

COLECCIÓN
POLÍTICAS EDUCATIVAS

unipe
EDITORIAL
UNIVERSITARIA

CLACSO

PENSAR LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA II

Experiencias y problemáticas
en Iberoamérica

Inés Dussel, Patricia Ferrante
y Darío Pulfer (compiladores)



INÉS DUSSEL es profesora investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México. Obtuvo su doctorado en la Universidad de Wisconsin-Madison. Fue directora del Área Educación de FLACSO/Argentina entre 2001 y 2008, y ha sido profesora visitante en las universidades de Melbourne, Paris 8 y Humboldt de Berlín. Recibió en 2018 el Humboldt Research Award (Alemania). Estudia los vínculos entre la escuela y la cultura visual digital, en perspectiva histórica y pedagógica.

PATRICIA FERRANTE es docente investigadora de la UNIFE y del Área de Comunicación y Cultura de FLACSO Argentina. Es la coordinadora de UNIFE digital y del Diploma Superior en Culturas y Narrativas para la Infancia y la Juventud. Estudia las prácticas con los medios y la cultura digital de docentes, niñas, niños y jóvenes.

DARÍO PULFER es profesor en Historia y magíster en Educación. Dirige el Centro de Documentación e Investigación acerca del Peronismo (Cedinpe, www.cedinpe.unsam.edu.ar) y la colección Pasado(s) peronista(s) del CEDINPE-PROHISTORIA. Es autor de *El peronismo en sus fuentes* (2015). En la UNIFE, es docente investigador y director de la colección Ideas en la educación argentina, para la cual prologó *La restauración nacionalista*, de Ricardo Rojas, *La tradición nacional*, de Joaquín V. González, y *La colonización pedagógica*, de Arturo Jauretche.

Pensar la educación
en tiempos de pandemia II

Pensar la educación en tiempos de pandemia II

Experiencias y problemáticas en Iberoamérica

**Inés Dussel, Patricia Ferrante
y Darío Pulfer (compiladores)**

**Miguel Alfredo
Nicolás Arata
Karina Batthyány
Eloísa Bordoli
Irma Briasco
José Antonio Castorina
Agustina Corica
Ricardo Cuenca
Gabriela Czarny
Inés Dussel
Yenny Eguigure
Patricia Ferrante
Pablo Granovsky
Silvina Gvirtz
Martha Cecilia Herrera-Cortés
Walter Omar Kohan
Jorge Larrosa**

**Liliana Mayer
Germán Moncada
Ricardo Morales-Ulloa
Carla L. Paz
Francesc Pedró
Cristian Pérez Centeno
Paula A. Pogré
Darío Pulfer
María Teresa Rojas Fabris
Patricia Sadovsky
Gisela Salinas
Carlos Skliar
Alejandro Tiana Ferrer
Daniel Tirado
Rosa María Torres Hernández
Vanessa Verchelli**

Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica / Inés Dussel... [et al.]; compilado por Inés Dussel; Patricia Ferrante; Darío Pulfer - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO, 2020.

Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 7)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3805-55-4

1. Acceso a la Educación. 2. Estrategias de la Educación. 3. Política Educacional.
I. Dussel, Inés, comp. II. Ferrante, Patricia, comp. III. Pulfer, Darío, comp.
CDD 370.9

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Adrián Cannellotto
Rector

Carlos G.A. Rodríguez
Vicerrector

CLACSO: CONSEJO LATINOAMERICANO
DE CIENCIAS SOCIALES

Karina Batthyány
Secretaria Ejecutiva

Nicolás Arata
Director de Formación y Producción Editorial

María Fernanda Pampín
Directora Adjunta de Producción Editorial

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
Luz Azcona y María Teresa D'Meza Pérez
Edición y corrección

Diana Cricelli
Diseño y diagramación

Diseño de cubierta a partir de arte de Natalia Ciucci

Foto de cubierta: cuadernillo dejado por docentes en un alambrado del camino
Las Piedritas, Olavarría, Provincia de Buenos Aires, 2020 (gentileza Juan Roa).

Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica

Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (compiladores)

© De los artículos, las y los autores

De la presente edición:

© UNIPE: Editorial Universitaria, 2020

Piedras 1080 - (C1070AAV) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

www.unipe.edu.ar

© CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2020

Estados Unidos 1168 - (C1023AAB) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

www.clacso.org

1ª edición, en pdf, diciembre de 2020

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que: a) se reconozca la autoría de la obra original y se mencione el crédito bibliográfico de la siguiente forma: Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria-CLACSO, 2020; b) no se modifique el contenido de los textos; c) el uso del material o sus derivados tenga fines no comerciales; d) se mantenga esta nota en la obra derivada.

ISBN 978-987-3805-55-4

Índice

PRESENTACIÓN

<i>Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer</i>	9
--	---

MIRADAS REGIONALES

Una vez más, la igualdad <i>Jorge Larrosa</i>	17
--	----

Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos <i>Carlos Skliar</i>	31
---	----

¿Y ahora qué? Políticas y formación docente en América Latina <i>Paula A. Pogré</i>	45
--	----

La educación y el trabajo ante la emergencia del covid-19. Una mirada de la educación técnico-profesional <i>Irma Briasco, Agustina Corica, Pablo Granovsky, Vanesa Verchelli y Miguel Alfredo</i>	59
--	----

Covid-19 y educación superior: crisis y ventanas de oportunidad <i>Francesc Pedró</i>	73
--	----

La educación superior en América Latina. Situación y futuros frente a la emergencia del covid-19 <i>Cristian Pérez Centeno</i>	87
--	----

EXPERIENCIAS NACIONALES

La estrategia Aprende en Casa para la educación básica en México en la pandemia <i>Rosa María Torres Hernández</i>	101
--	-----

¿Qué cambios educativos nos puede traer el coronavirus? Algunas reflexiones desde la experiencia española <i>Alejandro Tiana Ferrer</i>	111
---	-----

Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos

Carlos Skliar

ESTE TEXTO PONE EN CONSIDERACIÓN ALGUNAS IDEAS y percepciones, provisorias y precarias, acerca del *acontecimiento* educativo durante la pandemia, a partir de la reelaboración de una serie de conversaciones virtuales en el país y en la región,¹ que retratan en un tono de incertidumbre el antes-durante-después de las formas, espacios y tiempos escolares.

LA PRETENSIÓN DE LA CONTINUIDAD

A poco de declararse la pandemia y establecerse el confinamiento y el distanciamiento social, la actividad en torno a lo educativo entró en ebullición, fue incesante y también agotadora; los límites y los umbrales de aquello que puede ser considerado como *acción escolar* se expandieron de inmediato en varias direcciones: el reparto de bolsones de comida para las familias azotadas por el hambre, la búsqueda ineludible de estudiantes de todos los niveles con dificultades o ausencia de conectividad, las reuniones con el propósito de crear una organización institucional en ausencia de institución física, la generación de materiales no previstos con antecedencia, la capacitación para docentes en modos de transmisión de contenidos y recursos, etc.

1. Me refiero aquí más específicamente a encuentros virtuales junto a: Plan Ceibal y la OEI (Uruguay), Programa Charla con Maestros (Ministerio de Educación de Colombia), Programa Parche Maestro (Medellín, Colombia), Consejo Mexicano de Investigación Educativa (México), Programa Ciudades más humanas (Municipalidad de Rosario), Ciclo Conversaciones con cualesquiera (red facebooklive), Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires), Fundación Conexión 360º (Argentina), Estrategia entre Pares (Alcaldía de Bogotá, Colombia), Universidade dos Açores (Portugal), Universidad Nacional de Rosario, Reuniones inter-cátedras con universidades del Norte de Chile, Arquitectos sin fronteras de Galicia (España), Ciclo Libertad y Responsabilidad por la palabra (PEN, Argentina), Ciclo Pensar en tiempos turbulentos del Hospital Italiano (Argentina), además de conversaciones cotidianas con distintos Institutos de Formación Docente de la Argentina y de escuelas del país y de la región.

Además, tal acción se extendió hacia febriles debates filosóficos, pedagógicos, antropológicos, políticos, sociológicos; ciclos de intervenciones públicas de especialistas organizados por ministerios, secretarías, organizaciones no gubernativas, sindicatos, escuelas; una prensa escrita y televisiva volcada hacia la dilucidación de los problemas más álgidos del presente escolar; controversias múltiples y acérrimas sobre el desempeño, la tarea y el rol de las familias, el aprendizaje y su evaluación; la presencia cotidiana de una escuela televisada, entre muchas otras.

Los conmovedores relatos de las acciones escolares de maestras y maestros comenzaron a darse a conocer y a diseminarse, motivados por la solidaridad y la responsabilidad: la entrega de tareas a los estudiantes surcando ríos caudalosos en canoa, kilómetros hechos de bicicleta para hacer llegar cuadernillos de estudio a niñas y niños, la asunción de gastos comunes de conectividad compartidos entre docentes y familias, etcétera.

En el transcurso de las conversaciones fue posible apreciar una serie de movimientos o de variaciones a propósito de un interrogante que recorrió de inmediato la vida pública y privada, y que aún resuena: ¿siguen las escuelas, continúan en esa multiplicación de acciones escolares? Y de ser afirmativa la respuesta: ¿qué es lo que sigue o continúa en medio del distanciamiento y el confinamiento social? ¿Puede algo continuar, cuando el resto de la vida social se interrumpe? ¿Puede continuar cuando las vidas singulares parecen quedar detenidas, boquiabiertas, incluso perplejas delante de la fina línea que divide la salud de la enfermedad y de la muerte?

Intentar una respuesta será siempre clausurar la pregunta, pero quizá sea posible detenerse a pensar unas líneas en ello: al mismo tiempo que fue explícita la pretensión de una cierta continuidad pedagógica –al menos en lo que se refiere a la gestión estatal y a la instalación de una trilogía básica: envío de tareas, realización y evaluación del aprendizaje– también existieron fenómenos concretos de discontinuidad, interrupción, ruptura y vacío, todo a la vez, o en fragmentos distintos de formas, tiempos y espacios.

Ahora bien: el hecho de que hubiera (la pretensión o la afirmación de una cierta) continuidad pedagógica, ¿supuso que hubiera (la pretensión o la afirmación de un) aprendizaje en la misma dirección, es decir, en el sentido de lo planificado, registrable, evaluable?

«Aprendí a sumar, a multiplicar. Aprendí a extrañar», escribió un niño pequeño en su cuaderno para contestar el interrogante planteado a distancia por su maestra. «Aprendí que prefiero la escuela en la escuela y no en mi casa», registró una niña en el WhatsApp de su clase. «Aprendí que hay que cuidarnos para que pueda volver ver a mis amigas de la escuela y a todos los que todavía no son mis amigos», dijo una niña de doce años en un zoom de su colegio.

Claro está que hubo y que hay que escuchar mucho más a la niñez en este tiempo incierto, por supuesto, pero no en un lenguaje jurídico, técnico o textual, sino en un plano igualitario, ya que pareciera ser una de las claves del presente y futuro reencuentro en las escuelas: la cuestión no es tanto la acumulación de testimonios sueltos, sino el gesto de la conversación, olvidado o perimido o puesto bajo condiciones experimentales del diálogo, es decir, qué hacer con lo

escuchado para darle sostén, continuidad, duración, espesura; cuáles preguntas valen la pena que sigan siendo preguntas, y qué se transforma en la actividad común de lo escolar.

Cuando un niño pequeño describe que no puede estudiar en su casa porque su padre necesita los datos del teléfono para trabajar, cuando una niña apostada en una ventana siente y piensa –y escribe– que el mundo continúa de algún modo pero su vida no, cuando un niño ciego cree percibir que todos allí afuera se han muerto, cuando una niña le pregunta a su maestra si es de verdad o de papel: ¿se trata de frases sueltas, de testimonios que se toman como anécdotas provisionales, de frases enunciadas desde los márgenes que pueden provocar sorpresa, complicidad o dolor, y que enseguida se olvidarán? ¿O son el centro mismo de una conversación que insta a reinventar la educación? ¿Son su punto de partida?

Aprender no es instantáneo o, al menos, no es algo que procede de la inmediatez ni es un reflejo cristalino de una enseñanza sino de un acontecimiento que demora en *darse cuenta*. Aprender, pues, es *darse cuenta* en uno mismo lo que es reconocible para otros, y por ello es fundamental dar un tiempo y un lugar para que ocurra, prestando mucha atención a la escena tensa que se plantea entre la experiencia igualitaria, las exigencias de rendimiento y la insistencia de una racionalidad evaluadora. Según cómo se desate ese nudo entre igualdad/exigencia/evaluación será posible saber si algo se ha aprendido o no.

Por supuesto que existen intuiciones a propósito de lo que se pudo y se podría aprender en esta temporalidad inédita, y quizá no sea lo típico o lo tipificado hasta aquí: hay algo en torno de la generosidad y de la mezquindad, de la solidaridad y del egoísmo, de la necesaria presencia del Estado, del papel de la ciencia, de la responsabilidad o no de la palabra, de las contingencias y de la finitud, de la fragilidad, del sentido y del sinsentido del presente, de lo trascendente y de lo banal y, por fin, de que educar tiene que ver con aprender a cuidar el mundo para que no se acabe, sí, pero también con aprender a cuidarse de ciertos aspectos del mundo para que no se extinga lo humano.

Sin embargo, ¿son estas las cuestiones que las escuelas se proponen enseñar o poner sobre la mesa en el escenario formativo para ser, en otro tiempo y de otro modo, aprendidas? ¿O han sido justamente aquellas con las que se han encontrado de frente, sin posibilidades ni deseos de disimularlas, de disfrazarlas, de ocultarlas, de subestimarlas?

En este contexto de desmoronamiento comunitario y corporal, plural y singular, una cierta versión de la continuidad pedagógica estrechó sus filas con determinadas tecnologías para insistir en el reinado del aprendizaje y del conocimiento utilitario.

Las escuelas, los colegios y las universidades se vaciaron en sus espacios pero no en su esfuerzo por crear más y más actividades: todo se hizo y se sigue haciendo a distancia, como es de prever debido a la coyuntura, aunque no habría que olvidar que antes de la cuarentena buena parte de los sistemas educativos ya tendían a ello o deseaban hacerlo de una vez. La tecno-educación había invadido las aulas en buena parte de las prácticas y el mercado había apostado decididamente por la posibilidad de hacer de las instituciones de formación ambientes virtuales.

Pero ¿a qué puede llamarse tecno-educación, sin confundirse con la idea siempre presente de la implementación de nuevas tecnologías en la escuela? Más allá de este contexto de incertidumbre y de compleja gestión –en el que la apuesta por la continuidad requiere de conectividad, aún sin lograrlo en términos de masividad, gratuidad y equidad– consistiría en suponer que la conexión ya es de por sí la comunicabilidad, ya es el encuentro y ya es lo que se hace en común; que el atributo de comienzo sea comprendido como un valor de principio o, dicho de otro modo, que se anteponga la determinación de un formato tecnológico a la pregunta por el sentido de aquello que se hará conjuntamente, y que ese sentido quede recluso o postergado en virtud de la herramienta y de la estructura que lo determina y moldea.

Cuánto venía siendo lo humano tecnología en sí es algo que puede y debe discutirse, pero la invasión en estos tiempos críticos de recursos, formas, estrategias, diseños, herramientas, programaciones, todos ellos afiliados a la idea de virtualidad crea una preocupación que resulta insoslayable. Por supuesto que la pregunta que habría que dejar expuesta aquí tiene que ver con aquello que es necesariamente provisorio –como solución pragmática delante de una coyuntura inédita– y aquello que es o será más o menos permanente –como lenguaje e ideología más allá de la coyuntura.

Como bien señaló hace tiempo María Zambrano (2007: 143): «[...] la pregunta que cada hombre se debería de hacer a solas y aun hablando con los demás, la que debería de constituir el centro de todos los debates y que por el contrario viene a ser constantemente soslayada: la pregunta de si es posible que el hombre exista sin decaer en una condición infrahumana si se entrega solamente a la actividad de la que se derive un lucro inmediato, y si el conocimiento ha de estar medido y sometido a su poder de aumentar el progreso técnico» (Zambrano, 2007: 143).

LA DISCONTINUIDAD, LA INTERRUPCIÓN, LA RUPTURA Y EL VACÍO

Existe la sensación de que durante el comienzo del confinamiento y del distanciamiento lo que se intentó o lo que se pudo fue el hacer *hacer*, ocupar a los niños y a los jóvenes, replicar horarios, repeticiones y rutinas; como si fuera posible reconcentrarse en un mundo que está en aislamiento y olvidarse de lo que más angustia y conmueve.

Así vistas las cosas, así sintetizadas, es factible que la imagen de lo escolar haya quedado en aquel comienzo desdibujada, revelando una suerte de simplificación de sí misma. La idea de escuela y de educación en cuarentena no lograba, bien al principio, vencer el mandato oscuro del utilitarismo –no perder el tiempo, seguir aprendiendo– y en casi todos los países educadores, familias, niñas, niños y jóvenes con posibilidades de conectividad, vivieron bajo los efectos de esa peculiar forma de desafiliación del tiempo libre –que tanto se pregonaba entre filósofos y artistas– y de filiación con la labor: resolver tareas, sacar provecho, cumplir horarios, no perder el ritmo de los aprendizajes, ser evaluados constantemente.

Hubo, tal vez, una confusión entre medios y metas, de la tarea con su posible trascendencia, de la labor y de la acción, del aprender por medio de y aprender con alguien, de la conectividad, de la comunicabilidad, del contacto y del tomar la palabra. Y hubo, además, un profundo agotamiento y hartazgo que aún perdura: la imagen de la tarea educativa como un tele-trabajo a destajo y siempre precario, que aumentó el malestar al interior de una civilización tecnocrática impregnada por una sensación de fugacidad y de agotamiento cada vez más intenso y extendido. Y este sentimiento, como escribe Peter Sloterdijk: «Es indisoluble de la conciencia de que nuestra ‘sociedad’ [...] está estresada a causa de su autoconservación, que exige de nosotros un rendimiento insólito» (Sloterdijk: 2017: 13).

Con el paso del tiempo, la percepción de continuidad pedagógica quizá mutó hacia una discontinuidad o, para expresarlo con más nitidez: las comunidades escolares dejaron de asumir únicamente la ingeniería árida de enseñanza/aprendizaje/evaluación y, como tantas otras veces en la historia reciente y pasada, tomaron para sí la responsabilidad de hacer resurgir de las cenizas a los *dañados y rotos* por la crisis sanitaria, económica, social y cultural, producto de la pandemia y de otras hecatombes recientes.

La potencia de los gestos educativos se volcó, pues, hacia el cuidado, la compañía, la hospitalidad, la conversación a propósito del mundo y de la vida, la protección, el dolor, el riesgo, la incertidumbre. Ya no se trataba de una cuestión de formato sino de una urgente búsqueda de presencias y de existencias, no era un problema de estar ocupados sino de estar juntos, y no se trataba tanto de tareas como de lecturas.

Sobrevino así –de un modo siempre parcial, en ciertas comunidades– aquello que podría denominarse como la entrada más filosófica y más artística de la acción educativa, es decir, la búsqueda de otros lenguajes y otros vínculos para socorrer y dar sostén a la población escolar, el deseo de encontrarse –virtualmente, sí– para que valga la pena una conversación a flor de piel sobre los miedos, los dolores, la rareza infinita de un tiempo que muchas y muchos sentían como congelado. Sobrevino, pues, el ejercicio de la pregunta, la poesía, el cine, el teatro, el juego, la música, el dibujo, los recursos audiovisuales vinculados, en fin, un tiempo de acompañarse haciendo cosas juntos, que también –y decididamente– es formativo y da cuenta de la esencialidad de las escuelas.

Pero llegados a este punto habría que hacer una reflexión necesaria, sobre todo por lo que vendrá cuando sea posible el regreso masivo a las aulas: tanto la continuidad como la discontinuidad suponen por definición la existencia de *alguien al otro lado* y, como bien se sabe no abundaremos aquí en ello, tal imagen es mezquina y encubre la complejidad y la diversidad de lo acontecido. Para no dar rodeos: lo que ha existido y existe para muchas y muchos es una completa interrupción, la ausencia, el vacío. Y en el análisis de esta cuestión no interviene solo la cuestión de la conectividad sí o no –y aquí habría que incluir también sus matices: poca conectividad, breve, inestable, aleatoria, etcétera– pues la desconexión no ha sido solo literal, y el abandono bien puede ser una expresión de otras percepciones y sensaciones a propósito del sentido de lo escolar en estos tiempos convulsos.

Lo cierto es que esta época pandémica deja y dejará individuos y comunidades *intactas, dañadas y rotas*. Esta suerte de descripción literaria de lo humano pertenece a Herta Müller y fue escrita hace más de cincuenta años en una conferencia titulada *El tic-tac de la normalidad* (Müller, 2011).

La descripción no refiere tanto a causas u orígenes, sino a consecuencias, efectos; no tiene que ver con cómo se viene al mundo, sino con qué hace el mundo con los que recién llegan a él y bien o mal sobreviven. Reconocer entonces que la educación debería asumirse ética y ello supone inclinar sus acciones hacia los dañados y rotos, a quienes el mundo desigual les ha castigado porque sí, porque convida a una celebración de pocos, mientras que muchos, si no la mayoría, no pueden, no disponen de políticas de sostén a su alcance o de fuerzas propias para procurar los recursos para la sobrevivencia y la vida.

UNOS PASOS ATRÁS

Quizá haya que retroceder algunos pasos y poner en debate la educación antes de la infausta pandemia e, incluso más, discutir la relación entre época y educación: una serie de malestares globales acechaba y acecha a la humanidad y a sus procesos formativos. La aceleración frenética, el individuo llamado a ser solo carente o abundante, la carrera en la procura de las novedades, el tiempo saturado por el exceso y por la falta de trabajo, la ilusión de la conectividad y la comunicabilidad efectistas e inmediatas, tener que adaptarse a toda esta *hamsterización* de girar en una rueda sin sentido y bajo la exigencia de una curiosa y contradictoria felicidad, como hemos comentado en textos recientes (véase, sobre todo, Skliar, 2019).

La imagen es brutal y habitual, aunque no por ello menos extraña y angustiosa para los sistemas educativos: el imperio de la novedad induce a olvidarnos del pasado y a enterrar demasiado pronto los tesoros que la humanidad ha creado desde hace siglos. La prevalencia del *Homo oeconomicus*, sin duda, es la peor de las calamidades, porque insiste en desechar todo lo que en apariencia resulta inservible o inútil en virtud del progreso desaforado.

La razón neoliberal, que de esto se trata, no es un accidente natural ni una simple forma de degradación democrática solo en sus aspectos económicos o financieros; es, más bien, la transformación misma de cada espacio-tiempo de la existencia humana en un dispositivo económico; no tiene que ver con la corrupción de la democracia sino con su reemplazo por otra racionalidad bien distinta: «Por el contrario –escribe Wendy Brown– la razón neoliberal, que actualmente es ubicua en el arte de gobernar y en el lugar de trabajo, en la jurisprudencia, la educación, la cultura y en una amplia gama de actividades cotidianas, está convirtiendo el carácter claramente político, el significado y la operación de los elementos constitutivos de la democracia en algo económico» (Brown, 2017: 18).

La supremacía del *Homo oeconomicus* puede haberse autoinfringido una herida letal en estos tiempos de pandemia, pero también puede que no se permita ninguna herida y que haya agudizado aún más sus trampas mortales para no perder ni un céntimo de su dominación y de su riqueza. En su descuido y desprecio

histórico por el mundo y por la vida, ha sometido a la gente a procesos experimentales de todo tipo: ¿hasta dónde se soporta el hambre? ¿Hasta cuándo se aguanta la precariedad laboral? ¿A cuántas personas entretenemos y distraemos mientras todo se desploma? ¿Cuánto desarrollo y progreso tecnológico acaba por arruinar el planeta? ¿Cómo se desmontan paso a paso los sistemas de salud, de educación, de seguridad social y se ofrecen a cambio migajas de derechos civiles a cargo y costa de los interesados? ¿Cuánta infancia y cuánta ancianidad pueden arrojar a la hoguera para que solo exista un sistema adulto de consumo puro y de puro progreso y productividad?

Bajo la ilusión del progreso, el mundo se autodestruye y la niñez y la humanidad parecen haber perdido su posibilidad de infancia; como bien lo expresa Marina Tsvietáieva: «¿El progreso? Pero ¿hasta cuándo? ¿Y si llegamos al fin del planeta –un avance hacia delante– hacia la fosa? El movimiento hacia delante, no hacia el fin-logro, sino hacia el fin-destrucción. ¿Y si una generación tras otra de dioses terrenales de algún modo enseñara al planeta a no acabarse, si lo salvaguardaran del no-ser? El final o la infinidad de la vida terrenal, igualmente terrible ya que es igualmente vana».

Buena parte de los sistemas educativos conducía sus procesos formativos hacia procesos informativos bajo el revestimiento de la novedad, pues el mundo se ha vuelto, en esencia, una máquina de producir y transmitir signos que dan cuenta del estado actual o actualizado de las cosas; sin información se está fuera del mundo, se dice; es imprescindible para conocer, para opinar, para pensar, para actuar, para trabajar o para buscar trabajo, para tener éxito o asistir al éxito de otros: tal es el credo de los medios de comunicación dominantes, de la industria del entretenimiento y, en consecuencia, de una buena parte de la educación.

Los motores de búsqueda reemplazan las preguntas por respuestas factuales, la trascendencia de los sucesos y de las personas está ordenada sobre la base de condecoraciones que derivan de cálculos y probabilidades, no hay maestros sino rápidos consejeros y especialistas o panelistas, y aquella gracia que consiste en decir *que el mundo está allí, la vida está allí, es solo buscar, es solo obtener, acopiar, hacer archivos*, ha dejado de ser graciosa o inocua para pasar a ser una verdad tan tiránica como lo es su sensación de languidez.

Estar informado pasó a ser una virtud o un atributo de época, aunque ello suponga un estado de tensión y nerviosismo constantes, aunque los ojos se desgaren y se cuezan dentro de las pantallas y se desangre la cuestión del *qué nos pasa* en otra cuestión, solo en apariencia semejante pero bien distinta, expresada en términos de *qué pasa*.

El carácter efímero de la información es directamente proporcional a su arrogancia de progreso: más tarde o más temprano se encontrará lo requerido e ignorado hasta aquí, más tarde o más temprano se *sabr*á. Es cuestión de buscar, sí, pero sobre todo se trata de esperar que la operación informativa se revele como *real*, que sea ella misma la realidad, que la realidad no sea más que un conjunto de informaciones o, lo que es más complejo y arduo todavía, la transformación de lo real en actual, la actualidad en lugar de la realidad, estar actualizado en nombre de un deseo de realidad.

En tiempos de pandemia la información es crucial, por supuesto, siempre y cuando no repita su juego de perversidad monopólica y mezquindad sectorial, lo que resulta acaso imposible. Y lo es, no tanto por el hallazgo o no de alguna verdad imprescindible –la del cuidado, la del funcionamiento de las ciudades, la médico-científica, la de la subsistencia económica, etcétera–, sino por la especulación miserable de los emporios mediáticos y por el reaseguro en cautiverio de las audiencias como mercancías.

El imperio de la novedad corresponde, originariamente, al mundo de la productividad y del consumo; allí encontró su dinámica inicial –la novedad no como un acontecimiento sino como el surgimiento de un objeto o modelo nuevo– y aliándose a la velocidad espectral del tiempo ocupado, del *no hay tiempo que perder*, asimiló toda la complejidad de la experiencia a una supuesta posibilidad única: que lo nuevo es lo que ya vendrá, que lo nuevo no coincide con esto que nos pasa sino con lo por venir, siempre otro distinto.

El experimento de descarte de lo propio y de ansiedad por aquello que todavía no se posee, necesitó de un paso especulativo más en el desarrollo del experimento: que lo nuevo impropio no fuera tanto el objeto en sí, la cosa, el producto, sino su anclaje a lo que comunica, a lo que dice o desea hacer decir, tanto en quien lo aprecia y lo obtiene como en quien aún carece de él: «Algunos lo llaman capitalismo cultural, otros economía inmaterial, sociedad del espectáculo, biopolítica, sociedad de la información. Con el nombre que se le quiera dar, la importancia radica en que estas designaciones constatan una nueva relación entre producción de capital y producción de subjetividad. El capital no solo penetra en las esferas más infinitesimales de la existencia, sino que las moviliza, las pone a trabajar, saca de ahí su producción» (Patto Manfredini: 2018).

Aquí la novedad, su consumo, la experiencia temporal y la información se reúnen al interior del individuo y de la comunidad, y pueden o no anidarse, confundirse, hacerse lugar: los cuerpos deberían someterse a la exigencia de su novedad o de su renovación, estar atentos a los objetos nuevos y consumirlos, poseer la información que posibilite una cierta exclusividad y abundancia para, al fin, mostrar visiblemente a los demás la bondad de lo poseído y la estupidez del desposeimiento.

La estrategia está a la vista y es relativamente sutil pero también algo grotesca: la novedad –de la información, del producto, del conocimiento– provoca un cierto grado de satisfacción y por lo tanto caduca como deseo en un determinado momento; pero la necesidad de comunicación permanece y continúa, no finaliza con la compra ni en el consumo del objeto-nuevo y, así, pareciera nunca acabarse.

Lo dicho hasta aquí no ocupa la totalidad de los cuerpos ni la totalidad de las vidas ni el amplio y diverso espectro de lo que se concibe como sistema educativo: no es una descripción exhaustiva de un pueblo ni de cada individuo que por fuerza de ley sucumben a la racionalidad económica y desisten de cualquier otra forma de habitar la exterioridad y la interioridad.

La rebeldía es evidente y no hace falta detenerse en ella para descubrir las formas múltiples de resistencia y rebelión. Resta saber si la rebelión es una parte que el mismo experimento ha previsto o es, tal vez, todo aquello por lo cual vale

la pena seguir viviendo en una cierta periferia o con un cierto cuidado. Cuidar el mundo, pero también cuidarse de él: «Para escabullirse de la velocidad hay que aventurarse a enfrentar el tiempo mismo: detener su curso. Esto solo puede lograrse mediante el instante, una experiencia que consiste en la suspensión del flujo temporal. El instante es un no-tiempo: un parpadeo durante el cual sentimos que los minutos y las horas no transcurren. Es un tiempo fuera del tiempo» (Concheiro, 2014: 14).

LO QUE ERA Y LO QUE VENDRÁ

La época de la aceleración y de la urgencia, de la conectividad y la híper-productividad, del ser empresario o esclavo de uno mismo hizo estragos al transformar o deformar, entre otras cosas, la imagen de la formación educativa en otra muy distinta: la de tener que aprender incansablemente y la de ser, uno mismo, el cerebro y el cancerbero de su propio ambiente de aprendizaje, en pos de asegurar el lucro y el éxito en la vida. Aprender de prisa, rápidamente, de modo agitado: «Nuestro siglo se ufana de ser el de la vida intensa y esa vida intensa no es sino una vida agitada, porque el signo de nuestro siglo es la carrera, y los más bellos descubrimientos de que se enorgullece no son descubrimientos de sabiduría, sino de velocidad [...]» (Leclercq, 2014: 13).

Tal como afirma Jan Masschelein fue la idea de estudio –el estudio como concentración y tarea igualitaria, como lectura y como conversación sobre la lectura– la que permitió el desprendimiento del aprendizaje individual hacia una vida pedagógica común: «Y fue la noción de estudio la que más se usó para indicar la “vida pedagógica” que se desarrolló dentro del espacio de estas asociaciones. Por lo tanto, estas asociaciones no se referían solo a prácticas de iniciación o socialización en grupos sociales, culturales, vocacionales o religiosos particulares y no se referían a actividades de aprendizaje individual. Las universidades eran una nueva forma de *scholé*, de estudio público colectivo» (Masschelein, 2017).

Esta forma de vivir o estilo de vida aludido procede de una particular relación entre las formas del tiempo liberado y ocupado, haciendo del estudio una acción que pone en juego o que evidencia atributos o virtudes desusadas a la vista de la época actual, a las que considera inclusive enemigas para la materialización, ya no de un individuo aplicado al estudio sino más bien abocado al éxito, a la auto-superación y a la salvación personal.

Ya no se estudiaría en los términos de un ejercicio y de una atención en espacios públicos y disponibles de tiempo libre, sino en virtud del desarrollo de habilidades y competencias para adecuarse a las exigencias del mercado y, por lo tanto, la gratuidad y el desinterés dejarían paso al lucro, al beneficio, al provecho.

Baste aquí recordar la conversación entre el profesor de historia y el director de estudios en la novela *El país de agua*, de Graham Swift, para comprender el alcance de la discusión entre época y educación: «Me piden una enseñanza que tenga “relaciones prácticas y directas con el mundo actual», (Swift, 1992: 28) dice el profesor, atribulado y cabizbajo, quizá buscando algo de complicidad o

de consuelo con su director y amigo; pero la respuesta no proviene de la amistad sino de la institucionalidad: «Estoy de acuerdo con los que tienen el verdadero poder. Creo que hay que preparar a los chicos para el mundo real [...] Tenemos que enviar a estos chicos y chicas al mundo habiéndoles proporcionado conciencia de su utilidad, cierta capacidad para aplicar unos conocimientos prácticos, en lugar de un disparatado montón de informaciones inútiles» (ibíd.: 29).

Como bien se sabe o como bien se intuye, las escuelas no son, únicamente, laboratorios experimentales de enseñanza-aprendizaje con visos de utilitarismo; no son, solamente, escenarios provisorios en vistas a una fabricación de futuro. Son o pueden ser espacios y tiempos distintos a cualquier otro existente y que pueden poner en juego, justamente, un vínculo diferente con la espacialidad y la temporalidad habitual del mundo y de la vida.

Aun reduciendo las escuelas a versiones simplificadas de un conocimiento orientado hacia el lucro, aquello que suele vivirse en el presente y recordarse con el paso del tiempo, sea quizá algo bien distinto: su carácter público, su composición diversa, la esencialidad o centralidad de la figura del educador, los aprendizajes separados de la exigencia de rendimiento y las experiencias múltiples de la igualdad y la diferencia.

Pero ¿qué ocurre cuando todo se desmorona y solo hay interrupción y vacío?: «Entonces es cuando se hace mucho más reconocible que en cuanto el *opus commune* se desintegra en el nivel superior, los hombres solo pueden regenerarse en pequeñas unidades» (Sloterdijk, 1994: 83).

Al hacer una relectura distinta del *Decamerón* de Boccaccio, el filósofo presta atención no tanto a los tópicos de la historia literaria en sí –la evidente lección que debería extraerse de la mayor catástrofe europea, la peste negra, de mediados del siglo XIV–, sino al posible desprendimiento de una concepción particular de lo humano y de sus vínculos políticos en tiempos de desmoronamiento; «[...] el teorema de la supervivencia en pequeñas comunidades en medio del desastre de lo grande» (ibíd.: 84).

Sloterdijk se concentra en el personaje de una mujer joven, Sherezade, que en medio del caos –«Atomizados sujetos de la angustia se esconden en sus casas o vagan solos por la calle» (ibíd.: 85)–, invita a unos amigos a refugiarse en una casa frente a las puertas de la ciudad y a esperar allí, protegiéndose y aguantando.

Puede aparentar, es cierto, ser una atmósfera de cierta frivolidad, de un determinado egoísmo o privilegio, pero también la construcción de una pequeña política o, para decirlo de otro modo, de una forma de la política relacionada con la mutua pertenencia, un espacio acotado en el que hacer de la convivencia una conversación, un tiempo que desobedece o detiene la línea estricta de la vida y de la muerte, y que confiere a sus practicantes la posibilidad de una reinauguración de un mundo descuidado y devastado; «[...] Si los grandes órdenes se parten en dos, el arte de la pertenencia mutua solo puede comenzarse de nuevo desde los órdenes pequeños» (ibíd.: 86).

La idea o la esperanza o la ilusión de un mundo mejor, de individuos y comunidades mejores, es digna de atención y de análisis. Por una parte, ayuda como un sortilegio a soportar lo insoportable y en muchos casos revierte la tradición

del individualismo en una solidaridad presente, que se hace presente. El dolor y el miedo generalizado pueden encontrar un fuerte reactivo en gestos mínimos que, más acá y más allá de las órdenes gubernamentales, confieren a la gente un poder insospechado de sensibilidad y responsabilidad entre otros y hacia otros.

Es aquí donde corresponde hacer lugar a aquella pregunta que martilló los oídos al comienzo de la pandemia y que también resonó con fuerza en el campo educativo: ¿seremos, acaso, mejores? La pregunta puede resonar demasiado temprana o demasiado tardía; puede ser o parecer honesta, abierta, sincera, transparente: ¿podremos serlo, queremos serlo?, pero también puede encerrar un vicio o una negligencia ahora descubierta: no éramos lo suficientemente buenos.

Pero ¿qué quiere decir ser mejores o peores? Una cuestión de este porte comienza con un problema: el de la palabra *creemos*, el de *seremos* y el de *mejores*, todas ellas pronunciadas en la primera persona del plural: nosotros creemos, nosotros seremos, mejores nosotros. Una creencia, un acto de fe, que nace por cierto de la incertidumbre, y que expresa el deseo de salir a flote, de llegar a la superficie para ver algo de luz y poder respirar un poco.

Pero ¿mejores que quién, que cuándo, mejores a qué, dónde, mejores porque éramos peores o porque antes no habíamos intentando ser otra cosa? ¿Mejores personas, mejores educadores, mejores artistas, mejores habitantes del planeta? ¿Mejores consumidores? ¿Más productivos, más acelerados, más individualistas? ¿Mejores en qué exactamente?

Habría dos respuestas directas a esta pregunta, y una tercera que solo arroja perplejidad.

No seremos mejores, porque no lo fuimos antes o porque no pudimos serlo y porque el mundo ya había anunciado, como dicho antes, su autodestrucción a partir de una cierta condición inhumana que hizo de todo progreso un progreso tecnológico y de todo conocimiento un conocimiento lucrativo; porque el mundo anterior ya era un preanuncio de una catástrofe que se esperaba entre guerras, desplazamientos, miseria, hambre. No seremos mejores, porque lo que se consideraba virtuoso para la época previa todavía continúa intacto, y es posible que continúe por mucho tiempo: la aceleración, el cansancio por un trabajo siempre precario y provisorio, la meca del mercado y la existencia en comunidad amenazada por la falsedad del éxito.

No lo seremos, porque la educación ya era un presagio de la tecnocracia, la pérdida de centralidad de los educadores, la exigencia de rendimiento y la auto-capacitación, y por pensar que se trata de aprender directamente de esa máquina llamada mundo, o de ese mundo entendido como máquina de información. No, porque confundimos de una manera torpe la conectividad con la comunicabilidad y la comunicabilidad con la responsabilidad de tomar la palabra y tener algo para decir.

Pero es posible que seamos mejores, si lo somos aquí y ahora, en este mismo momento, porque nos hemos dado cuenta de que el mundo es algo que hay que cuidar y de lo que hay que cuidarse, que la escuela no puede estar en el hogar o en cualquier otro lugar, y que su tiempo y su forma crean algo que se extraña

inmediatamente cuando no está: la vida en común, las oportunidades para ser otras cosas que las que éramos, el rechazo a la fórmula de dar tareas, registrar lo hecho y evaluar; algo quizá imperceptible que de pronto se hizo esencial: el encuentro, la reunión, la pequeña política, el estar-juntos, lo que solo los cuerpos pueden hacer y decir en presencia, todo lo que de pronto nos hace falta, y sobre todo la conversación a propósito de lo que nos pasa con lo que vivimos.

Sí, si imaginamos que la educación no es solamente un fiel testigo de la época, repitiendo sin sentido aquello de que hay que preparar a los chicos para la vida futura, mientras la vida está aquí y ahora, colgando de un hilo, entre la salud y la enfermedad, entre la comida y el hambre, entre la suavidad y la violencia, y no abrimos los espacios necesarios para irnos de época, ser contra-epocales también, hacer una brecha para que pasen otros mundos.

Que la educación no esté al servicio de la época, porque si así lo fuera, los niños perderían irremediablemente su infancia, perderían ese tiempo en el que es posible imaginar que hay muchos mundos disponibles, perderían ese espacio de ficción en el que es posible quitarse de la realidad coyuntural que solo produce grietas, no tener por qué sostener el peso del mundo, la gravedad de los acontecimientos diarios, la liberación de la niñez a través de su infancia, la liberación de la juventud a través de sus oportunidades.

Sí, si recuperamos para las escuelas ese tiempo de intensidades y de oportunidades y no las sumergimos en el lodo de las cronologías burocráticas; sí, también, si reconstruimos los cimientos que se han destruido a partir de tradiciones, repeticiones y rituales que se oponen a la idea de que la escuela ya está hecha o que es imposible hacerla; entender que las escuelas son espacio-tiempo informes, que hay que hacer escuelas cada día, todo el tiempo.

Sí, si de lo que se trata es, después del desmoronamiento, de recordar hacer un mundo con todo lo olvidado, lo desechado, lo ignorado, lo abandonado, que abandone ese vicio de la parafernalia de recursos y se arrogue a sí mismo la voluntad de trabajar con todo aquello que el mundo actual considera inútil e inservible, sin posibilidad de ser lucro o mercancía, porque allí está lo mejor de nosotros, porque así, quizá, seremos mejores a nosotros mismos en las escuelas que teníamos, para elogiar lo pequeño, lo mínimo, esa comunidad de igualdad y diferencia, que dará cuenta de destinos mejores no solo para nosotros sino para todo el mundo.

Si educar consiste en contribuir a que los más jóvenes aprendan a vivir y habiten el mundo para hacer algo distinto de lo que han hecho sus antecesores, uno de los motivos que impulsa a repensar y reinventar la educación estriba justamente en la separación abismal entre la vida y el mundo o, dicho de otro modo, en que hoy se abona como natural, la preparación para el mundo y no para la vida, entendiendo además, y sobre todo, que *mundo* significa *mundo del trabajo* o, directamente, *mercado*.

La educación debería recomponer ese tejido entre la vida y el mundo, e *incluir* a ciertos individuos no podría concebirse como su entrada en una línea continua, naturalizada, escandalosa, que insiste en la búsqueda frenética de un sujeto exitoso como modelo, que relaciona de un modo violento a ciertos cuerpos

con ciertas mentes en función de determinadas capacidades y de roles sociales específicos. Tampoco podría significar anteponer la exigencia de rendimiento a una posible experiencia de libertad formativa. Y no es cuestión de repetir el tejido social en vigencia sino, tal vez, de construir aquello que en palabras de Deligny es nombrado como lo *arácnido*.

En oposición al utilitarismo ya reinante y en nombre del desinterés por el actuar por actuar, Deligny anuda la idea de red a la percepción de su propia experiencia, y su relato fragmentario va tejiendo hilos que se entrelazan con la figura de la araña, como un modo de ser –y de estar– de cara a aquellos acontecimientos históricos que, por el contrario, se vuelven intolerables.

Una idea de *redes*, por cierto, muy anterior al concepto en boga en la actualidad –redes de comunicación e información, entendidas como líneas y nodos que unen a actores en diferentes relaciones–; completamente distinta a esta en su materialidad y sentido, no impuesta desde el mercado tecnológico ni desde las instituciones de aprendizaje empresarial, sino más bien como lugares imprescindibles para quitarse de los espacios asfixiantes: «Cuando el espacio deviene concentracionario, la formación de una red crea una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir» (Deligny, 2015: 20).

Pero las redes de Deligny tampoco se parecen ni se asimilan a la confusa y totalitaria noción de sociedad, pues hay algo más en ellas, hay algo más en lo arácnido, que da otro sentido a las formas de la acción humana: «Donde se ve que la red y lo que puede llamarse la sociedad no son la misma cosa. Más aún: esta cosa que es la sociedad, donde el ser consciente de ser está a sus anchas, puede volverse tan constringente, tan ávida de sujeción, que las redes se tramen fuera de la influencia de la sociedad abusiva» (ibíd.: 28).

BIBLIOGRAFÍA

Brown, W.

2017 *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*, Barcelona, Malpaso.

Concheiro, L.

2014 *Contra el tiempo*, Barcelona, Anagrama.

Deligny, F.

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

Leclercq, J.

2014 *Elogio de la pereza*, Madrid, RIALP.

Masschelein, J.

2017 «Some Notes on the University as Studium: A Place of Collective Public Study», en Ruitenberg, Claudia (ed.), *Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice*, Londres-Nueva York, Routledge.

Müller, H.

2011 «El tic-tac de la norma», en *Hambre y seda*, Madrid, Siruela.

Patto Manfredini, A.

2018 «Paradojas de la biopolítica», en *Reflexiones Marginales*, n° 44. <<https://2018.reflexionesmarginales.com/paradojas-de-la-biopolitica/>>

Skliar, C.

2019 *Como un tren sobre el abismo*, Madrid, Vaso Roto.

Sloterdijk, P.

1994 *En el mismo barco. Ensayo sobre la hiperpolítica*, Madrid, Siruela.

2017 *Estrés y libertad*, Buenos Aires, Godot.

Swift, G.

1992 *El país de agua*, Barcelona, Anagrama.

Tsvietáieva, M.

2008 *Locuciones de la Sibila*, Pontevedra, Ellago.

Zambrano, M.

2007 *Filosofía y educación*, Manuscritos, Málaga, Ágora.