

## **Elegir la enseñanza para reafirmar la educación** **Choose teaching to reinforce education**

 Hilda Mar Rodríguez Gómez<sup>1</sup>

 Juan Camilo Estrada Chauta<sup>2</sup>

**Resumen:** La escuela, siempre cuestionada, en constante crisis es vista desde otra perspectiva a partir de marzo del 2020, cuando en razón de la pandemia global del covid-19 se deslocaliza y se traslada a las pantallas. En este artículo exploramos, desde la síntesis reflexiva de las experiencias de maestros y maestras en Antioquia-Colombia, el lugar de la escuela y su rol en la tarea utópica de formar la humanidad en tiempos de crisis pandémica, en la cual, maestros y maestras eligieron la enseñanza para reafirmar la educación ante un contexto de desorden y conmoción.

**Palabras clave:** escuela, enseñanza, pandemia, desigualdad

**Abstract:** The school, constantly questioned, in permanent crisis, is seen from another perspective as of march 2020 when it was relocated and moved to the screens due to the global pandemic of covid-19. In this article we explore, based on a reflective synthesis of the experiences of teachers in Antioquia, Colombia, the place of the school and its role in the utopian task of educating humanity in times of pandemic crisis, in which teachers chose teaching to reaffirm education in a context of disorder and upheaval.

**Key words:** school, teaching, pandemic, inequality

**Recepción:** 25 de agosto de 2021

**Aceptación:** 25 de octubre 2021

**Forma de citar:** Rodríguez Gómez, H. & Estrada Chauta, J. (2021). Elegir la enseñanza para reafirmar la educación. *Voces de la educación, número especial*, 5- 16.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

---

<sup>1</sup> Universidad de Antioquia, email: hilda.rodriguez@udea.edu.co

<sup>2</sup> Universidad de Antioquia, email: juanc.estrada@udea.edu.co

## **Elegir la enseñanza para reafirmar la educación**

### **Introducción**

Son tantas las metáforas, analogías, conceptos y explicaciones sobre lo que produjo el covid-19 que hay una suerte de saturación nominal sobre lo que nos pasó: desastre, parálisis del mundo, ralentización de la vida, *nueva* normalidad. Cada una de estas formas advierte una transformación del mundo, tal como lo conocíamos, y una idea de que saldríamos mejor de lo que éramos; pues, la esperanza estaba puesta en que esta *experiencia* única, nos pondría a pensar en formas de resolver dilemas y situaciones complejas de nuestros días; nos daría tiempo para aprender y cumplir aquellos imperativos de las redes que intentaban anticiparse a los escenarios futuros. Una suerte de sobreexcitación intelectual y práctica cubrió el mundo para explicar, indicar, ejemplificar lo que era posible hacer en este tiempo; un ímpetu expresivo más que una reflexión sólida sobre lo que nos pasaba. Tanta incertidumbre sobre el fenómeno (la naturaleza del virus, las causas de inicio de la pandemia, el tratamiento a seguir), anulaban la posibilidad de una tendencia explicativa o analítica.

Para hablar de lo que nos pasó a partir de marzo de 2020 usaremos en este escrito aquello que Lispector (1964/2013) denomina desorganización: “¿Me sucedió algo que quizás, por el hecho de no saber cómo vivir, viví como si fuese otra cosa? A eso querría llamarlo desorganización” (p. 11). Desorganización en la educación, desorganización en la enseñanza, desorganización en el aprendizaje, desorganización en las políticas. Desorganización de la experiencia misma ante ese no saber cómo vivimos aquello, cómo fue que transitamos por esos días en los que la invención parecía dar forma a nuevos contactos en procura de que la educación escolarizada siguiera para no hacer real esa vieja consigna de Giddens, "la educación tiende a expresar y reafirmar desigualdades ya existentes en mucha mayor medida de lo que contribuye a cambiarlas" (1997, p. 465). Desorganización que nos lleva a, como dice la autora brasileña, a confirmarnos en lo vivido; esto es, en las posibilidades de seguir en la escuela bajo esa forma de *escolarización en casa*.

Por ello, decimos elegir como quien opta, como quien tiene opciones, como quien considera perspectivas. Elegir no la esperanza de lo por venir; sino, el porvenir mismo; elegir este presente como la prehistoria de un futuro que parecía incierto e inseguro, a veces imposible. Elegir la educación escolarizada, bajo diversas formas, para superar las repeticiones salvíficas de la educación como base del desarrollo o la jerga vacía de que la tecnología será la medida de nuestro progreso. Elegir la enseñanza no para reparar el desorden del mundo; sino, para “(...) crear lo que me ha acontecido. (...) Crear no es imaginación, es correr el gran riesgo de acceder a la realidad.” (Lispector, 1964/2013, p. 19).

Y la realidad a la que accedimos estaba hecha de desigualdad, pobreza, exclusión y precariedad, de una vana esperanza en la tecnología y de muchas nuevas expectativas y

promesas (sociales, políticas y económicas) torno a ella que, en vez de sembrar posibilidades, erosionaron, desplazaron o reubicaron el oficio de la enseñanza al hacer uso de la *virtualidad*<sup>3</sup>; como si las condiciones de los y las estudiantes del país permitiera la continuidad de la educación mediante dispositivos, conexiones, bits, gifs o pdfs. Garantizar el derecho a la educación mediante la conexión a internet pareció ser la consigna generalizada, el lema bajo el cual se alentaron toda clase de esfuerzos, tareas, encargos y reclamos. Seguir con la educación fue una urgencia declarada y todo aquello que antes se denunció como tradicional u obsoleto, esas formas de educación en presencia, respecto de los avances de la *educación virtual*, ya no estaba en el centro de una lucha frontal que buscaba, mediante el desprestigio, su clausura o superación. Ahora, eso obsoleto era la alternativa necesaria para seguir con la educación: talleres escritos, módulos de formación, orientaciones por radio, por *WhatsApp* o mediante una llamada telefónica; porque, como lo señala el Laboratorio de Economía de la Educación -LEE- de la Pontificia Universidad Javeriana (2020), las cifras de conectividad y presencia de equipos en los hogares colombianos son bajas:

En conclusión, este análisis descriptivo muestra que el país no está preparado para que, ante la suspensión de las clases, los estudiantes de colegios públicos reciban clases virtuales, pues prácticamente en todos los municipios del país los estudiantes no tienen las herramientas tecnológicas requeridas. Además, es importante tener en cuenta que no basta con que algunos o más de la mitad de los estudiantes tenga computador e internet en sus hogares, pues, si en un mismo salón o colegio algunos estudiantes tienen las herramientas y otros no, no podrían implementarse las clases virtuales. (LEE, 2020, p. 5)

Ante este panorama, nos interesa conocer ¿qué fue lo que ocurrió en Colombia? ¿Cómo se llevó a cabo la enseñanza? ¿Qué produjeron esas formas de relación pedagógica? Las mutaciones, desplazamientos o transformaciones institucionales, subjetivas y pedagógicas podrían ser una clave para comprender cómo este retorno a las aulas supone una esperanza para recrear el pasado y, a partir de este, desenterrar el futuro, muchos futuros, de la educación escolarizada. Estas letras son acopio de una serie de entrevistas realizadas a maestras y maestros del departamento de Antioquia en procura de conocer qué les pasó y cómo vivieron *ese desorden* de los días escolares.

Nos interesaba la dimensión personal del tema, no los datos y cifras que sirvieron para explicar el desastre planetario; sino, las sensaciones y acciones necesarias para hacer frente

---

<sup>3</sup> Sobre este concepto, Biosca hace un interesante análisis de su (posible) origen y nos muestra cómo la proliferación semántica enrarece el término: Los caminos de la evolución semántica de las palabras son inescrutables. Desde el *uir* masculino hasta la “realidad virtual” el trayecto ha sido largo e impredecible. Y el camino no se detiene nunca. Estamos siendo testigos de un reciente cambio semántico en la larga evolución semántica de las palabras, como lo fue la *uirtuositas* entre los autores cristianos o la *uirtualitas* entre los escolásticos. El último cambio, el último significado de “virtual”, lo encontrará usted seguramente a diario en esta misma pantalla en la que está terminando de leer este artículo.” (Biosca, 2009, p. 37).

a ese *desorden*. Creemos que un trabajo de biografización de la experiencia (Delory-Momberger, 2009) mediante entrevistas dialógicas (Arfuch, 1995) que permiten poner en escena el intercambio dialógico, la expresión de los sentimientos y la historia que se pone de presente, sería la vía más adecuada para comprender esas experiencias alrededor del oficio en medio de tal desorden.

Este ejercicio hace parte de un proyecto de investigación y de dos cursos de formación de maestros y maestras en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en el que nos fue posible conocer las vivencias de docentes: rurales y urbanos, adscritos a la educación popular, indígenas en resguardos del sur del país, maestras de educación inicial. Sus voces nos permiten pensar acerca de lo que significó la pandemia para la educación.

### **La escuela antes de la pandemia**

Antes del 20 de marzo de 2020 la escuela era una institución señalada, marcada con negaciones, críticas y solicitudes de actualización, de renovación o *reinención*. A ella llegaban, como en una larga caravana, estudiantes de todas las condiciones en este país. La escuela es como una figura omnipresente en la sociedad que recibe, en partes iguales, quejas y elogios por su labor; es incluso, en muchos lugares, la única presencia del Estado. Así, la escuela antes de la pandemia era una institución presionada por los resultados, exigida por las pruebas externas, cercada por los problemas sociales. Era, además, una institución que asume la labor de enseñar y vincular con la cultura, a lo que se suman las tareas de alimentar, sanar, recrear, proteger<sup>4</sup>. La escuela era interpelada por la economía, el mercado y la política sobre la utilidad de los saberes escolares, recibía muchas preguntas sobre el tiempo allí y los resultados obtenidos<sup>5</sup>; era cuestionada por las permanencias (en las formas de encuentro -relación pedagógica-) que se oponían al cambio y fluidez que caracteriza este tiempo. Así, la escuela antes de la pandemia era una institución en crisis, una crisis impuesta desde el exterior que produce su declive (Dubet, 2006); esto es, que le concede poca credibilidad en sus acciones y, por supuesto, en su capacidad de llevar a cabo la socialización de que es responsable, mediante la transmisión.

También era la escuela del murmullo, de las voces múltiples que se alzan en medio de cada espacio escolar: el salón, el patio, la biblioteca. La escuela donde era necesario: guardar

---

<sup>4</sup> Dice Hargreaves (1996), usando una expresión de Halsey, que las escuelas se convierten en “la papelería de la sociedad: receptáculos políticos en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto en la sociedad y los problemas insolubles”. (p. 31).

<sup>5</sup> Dubet (2005), señala algunas de las causas (exógenas y endógenas) de esta crisis de la escuela: “La legitimidad de la escuela y de su cultura se ha derrumbado porque la escuela perdió el carácter sagrado para convertirse en un servicio cuya utilidad se disputa en detalle y se mide progresivamente mediante estudios y encuestas nacionales e internacionales. La autoridad escolar choca con problemas nuevos que se derivan de la “novedad” de ciertos públicos escolares y de la distancia creciente entre la cultura de masas basada en la rapidez, la satisfacción inmediata y el derecho a la autenticidad y la cultura escolar que demanda trabajo, esfuerzo y postergación de resultados y beneficios culturales y sociales”. (p. 70).

silencio, pedir silencio, imponer silencio, observar silencio; porque en este santuario la palabra debe pedirse, y esperar que se conceda, y el silencio se vive como una conquista necesaria para la construcción del saber. Era la escuela de la palabra para nombrar el mundo, para hacer espacio a otras formas de ver y comprender. La escuela de lo común, de aquello que se comparte para hacernos herederos de una tradición (Arendt, 1996) a partir de la cual construir un nuevo mundo. Además, era la escuela que disputaba la atención de sus estudiantes con los medios de comunicación y las redes sociales, y lo hacía desde su enfoque y perspectiva de la permanencia de las tradiciones, resistiendo los reclamos que la quieren un *parque de diversiones*: divertida y ligera. Olvidan, quienes piden tal cosa, que la escuela está estructurada sobre la idea de una utopía: la de la formación del ser humano.

Por ello, esa escuela es, también, y como dicen Kaplan y Arevalos (2021) una institución capaz de “(...) promover vínculos de cooperación y solidaridad para contrarrestar formas de desobjetivación propias de los tiempos que nos toca vivir” (p. 9). Esto es, es una institución humana capaz de dar forma a otros sentimientos vitales, dado que se trata de un *laboratorio de subjetividad*, de la regulación de estudiantes con base en la lógica que impera en ella: orden, jerarquía, disciplinas; lo que nos lleva a pensar en las formas a través de las cuales la escuela produce sujetos; pues, “los actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, en autores de su educación. En ese sentido, toda educación es una autoeducación, no es tan sólo una inculcación, es también un trabajo sobre sí mismo”. (Dubet y Martucelli, 1998, p. 14). Con esto, queremos indicar que *la construcción* del sujeto no es el punto de llegada, el límite, logro o conquista del proceso educativo; esa construcción es una deriva, un errar (en su doble acepción), pues, es un “(...) proceso inacabado en el que hay flujos y reflujos, continuidades y rupturas, puntos de llegada y de partida en que se dibujan y desdibujan sus contornos.” (León, 1997, p. 51).

La escuela antes de la pandemia era una institución hecha de contradicciones y puesta en medio de diversas tensiones que la hacen vulnerable, cuestionada, vilipendiada, custodiada y vigilada porque se desconfía de su acción. Todo esto nos hacía pensar en que es esta una institución en su ocaso y muchas voces reclaman su clausura o transformación.

### **La escuela en la pandemia**

La escuela, a partir del 20 de marzo de 2020 se trasladó a otros espacios: los lugares de habitación y las pantallas. La pandemia produjo un quiebre en dos de las dimensiones esenciales de la escuela como la conocemos: el espacio y el tiempo. Este quiebre supone una primera forma de *desorganización*; una que es asumida con asombro, temor, ansiedad e incertidumbre; pues, se interrumpió la *normalidad* de los días, los encuentros, las tareas y labores relativas a la enseñanza. Se rompió el encuentro, el contacto y el intercambio *in situ* que era parte del ritual del oficio de enseñar, como dice Enrique Bunbury en una de sus

canciones: “Porque perdimos el equipaje con nuestras rutinas”. A este respecto se pregunta Ordine (2020):

¿Cómo podré arreglármelas sin los ritos que han dado vida y alegría a mi oficio desde hace decenios? ¿Cómo podré leer un texto clásico sin mirar a los ojos a mis estudiantes, sin reconocer en sus rostros los gestos de desaprobación o de complicidad? Basta una pregunta para hacer que pensemos en lo que hemos hecho mal. Porque los profesores también son estudiantes, y aprenden. Las escuelas y las universidades, sin la presencia de alumnos y enseñantes, se volverían espacios vacíos, privados del soplo vital. (s.p).

Y es que la *mirada* se trata de un encuentro que permite leer en las caras:

Lo que es importante, interesante, molesto, conmovedor, aburrido, emocionante, inquietante. A través de los ojos, el adulto y el niño se conocen inmediatamente el uno al otro. (...) La forma más sorprendente de experimentar la presencia de otra persona es, sin duda, a través de los ojos. A través de los ojos podemos sentir el ser más interior de la otra persona, su alma. Literalmente, los ojos proporcionan una «visión» de la esencia de la otra persona. Y a través de los ojos la otra persona también tiene acceso a mi ser. (Van Manen, 1998, p. 186)

Por ello, enseñar sin ver era una labor errática, una gesta heroica porque para que la enseñanza ocurra se requiere de un gesto, una mirada. Enseñar sin conocer a quien estaba enfrente de la pantalla era una misión casi imposible que incidía en la construcción de un ambiente escolar, de unas condiciones que hicieran posible un *orden escolar* (Dubet, 2006, p. 177).

Esa escuela en casa, desde casa o cualquier otro lugar, intentaba mantener la conexión, no el contacto con los saberes y las formas escolares, a través de continuar con algunas de las rutinas: la clase, la lección, el examen. En este enseñar era más difícil obtener “(...) la adhesión subjetiva de los alumnos para que estos entren en los universos intelectuales que se les proponen” (Dubet, 2006, p. 179). En este punto, esa acusada crisis de la transmisión que indicamos antes se hizo más evidente, no solamente por las tensiones sobre el uso y función de los saberes en la sociedad; sino, especialmente, por la (im)posibilidad de desentrañar el valor simbólico que tenía el saber para los y las estudiantes y por las dificultades para saber hacia dónde podría desbordarse su comprensión.

En esa escuela el silencio era la constante y era necesario hacer llamados numerosos para romperlo, para que, al menos, la voz fuera expresión de un cuerpo ausente que aprendía, o eso creíamos. Invitamos a hablar para matizar o mitigar las voces de vendedores ambulantes que ofrecían sus productos. La escuela desde casa era un estrépito, un horror sonoro que nos hacía presente la desigualdad, nos mostraba las dimensiones de una catástrofe cotidiana: la que padecen personas marginadas y precarizadas que son constantemente humilladas,

ofendidas, excluidas. En ocasiones, el comienzo de las clases era como el ritual de *un minuto de silencio*, así este espacio virtual se convertía en algo sacro.

A diferencia de lo que plantea Van Manen sobre el silencio como “(...) uno de los mediadores más poderosos del tacto.” (p. 184), en estos encuentros, a través de enlaces en plataformas digitales, el silencio era mudez, quizás timidez, tal vez desesperanza, cansancio o malestar. Y esto sin contar con el silencio de quienes estaban ausentes, porque sus condiciones económicas, que nos revelan la cruda desigualdad de recursos matizada por la desigualdad de la existencia misma (2015) les impedían estar, quedaron excluidos y excluidas de ese espacio virtual en que se convirtió la escuela.

### **Elegir la enseñanza**

En medio de las vicisitudes y tragedias conocidas que supuso seguir la escuela bajo estos formatos, elegir la enseñanza, como hicieron quienes pusieron sus voces, significa tomar una decisión que puede equipararse con un compromiso social y político. Elegir la enseñanza es un acto de fe en la humanidad, un compromiso ético que responde a otra persona que llama, clama, se presenta, se silencia o trata de ocultarse. Y elegimos verle, mirarle de frente para decir que estamos presentes, que hacemos presencia, que nuestra acción toma la forma de la compañía y la palabra. Algo parecido a lo que Camps (2021) denomina cuidado (tiempos de cuidado): atención, ayuda, compañía, respeto, empatía. El cuidado en la enseñanza significa hacer más justa la escuela mediante un gesto pequeño: “hay acciones minúsculas prometidas a un incalculable porvenir” (Zambrano, 1965/2007, s.p). Enseñar es eso: una acción minúscula, que podemos ofrecer a quien recibe este don, este legado; para juntar esfuerzos, sueños y esperanzas para renovar el mundo común. Ese gesto es la forma cómo extendemos nuestras experiencias de vida para captar y reconocer que hay otros mundos en los que se instalan las posibilidades humanas.

Elegir la enseñanza es optar por la potencia de ser; pues, este “(...) oficio es un modo de realización de sí” (Dubet, 2006, p. 146), una forma de enfatizar en lo que somos y reafirmar en cada acto que creemos en la educación. Es caminar hasta la frontera: la del esfuerzo, la injusticia, la imposibilidad para reformular los términos de la experiencia escolar. Lo que quizás, como ocurrió durante la pandemia, supuso la *intensificación* (Hargreaves, 1996) del trabajo docente: otras tareas, nuevas fórmulas de acción, un grado creciente de complejidad y una “(...) escalada burocrática de presiones, expectativas y controles en relación con lo que hacen los docentes y con lo que deberían hacer en el transcurso de una jornada escolar”. (Hargreaves, 1996, p. 134). Llamadas telefónicas, guías, mensajes por WhatsApp, grabación de videos, lecturas en voz alta y otras fórmulas para ejercer el cuidado en la enseñanza; al lado de registros de llamadas y encuentros con estudiantes, reportes de evidencias de las tareas.

Este trabajo docente a la vez que intensificado, se volvió hiper-vigilado, ahora las familias de los y las estudiantes estaban presentes en el espacio (virtual) escolar, presentes durante la videollamada, o en muchos casos, mediando la (in)formación entre el maestro o la maestra y su estudiante. Así las cosas, las experiencias al respecto son muy diversas, entre quienes consideran que las familias se convirtieron en aliadas fundamentales para la continuidad del proceso educativo, y para quienes, por el contrario, constituyeron una barrera o una molestia.

En medio del desastre y la *desorganización* que ocurrió, elegir la enseñanza es una vía para el cultivo de la utopía, una forma de pensar que rechaza el conformismo y elude la condena de la desigualdad, la pobreza y la exclusión y procura, mediante el gesto mínimo y el cuidado, pensar de otro modo, no para explicar; sino, para comprender:

Se trata de la curiosidad, esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena de practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo. ¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce? Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de cómo se piensa y percibir distinto de cómo se ve es indispensable para seguir pensando o reflexionando. (Foucault, 1999, p. 12)

La enseñanza fue camino para pensar y hacer distinto, para encontrar otras formas de hacer escuela; la enseñanza tomó la forma de la curiosidad, del cuidado del saber y del cultivo de la voluntad de permanecer y estar. La enseñanza fue el medio para seguir pensando en el oficio y a través de él. La enseñanza fue espacio de creación y respuesta humana y pedagógica a la exacerbación de la desigualdad que la pandemia expuso. Para *crear* estas otras formas de escuela se hizo necesaria una imbricación entre teoría y práctica; no ya la oposición tradicional o la mirada de una sobre la otra; sino, su encuentro y contacto, su soporte, su interpelación constante, su acción conjunta para desplegar estrategias:

Por otra parte, desde que la teoría profundiza en su propio campo se enfrenta con obstáculos, muros, tropiezos que hacen necesario que sea relevada por otro tipo de discurso (es este otro tipo de discurso el que, eventualmente, hace pasar a un campo diferente). La práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro, y la teoría, un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar el muro. (Deleuze y Foucault, 2000, p. 8)

Teoría y práctica como entidades porosas abiertas a la interacción. Teoría(s) de la enseñanza en emergencias o condiciones extremas y la práctica de la enseñanza en contextos precisos, definidos y concretos. Una teoría de la enseñanza y su práctica como un conjunto de preguntas sobre la desigualdad, la inclusión, la justicia en educación; como soporte de

reflexiones y búsquedas para la acción, el vínculo y la presencia. Una práctica de la enseñanza y su teoría como forma de hacer una cartografía de las relaciones en confinamiento, de las maneras de aprender, de la cotidianidad interna que se ve invadida por las formas de lo escolar. Una cartografía para conocer las zonas oscuras de la vida cotidiana, identificar los caminos sinuosos del encierro, los peligros de la convivencia, las marcas de la desigualdad y la pobreza. Una cartografía para identificar los espacios en los que el saber ocurre, como un milagro, para dar algo que pensar, que decir, que hacer<sup>6</sup>. Una práctica de la enseñanza y su teoría como conjunto de señales para vivir la incertidumbre, para vivir en ella. Porque, esta pandemia (distópica) puede incluirse en esa lista de preguntas que formula Morin (1999) para dar cuenta de la *incertidumbre histórica* (p. 39) que nos acompaña. Y la respuesta de la enseñanza podría unirse a esa fuerza creadora y creativa que responde a las vicisitudes, a las incertidumbres con algo que da esperanza: el saber. Elegir la enseñanza para dar otra forma a la escuela, una en la que sea posible la inclusión, el reconocimiento, como señala Pérez de Lara (1998), una que es capaz de “(...) conversar con otros modos de ver el mundo, a escuchar con la vista, a mirar con el tacto, a moverse con el pensamiento, a aquietarse en su carrera del tiempo, a organizarse, por tanto, de un modo distinto.” (pág. 166). Elegir la enseñanza supuso una escuela que se mueve, se detiene, observa y cambia; una que se *organiza* para cuidar, que educa como una forma de “(...) abrirse a un modo de conocer que nos proporcione un nuevo modo de convivir, y... o, viceversa. (p. 167).

### **Algo para pensar**

La *desorganización* escolar ocurrida a partir de la adopción de medidas sanitarias para el cuidado de la vida ha supuesto, también, un escenario posible para pensar a la escuela y hacer desde ella la diferencia social y política. Ha servido para prestar atención, abrir la mirada y ampliar el horizonte, interpelar a la teoría y encontrar en la práctica cotidiana un conjunto de señales y signos que hablan de presencia y atención y, por supuesto, de una invitación a seguir, a enseñar, a acompañar, a este tiempo: raro, extraño, *anormal*; y al tiempo por venir.

La escuela, que antes de la pandemia era criticada y señalada de vivir en una eterna crisis, durante la pandemia se convirtió, en tanto forma y función, en una posibilidad. Su obsolescencia, su crisis actual y las perspectivas de futuro, parecen ser hitos en una historia lineal que oculta y borra los efectos que esta institución, en declive, tiene en la vida de muchas personas; pues, tal y como ocurrió en la pandemia:

---

<sup>6</sup> A este respecto recordamos las palabras de Freire (1978/2014) cuando indica que una de las cuestiones esenciales en el lenguaje de la teoría no es abolir esas categorías que parecen describir la totalidad del mundo desde un modelo; sino, “Cómo disminuir la distancia entre el contexto académico y la realidad de donde provienen los alumnos, una realidad que debo conocer cada vez mejor, en la medida en que, de alguna forma, estoy comprometido con un proceso para cambiarla. (pp. 230-231).

Se podría prescindir de infraestructura escolar, hasta de una arquitectura escolar concreta, aun sin muros, con otras formas, sería posible educar y “hacer escuela”, si se entiende por escuela no cualquier lugar, sino un posible continente para que todos y cada uno encuentre modos de dar trámite cultural al enigma subjetivo. (Frigerio, 2007, p. 327)

Sin embargo, la escuela no es, y no lo fue durante la pandemia pese a su esfuerzo continuado, suficiente para ocuparse de las múltiples demandas emergentes, por ejemplo: cuidar que cada estudiante tenga su tapabocas (mascarilla o barbijo), que se implementen los protocolos de bioseguridad; a la vez que seguir con la enseñanza atravesada por la presencia de las redes, de los entornos virtuales para el aprendizaje, los dramas familiares y sociales y las problemáticas globales. Para que la escuela alcance, sea suficiente, se hace necesario un trabajo en red; articular programas y servicios educativos y sociales, para que la enseñanza sea posible. El cuidado de la vida permitirá que la enseñanza como cuidado sea puntal de búsqueda de justicia y bienestar.

## **Referencias**

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ciudad de México: Península.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Biosca, A. (2009). Mil años de virtualidad: origen y evolución de un concepto contemporáneo. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 5 (28), 1-40. Disponible en <https://www.revistadefilosofia.org/28-01.pdf>.
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. Barcelona: Arpa y Alfil Editores.
- Deleuze, G. y Foucault, M. (2000). Un diálogo sobre el poder. En Foucault, M. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, (pp. 7-19). España: Alianza.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: CLACSO, Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Dubet, F. (2005). ¿Mutaciones institucionales o neoliberalismos? *Revista Colombiana de Sociología*, (25), 63-80.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Foucault, M. (1999). *Historia de la sexualidad - 2. El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. y Shor, I. (1987/2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Madrid: Siglo XXI.

- Frigerio, G. (2007). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.). *Las formas de lo escolar*, (pp. 323-340). Buenos Aires: Del Estante.
- Giddens, A. (1997) *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Kaplan, C. y Arevalos D.H. (2021). Las emociones a flor de piel. Educar para la sensibilidad hacia los demás. En Kaplan, C. (2021). *Los sentimientos en la escena educativa*, (pp. 9-29). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Laboratorio de Economía de la Educación-LEE. (2020). *¿Están preparados los colegios públicos del país para implementar lecciones virtuales ante una eventual suspensión de clases a causa del coronavirus?* Recuperado de <http://economiadelaeducacion.org/docs/>.
- León, E. (1997). El magma constitutivo de la historicidad. En León, E. y Zemelman, H. (Coords). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, (pp. 36-72). Anthropos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias – Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lispector, C. (1964/2013). *La pasión según G.H.* Madrid: Siruela.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ordine, N. (2020). *El lujo de la interacción humana*. Diario El País, 1 de mayo, disponible en <https://elpais.com/sociedad/2020-05-01/el-lujo-de-la-interaccion-humana.html>
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: Laertes
- Therborn, G. (2015). *La desigualdad mata*. España: Alianza.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Zambrano, M. (1965/2007). La tarea “mediadora” del maestro. En Casado, Á. y Sánchez-Gey, J. (Eds). *María Zambrano. Filosofía y educación. Manuscritos*. Editorial Club Universitario. Versión para Kindle, Posición 1471.

*Acerca de los autores*

***Hilda Mar Rodríguez Gómez***, Magíster en Educación por la Universidad de Antioquia, Investigadora del Grupo Diverser, relacionada con temas referidos a la formación de maestros y maestras y la diversidad cultural. Coordina las líneas de maestría en Pedagogía y diversidad cultural y democracia y convivencia escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Ha participado en diversos proyectos de investigación relacionados con calidad de la educación, formación de maestros y maestras, bibliotecas escolares y permanencia con equidad en la universidad. Participa en diversos colectivos de estudio sobre pedagogía y diversidad sexual en las escuelas, desde los que acompañan instituciones educativas en la formación sobre estos temas.

***Juan Camilo Estrada Chauta***, Docente de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, sede Medellín. Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales y Magíster en Educación y Derechos Humanos. Coordinador de la línea de investigación en educación y género del Grupo de Investigación Diverser.