



autor : Mauricio Medina
título : Ángel en descanso
año : 2015

La escuela en contingencia: reflexiones sobre educación en tiempos de emergencia pedagógica



Volumen 8 N.º 54
enero - junio de 2023
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 12-20

The School in
Contingency:
Reflections on
Education in Times
of Pedagogical
Emergency

A escola em
contingência: reflexões
a propósito da
educação em tempos
de emergência
Pedagógica

Lesly Alexa Sánchez-Reyes*

Fecha de recepción: 25-04-2023

Fecha de aprobación: 13-10-2023

CÓMO CITAR

Sanchez-Reyes, L. A. (2023). La escuela en contingencia: reflexiones sobre educación en tiempos de emergencia pedagógica. *Nodos y Nudos*, 8(54), 12-20. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num54-19099>

* Licenciada en Biología y magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación en la misma institución. Profesora, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, en Bogotá. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6616-1884> lsanchezr@educacionbogota.edu.co





Volumen 8 N.º 54
 enero - junio de 2023
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 12-20

RESUMEN

Este artículo reflexivo describe las relaciones que se tejen alrededor de la escuela en el marco de la sindemia por la covid-19. De esta forma, se propone una lectura de estas prácticas en clave de la historia y la pedagogía, que visibilice que las transformaciones que se le reclaman a la escuela en la actualidad no son nuevas y, por tanto, requieren otras formas de pensarla. Para ello, el texto aborda la emergencia de la escuela como acontecimiento en la modernidad, las tensiones a la luz de las demandas en la actualidad, la reorganización de las prácticas pedagógicas en escenarios mediados por las nuevas tecnologías, así como el lugar del maestro para afirmar y potenciar la vida. A partir de estas reflexiones, se considera la escuela como un espacio de encuentro, creación y experimentación de formas posibles de habitar un mundo en tiempos de crisis.

Palabras clave: escuela; sindemia; pedagogía; historia; tecnologías; maestro

ABSTRACT

This reflective article describes the relationships woven around the school in the context of the syndemic caused by covid-19. In this way, it proposes an interpretation of these practices through the lens of history and pedagogy, highlighting that the transformations demanded of the school today are not new and, therefore, require alternative ways of thinking about it. For that reason, the text addresses the emergence of the school as an event in modernity, the tensions in light of current demands, the reorganization of pedagogical practices in settings mediated by new technologies, as well as the role of the teacher in affirming and enhancing life. Based on these reflections, the school is considered as a space for encounter, creation, and experimentation of possible ways of inhabiting a world in times of crisis.

Keywords: school; syndemic; pedagogy; history; technologies; teacher

RESUMO

Este artigo reflexivo descreve as relações que se tecem em torno da escola no quadro da sindemia da covid-19. Dessa forma, propõe-se uma leitura dessas práticas na chave da história e da pedagogia, tornando visível que as transformações que hoje são exigidas da escola não são novas e, portanto, exigem outras formas de pensá-la. Para tanto, o texto aborda a emergência da escola como acontecimento da modernidade, as tensões frente às demandas atuais, a reorganização das práticas pedagógicas em cenários mediados pelas novas tecnologias, bem como o lugar do professor para afirmar e potencializar a vida. A partir dessas reflexões, a escola é considerada como um espaço de encontro, criação e experimentação de possíveis formas de habitar um mundo em tempos de crise.

Palavras-chave: escola; sindemia; pedagogia; história; tecnologias; professor

La escuela es una invención histórica y, por tanto puede desaparecer, pero eso también significa que puede reinventarse.

MASSCHELEIN Y SIMONS,
Defensa de la escuela

Este escrito es una apuesta a modo de "ensayo", en el decir de Foucault (2012), como parte del trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo, en cuanto manera de proponer unos modos de ver y pensar los problemas que nos atañen. A partir de allí hay que decir que la educación se constituye en un discurso a propósito de las verdades instituidas sobre la escuela, la pedagogía, el maestro, la infancia, entre otros objetos que se han naturalizado en las prácticas sociales y culturales. Hoy más que nunca, y a propósito de la emergencia ocasionada por la sindemia de covid-19, han circulado expansivamente discursos acerca de la educación virtual, las tecnologías y las formas de relación digital, lo que ha provocado una serie de tensiones que ponen en suspenso la escuela. La lectura que se propone aquí sugiere un análisis que busca establecer multiplicidad de relaciones heterogéneas y el despliegue de las prácticas de los sujetos que habitamos la escuela, prolongando la inquietud acerca de nuestros modos de ser y de pensar como maestros llamados a atender esta "emergencia pedagógica".¹

La escuela emerge en la modernidad como una institución que toma a cargo el asunto del gobierno de los sujetos, de su encierro, su vigilancia, su control, regulación, así como su visibilización. Ahora bien, este acontecimiento histórico entra en unas tensiones a la luz de las demandas actuales y las lógicas contemporáneas que cuestionan hoy cuál es su función, su aplicación o su relación con la vida cotidiana; parece un imperativo que la escuela deba responder a los problemas que enfrentamos en el día a día de nuestros contextos, no obstante, entre estas tensiones se hace necesaria una lectura en clave de la historia y de la pedagogía para preguntarse: ¿Qué

otras posibilidades de configuración de la escuela se encuentran hoy? ¿Qué otras formas de vida son posibles en la actualidad de la escuela?

En las condiciones de posibilidad de la escuela en la modernidad se hace evidente la configuración de un espacio para el ejercicio de poder sobre los sujetos, de ahí que ha dispuesto de unos tiempos y espacios específicos. Este mismo escenario ha dado lugar al estatuto de infancia que marca un momento cronológico preciso para el gobierno de los niños, y una condición que define el blanco de ejercicio del poder, entonces se retoman las preguntas que plantea Nozick (s. f.)

¿por qué fue necesario crear o inventar un espacio de encierro de los niños para su instrucción y educación?
¿por qué fue necesario separarlos de sus familias y comunidades para enclaustrarlos en edificios especiales y someterlos al cuidado y orientación de unos sujetos dedicados a tal fin?

Así como la escuela moderna se institucionalizó con unos tiempos y espacios específicos, que marcaban la entrada y salida de un lugar o momento a otro, hoy estamos asistiendo a la posibilidad de estar todo el tiempo en relación con otros; hay una multiplicidad de entornos virtuales, abiertos y flexibles en donde cualquiera puede aprender en cualquier espacio y de cualquier persona, en donde el confinamiento se da a través de las pantallas. De ahí que es importante preguntarse ¿cómo enseñar y aprender si ya no hay poblaciones específicas que se convocan en un mismo espacio y tiempo? ¿Cómo estas formas de relacionarse entre sí están configurando otros modos de habitar la escuela?

En este punto es importante retomar lo que Masschelein y Simons (2014) plantean de la escuela como una particular composición de tiempo, espacio y materia de estudio, que se desvincula de tiempos y espacios de otros entornos, como la familia y la ciudad precisamente porque no consiste en un medio inmediatamente productivo, pues lo que crea es tiempo libre y material liberado de su circulación regular; lo que pasa en la escuela supone otras reglas de juego para hacer posible las lecturas de mundo. No obstante, desde hace más de 50 años se encuentran

¹ *Emergencia pedagógica es un término acuñado por el profesor Alejandro Álvarez, tomado de http://rectoria.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2020/03/la_emergencia_pedagogica.pdf*

discursos que cuestionan la escuela y sus relaciones con otras instituciones. Este asunto no es nuevo, como lo plantea Álvarez:

Hoy es un lugar común escuchar fuertes críticas a la escuela desde las pedagogías llamadas alternativas, desde el mundo de la empresa y desde las instituciones del Estado; todas, en procura de reformarla, o, incluso, de suplantarla por otras formas de educar, como la muy reciente modalidad de la educación en casa. (2016, p. 78)

Se recoge entonces la pregunta que plantea Mockus *et al.* (1994) acerca de las relaciones entre la escuela y la vida, reconociendo que hay diferencias en el lenguaje de la cultura académica de las instituciones escolares y el de las comunidades o tradiciones culturales que se encuentran por fuera de ella, esto a propósito de problemas y reglas de juego específicos. Así entonces, Tamayo (2010) plantea:

No se trataría de buscar algo común al lenguaje, sino de reconocer la diversidad de usos y por tanto no habría un significado correcto y otro equivocado en términos generales, sino dentro de un juego específico. Hay entonces un uso correcto en la medida en que se usen las técnicas adecuadas al juego del que forma parte, lo cual implica el conocimiento intuitivo de las reglas de interpretación. (p. 373)

Es por esto que vale la pena problematizar acerca de qué tan abierta puede ser la escuela para la vida hoy. Si bien la escuela moderna se constituyó como lugar de encierro que mantiene mínimas relaciones con el medio exterior, hoy se le exige permanecer cada vez más abierta, así es como se encuentran más difusas las relaciones entre la escuela y los demás contextos sociales, desvaneciendo su esencia como espacio y tiempo distinto al mundo regular. Si la escuela inicialmente se planteó como necesidad de protegerse de la calle, la pregunta es ¿De qué debe protegerse la escuela hoy? se sospecha que debe protegerse de sí misma y de su difusa expansión en otras "versiones domesticadas de la escuela" (Masschelein y Simons, 2014, p. 12).

El hecho de que la escuela tenga el reto de pensar cómo acoger en un mismo espacio y en unos tiempos específicos a unos sujetos que se distribuyen de cierta manera responde a tensiones con las cuales se ha

constituido la escuela moderna. Esta forma contingente que ella misma ha acogido hoy se pone en suspenso porque implica otras formas de reorganizarse durante el confinamiento e inmediatamente después del regreso a la presencialidad. Precisamente en estas relaciones se encuentra que los discursos de la educación no siempre corresponden a lo que la escuela hace ver y no se trata de forzar esta relación para hacer que coincidan. No siempre tienen que ver con una relación de correspondencia o representación, en el sentido de Deleuze (2013), al mencionar que ver no es igual a hablar; por el contrario, se trata de interrogar la multiplicidad de relaciones que se puedan establecer, lo que da lugar a diferentes modos de ver y pensar la escuela. Así pues, los discursos de la educación en el marco de la pandemia optan por la adaptación de entornos virtuales y la economía de tiempos y espacios. No obstante, la pregunta que se puede hacer la escuela es si en efecto hay novedad en las prácticas pedagógicas.

En un estudio sobre la condición de género frente a las asociaciones entre contenido y entornos de aprendizaje, desarrollado en estudiantes de secundaria de varios colegios de Bogotá, se evidencia la preferencia de algunos estudiantes, principalmente del género masculino, por la exploración de espacios virtuales para acceder a la información o diversidad de contenido. Así, los autores de este estudio, Hederich *et al.* (2013) concluyen que "en escenarios virtuales (Internet) muestran que los hombres usan con mayor frecuencia las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en procesos de búsqueda y organización de la información en el aprendizaje de diferentes dominios de conocimiento" (p. 80) lo que evidencia que la exploración de espacios virtuales en la escuela no es un asunto novedoso y que estas prácticas no se localizan únicamente en la escuela, sino en diferentes escenarios de la vida y el aprendizaje.

De este modo, desde la mirada de la problematización de las prácticas que acontecen en la escuela hoy, se retoman algunos planteamientos de Arendt (1996) acerca de la educación que consisten en acoger lo nuevo que entra al mundo, lo cual supone también que lo viejo pueda renovarse, y en esta relación se asume que se puede producir algo distinto. También

lo plantea Dewey (1998), al señalar la necesidad de una constante renovación social por medio de la educación: "Los hechos primarios ineluctables del nacimiento y la muerte de cada uno de los miembros constitutivos de un grupo social determinan la necesidad de la educación" (p. 14), entonces es posible que la escuela sea uno de los espacios para conectar lo viejo y lo nuevo por cuanto se tiene la responsabilidad de presentar el mundo e implicarse allí para renovarlo.

En este sentido, no se trata de una renovación vacía, superficial, de la que no van quedando huellas, o de los modos de subjetividad que agencia el neoliberalismo y que en las actuales condiciones demanda "resiliencia ante circunstancias adversas, adaptación a entornos virtuales de aprendizaje, e invención de nuevas formas de trabajo que no dependan sino de la propia inventiva, como ha sido lo propio del despliegue mediático-publicitario de la actual pandemia" (Rubio, 2020, p. 15). Se trata, en cambio, de una cuestión de responsabilidad pedagógica, que en palabras de Masschelein y Simons (2014) se basa en el hecho de abrir y compartir el mundo, de generar interés como aquello que existe entre unos y otros.

Estas cuestiones que plantean Masschelein y Simons (2014) también permiten pensar la escuela como espacio intermedio en donde los sujetos salen de un mundo para hacerlos entrar a otro, donde lo que se produce allí se torna público y profano. De este modo, la escuela no funciona como reproductora de la sociedad a la que tendría que adecuarse, sino como espacio que produce unas formas de pensamiento y modos de ser, como "acontecimiento" en el uso que le da Foucault, en cuanto práctica singular que emerge de las relaciones en un momento histórico y que para esta ocasión se constituye también en "rareza" por la anormalidad de prácticas que provoca la escuela hoy.

En ese sentido, es importante preguntarse ¿Qué está produciendo la escuela en este momento histórico? ¿De lo que produce la escuela hoy, qué es propio e irremplazable? Cabe resaltar, en palabras de Martínez-Boom (2008), que la forma escuela como dispositivo civilizatorio encierra e incorpora en su interior al común de la sociedad, y también produce hacia

fuera lo común, es decir, hace común todo con lo que interactúa; allí es donde se despliega el ejercicio de poder tan potente en este espacio que produce saberes, sujetos y prácticas. No obstante, ¿qué otras formas de saber, hacer y vivir se pueden configurar en la escuela en estas condiciones actuales?

Así, por ejemplo, es posible pensar cómo la escolarización hoy está relacionada con nuevos lenguajes, como el del aprendizaje. Sin embargo, el asunto no es cómo reproducir estos discursos, que por más que parezcan imperativos no son propios de la pedagogía, sino cómo problematizarlos y proponer otras prácticas propias del quehacer y acontecer de la escuela. Según Biesta (2012), se trata de una pregunta por la escuela como espacio distinto de muchos otros lugares de aprendizaje, como espacio para enseñar y ser enseñado, como experiencia de aprender algo de alguien, como espacio de resistencia que permite vínculos entre uno y otro. De este modo es posible pensar que aun cuando la escuela se encuentra capturada por estos nuevos lenguajes, también tiene opciones de ofrecer o dar algo distinto a otros y de este modo posibilitar otras formas de configurarse.

Más allá de que la escuela responda problemas de la vida actual o esté en función de las demandas de la vida contemporánea, se configura como un espacio que por esencia convoca a un grupo de sujetos, les ofrece un contacto con el mundo y les permite experiencias para poder hacer algo con sus vidas. Se *hace escuela* en el momento en que se deja atrás el mundo social, común, productivo, funcional, y se permite la apertura de otro mundo y opciones distintas de vivir allí. Quienes se convocan en este espacio para compartirlo, quienes entran en esta experiencia y se comprometen, quienes son capaces de hacer algo, de escuchar, hablar, provocar, ser y estar en relación con otros, son quienes ejercen otros modos de gobierno de sí mismos y de los otros. Allí es donde la escuela se puede estar afirmando en todo su despliegue como espacio de gobierno, entonces, no se trata de hacer revivir la escuela o resignificarla, sino de potenciar en ella su espacio de ejercicio del poder, como posibilidad de creación de sujetos o prácticas que permitan pensar el presente, y la forma como nos estamos constituyendo.

¿Cómo lo que está pasando con la escuela hoy crea unos modos de producción de subjetividad? Desde luego no se trata con esta pregunta de totalizar o generalizar unos modos de ser en los sujetos y perder en ellos las singularidades, tampoco de comprender la unidad de la escuela, sino de encontrar en ello multiplicidad de relaciones que permitan hacer una lectura de las modalidades de acción de los sujetos en relación con las demandas y exigencias actuales en términos del aprendizaje, la resiliencia, la flexibilidad, entre otros. ¿De qué otras maneras podemos configurararnos? ¿Cómo posibilita la escuela otras formas de constituirnos como sujetos?

Es a partir de la mirada a los sujetos y sus formas de constitución que se pueden pensar los procesos educativos, escolares y, por supuesto, pedagógicos. Pensar, por ejemplo, cómo está organizada hoy la escolarización en relación con el aprendizaje nos da una idea de qué modos de subjetividades se están creando. Tiene que ver con la producción de sujetos flexibles, digitales, que aprendan a aprender por sí mismos, que se formen continuamente de acuerdo a las condiciones del mercado, y que a su vez acepten y deseen un ejercicio de poder, de control de unos sobre otros. La cuestión es poder pensar este asunto de un modo diferente para configurar otras subjetividades posibles. Es necesario pensar distinto este problema, no porque esté mal ser flexible, autónomo, autorregulado, resiliente en estas circunstancias, sino porque no es el único modo de ser que se puede configurar.

En consecuencia, así como en la escuela se configuran subjetividades, también se reactualizan los saberes haciendo pasar cosas distintas a la reproducción de una disciplina científica, se apropian estos conceptos en otras dinámicas aprovechando la enseñanza o el escenario escolar como espacio de encuentro singular que ocurre entre los sujetos y entre estos y el saber. Así, se puede proponer la escuela como lugar de visibilidad, que hoy en día hace ver a unos sujetos competentes, productivos, autorregulados, flexibles, pero que también hace ver su profundo arraigo en una sociedad que todavía la reclama por la posibilidad de establecer vínculos y acceder al mundo.

Desde hace varios años se ha evidenciado la necesidad de que la escuela acoja novedosas tecnologías,

en especial, tecnologías cibernéticas o digitales que han modificado las formas "tradicionales", de modo que el asunto de las tecnologías no es reciente ni consiste en una "nueva normalidad". Es importante reconocer que esta hace parte de las transformaciones que desde hace años se le reclaman a la escuela con la promesa de su renovación o aparente reemplazo. No obstante, pese a la llegada de la radio, el cine, la televisión, el celular y la internet, la escuela no ha desaparecido, solo ha reconfigurado las relaciones entre los sujetos, los tiempos, los espacios y los saberes. Por tanto, pensar la virtualidad y la tecnología desde la mirada pedagógica es una posibilidad de entrar en este entramado de relaciones y comprender la contingencia de la escuela.

Es claro que las prácticas relacionadas con la virtualidad desde los lugares comunes desplazan el lugar de la pedagogía en cuanto práctica y saber propio de los maestros, por atender a otras preocupaciones inmediatas propias de las lógicas productivas y tecnocráticas de la educación remota. En efecto, considerando las condiciones actuales en las que nos encontramos los maestros, con escenarios mediados principalmente por las TIC ¿qué otras condiciones de posibilidad podemos tejer, más allá de atender a los encuentros sincrónicos, gestionar guías y elaborar proyectos interdisciplinarios? ¿Cómo desplegar de esta práctica otras experiencias en relación con el saber y con el mundo en que vivimos? ¿Qué experiencias estamos creando en las relaciones con los otros? ¿Qué sujetos, qué saberes y qué prácticas está haciendo ver la escuela hoy?

Pensar que las formas actuales de la escuela están organizadas en relación con el aprendizaje, las tecnologías cibernéticas y la virtualidad permite ver la contingencia y necesidad de ser escolarizado. Entonces, en este entramado de prácticas hay que interrogar por los modos de configuración de los maestros porque allí está la clave de las transformaciones educativas que se demandan. Los maestros estamos llamados a responder a las exigencias actuales de la escuela a partir de prácticas de flexibilización, desregularización, adaptación a las formas de organización de la escuela —empresa, autogestión, autonomía—, además de insertar una red de técnicas que tienen

que ver con un control de sí mismos sobre sí mismos, de "autoinspección", "autorrectificación", y "autogobierno". Esto a la vez nos conduce a aprender y desaprender ciertas cuestiones dependiendo de lo que nos permita sobrevivir o adecuarnos a las lógicas actuales.

Sin embargo, la lectura que se propone aquí está en el marco de la problematización del ser y quehacer del maestro desde la pedagogía, en la medida en que se posibilite otro tipo de experiencias en las que se movilice el pensamiento y que las relaciones que configuramos con nosotros mismos estén atravesadas por modos posibles de desgubernamentalización. Se trata de una apuesta por producir otro tipo de relaciones, que no se limiten a las preocupaciones inmediatas o exigencias demandantes de los estilos de vida actual.

En este mismo sentido, las formas que adopta la escuela contemporánea se constituyen en una máquina de captura y circulación de deseos. Ya no es solo una institución del conocimiento, sino también un punto de circulación de información, un "centro de bienestar" y de satisfacción de unas necesidades moduladas y servicios creados. En consecuencia, prácticas de los maestros como la creatividad y la investigación son capturadas por la innovación como aquella que permite resolver nuestros problemas actuales; así también, lo diferente es capturado por lo diverso en cuanto reproducción, la enseñanza es capturada por el aprender a aprender, la escritura es capturada y formateada por la gestión de calidad, es decir, las prácticas pedagógicas son capturadas en prácticas administrativas, y en ese modo de captura producen también deseos, formas de pensar y modos de actuar que aceptamos al reclamar ser parte de algo, de un público que somos todos.

Con la multiplicidad de tecnologías que proliferan hoy, se hace cada vez más fácil dejarse capturar por los discursos que exigen hoy ser un maestro innovador, flexible, competente. En este sentido, no hay un solo molde, una sola forma de organización, sino todo un plano sobre el cual nos movilizamos y agenciamos en conjunto, "entonces como el afuera y la potencia de proliferación de la diferencia rompieron el régimen del encierro, no hay otro modo de actuar sobre estas subjetividades sino modulándolas" (Lazzarato, 1999, p. 89). No obstante, la primacía de las imágenes, los

sonidos, los datos y las redes digitales además de ser condiciones en la producción de una subjetividad cualquiera, también pueden provocar rupturas para dar lugar a otros espacios; por tanto, en la misma creación de un público posible, como diría Lazzarato, es posible que también se agencien multiplicidades no capturables.

Las "nuevas" tecnologías que nos ponen hoy frente a las pantallas tienen sus potencialidades, pero también sus límites. Y es que más allá de los dispositivos o métodos hay una racionalidad en las prácticas de los maestros que hacen que debamos y podamos actuar de ciertos modos. Así, encontramos que en la lógica de una sociedad del rendimiento (Han, 2012), la tecnología cibernética contribuye a acelerar la velocidad y la optimización del tiempo. Es posible pensar que la virtualidad nos ayuda a ahorrar el tiempo de los desplazamientos de un lugar a otro y además nos permite estar en varios espacios al mismo tiempo, pero ¿qué experiencias quedan cuando todo pasa tan rápido? ¿Qué tiempo nos queda para la contemplación, el asombro, la creación, tareas tan indispensables para nuestra labor pedagógica? Narodowski (2019) nos recuerda que la escuela hace parte de la cultura de la espera, y con esta hipervelocidad somos cada vez menos tolerantes a esta. La pedagogía es una forma de hacer resistencia a estas prácticas, disrumpe la velocidad absoluta para desplazarse a otros lugares que den tiempo para pensar.

Por supuesto, este rasgo evidente de la velocidad deja algunos cuestionamientos sobre la democracia: ¿Quiénes pueden acceder a estos códigos o plataformas digitales? ¿Quiénes tienen el privilegio sobre esta economía del tiempo? Para nadie es un secreto que la educación virtual ha agudizado brechas de desigualdad social, que si bien antes ya existían, en este momento se están profundizando cada vez más, pero ¿qué nos dice esto del ejercicio de poder que implica la velocidad?, "las nuevas tecnologías cibernéticas contribuyen inexorablemente a la ampliación de técnicas de gobierno" (Martínez-Boom y Orozco-Tabares, 2020, p. 31), se constituyen en tecnologías de gobierno, en la medida que disponen un conjunto de espacios posibles de conducción al tiempo que son los sujetos quienes por sí mismos y en relación con otros

se movilizan allí y deciden unos modos en que quieren ser gobernados. Hoy asistimos al deseo de estar conectados todo el tiempo emprendiendo nuevas tareas, queremos estar ocupados aprendiendo de todo, creemos ser libres al manejar nuestros tiempos y espacios desde la virtualidad, ignorando las formas sutiles en que somos gobernados.

Ahora bien, partiendo de la idea de que los maestros somos sujetos que tenemos la facultad de gobernar a la vez que somos gobernados, es importante buscar espacios de despliegue que no estén capturados, es decir, ubicar la mirada sobre aquello que parece extraño, raro, invisibilizado en este amplio campo discursivo de la virtualidad. Por tanto, se crea un campo de visión distinto sobre nosotros mismos como docentes, no por ser el medio para lograr los aprendizajes esperados en otros sujetos, sino porque somos a la vez efecto de esas prácticas, es decir, nos hemos formado en la misma lógica y nos hemos conducido de estos modos para lograr conducir a los otros. Entonces, si bien como maestros en estos asuntos contemporáneos hemos sido desplazados del campo de visibilidad, nuestra práctica se ha hecho más sutil, se ha economizado intensificando más sus propósitos en función de los otros. Así, a propósito de la pregunta sobre cómo nos conducimos hoy, podemos pensar las posibilidades de gobernarnos a nosotros mismos.

Pensar por fuera del campo de visibilidad de todo aquello que parece estar dicho sobre la "educación en tiempos de pandemia" implica dar movimiento, profundidad, composición, contemplación, inspiración al pensamiento. Es por esto por lo que la propuesta de conducirnos por estos lugares extraños haría parte de la creación y experimentación sobre nosotros mismos como espacios posibles de habitar para pensar y hacer pensar. De este modo, se reconoce que el hecho de deslocalizarnos de los tiempos, espacios y rutinas de la escolaridad en la presencialidad nos ha llevado a recorrer otros caminos y nos ha puesto en la disposición pedagógica para escribir nuestras propias reflexiones o preguntas que surgen en medio de la incertidumbre que vivimos, dar potencia a la imagen y la palabra, crear material pedagógico propio, proponer proyectos que vinculan a la comunidad,

establecer vínculos a partir de nuevos espacios de encuentro.

En este sentido, ¿cómo pensar juntos en medio del aislamiento social? ¿Cómo caminar con el otro, incluso sin movernos? ¿Cómo estar presentes en esta virtualidad? ¿Cómo se configura el cuerpo en estas circunstancias? Pese a que la multisensorialidad de nuestros cuerpos se ve limitada a la frontalidad de las pantallas, no queda más remedio que abrirse a este torbellino de desafíos para encontrar posibilidades de coexistencia, lo que sugiere a la vez la invención de nuevos cuerpos, y así seguirnos preguntando ¿qué tenemos y podemos hacer hoy desde nuestros lugares? ¿qué queda de nosotros mismos en esta experimentación?

En la potencia de los cuerpos se encuentra la voz, y con esta el espacio para la conversación, que aunque limitado por la repetición de discursos es una ocasión para el encuentro. Martínez-Boom (2009) hace referencia a la voz del maestro, al decir que los profesores:

[...] han dejado que los aparatos hablen por ellos, se han dejado quitar la palabra por el facilismo tecnológico o pereza mental sin entender que su papel es el de interrogar y nunca dar por supuesto casi nada y en el que su relación con el conocimiento pasa por una postura ética y estética que compromete su ejercicio. (p. 2)

Es posible que entre tantas tecnologías los maestros quedemos invisibilizados, sutilmente silenciados, fácilmente reemplazados, sin embargo, en medio de la experimentación que podemos hacer sobre nosotros mismos, cabe la pregunta acerca de aquello que nos puede potenciar la voz. Así también propone Álvarez

Volver a la escuela sería un movimiento de maestros que están o han estado en ella y proponen habitarla y reconstruir sus muros poroseados de tantas maneras; incluso, por nosotros mismos. Reconstruir sus muros no significa que la encerremos y la aislemos de lo que pasa hoy en la sociedad; no se trata de eso: se trata de que tengamos tiempo de pensar, de distanciarnos de tantas obviedades y lugares comunes, para que en colectivo, con estudiantes, maestros y familias, reconstruyamos el tejido social y nos juntemos a trabajar como artesanos, con la lentitud propia de quienes quieren hacer las cosas

con delicadeza, para disfrutar lo que pasa en la cotidianidad de ese espacio que todavía no ha terminado de diluirse en la incertidumbre del afuera. (2016, p. 80)

Retomando la lectura que hace Deleuze (2003) de Spinoza, sobre el aumento de potencia, es preciso enunciar que los maestros podemos aumentar nuestra potencia una vez las relaciones de todo lo que pasa en la escuela se compongan con las de nuestra voz, las preguntas, los gestos y nuestro pensamiento. Estas relaciones no se componen si no encuentran un campo de fuerzas como la escuela, que si bien está asistiendo a las mutaciones de esta formación histórica también tiene la posibilidad de crear espacios no capturables, que aunque pareciera estar desapareciendo y disolviendo a los maestros, se puede estar afirmando en su potencial de configurar otras formas de ser y pensar.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, es necesario resaltar el lugar de los maestros en esta contingencia de la escuela, no solo por el quehacer en el aula, sino por la posibilidad de afirmar la vida de los sujetos a partir de su práctica pedagógica. En medio de la emergencia sanitaria en mención han proliferado discursos acerca del autocuidado, en alusión a prácticas como el lavado de manos, el uso de mascarillas y el distanciamiento social; no obstante, los maestros que nos ocupamos del trabajo con los sujetos sabemos que el cuidado de sí, más allá de la prevención de enfermedades y factores de riesgo para la salud, es una apuesta por provocar experiencias que potencien la vida y los modos de relación consigo mismo.

Así pues, los maestros que estamos llamados a enfrentar los desafíos en el marco de una pandemia no solo nos preocupamos por la amenaza que ocasiona un virus en el cuerpo orgánico, sino por la necesidad urgente de que la escuela se transforme desde las relaciones que establecemos los sujetos entre sí. Esta es una ocasión para componer las posibilidades de existencia desde las prácticas de cuidado de sí, de los otros y de lo otro. Esto nos remite a la pregunta por lo que puede el cuerpo como espacio de despliegue experiencias, y lo que queda por hacer sobre sí mismos, que más allá de resolver problemas y riesgos emergentes de la salud pública permitan problematizar y, en efecto, potenciar la vida misma.

Referencias

- Álvarez, A. (2016). Volver a la escuela. *Nodos y Nudos*, 4(40), 77-84.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Biesta, Gert J. J. (2012). Devolver la enseñanza a la educación: Una respuesta a la desaparición del maestro. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49.
- Deleuze, G. (2013). *El saber: Cursos sobre Foucault*. Tomo 1. Editorial Cactus.
- Deleuze, G. (2003). Ética, afección, afecto y esencia. Capítulo vi (Clase del 20 de enero de 1981) pp. 75- 91, y ¿Por qué toda afección es afección de la esencia? En *En medio de Spinoza* (pp. 157-190). Editorial Cactus.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad II: El uso de los placeres*. Biblioteca Nueva.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Hederich, C., Camargo, A., López, O., Páramo, P. y Sanabria, L. (2013). Aprendizaje situado: Género y entornos de aprendizaje. *Nodos y Nudos*, 4(35), 22-34.
- Lazzarato, M. (1999). Los conceptos de vida y de vivo en las sociedades de control. En *Políticas del acontecimiento* (pp. 81-105). Tinta Limón.
- Martínez-Boom, A. (2008). La escuela: Un lugar para el común. En G. Frigerio y G. Diker. *Educación: Posiciones acerca de lo común*. Del Estante Editorial.
- Martínez-Boom, A. (2009). *De la quimera del origen a historias prácticas: Trayectos de la genealogía*.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Mockus, A., Hernández, C., Granes, J., Cha-Rum, J. y Castro, M. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Narodowsky, M. (2019). *¿Cómo deben ser las escuelas del futuro?* [Entrevista en video de YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=z7edU-BdCSI>
- Noguera, C. (s. f.). *Máquina escolar*. Artículo inédito.
- Rubio, D. (2020). Crisis de la educación: El constructivismo neoliberal. Notas en contextos de pandemia. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 15, 1-8. <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16142>
- Tamayo, A. (2010). Las fronteras de la escuela. *Educación y Pedagogía*, 6(12-13), 368-381. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6231>



autor : Mauricio Medina
título : La cena de los bufones
año : 2016