (2017). *La noche de los proletarios. Archivos del sueño obrero*. Tinta Limón.
- Rancière, J. (2017a). *Tiempos modernos*. Shangrila Textos Aparte.

- Rancière, J. (2018). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Edhasa y Libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2019). El tiempo de los no-vencidos (Tiempo, ficción, política). *Revista de Estudios Sociales* (70), 79-86. <https://doi.org/10.7440/res70.2019.07>
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Cátedra.
- Terigi, F. (2006). Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza. En F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 191-230). Siglo XXI editores.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.