

¿La desaparición del aula? Reflexiones pedagógicas a propósito del COVID-19

Raúl Navarro Zárate*

Resumen

En este ensayo se reflexiona en torno a una hipotética desaparición del aula a partir de las condiciones temporales y espaciales de la pandemia (COVID-19). La hipótesis es que no hay una desaparición del aula sino una translación. Por eso, el punto de partida gira en torno a una serie de reflexiones sobre las implicaciones y los significados de la necesidad de instalar el aula —entendida como lugar y tiempo de separación de la vida cotidiana y productiva—, en casa. La casa y la escuela como lugares diferenciados se han visto forzadas a unificarse y esto ha producido efectos sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje a partir de una digitalización de la enseñanza. A partir de esa unificación, se plantea que ha existido una necesidad de reinventar la relación educativa desde la virtualidad.

Palabras clave

Teoría de la educación, digitalización de la enseñanza, escenarios educativos, pandemia, COVID-19

Recepción original: 29 de junio de 2022

Aceptación: 5 de setiembre de 2022

Publicación: 15 de diciembre de 2022

Introducción

En este ensayo se reflexiona sobre la hipotética desaparición del aula a partir de la pandemia (Covid-19). Interesa ubicar, en primer lugar, el significado que tiene la experiencia de la pandemia para nuestras vidas. Junto a ello, dadas las condiciones marcadas por el confinamiento, se explora una paradoja que heredamos de la cibercultura y que se estructura, por un lado, sobre las posibilidades que nos dan las tecnologías digitales para construir mundo y, por otro lado, sobre la lógica empresarial que anida en su estructura de constitución. En un segundo momento, se busca abordar el significado que tiene que la desaparición del aula y el efecto que se produce a partir de la digitalización de la enseñanza. Las posibilidades de las tecnologías digitales que experimentamos durante la pandemia y la posibilidad que abrieron para reconstruir las relaciones educativas nos lleva a preguntarnos qué estaba pasando históricamente en torno a la digitalización de la enseñanza. La relación entre educación y tecnologías digitales apunta, en la actualidad, a introducir un cambio sustancial en las cuestiones pedagógicas en tanto que, al parecer, se produce un giro hacia la lógica empresarial y un vaciamiento cultural de las prácticas docentes en los distintos niveles educativos. No obstante, las tecnologías digitales han propiciado la oportunidad de reconstruir mundo y las relaciones educativas. Finalmente, se elaboran una serie de reflexiones pedagógicas con la finalidad de entrever que, aunque los escenarios cambien y ya sean estos virtuales o presenciales, el problema que se aborda desde las prácticas docentes continúa siendo el mismo: cómo preparar a las nuevas generaciones lo mejor posible y con tiempo para abordar la tarea de renovar un mundo que nos es común.

(*) Raúl Navarro Zárate es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación (THE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Licenciado y doctor en Pedagogía. Las líneas de investigación en las que trabaja giran en torno a la antropología y la filosofía desde una perspectiva pedagógica. Miembro del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social). ORCID: 0000-0002-3608-9620 Dirección electrónica: r.navarro@ub.edu

De la experiencia de la pandemia a la desaparición del aula

La pandemia ha trastocado, sin duda alguna, nuestro mundo más cotidiano y nuestras maneras de vivir. A poco más de un año, y con la perspectiva que nos regala el tiempo, es posible observar cómo se han visto transformados los procesos y las prácticas más cotidianas que, en gran parte, estructuran nuestras vidas y lo que entendemos como realidad. Realidad que puede ser pensada como una red que nos sostiene e inyecta sentido a nuestros trayectos vitales. La cancelación de los espacios cotidianos que construyen nuestros hábitos y nuestra experiencia de mundo ha propiciado la caída de esa red. Así nos hemos visto abocados a tejer y retejer esos espacios cotidianos que van desde el lugar de trabajo, el bar o el aula, por mencionar solo algunos, desde lo que denominamos virtualidad.

La experiencia de la pandemia se interpreta actualmente como un acontecimiento de tal envergadura que ha sido capaz de dividir nuestra historia en un antes y un después de la pandemia. Se habla, en este sentido, de un mundo pre-covid y un mundo pos-covid (Ubieto, 2021) aunque nos encontramos todavía en algún punto en el traspase de esta experiencia. Esta división del mundo en un antes y un después de la pandemia busca establecer un corte y entrever las características del mundo que viene. En términos generales, se postula que lo digital ha terminado de entrar por completo en nuestras vidas y que se producirá por tanto una integración aún mayor de lo digital en nuestros haceres cotidianos. Una especie de hibridación entre ese mundo presencial y digital.

Sea como sea nuestro futuro próximo, que por ahora no podemos sino intentar adivinar, lo que sí forma base ya de nuestra experiencia es un confinamiento que nos ha mantenido al interior de nuestras casas, primero por unos meses, y después con la movilidad reducida como tratamiento necesario para la pandemia. A partir del confinamiento se produjo una digitalización de la vida y de las esferas que la componen. De alguna manera la digitalización ha supuesto la posibilidad de abrir algunas ventanas desde las cuales mirar y contactar con otras personas y realidades.

En este marco, en el que la cultura digital emerge como condición de posibilidad de retomar contacto con el mundo, tal vez, convenga retomar algunas conclusiones a las que llegó Mark Dery en su ya clásico estudio sobre la cibercultura efectuado a finales del siglo xx. Sobre todo, aquellas cuestiones vinculadas a las características de la cultura digital y las paradojas ante las que nos sitúa. Y esto porque en la experiencia de la pandemia y la digitalización de la vida, los rasgos y las paradojas de la cibercultura no aparecen sino renovadas.

En *Velocidad de escape* Dery (1998) plantea la necesidad de analizar las historias que configuran los movimientos culturales que se basan en la cibercultura si no queremos ser llevados ciegamente a alguno de sus extremos más críticos. Este autor sitúa los «peligros» de la cultura del ordenador, por un lado, en las concepciones idealistas de la tecnología; y por otro lado, en la introducción de la lógica empresarial, es decir la búsqueda del beneficio exacerbado, en las distintas esferas que dibujan nuestras vidas y a la que nos podemos llegar a entregarnos ciegamente a partir del uso de las tecnologías digitales.

En este sentido, la advertencia de Dery apunta, en un extremo, a movimientos y visiones «trascendentalistas» –puestos en marcha desde la ciencia, la literatura o desde la futurología– que consisten en instalar la idea –y la confianza– que es posible escapar a los problemas políticos, sociales, económicos, ecológicos, educacionales, etc. a través de

la existencia de una «realidad virtual» y de la «aparición de una posthumanidad superevolucionada y mejorada tecnológicamente». En el otro extremo, se apunta a un binomio compuesto por la lógica empresarial y las tecnologías digitales que, de asumirlo acríticamente, nos llevaría a aceptar que el mundo no será un espacio construido colectivamente sino más bien moldeado por los intereses e imperativos de compañías transnacionales. En tanto que esta última es una realidad que a finales del siglo pasado ya se experimentaba, Dery habla de una cierta rabia¹ que se basa en la constatación de «un futuro que será (está siendo, incluso mientras lees esto) delimitado por compañías transnacionales en vez de ser concebido colectivamente por todos los que un día vivirán en él» (Dery, 1998, pp. 16-21).

En todo caso, las advertencias de Dery sirven para identificar esos rasgos y extremos críticos a los que la cibercultura puede empujarnos si rehusamos pensar en los límites y posibilidades de las tecnologías digitales y en la lógica que las secunda. En una línea similar, Han (2014) ha planteado más recientemente un análisis similar en *Psicopolítica* en donde a través de su análisis sobre el neoliberalismo y las nuevas técnicas de poder concluye que el sujeto postulándose a sí mismo como proyecto empresarial participa de su propia explotación.

Estos rasgos de la cibercultura nos sitúan en torno a una paradoja que hemos experimentado a partir de la pandemia y de la digitalización de la vida producida por la emergencia sanitaria de la Covid-19.

La paradoja –que aquí buscamos destacar– se estructura sobre las posibilidades de construir mundo a través de la pantalla y, por otro lado, sobre el desdibujamiento de las fronteras –entre el tiempo personal y el tiempo de trabajo– que se produce a partir de la introducción del binomio compuesto por la lógica empresarial y las tecnologías digitales.

En relación a las posibilidades de las tecnologías digitales, la pantalla emerge como condición de posibilidad de reconstruir nuestra relación con el mundo en sentido amplio, nuestra relación con los otros y las actividades que realizamos, hasta el punto de que ha permitido recobrar cierta «sensación de presencia» y de «lugar»

Aquellos que pasan mucho tiempo conectados por módem a espacios virtuales hablan con frecuencia de una peculiar sensación de presencia. Pasearse de una conferencia (electrónica) a otra, escuchando otras discusiones al tiempo, se parece misteriosamente a vagar por alguna mansión laberíntica asomando la cabeza a una habitación y a otra. 'Uno de los aspectos más impactantes del WELL', indicó un usuario llamado *loca*, 'es que realmente crea una sensación de lugar'. Estoy mirando una pantalla de ordenador, pero la sensación es que se está efectivamente "dentro" de algo, en algún "sitio". (Dery, 1998, p. 14)

No obstante, junto a esta posibilidad de construir mundo a través de la pantalla se experimenta también el desdibujamiento de las fronteras entre el espacio en el que (realmente) estamos y aquellos espacios en los que (virtualmente) participamos. Y esta disgregación de las fronteras se produce precisamente por el binomio de la lógica empresarial y las tecnologías digitales, pues como afirman Han (2014, pp. 27-30) la conjunción de la lógica empresarial y las tecnologías digitales tiende a unificar los distintos tiempos y espacios sobre los que se estructuran nuestras vidas. De manera que cada vez se hace

(1) El autor se refiere a una serie de chistes que tienen como propósito redimensionar una campaña publicitaria de AT&T que parte de la idea que, con la emergencia de la tecnología digital, todo será posible. El anuncio dice: «¿Alguna vez has estado en una reunión descalzo? Lo harás. Y la empresa que lo hará posible será... AT&T». Y el chiste: «¿Alguna vez has intentado vivir en un mundo concebido por una gran multinacional? Si a eso lo llamas vivir, lo harás» (Dery, 1998, pp. 20-21).

más difícil separar el tiempo libre del tiempo destinado al trabajo y en un mundo en el que todos permanecemos conectados a través de los dispositivos digitales «la oficina se entromete en nuestras vacaciones y la jornada laboral se alarga hasta la noche: las pantallas, los teléfonos y los conectores para portátiles convierten cada asiento [...] en una oficina aérea» (Dery, 1998, p. 20).

Planteado así, tal vez, nos resultan reconocibles las peripecias que experimentamos al instalar las lógicas laborales, escolares, familiares y de ocio al interior de nuestros hogares. Estas sensaciones aparecen en el escenario educativo, al parecer, más vigentes que nunca a partir de la desaparición del aula y de la experiencia de la pandemia. Prueba de ello es, por ejemplo, cuando leemos en el informe *Docentes en época de confinamiento* que siete de cada diez docentes «no han podido organizar su tiempo y separar lo laboral de lo personal» (Edu Caixa, 2020, p. 5).

Sobre la desaparición del aula y la digitalización de la enseñanza

Las dificultades que experimentamos para separar lo laboral de lo personal ha sido uno de los efectos y de las problemáticas –quizá– más evidentes de la conjunción entre el confinamiento y las posibilidades de la digitalización.

El confinamiento trajo consigo la necesidad de cancelar los espacios cotidianos de manera que, de un día a otro, las instituciones educativas se vieron forzadas a cerrar y las aulas, por decirlo así, desaparecieron. Este hecho nos empuja a preguntarnos sobre el significado de la hipotética desaparición del aula y las consecuencias que acarrea. Una hipotética desaparición del aula que, en cierta forma, ya ha sido planteada por quienes postulan una reforma de la enseñanza basada en la digitalización y que reivindican, en cierta forma, la necesidad de menos aula y menos escuela, es decir su «liquidación» (Laval, 2004, p. 25).

Para aproximarnos a lo que significa que el aula desaparezca, tal vez, sea viable comenzar señalando que el aula comparte con la oficina, la calle o el bar ser de esos espacios por los que circulamos con frecuencia y que a golpe de repetirse van esbozando nuestros hábitos y nuestra experiencia de mundo. El aula se diferencia de otros espacios cotidianos por ser un espacio-tiempo en el que se produce una relación que denominamos educativa. Una relación que, dicho sea de paso, puede generarse en otros espacios distintos al aula como imagen tradicional, pero que no es descabellado señalar que el aula es como su espacio primordial (Larrosa y Rechia, 2018, pp. 58-60). El aula entendida, pues, como un espacio que hace y da tiempo para que quienes lo configuran, estudiantes y profesores, se ocupen de algunos temas y algunos asuntos que, se quiera o no, constituyen una parte de nuestra experiencia de vida. La cancelación del aula supone entonces, y, en primer lugar, perder ese trozo de experiencia que nos configura.

En segundo lugar, el aula como espacio diferenciado responde a lógicas distintas a las dinámicas del trabajo, la calle o el bar, por seguir con los mismos ejemplos. Lo que ocurre al interior del aula, el trabajo escolar como le gustaba decir a Alain, no es bien trabajo y no es bien juego, sino algo distinto, un tercer elemento, que se produce entre las lógicas del trabajo y las lógicas del juego (Château, 1959, pp. 325-326). De manera que el aula, no es un lugar productivo en el sentido de los parámetros de la producción y el rendimiento, pero tampoco es un lugar de juego y/o de recreo. Por eso, en el aula no se puede estar ni como en el trabajo ni como en el patio, pero tampoco se puede estar «como en casa» [...] hay que sentir y hacer sentir que el aula es un espacio separado,

distinto, con sus propias normas y sus propios rituales, un espacio exigente. Porque solo así el aula se convierte en un espacio generoso» (Larrosa y Rechia, 2018, p. 60). Y esa generosidad puede entenderse como el ejercicio de entregarse a la tarea de construir un saber dialogado, es decir con otros y a partir de otros, con quienes nos encontramos y compartimos la tarea de renovar un mundo que nos es común. Que el aula desaparezca, significa adelgazar la posibilidad que esa construcción en común se pueda experimentar.

En tercer lugar, la desaparición del aula propicia que la casa emerja como refugio aglutinador de lógicas familiares, laborales, educativas, de ocio, etc. No es difícil encontrar, en este sentido, testimonios ni imaginar las peripecias que cada hogar, en su singularidad subjetiva y material, tuvo que enfrentar para reestructurar los diferentes trozos de vida de cada cual al interior de las viviendas. El replegamiento al interior de la casa trajo consigo innumerables problemas en tanto que el mundo se «paraba», pero la vida continuaba. Con la convergencia de las distintas lógicas al interior de las casas han ido floreciendo innumerables escenas en donde lo familiar interviene en lo laboral y viceversa: desde los más pequeños que se cuelan en una reunión de trabajo hasta la estética de descanso que aparece en las actividades escolares. En cierta forma, es posible representar la desaparición del aula, a partir de las condiciones impuestas por el confinamiento, como una experiencia donde se diluyen las fronteras y, con ello, la especificidad de los tiempos y los espacios.

Esquirol y Magro (2020) en su conversación sobre el sentido de la escuela señalan que uno de los aprendizajes que podemos extraer de la pandemia es que revelaron la forma misma de la escuela y el sentido que las aulas y la escuela tienen. En este sentido nos dicen, que a partir de esta experiencia se hace imprescindible repensar el sentido de la escuela. Preguntar por el sentido de la escuela es una manera de intentar comprender aquellos elementos que hacen a la escuela ser escuela y lo que le dota de especificidad frente a otros espacios. Así, insisten en señalar que la escuela no es el hogar, pues, mientras la casa puede pensarse como el espacio al que uno siempre regresa, la escuela, en contraposición, es «uno de los primeros lugares a los que se va» (Esquirol y Magro, 2020, 16m 30s). De la misma manera, señalan que el aula es un dispositivo que permite la capacidad de prestar atención, de llamar la atención, de pedir atención. Prestar atención a alguna cosa significa, al menos, estar en la posibilidad de mirar las cosas dos veces y con ello ir siendo capaz de captar las diferencias. Captar las diferencias entre una cosa y la otra es colocarse en la posibilidad de saber que no todo es igual y que, por tanto, no todo tiene el mismo valor. Por eso entrar al aula, en tanto espacio separado y dispositivo atencional, produce una sensación diferente. Una sensación como de comienzo, como de algo que se inaugura, en tanto que arquitectónicamente el aula está ahí estructuralmente, pero el aula está como a la espera de poderse producir. Hacer el aula, o hacer que el aula sea aula, tiene que ver para Esquirol y Magro conseguir que se haga posible su especificidad, es decir, ser un espacio-tiempo separado donde sea posible captar la atención y formar esa atención. Desde esta perspectiva el aula no tiene un sentido técnico, sino más bien se constituye como una especie de espacio de existencial y de experiencia.

En esta misma línea, Agamben (2020) en su *Réquiem por los estudiantes* plantea, entre otras, cosas que la pandemia será utilizada como punta de lanza para la introducción, cada vez más, de las tecnologías digitales en la enseñanza universitaria. El efecto de la sustitución del aula por una enseñanza digitalizada en la que «cada uno escuchará las lecciones encerrado en su habitación», se experimentará sobre el sentido de ser estu-

dianter. Con la desaparición del aula también decae, según el pensador italiano, la experiencia de vida como estudiante: esa forma de vida que se conforma a partir de la complicidad de las miradas, de las conversaciones y de las amistades que se construyen fuera de clase y, en ocasiones, en torno a intereses culturales que continúan más allá de las clases mismas y que configuran eso que llamamos vida universitaria.

Visto así, el aula no es solo un espacio al que uno va sino también ese espacio en el que uno construye saber y vida con otros. El aula, desde esta perspectiva, tiene que ver con la construcción de la heterogeneidad de la vida colectiva, donde nos relacionamos, vivimos y habitamos con otros. La desaparición del aula, en este sentido, también significa la merma en las posibilidades de la construcción de esa vida en común.

Por último, si entendemos la educación como doble proceso que consiste en la formación de una identidad, pero a su vez en el franqueamiento de esa misma identidad que se construye (Hall, 1996; San Román, 1996), tal vez sea posible entender que toda experiencia de aprendizaje no es sino un franqueamiento de lo que ya somos y de lo que pensamos. La educación, en cierta forma, nos abre, o al menos así debe pretenderlo, a marcos interpretativos que nos permitan poseer los medios para interpretar el mundo en el que uno mismo vive y su relación con el contexto político-social-cultural en el que uno está situado. Por tanto, cuando hablamos de educación entendemos que se trata de una experiencia arriesgada. Experiencia que requiere ciertos espacios de seguridad para que un sujeto pueda construirse como tal; en relación con otros que le acompañan en esa experiencia (Meirieu, 1998). La desaparición del aula, o su hipotética disipación, fragiliza esta posibilidad. Desde esta perspectiva, no parece extraña la conclusión a la que llegan Esquirol y Magro cuando señalan que con la pandemia y el confinamiento se produce como efecto sustancial un «empobrecimiento de la vida colectiva y de las posibilidades de la formación» (2020, 47m 20s).

La digitalización y la reforma de la enseñanza

Ahora bien, la digitalización de la enseñanza ha devenido en una oportunidad –y tal vez, la única alternativa en tiempos de confinamiento– para reactivar la posibilidad del encuentro y dar cierta continuidad a los procesos de construcción de mundo y de los sujetos mismos. Nos ha permitido, como afirma Dery (1998), construir mundo a través de la pantalla y reconstruir, en cierta forma, nuestras aulas, las relaciones educativas y sus particularidades de las que aquí hemos venido hablando. En cierta forma la digitalización ha sido un instrumento que hemos utilizado para reanimar esa vida colectiva de una experiencia que nos aislaba e individualizaba.

No obstante las virtudes de la digitalización, no podemos dejar de preguntarnos qué estaba ocurriendo en el momento de esta hipotética «desaparición» del aula y su reinstalación en los hogares a través de la digitalización de la enseñanza.

En una mirada sinóptica, la pandemia ha sido un catalizador en el proceso de digitalización de la enseñanza. Se trata de un proceso que no arranca con la pandemia, sino que se viene sucediendo, al menos, desde finales del siglo pasado y que ha generado una discusión en torno a las formas de llevar a cabo una necesaria reforma de la enseñanza.

El marco de la discusión podemos localizarlo en torno a un cambio sustancial que se produce en la concepción de la escuela y la función de la enseñanza. Para autores como Nussbaum (2010), Èliard (2002) o Laval (2004), entre otros, se trata de poner en marcha

una reforma de la enseñanza que tiende a su mercantilización a partir de la introducción de las tecnologías digitales a las instituciones educativas. El efecto de estas reformas se deja entrever en el desplazamiento que están sufriendo los saberes humanísticos, que apuestan por la formación de una base intelectual amplia, por modelos educativos que apuestan por el crecimiento económico. Una puesta que opta por aprendizajes más contextualizados, prácticos se les denomina, y que «están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades [...] concebidas como ornamentos inútiles» (Nussbaum, 2010, p. 20). En esta misma línea, y a partir de este desplazamiento que sufren las humanidades de los modelos de enseñanza en distintos niveles educativos, Éliard (2002) y Laval (2004) denuncian la utilización de las tecnologías digitales como punta de lanza para llevar a cabo una reforma que introduzca la lógica empresarial en el corazón de las instituciones educativas.

En este sentido, cuando Éliard habla del fin de la escuela apunta a los efectos que tiene una actitud de mercantilización en la educación a partir de las tecnologías digitales. El anhelo de esta mercantilización, al parecer, pasa por reivindicar la necesidad de menos aula y menos escuela de quienes, atentos al beneficio económico, se introducen en los sistemas de enseñanza reclamando el *software* educativo así se observa que «los multimedia tomarán poco a poco el lugar del enseñante. Esta filosofía de bazar comunicacional interactivo significa la muerte de la Escuela, pero interesa en el más alto grado a los comerciantes, acuciados para vender ordenadores, programas, CD-Rom, etc.» (Éliard, 2002, p. 168). Para Éliard, el centro de la discusión no es que la escuela tenga que ser reformada o no; ni negar que la tecnología ocupe un lugar destacado en las instituciones educativas, pues, sería absurdo negar la necesidad de lo primero y el papel cada vez más central que ocupan las tecnologías digitales en nuestras vidas. El problema que identifica es que la digitalización de la enseñanza va de la mano con la introducción de la lógica empresarial en las instituciones educativas. Esto último supone un giro en las cuestiones pedagógicas, pues, se trata de una sustitución de «aprendizajes indispensables»

El riesgo para los alumnos reside en el hecho de que, en lugar de contribuir a mejoras pedagógicas, no sirven más que para sustituir los aprendizajes indispensables por animaciones diversas, poco compatibles con los programas de cada disciplina, que suponen una desestructuración de los currículos. (Éliard, 2002, p. 168)

La sustitución de «aprendizajes indispensables por animaciones diversas» es lo que Michéa (2002) también identifica en su análisis sobre las condiciones modernas de la escuela. En *La escuela de la ignorancia* expone su provocativa tesis donde señala que el fracaso de las reformas educativas, y su efecto en el declive de la inteligencia crítica, no es, sino en realidad, un triunfo de lo que denomina la «Escuela del capitalismo total» (p. 37). Escuela que produce un vaciamiento cultural como «condición necesaria para su expansión» (p. 7). Para el crítico francés parece claro que la reforma de la enseñanza, que tiene como base intereses políticos y financieros, terminará por instalar dos modelos antagónicos pedagógicamente hablando. Por un lado —nos dice Michéa— será necesario mantener «un sector de excelencia» destinado a formar a las élites en el que muy probablemente seguirán «el modelo de la escuela tradicional» donde el «rigor pedagógico» no parece cuestionarse para «la adquisición de saberes sofisticados y creativos» así como la adquisición del «mínimo de cultura y espíritu crítico». Y, por otro lado, una enseñanza para quienes son los más numerosos y es ahí «en esta escuela para la mayoría donde deberá enseñarse la ignorancia en todas sus formas posibles» (Michéa, 2002, pp. 40-43).

Sin embargo, para que esta transformación se lleve a cabo se requiere no sólo de una transformación en el campo de la formación del profesorado tal como plantean Éliard (2002) y Michéa (2002); sino que se produzca un nuevo lenguaje —acompañado de una nueva mitología— que operen un cambio de relato en lo que respecta al sentido y a la función de las instituciones educativas. En este sentido, en *La escuela no es una empresa* Cristhian Laval habla de la «nueva lengua de la escuela» y toma como ejemplos paradigmáticos la reforma del lenguaje que se propulsa desde la perspectiva de una escuela puesta al servicio de la economía bajo los términos de «aprendizaje a lo largo de toda la vida» y las denominadas «competencias». Para Laval ambas nociones apuntan al papel destacado que se le da a la empresa en las finalidades educativas. Así, hablar de «aprendizaje para toda la vida» significa que tanto la enseñanza escolar como después la formación profesional y/o universitaria no ha de dirigirse a la adquisición de una base cultural amplia, o incluso especializada, que sirva para mejorar la capacidad profesional de los individuos; sino a la mejora de la empleabilidad del trabajador o futuro trabajador (Laval, 2004, p. 84 y p. 93).

La empleabilidad —como señala Hirtt (2003, pp. 56-58)— es un concepto difuso que sirve para justificar el traspaso de saberes a las competencias en el caso de la escuela; y de cualificación profesional a la empleabilidad para el mercado laboral. Este traspaso tiende a desregularizar un modelo de relaciones de trabajo, pero también se trata de la reducción de todo aquello que críticamente suponga poner un freno a las condiciones planteadas desde la lógica neoliberal.

Este giro que tiene como tendencia supeditar las instituciones educativas a las demandas del mercado laboral y el crecimiento económico está propiciando, cada vez más, una simplificación del significado de aprender reduciéndolo a la parte satisfactoria del aprendizaje y dejando de lado, o ensombreciendo, las dificultades y el trabajo que implica el acto de aprender. En este sentido, en una entrevista en el diario *El País* Inger Enkvist habla de «la nueva pedagogía» como aquella que termina por establecer una concepción hedonista del aprendizaje y que, por tanto, procura sustituir el trabajo y el estudio por actividades donde los aspectos psicológicos, relacionales y el uso de las tecnologías aparecen como elementos más relevantes

La nueva pedagogía es un pensamiento que se ve por todas partes en Occidente. [...] Consiste, por ejemplo, en la poca gradación de las notas, por lo que muchos piensan que para qué estudiar mucho si no se va a reflejar en el expediente. Se da mucha importancia a la iniciativa del alumno, se trabaja en equipo y, mientras desaparecen los exámenes, aparecen los proyectos y el uso de las nuevas tecnologías. En general, parece que se va a la escuela a hacer actividades, no a trabajar y estudiar. (Enkvist y Galindo, 2018)

En la actualidad este cambio educativo —que renuncia a una formación de base intelectual amplia por supeditarse a las necesidades y los imperativos del mercado— parece, cada vez más, constatarse si atendemos como sugiere Solé Blanch (2020, p. 103) a la «innovación educativa [...] como la palanca de las reformas» que buscan superar las limitaciones del sistema educativo actual a partir de las «aplicaciones tecnológicas, el enfoque pedagógico de las competencias y la educación emocional». En lo que respecta a la reforma de la enseñanza a partir de la digitalización es posible constatar el incremento de la inversión en el ámbito de la tecnología educativa y que tiende, como planteaban Éliard (2002) y Michéa (2002) a principios de siglo, a la utilización del *software* como imperativo pedagógico

No es ciencia ficción. En estos momentos, se está invirtiendo mucho dinero en el diseño de *software* y todo tipo de prototipos tecnológicos basados en el internet de las cosas a fin de asistir los procesos de apren-

dizaje de los usuarios que ofrecerán las diferentes plataformas educativas. Pequeños robots virtuales, aplicaciones de autoevaluación, *chatbots*, etc., interactuarán con los estudiantes para alentar sus avances en un entorno de *gamificación* generalizada del aprendizaje controlado mediante algoritmos dispuestos a satisfacer su curiosidad en función de sus acciones e interacciones. (Solé Blanch, 2020, p. 105, *cursivas en el original*)

En este uso de las tecnologías digitales en el ámbito educativo –como asistencia programada y del aprendizaje tutelado algorítmicamente– parece florecer un paradigma de la «monotorización de la vida» a partir del cual delegamos nuestra capacidad de experiencia, y hasta de razonamiento y de sentido común, a las tecnologías digitales (Ubieto y Pérez Álvarez, 2018). En *Niños hiper* Ubieto y Pérez plantean, por ejemplo, como los espacios asignados habitualmente por el sentido común están siendo ocupados por aplicaciones tecnocientíficas –como *Cry traslator* que promete decirnos el motivo por el cual llora un bebé– como «un sustituto de todos los conocimientos» y en las que nos abraza porque anhelamos «reducir la vida a riesgo cero [...] y queremos tener la seguridad de todo» (Ubieto y Pérez Álvarez, 2018, pp. 27-28).

Esta misma «fe ciega en las potencialidades» de las tecnologías digitales es la que denuncia Dominguez (2020) en *Del aula a la pantalla* cuando plantea que el modelo telemático va acompañado de una reducción de la formación a una orientación eminentemente práctica y de habilidades específicas para efectuar un rol o una tarea determinada y que, por lo tanto, «la educación se convierte cada vez más en un problema de “acceso adecuado a las redes” y deja de verse como un proceso de construcción mediante el diálogo». Se confía en la tecnología, pero esta no resuelve por sí misma los problemas relacionados a la formación ni a las dificultades que encarna cualquier proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, aun por medio de la tecnología y las posibilidades que nos brinda continúa quedando abierto el problema de la formación de los estudiantes en tanto que la tecnología ayuda y da soporte material a la transmisión, pero nadie puede nunca aprender por alguien (Meirieu, 1998).

Reinventar la relación educativa desde la virtualidad

A pesar de la relación entre la digitalización y la reforma de la enseñanza apunta a un proceso de mercantilización de la educación a partir del cual se introducen modificaciones sustanciales en las prácticas docentes y con efectos sobre los sujetos con los que trabajamos, también es verdad que las tecnologías digitales, en un escenario de excepcionalidad –como ha sido la experiencia de la pandemia–, nos han mostrado y abierto a la posibilidad de (re)construir mundo y las relaciones educativas a partir de las posibilidades que estas nos pueden brindar. En este sentido, tal vez sea preciso apuntar que, como es bien conocido, las cosas son definidas por su uso y que, por tanto, la tecnología también responde a la definición mediante el uso que hacemos de ella.

Las reflexiones finales que siguen no pretenden dar una respuesta, pero sí apuntar algunas ideas que nos ayuden a pensar pedagógicamente frente a un escenario en el que la virtualidad y las tecnologías digitales seguramente irán ocupando cada vez más espacio.

En este punto, resulta fundamental retomar las advertencias de Dery (1998) sobre la necesidad de analizar el entramado a partir del cual se constituye la cultura digital. Esto resulta necesario, como apuntamos al comienzo de este ensayo, si no queremos ser absorbidos por una fe ciega en la tecnología ni ser avasallados por la lógica mercantil que anida en su constitución.

Un aula virtual no garantiza *per se* la formación de los estudiantes ni el *software* educativo resuelve las dificultades que plantea cualquier aprendizaje. Los medios digitales, al igual que los analógicos, no son sino espacios vacíos que requieren de su actualización a través del uso que les damos. Así, un aula virtual o presencial puede no ser un aula si el uso que le damos no se construye a partir de lo que entendemos como relación educativa. De alguna manera u otra, esos espacios, los instrumentos y los materiales con los que trabajamos tenemos que habitarlos, esto es hacerlos vivir y revivir a través de nuestras prácticas docentes.

De la misma manera resulta preciso recordar que si algo distingue a la «naturaleza de la pedagogía», o le confiere especificidad frente a otras disciplinas, es que se estructura en torno a una «relación tripolar» a partir de la cual se promueven nuevos encuentros culturales para los sujetos con los que se trabaja (Van Manen, 1998, pp. 89-90). La finalidad de introducir ese tercer elemento, es decir los bienes culturales, entre el sujeto y el agente de la educación no es sino estar en la posibilidad de relanzar al sujeto para que éste puede hacer sus propios recorridos en un escenario cultural amplio y complejo.

En cierta forma, pensar pedagógicamente implica no permitirse renunciar a entender la relación educativa como un proceso en el que se construye un saber de forma dialogada con otros y que, por tanto, la interacción entre los estudiantes y el profesor constituyen el «alma de la relación pedagógica» (Hirtt, 2020, p. 5). Reanimar esa interacción y no dimitir de la responsabilidad de elaborar una oferta educativa que despierte el interés por algunos temas que los estudiantes seguramente no conocen ni dominan –y que probablemente, en principio, no les interesen– más que una descortesía pedagógica es apostar precisamente por la educación. Es apostar por la educación porque precisamente «no se aprende mucho de lo que ya se conoce» (Minder, 2018). En una época en la que constantemente se afirma que hay que partir de los intereses de cada cual, cabe preguntarse si el mundo no quedaría sumamente simplificado si nos basamos sólo en los intereses que tienen los estudiantes y/o los profesores. Intereses que, de quedarnos instalados en ellos, no permitirían desplazar la mirada hacia aquellos conocimientos y aquellas capacidades que no poseemos. El ejercicio de la educación toma mayor sentido cuando buscamos adquirir aquellas capacidades que nos han sido negadas, pues, de ello se deriva «el momento de la emancipación» (Garcés, 2020, pp. 73-76).

Como ya señalaba Herbart en lo albores de la fundación de la Pedagogía como disciplina no se puede hablar de educación si no se busca instalar un gran círculo de ideas que tenga la suficiente fuerza para vencer los elementos desfavorables de cada época y absorber los favorables. Elementos que permitan a un sujeto labrar su presente y su futuro. La instalación de ese círculo depende de aquellos saberes indispensables para que un sujeto pueda comprender su presente y la situación histórica, política y cultural en la que se encuentra. Al fin y al cabo, la educación tiene que ver con la ampliación de los marcos interpretativos que posibilitan al sujeto comprender el mundo en el que vive.

El reto de reinventar la relación educativa desde la virtualidad consiste en tener en mente que los escenarios cambian, pero el problema continúa siendo el mismo que, parafraseando a Hannah Arendt (2003), podemos situar en la pregunta sobre cómo preparar a las nuevas generaciones lo mejor posible y con tiempo para la renovación de un mundo común. En definitiva, se trata de:

no perder esos inventos maravillosos que fueron la escuela y la universidad como espacios públicos de trabajo con el conocimiento, hay que apostar de manera más decidida por recrear, en estas nuevas condiciones, el encuentro entre generaciones en la transmisión y renovación de ciertos legados culturales. (Dussel, Ferrante, y Pulfer, 2020, p. 9)

No obstante, el ejercicio de la educación como renovación de los legados culturales no está exento de dificultades y de paradojas que responden a la misma lógica del acto educativo. Las paradojas y las dificultades parecieron evidenciarse con la virtualidad a partir de constatarse un cierto no-saber sobre lo que los estudiantes hacían o dejaban de hacer del otro lado de la pantalla. Sin embargo, en cierta forma esto ha sido siempre así si pensamos, por ejemplo, que en el transcurso de una clase siempre se pide prestar atención, que atiendan a lo que se presenta y a los más distraídos, a los que desatienden, se intenta, al menos, recuperarlos y captar o reclamar su atención.

Cuenta Pennac que una clase consiste en traer al presente lo que está ausente: al estudiante, a la materia, al profesor y que «tal vez enseñar sea eso [...] hacer de modo que en cada curso suene la hora del despertar» (Pennac, 2008, pp. 143-145). Y despertar aquí significa que es algo que puede suceder o no, que es algo que se puede dar durante el curso y que, por tanto, no es el estado, por decirlo así, «natural» de quienes habitan una clase. El estado «natural» es no estar despierto, no estar atento y el trabajo consiste precisamente despertar el interés de quienes ahí están. Esos despertares no son de una vez y para siempre, sino que se producen alternativamente como focos que se encienden según los intereses y los momentos de atención que presta cada cual.

Desde esta perspectiva, como señala Meirieu:

hay que admitir que lo "normal", en educación, es que la cosa no funcione: que el otro se resista, se esconda o se rebelde. Lo «normal» es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. (Meirieu, 1998, p. 73)

Si bien esto nos sitúa frente a la paradoja de aceptar la resistencia del otro como una realidad habitual, hay que situar que el desafío pedagógico consiste en encontrar formas de conectar a los estudiantes con otros mundos. Otros mundos, otras realidades y discursos que les ayuden a aproximarse a otras premisas y otros planteamientos de lo que habitualmente acceden (Dussel et al., 2020). El desafío de una apuesta por la educación consiste, pues, en defender la especificidad del aula como un espacio separado de las lógicas productivas para propiciar una transmisión y recreación de las relaciones entre generaciones, la cultura y el conocimiento.

Por estos motivos parece necesario reivindicar el aula, en el formato que sea virtual o presencial, pues esta no desaparece, como mucho, se traslada. El aula es un elemento físico, temporal, espacial, simbólico y primordial para desatar procesos de enseñanza/aprendizaje.

Referencias

- Agamben, G. (2020) «Réquiem por los estudiantes». *Artillería inmanente*. <https://artilleria.inmanente.noblogs.org/?p=1514> [acceso: 13.04.2021].
- Arendt, H. (2003) *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.
- Château, J. (1959) «Alain». En Château, J. [ed.] *Los grandes pedagogos*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica, pp. 318-340.
- Dery, M. (1998) *Velocidad de escape: la cibercultura en el final del siglo*. Madrid, Siruela.
- Domínguez, M. (2020) «Del aula a la pantalla. Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza». *El Salto*. <https://www.elsaltodiario.com/universidad/del-aula-a-la-pantalla-las-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-en-la-ensenanza> [acceso: 10.04.2021].
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020) «La educación de pasado mañana: notas sobre la marcha». *Análisis Carolina*, 21, pp. 1-13.
- Edu Caixa. (2020) «Docentes en época de confinamiento: ¿cómo percibieron los docentes el nuevo escenario educativo?» *Edu Caixa*. <https://educaixa.org/es/-/docentes-en-epoca-de-confinamiento-1> [acceso: 28.03.2021].
- Éliard, M. (2002) *El fin de la escuela*. Madrid, Grupo Unisón.
- Enkvist, I., y Galindo, C. (2018) «La nueva pedagogía es un error. Parece que se va a la escuela a hacer actividades, no a trabajar y estudiar». *El País Semanal*. https://elpais.com/elpais/2018/07/17/eps/1531826084_917865.html [acceso: 15.03.2021].
- Esquirol, J. M., y Magro, C. (2020) «¿Cuál es el sentido de la escuela?» *Fuera de eje: desplazamientos de una pandemia*. https://caixaforum.org/es/digital/p/-cual-es-el-sentido-de-la-escuela-_a13138539 [acceso: 10.02.2021].
- Garcés, M. (2020) *Escuela de aprendices*. Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- Hall, S. (1996) «Introducción: ¿quién necesita identidad?» En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu, pp. 13-39.
- Han, B. C. (2014) *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona, Herder.
- Hirtt, N. (2003) *Los nuevos amos de la escuela: el negocio de la enseñanza*. Minor.
- Hirtt, N. (2020) «Escuela digital y clase inversa: dos virus troyanos del liberalismo escolar». *Mientras tanto*, 1-12. <http://www.mientrastanto.org/boletin-194/ensayo/escuela-digital-y-clase-inversa-dos-virus-troyanos-del-liberalismo-escolar> [acceso: 19.02.2021].
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2018) *P de profesor*. Buenos Aires, Novaeduc.
- Laval, C. (2004) *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona, Paidós.
- Van Manen, M. (1998) *El tacto en la enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- Michéa, J.-C. (2002) *La Escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid, Acurela.
- Minder, R. (2018) «¿Por qué me importa la identidad?» *La Maleta de Portbou*, 33. <https://lamaletadeportbou.com/articulos/me-importa-la-identidad/> [acceso: 03.03.2021].

- Nussbaum, M. (2010) *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Katz.
- Pennac, D. (2008) *Mal de escuela*. Barcelona, Mondadori.
- San Román, T. (1996) «Ni incompatibles ni idénticos». En *Los muros de la separación. Ensayo sobre la alterofobia y filantropía*. Barcelona, Tecnos, pp. 105-133.
- Solé Blanch, J. (2020) «El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), pp. 101-121. <https://doi.org/10.14201/teri.20945>
- Ubieto, J. R. (2021) *El mundo pos-COVID*. Barcelona, Ned.
- Ubieto, J. R. y Pérez Álvarez, M. (2018) *Niñ@s hiper: Infancias hiperactivas, hipersexualizadas, hiperconectadas*. Barcelona, Ned.

La desaparició de l'aula? Reflexions pedagògiques un any després de la COVID-19

Resum: En aquest assaig es reflexiona al voltant d'una hipotètica desaparició de l'aula a partir de les condicions temporals i espacials de la pandèmia de la COVID-19. La hipòtesi és que no hi ha una desaparició de l'aula sinó una translació. Per això, el punt de partida situa una sèrie de reflexions sobre les implicacions i els significats de la necessitat d'instal·lar l'aula —entesa com a lloc i temps de separació de la vida quotidiana i productiva— a casa. La casa i l'escola com a llocs diferenciats s'han vist forçades a unificar-se i això ha produït efectes sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge per la digitalització de l'ensenyament. A partir d'aquesta unificació, es planteja que ha existit una necessitat de reinventar la relació educativa des de la virtualitat.

Paraules clau: Teoria de l'educació, digitalització de l'ensenyament, escenaris educatius, pandèmia, COVID-19

La disparition de la classe ? Réflexions pédagogiques un an après le COVID-19

Résumé: Cet essai engage une réflexion sur une hypothétique disparition de la classe des conditions temporelles et spatiales de la pandémie (COVID-19). L'hypothèse est qu'il n'y a pas une disparition de la classe, mais une translation. Le point de départ s'articule donc autour d'une série de réflexions sur les implications et les significations de la nécessité d'installer la classe – entendue comme un lieu et un moment de séparation de la vie quotidienne et productive – à la maison. La maison et l'école, en tant que lieux différenciés, ont été forcées de s'unifier, ce qui a produit des effets sur les processus d'enseignement/apprentissage à partir d'une numérisation de l'enseignement. À partir de cette unification, il est suggéré qu'il y a eu un besoin de réinventer la relation éducative à partir de la virtualité.

Mots-clés: théorie de l'éducation, numérisation de l'enseignement, scénarios éducatifs, pandémie, COVID-19

Disappearance of the classroom? Pedagogical reflections one year after COVID-19

Abstract: This essay reflects on the hypothetical disappearance of the classroom based on the temporal and spatial conditions of the pandemic (COVID-19). The hypothesis is that the classroom will not disappear but be translated. Therefore, the starting point revolves around a series of reflections on the implications and meanings of the need to install the classroom – understood as a place and time of separation from daily and productive life – at home. The home and the school as distinct places have been forced to unify and this has had effects on the teaching/learning processes through the digitalisation of teaching. As a result of this unification, it is suggested that there has been a need to reinvent the educational relationship through virtuality.

Keywords: education theory, digitalisation of teaching, educational scenarios, pandemic, COVID-19