



Adriana Puiggrós e Ignacio Frechtel

Inés Dussel

La escuela en el tiempo: pasado, presente y futuro



Inés Dussel es profesora investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México. Doctora en Educación (Ph.D.) egresada de la Universidad de Wisconsin-Madison. Fue directora del Área Educación de FLACSO/Argentina entre 2001 y 2008, y ha sido profesora visitante en las universidades de Melbourne, Paris 8 y Humboldt de Berlín. Recibió en 2018 el Humboldt Research Award, otorgado por la Alexander von Humboldt Stiftung (Alemania) por su trayectoria académica. Sus temas de investigación actual se vinculan a la cultura visual y digital, en perspectiva histórica y pedagógica. Es investigadora de la UNIZE.

Adriana Puiggrós (AP): Según los especialistas, las escuelas son consideradas instituciones conservadoras en las cuales es difícil introducir cambios. Al mismo tiempo, existe la costumbre de decir que las de antes eran mejores, que todo cambió, que se perdió la calidad. Pero vos hacés una propuesta distinta para analizarlas, al proponerlas como ensambles sociales frágiles continuamente revalidados, o plantearlas como

instituciones ambivalentes, atravesadas por tensiones y contradicciones. ¿Podrías fundamentar eso?

Inés Dussel: La cuestión de si la escuela tuvo una época dorada que se perdió, o si es una institución impermeable a los cambios, puede abordarse desde varias entradas. Un nudo importante está en la escuela y la temporalidad, y también en los vínculos entre la escuela y la política en distintos sentidos. Propongo

empezar por pensar el tema en la línea de la temporalidad. Uno podría decir que, por un lado, hay un discurso público contradictorio, que precisamente dice que la escuela no cambia nunca y que es conservadora y, por otro, está la mirada nostálgica de que la escuela ya no es lo que era. Son miradas en tensión. Yo diría que hay que hacer una lectura situada. En Argentina, la escuela pública es como la joya de la abuela. Me refiero a esta idea de la escuela como algo prestigioso, que ha sentado un imaginario, una identidad nacional. Argentina es uno de los primeros países en América Latina que promueve una escolarización masiva y gratuita, y que tiene en este sentido un puntal vinculado con el peso de la industria editorial local, de la literatura, de las universidades nacionales que fueron un faro en la primera mitad del siglo XX. Esta línea de argumento que dice que se perdió la calidad y que la escuela de antes era mejor, está asentada en la idea de un pasado glorioso, un pasado que muchas investigaciones han mostrado que tiene algunos aspectos destacables y otros problemáticos; por lo tanto, el asunto debe ser revisado, y la evaluación es más bien ambivalente. Pero la ambivalencia también hay que ponerla en juego en relación con el otro argumento que plantea que las escuelas no cambian, que son conservadoras y no están al día, que se han quedado atrás. Está esa famosa crítica, poco feliz para mí, que dice que si un cirujano de hace cien años se levantara de la tumba y entrara a una sala de operaciones no entendería nada, y en cambio, si un maestro de entonces fuera a la escuela hoy vería más o menos lo mismo. Es una visión

injusta que no tiene en cuenta las cosas que se han modificado.

Pero también podemos entrar a la conversación en un nivel más profundo que recoge otras capas, que tienen que ver con lo que es y hace la escuela, en su relación con la temporalidad. Y ahí lo conservador no es necesariamente una mala palabra, y no hay por qué tirar por la borda todo lo que era. Para pensar esta cuestión vale la pena traer la idea de que la escuela es un espacio de encuentro entre generaciones, de transmisión intergeneracional, donde se unen el amor por el mundo con el amor por la infancia, como dice Hannah Arendt. En esa temporalidad de la reproducción o conservación y de la recreación, la escuela garantiza cierta continuidad intergeneracional, que no quiere decir clonación, explotación, exclusión o disciplinamiento, sino que ofrece ciertas claves de lectura del mundo, ciertos sistemas de interpretación del mundo, cierta inscripción en el lenguaje y en la producción de saberes, en los cuales se pasa algo de generación en generación y ese algo se recrea. Hay partes que se rechazan y partes que se recogen, se redefinen en diálogo con otras cosas. En este sentido, la escuela tiene una parte de conservación de la especie que es interesante y, creo yo, defendible. Todo esto puede profundizarse, desde luego. Hay una idea que tomo del historiador inglés David Hamilton, que plantea la educación como un asunto de pizarrones y andamiajes. En su lectura, en el pizarrón se da el trabajo colectivo, la puesta en común de conocimiento, y el andamiaje es la posibilidad de construir autonomía. Sin eso, cada generación está un poco librada a sus propios recursos. Si la



generación más vieja no genera un espacio, una situación, una experiencia, una escena en la que pone algo en común, la nueva generación está a la deriva. Este es un punto central para revisar los efectos tanto de los exámenes tipo PISA como de las lecturas de las psicologías constructivistas, que ponen el énfasis casi exclusivamente en los aprendizajes, en la acción infantil, y descuidan eso que pasa por la responsabilidad de enseñar, que es una tarea política y pedagógica de las generaciones más viejas.

AP: Generalmente, la crítica que se hace a la escuela tradicional, sobre todo desde los sectores progresistas (en particular en Argentina), se dirige al pensamiento liberal, al positivismo y a la mirada racista. Y, al mismo tiempo, se considera que la trama pedagógica era muy buena. ¿Cuáles serían para vos los aspectos problemáticos del pasado escolar en los sistemas modernos, en particular en los grandes sistemas educativos latinoamericanos?

Hay varios. Uno que tiene que ver con qué mundo se presenta. Pensando a la escuela como un espacio de encuentro intergeneracional, lo que hay que interrogar es qué sujeto pedagógico se proponía, se imaginaba, qué lugar había para resistir, rechazar, reapropiarse de eso que ofrecían las generaciones adultas. Podemos decir que la escuela de fines del siglo XIX, pero también la pedagogía de buena parte del siglo XX, proponían una escuela que no pensaba en lo que pasaba del otro lado, en qué les estaba pasando a los chicos, con qué se quedaban, cómo se vinculaba la selección curricular con sus preguntas

e intereses. Esa sería una línea. Con relación al mundo que se presenta está la crítica a la colonialidad de los saberes, la crítica de qué saberes se estaban jerarquizando, qué autoridad cultural se construía, qué incluía eso y qué excluía...

AP: En *Más allá de la crisis*, un libro tuyo del 2007, señalás que la propia idea del sistema educativo, en tanto institución occidental, se está redefiniendo y que en el marco de la redefinición de las instituciones se están produciendo cambios de la educación en la Argentina. ¿En qué pensabas en ese momento?

El libro está escrito después de la crisis de 2001 y me parece que algo de lo que se evidencia es la reconfiguración del sistema nacional educativo argentino en el marco de una crisis muy fuerte de autoridad política. Haciendo una parábola un poco rápida y generalizando argumentos que habría que mirar con más detalle, diría que si uno piensa en cómo se formuló esa idea de sistema a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, en ese momento en el que se organizan las instituciones, los rituales, las leyes, el imaginario fundante del sistema educativo argentino, y compara ese diseño institucional con lo que emergió en la crisis del 2001, pero que se fue moldeando en las décadas de la posdictadura, me parece que en 2001 queda en evidencia que ese diseño institucional ya no opera de esa manera, que no tiene esos efectos que se pensaba que tenía. Lo que planteaban docentes y estudiantes era una sensación de isla, de fragmentación, de “arreglate como puedas”, un desamparo horizontalizado. En el libro que



publicamos en 2007 quisimos reflejar cómo se reorganiza la responsabilidad pedagógica en una escena en la que parece que todos estamos igualmente desamparados, qué lugar tienen los docentes, las instituciones y la política pública en la educación, que en ese momento intentaba volver a autorizarse y a pensarse. Por otro lado, también planteamos la idea de sistema versus redes que se está discutiendo en muchos lugares del mundo, tanto desde el neoliberalismo como desde lo que podemos llamar progresismo. Ahí se ven confluencias en esos grupos en la impugnación de una idea de regulación estatal centralizada, homogeneizante, y en el planteo sobre cómo hacer lugar a otro tipo de organización, de regulación o de calibración de las distintas escalas del sistema. Eso era un poco lo que estaba para mí planteado en ese momento.

AP: Sostenés que el nivel medio es uno de los más críticos y complejos del sistema educativo y te preguntás si tiene sentido hablar de escuela secundaria. A mí me parece interesante esa pregunta. Creo que los problemas de la escuela secundaria son graves, pero el alumno llega después de haber pasado un proceso educativo formal importante, y el hecho de que la escuela primaria alcanzó una cobertura casi universal en varios países de América Latina oculta lo que está pasando ahí. Entonces, ¿tiene todavía sentido hablar de escuela secundaria?

Yo no sé si hoy sostendría eso de que el nivel medio es el que tiene más problemas en el sistema educativo. Coincido con vos en que hay problemas en todos los niveles. Investigué mucho

tiempo el nivel medio y es el que conozco más, y diría que hay una especificidad institucional de la escuela secundaria tal como fue concebida, con la distribución en años, en disciplinas, en un tipo de distribución espacial que organiza las aulas, la relación profesor-estudiante, la contratación de los profesores por horas-cátedra. Tiene ciertas particularidades que hay que mirar con más profundidad. Los chicos que llegan a la secundaria tienen a esa altura muchos años de escolaridad y hay que pensar qué pasa en el nivel inicial, en el primario, qué pasa con el vínculo con lo escolar, no solo respecto de un nivel específico. Pero me parece que el nivel medio quedó un poco atrapado en su origen institucional. Argentina, a diferencia de Estados Unidos, donde la *high school* es un modelo institucional muy diferente, adoptó el modelo de la escuela secundaria francesa, que describe muy bien Durkheim en su libro sobre la evolución de las ideas pedagógicas. Nuestro país arrastra la herencia de los viejos colegios de los jesuitas, que venían con una propuesta de formación de la élite, una organización de los saberes vinculada a la educación superior. Con la masificación en el siglo XX y la discusión sobre la democratización, la escuela secundaria quedó en el medio entre el modelo enciclopédico pensado como propedéutico de la universidad o bien ser la continuidad de la escuela básica, y durante muchas décadas no terminó de definir ese modelo institucional, ese tipo de autoridad pedagógica. Yo creo que ahí hay un conflicto o una tensión particular de un modelo institucional, que no es igual en otros países. Hace un tiempo tuve que hacer



un estudio sobre diseños curriculares, y entre otros el de Finlandia tiene aspectos muy interesantes. Surgió de la propuesta de la socialdemocracia europea de la posguerra basada en una escuela unificada de nueve años, en la cual hay una complejidad progresiva pero no un quiebre institucional tan fuerte como el que se da en Argentina y en otros países entre la escuela primaria, en la que hay pocos maestros, una relación más cercana, un trabajo pedagógico diferente, y la escuela secundaria, con clases muy grandes en las que el tipo de relación pedagógica y de acompañamiento que pueden establecer los profesores con sus estudiantes es limitado. En Argentina hay colegios secundarios que tienen 18 materias por semana, lo que implica una fragmentación enorme, y esto dificulta un trabajo con el conocimiento y lo pedagógico en profundidad. Un docente secundario quizá puede tener entre 200 y 400 estudiantes por semana, y no puede hacer el seguimiento que hoy le reclamamos. En este sentido, para mí hay mucho para repensar sobre la organización institucional del nivel secundario, que no sé si va a seguir llamándose así, pero en todo caso hay que ver cómo se la integra verticalmente con otros niveles del sistema y horizontalmente, para que sea una experiencia con saberes y horarios menos fragmentados.

AP: ¿Y la secundaria mexicana?

Tiene una estructura diferente. Los grados van de siete a nueve, es el primer tramo de la secundaria, y después está la escuela preparatoria o nivel medio superior. Son dos niveles distintos. El quiebre más fuerte en el sistema

educativo mexicano está entre la secundaria y la escuela media superior, que en su organización institucional es más parecida a la escuela secundaria argentina. Es difícil hacer estas comparaciones, ahí se ve el peso de las tradiciones y modelos institucionales que no se traducen bien entre distintos contextos, pero la escuela secundaria en México está compuesta por los grados que siguen inmediatamente a la escuela primaria y se ha “primarizado” en términos institucionales, tiene menos docentes y un vínculo más cercano y menos materias. Es un modelo institucional diferente. El quiebre se da en el paso de la secundaria a la media superior, que es más excluyente, tiene examen de ingreso, y que es un problema serio en México a pesar de que se volvió un nivel obligatorio. No solo la tasa de matriculación es más baja, sino que los índices de deserción y de fracaso escolar son mayores en el nivel medio superior que en la secundaria.

AP: Es interesante cómo ubicás la tecnología como constitutiva de la escena educativa. En *Perfiles educativos* planteás que las tecnologías no son objetos que llegan a las escuelas sino que la escuela misma es un entorno sociotécnico poblado por artefactos, libros, cuadernos, carpetas, mapas, láminas, escritorios, que materializan formas particulares de registrar y organizar el conocimiento y la memoria humana. ¿Podés extenderte en este punto?

Cuando empecé a investigar estos temas, lo hacía en la línea de las tecnologías que se imponen desde afuera a la escuela. Pero al estudiar y trabajar más me interesaron otras perspectivas

teóricas que plantean la dimensión técnica de lo social, y en nuestro caso de lo escolar, lo pedagógico. La dimensión técnica remite a la idea griega de *téchne*, de lo artificial. Lo técnico no es solo un artefacto material sino que puede ser una forma de evaluación, un reglamento académico. La escuela siempre necesita soportes y dispositivos técnicos; hasta en el hecho de sentarse debajo de árbol hay algo técnico, desde el momento en que implica organizar una ronda, por ejemplo, lo que es una técnica que promueve ciertos intercambios, ciertas visibilidades. Analizar la configuración técnica de lo pedagógico implica revisar las formas en que pensamos lo educativo (lenguajes, disciplinas, procedimientos), cómo se organizan los cuerpos y los intercambios en el aula, cómo se enseña a mirar ciertas cosas y se organiza una técnica de la observación, cómo se enseña a mirar el mundo y se educa la mirada. Es importante incorporar una visión más compleja de la tecnología, como dimensión constitutiva y no como algo que viene de afuera, aunque sí hay que tomar en cuenta que hay una renovación artefactual. Precisamente vengo trabajando en cómo cambia la interacción en el aula con las pantallas y dispositivos digitales con el hecho de estar conectados. Tomemos la cuestión de la atención, un tema bastante remanido en la discusión pedagógica. Pongo de ejemplo siempre con esta cuestión que yo iba a la escuela sin celular y también me distraía, porque miraba por la ventana, tiraba papelitos al de adelante o cuchicheaba con mi amiga de al lado; podemos decir que había una organización de la atención y la distracción

favorecida por ese entorno sociotécnico. Con los celulares no solo está esa distracción de estar en un grupo o mirar por la ventana, sino que se tiene materialmente la posibilidad de estar en múltiples conversaciones a la vez. En el espacio del aula con celulares, tabletas o netbook se permiten intercambios distintos. Y eso, como están estudiando diversos filósofos y antropólogos, cambia las formas de la atención y de la presencia. Esto con la pandemia quedó muchísimo más claro, porque nos dimos cuenta lo que organiza estar en el aula y lo que permite o dificulta estar cada quien en su casa.

Eso también permite discutir otra idea bastante extendida, que es que la tecnología es neutra y sus efectos dependen solo del uso que hagamos de ella. Tomemos el ejemplo del celular, ese dispositivo portátil, pedestre y personal, como dice Mizuko Ito, que los ha estudiado a fondo y en distintos contextos. El celular posibilita ciertas cosas, técnicamente tiene ciertas *affordances* o permisibilidades (por ejemplo, ser liviano y portátil, enviar y recibir imágenes, audios y textos, ser geolocalizable), y eso permite hacer determinadas cosas que antes no eran posibles: llevarlo al baño, dormir con él, usarlo para cuestiones de estudio, amistad y sexualidad, bancos, salud, escuchar música, todo mezclado. Por eso la presencia del celular reorganiza las series, la red de trabajo, porque ya no se trata de dispersarse mentalmente sino de algo material y concreto, como las interrupciones del WhatsApp, Instagram, TikTok, Tinder, lo que sea, o la atracción de esas redes que generan una especie de quedarse pegados a las pantallas. Y a mí me parece que hay que



prestarle atención a esta nueva economía de la atención, en la que la atención se convierte en mercancía y está en el medio de una batalla de las grandes corporaciones, y por eso se vuelve más efímera y necesita más atracciones para concentrarse. Entonces, la tecnología no depende solamente de nuestros usos sino que viene con ciertos protocolos de uso. Podemos (y debemos) negociar con ellos, ver qué hacemos, si educamos a los sujetos para que hagan otros usos, si peleamos para que esos protocolos de uso sean distintos, si permitimos o no celulares, cuánto tiempo, en qué contexto, pero lo que no podemos negar es que están ahí y están cambiando las formas de interacción, la producción de conocimientos, las subjetividades. Son discusiones que hay que tener, y me parece que no es un problema que hay que tirarle en la espalda al docente para que se arregle como pueda para concitar la atención y el interés de sus estudiantes ante estas máquinas de la distracción y del conocimiento simplificado. Hay que tomarse más en serio este cambio tecnocultural y lo que implica para la escuela y el trabajo en el aula. Es un tema de política pública y cultural y hay que repensar desde el diseño y equipamiento de las aulas hasta los planes de estudio y la formación docente.

AP: La vinculación de la tecnología con la educación, ¿produce efectos discursivos, penetra o modifica el momento inicial del vínculo pedagógico? ¿Es fundante la digitalización, cambia el vínculo?

Sin dudas, el discurso pedagógico cambia. La presencia de la tecnología digital se ha impuesto, y tenemos que

pensar esto de manera no ingenua, porque aquí hay grandes actores, muy poderosos, que promueven la digitalización de todos los aspectos de la vida, que muchas veces entran por la vía del discurso de los usuarios. A veces son los chicos los que dicen que quieren, por ejemplo, usar YouTube, porque es más didáctico, más entretenido, les interesa. Ahí ya hay un discurso en la sociedad que el sistema educativo recibe, que tiene que ver con la retórica de la inevitabilidad del cambio tecnológico y con que lo importante es estar entretenidos en esos términos que definen las grandes plataformas digitales. Este es un efecto que creo que hay que mirar.

Con respecto a qué produce la tecnología en el vínculo pedagógico, además de lo que dije antes sobre los cambios en la nueva economía de la atención, diría que hay usos más productivos o relevantes de la tecnología, y otros menos interesantes. Para mí, lo menos interesante se da cuando los docentes o la propuesta curricular y pedagógica de la escuela se pega a lo que hacen las grandes plataformas digitales, por ejemplo cuando deciden usar YouTube porque es entretenido y a los chicos les gusta, sin pensar en lo que se quiere enseñar más allá de lo que es popular entre los chicos. Esto debería estudiarse un poco más. En vez de decir que se trata de un recurso más, que así como antes se usaba el libro ahora está YouTube, como si fueran lo mismo pero en distinto envase, es urgente plantearse qué permite el formato como recorrido por el conocimiento, a qué invita y qué deja afuera. Justamente, con un grupo estamos haciendo una pequeña



investigación sobre cómo se usa YouTube para estudiar, y detectamos que lo que los chicos quieren de un video es que sea corto y que sea gracioso; no es el mismo contenido el que está en el libro o la fotocopia y el del video, ni convoca a las mismas operaciones con el conocimiento. Podemos preguntarnos: ¿cualquier contenido de la cultura tiene que ser gracioso y corto? ¿Esto no implica una simplificación, una estandarización de los géneros, de los formatos, de los lenguajes? Y en relación con el humor, ¿cómo se define lo gracioso? Si uno busca a partir de esta palabra aparecen *bloopers*, burlas o parodias. Tal vez el trabajo de la escuela es reorganizar la enseñanza en torno a otras formas de humor, e intentar que lo gracioso no sea definido solamente por el algoritmo de búsqueda, manejado por grandes intereses comerciales y políticos. Volviendo a los efectos discursivos, diría que uno importante es el alineamiento con las plataformas tecnológicas, con una manera de entender lo gracioso, de mirar el mundo, de hablar del mundo, una forma de atención. Si no se pone atención, si dejamos que las cosas sigan así, van a ir quedando olvidadas las formas más complejas de conocimiento, o más marginales, que no se acomodan a esta lógica de lo datificable y compartible de las plataformas, a este predominio de lo atractivo, impactante, corto, burlesco.

AP: Ponés en duda la eficacia de las actividades digitales en el estímulo de la creatividad, y mencionás una posible automatización y delegación del saber en los algoritmos. En el mismo sentido diría que el aburrimiento, el silencio,

la contemplación, la posibilidad de soñar, están prohibidos, no forman parte habitual del discurso pedagógico e incluso se los rechaza. Me acuerdo cuando le preguntaron al presidente de Amazon sobre la competencia entre corporaciones y él contestó que ese no era su problema, que el asunto era cómo llegar a los sueños. Lo que planteás abre una advertencia ante la imposición de una cultura de la afirmación, del sí puedo, del estar siempre alegre, que hace difícil convivir con la tristeza, la muerte o la enfermedad.

Estoy de acuerdo. La idea de que la contemplación es mala palabra se traduce pedagógicamente en que prácticas que eran muy básicas en el repertorio docente, como la lección o el dictado, están prohibidas, y surge el predominio de un pseudo-activismo, de la creatividad o la parodia vacía, de gestos poco interesantes, sin un desafío intelectual. Hay más bien una repetición mecánica que está muy instalada en la cultura. En ese sentido, la escuela debería discutir la relación entre contemplación y actividad. A mí me gusta mucho el libro de Rancière *El espectador emancipado*, que propone desarmar la idea de pasivo/activo, porque uno aprende también escuchando y un espectador puede emanciparse, no es necesario estar siempre actuando en el escenario. El constructivismo sostiene, con mucha razón, que no hay aprendizaje pasivo: el aprendizaje implica siempre una actividad intelectual y afectiva, aunque estemos callados y sentados. Uno puede escuchar y hacer actividades intelectuales, moverse estética, política y éticamente de una manera interesante. Hay que desarmar la idea de que



la vida activa es mejor que la contemplativa, pensar que del aburrimiento también nacen grandes invenciones, y rediscutir el tabú de estar sentado escuchando como algo intrínsecamente negativo. En todo caso, preocupémonos porque se escuche algo interesante y conmovedor, porque le estén enseñando a los chicos algo que vale la pena, y desconfiemos de los que creen que con muchos clicks se aprende más que escuchando a alguien que tiene algo valioso que enseñar. No es que defienda estar sentada todo el día, pero, por ejemplo, para leer y escribir hay ciertas posiciones del cuerpo que son mejores que otras, y quizá requieran estar sentado un rato más largo que otras actividades. Pensando en la lectura y la escritura, creo que es importante subrayar la importancia de que en la escuela esos aprendizajes se consoliden, que no se los deje de lado, pese a que son difíciles, lentos y poco glamorosos. Nadie va a poner en Instagram una foto de que cada vez escribe mejor, pero es fundamental para otras cosas y hay que sostenerlo como aprendizaje valioso, aunque vaya a contracorriente de mucho de lo que circula en las redes.

AP: ¿Creés que el proceso de ruptura de muros escolares, del cual se habla tanto, venía con fuerza antes de la pandemia, que era inevitable lo que muchos ven como el estallido de la vieja escuela? ¿O la pandemia aceleró este proceso y le dio nuevos significados?

En 2016 escribí un ensayo que se llamó “Notas sobre el fin del confinamiento escolar”. Ahí retomaba la hipótesis del encierro que formuló el filósofo francés Michel Foucault en la

década de 1970, que criticaba a la escuela como espacio de encierro y confinamiento de los cuerpos. Revisando las nuevas propuestas de arquitectura escolar, lo que veía en 2016 era más bien un estallido del aula, a partir de la idea de que todos los espacios de la escuela, incluidos pasillos y patios, tienen que ser productivos, todos enseñan, y las aulas no tienen que parecer las aulas, y de que encerrar en un espacio-tiempo determinado a los niños les hacía mal. Los medios digitales eran aliados de ese movimiento de abrir el aula y la escuela, de romper los muros, plantear el aprendizaje ubicuo. Esos movimientos de reforma trataron de que la escuela no pareciera escuela sino centro comercial, parque de diversiones, sala de aeropuerto o lo que sea, algo así como un triunfo de esa crítica foucaultiana en esa puesta en cuestión de la idea de escuela como espacio-tiempo específico y distinto a otros espacios.

La pandemia lo que hizo fue poner a prueba algunas de estas hipótesis, porque se pudo ver qué pasa cuando no tenemos ese espacio-tiempo suspendido en la escuela y hay que dar clases desde los hogares. Pasaron muchas cosas y hay que hacer lecturas más específicas en cada contexto, porque hay efectos bastante distintos en algunos países. Por ejemplo, en Europa se está dando una revalorización del espacio escolar, aparece la idea de que la escuela es importante como *espacio otro*, que produce ciertas cosas por el hecho de estar juntos, y lo que muestran algunas investigaciones es que los chicos tienen ganas de ir a la escuela, se dan cuenta de lo importante que es para estar con otros chicos,



para salir de su casa, como espacio de autonomía. Y también los padres dicen que para ellos es un rato de autonomía, sin hijos. Hay algo ahí para pensar respecto del encierro, del confinamiento, de la escuela y la necesidad de un espacio-tiempo diferente, que ya no parece tan malo. Creo que en Argentina el sentimiento es similar.

Pero no en todos los lugares esto está funcionando de la misma manera ni está pasando lo mismo. En México se volvió a la escuela el 31 de agosto después de 16 meses sin clases presenciales pero no fue obligatorio, y muchas familias se resisten a mandar a los chicos a la escuela porque hay mucho miedo a usar el transporte público, al contagio, un miedo que supera el valor que se le da a la experiencia escolar. Eso dice algo respecto del vínculo de la escuela con la comunidad, con el territorio; pienso en la hostilidad del entorno urbano en muchos casos, pero también en la penetración del narco en algunas zonas rurales que vuelve peligrosa la circulación, que llevan a que la gente prefiera que sus hijos se queden en casa. También hay otras cuestiones que hay que analizar específicamente, por ejemplo, en casos como México hay que pensar en la falta de una red de protección, en décadas de desinversión, y los sectores que trabajan en el mercado informal son los que más están resistiendo el regreso a la escuela. Sin garantías del Estado en el acceso a la salud o sin seguro de desempleo, por ejemplo, la escuela no está primera en las prioridades.

En Europa hay condiciones de protección social muy diferentes y no sorprende entonces que la vuelta a la escuela presencial se haya dado antes. Y

en Estados Unidos, donde es otra la situación, se da una fractura social muy fuerte y la idea del espacio público, de estar con otros, no es igualmente valorada por los distintos sectores, lo que ya se veía en un grupo importante de familias que se volcaban al **homeschooling**. En Estados Unidos muchas escuelas están en medio de una batalla feroz por el uso de cubrebocas o la obligatoriedad de la vacuna, pero creo que en general, más allá de la polarización, hay mucho acuerdo sobre la importancia del espacio escolar como distinto al hogar. Pensando en conjunto, me da la impresión de que la experiencia de la pandemia va a reafirmar la importancia de un espacio escolar diferenciado de lo doméstico, pero creo que hay que ver todas las dinámicas que se condensan en las escuelas, porque no se despliegan de igual manera ni producen lo mismo en los distintos contextos.

AP: Podemos discutir largamente cuándo empezó este proceso de penetración de la tecnología en la cultura y en la vida social, en la escuela, si la pandemia es un hito cualitativamente importante o no. Lo que noto es que los que no somos nativos digitales ni “adoptados” digitales, estamos sumergidos en un mundo de terror que es excluyente. ¿Cómo ves que afecta esto al conjunto de la sociedad?

Me parece que hay algo que no tiene vuelta atrás, o si la tiene será discusión mediante respecto de aquellos aspectos que no queremos que estén mediados por lo digital. Y habrá que ver si la escuela no es uno de estos lugares. En Silicon Valley, por ejemplo, las escuelas más buscadas no son las altamente tecnificadas sino las tipo



Waldorf, más artísticas, desconectadas. Quizá las escuelas en el futuro se mantengan como este espacio del cara a cara, en el que se puede tener otro tipo de interacción, sin la mediación de algoritmos. A mí me parece que el encuentro de cuerpos, de miradas y de lo imprevisible que puede pasar a partir de eso, es un privilegio. A lo mejor la pandemia nos enseña algo de esto, nos permite revalorizar que compartir un espacio-tiempo con otros es un privilegio. También, es indudable que lo digital está avanzando. Si se miran las estadísticas sobre qué se hace en Internet, de 2010 a esta parte ha crecido enormemente la digitalización y las plataformas han ido cambiando. Lo digital también se va modificando y hoy avanza sobre los sueños, como decías antes, sobre el espacio, sobre la sexualidad, sobre la amistad, sobre el conocimiento. Ahí la pandemia marca un salto como mínimo cuantitativo, porque cada vez es más difícil mantenerse afuera. En 2020, los docentes que se habían mantenido al margen de lo digital se dieron cuenta de que necesitaban saber algo sobre las plataformas, porque se les impuso. Pero respecto de cómo cambia nuestra vida, un cambio más cualitativo, no siempre somos del todo conscientes. Pienso en cómo cambia lo corporal: hay cuerpo en la experiencia digital pero es más distante, o en todo caso la voz y la imagen nos llega pero no de la misma manera que en la co-presencia de los cuerpos. Y el mundo que nos rodea es otro, con conexiones muy diferentes. Pongo un ejemplo: escuchando un podcast sobre la historia de la música latina, me sorprendieron mucho los números. En YouTube, en julio de 2021, en la lista

de los diez más vistos, siete eran videos de lo que se llama música latina, reggaetón, pop latino, etcétera. Eso está cambiando estéticas, gustos, experiencias, y es un mundo muy interconectado, con distintas lenguas, con cruces inesperados. Lo que hay que discutir en todo caso es que sea algo democrático, más plural, que no esté gobernado por grandes empresas que manejan los algoritmos de búsquedas y recomendaciones. De modo que diría, en relación a tu pregunta, que este no es solo un mundo de terror. Lo que a mí sí me asusta es la biotecnología, la idea de un chip en el cerebro que esté conectado a muchos otros, me asusta pensar qué pasará con la subjetividad, cómo influye en las emociones, en la ética. Esa parte me asusta, más todavía cuando sabemos que esto ya está avanzando en los laboratorios de las grandes empresas de inteligencia artificial y hay muy poca discusión pública sobre la nueva condición humana en este contexto.

Ignacio Frechtel (IF): Sería interesante pensar cómo esto hoy se abre como una especie de horizonte laboral para las jóvenes generaciones. Pienso que es un aspecto al que hay que prestar atención. Porque de los millones de *streamers* que hay, de pibes que se filman haciendo cosas, los que alcanzan el éxito son pocos. Tenemos ese horizonte y esa problemática respecto de los trabajos del futuro. Debería tenerse en cuenta a nivel escuela cómo se representan los pibes trabajando en el futuro.

Sí, el tema del trabajo en el futuro y de lo que es éxito en este contexto es algo que amerita mucha más reflexión. No

sé si es solamente preparar a las nuevas generaciones para trabajos que aún no existen, como se dice a veces, sino sobre todo formar en un vínculo con el trabajo distinto, más complejo que el éxito o la fama del *influencer*, más central para una realización o bienestar personal. También habría que estudiar a los medios digitales desde el punto de vista del trabajo que requieren, desde la explotación minera en África al diseño de *software*, los ingenieros, la producción en China, los *call centers* y la uberización de la economía, el valor agregado de cada click. Sería fascinante abrir la caja negra de los medios digitales y desplegar la cantidad de trabajo que requieren, las desigualdades, los efectos sobre el planeta y la vida de la gente.

AP: En 1999 escribimos juntas un artículo de viaje por la historia, sobre el ir y venir permanente entre la historia y la prospectiva, trabajamos el hecho de transitar del presente al pasado y del pasado al futuro. Y queda un resto que habilita la articulación de lo necesario con lo contingente, de los mandatos con la libre elección, o sus violaciones. Decíamos que el tiempo es la sucesión generacional misma. A mí lo que me interesa sobre todo es lo del resto, ¿qué pensás sobre eso? ¿Queda un resto?

Justo estos días leí un texto de Didi Huberman, historiador del arte que escribió un ensayo breve sobre los refugiados, que se llama *Pasar cueste lo que cueste*, y dice que toda historia transforma lo que la precede, pero una historia nunca se termina por la sencilla razón de que lo que viene después es asediado para bien o para mal por su propia memoria. Esta idea

para mí es el resto, eso que queda del pasado que de alguna manera sigue activo, presente, pero no siempre de la misma forma. Volviendo al principio, a la idea de que la escuela no cambia o cambia para mal, la gloria de la escuela pasada o su crítica es ese resto que produce cosas hoy. Para mí el resto tiene que ver con eso que no se termina de elaborar, que se retoma, porque pasado, presente y futuro no son demarcaciones claras, sino que hay un tiempo intergeneracional que se va reorganizando, claro que con una idea más heterogénea del tiempo, no lineal. Y el pasado nos sigue planteando deudas, demandas, inquietudes que tienen una parte angustiosa y una parte que produce otras expectativas. Pienso que ese pasado mítico de la escuela también produce hoy una expectativa interesante y genera la demanda de que la escuela tiene que hacer otra cosa, no resignarse a que todo esté mal sino buscar que sea mejor, que produzca algo, que algo de eso bueno que antes pasaba continúe, aunque tengamos que revisar cuán bueno era eso que se añora, y cuán bueno sería hoy, en una sociedad que ya es otra. La idea de resto va por ahí.

AP: Sí, el resto tiene que ver con la posibilidad del futuro. Tengo una última pregunta que tiene que ver con un trabajo que hiciste con Marcelo Caruso, *La invención del aula*. Ahí ustedes hablan de que la educación requiere una configuración del espacio específico, y de que esa configuración incluye los cuerpos. ¿La pandemia produce efectos en la situación que tienen los cuerpos en la configuración del discurso pedagógico?



Cuando trajimos el tema de los cuerpos en *La invención del aula*, que escribimos en 1999, Marcelo y yo estábamos leyendo a Judith Butler, y eso que decíamos tenía mucho que ver con la discusión de la filosofía política feminista de que los cuerpos importan. Por eso trabajé en mi tesis doctoral sobre los uniformes escolares. La educación no solo pasa por lo que se verbaliza sino por lo que se muestra, por los gestos, por lo que se comparte en el tiempo-espacio, por lo que se hace visible o tangible. Estas cuestiones emergían en ese momento, y por eso en *La invención del aula* la intención era correrse un poco de la historia de las ideas pedagógicas para pensar una pedagogía con cuerpo, con espacio, con materialidad, con discursos.

¿Qué produce la pandemia en esta situación de los cuerpos? Yo creo que produce muchas cosas que recién estamos empezando a ver, y que habrá que seguir estudiando. En aquellos que pueden, que tienen condiciones para hacerlo, hay una tendencia a encerrarse más, hay más miedo, una visión del otro como amenaza. En ese sentido puede haber como efecto un cierto borramiento de los cuerpos. Me acuerdo de una publicidad de IBM que decía “no más cuerpos, no más razas, solo mentes”, como si hubiera una promesa de que sin cuerpos no hay racismo. Ahí hay algo que hace sistema con el miedo a la otredad, con la securitización de la vida, y quizá la pandemia termine consolidando o profundice algo que ya estaba, que es el miedo a la vida en común y el miedo al cuerpo, como algo ingobernable, que nos muestra la finitud. Lo digital sugiere que vamos a superar la finitud, que

seremos inmortales, solo mentes, supuestamente un estado de armonía y felicidad, y me parece que ahí hay un clima de época, un estado de cosas que apunta en esa dirección, con esas promesas.

Pero a la vez pienso que la pandemia quizá revalorice, como decía antes, la importancia del encuentro, de la mirada, de compartir, de abrazar, de tocarnos. La mirada desde la pantalla no es la misma que la que se produce estando juntos. Pienso también en la ética del cuidado. Otra cosa que venimos trabajando con colegas acá en México es la necesidad de poner por delante una política y una pedagogía del cuidado, algo que vienen planteando las feministas desde hace tiempo, frente a esta idea de la educación como una máquina productiva. En México esto articula la pandemia a las luchas contra la violencia por el narcotráfico, la desigualdad, la exclusión, el cambio climático, a la búsqueda de una cultura más plural, más democrática, más hospitalaria con las distintas culturas. Este ideal del cuidado puede poner a los cuerpos en otra situación. Haciendo un salto pienso en algo que pasó en los Juegos Olímpicos, con Simone Biles diciendo “mi cuerpo no es una máquina”. Hay algo en la cultura de este momento atravesado por la experiencia de la pandemia, de la vulnerabilidad, la finitud, la fragilidad, que señala en esa dirección de ir un poco más despacio, de cuidarnos más, de revalorizar nuestros cuerpos finitos, el privilegio de la vida. En esta época conviven estas dos visiones, una más maquínica y esta otra, más incipiente, y pienso que la escuela tiene que ser la abanderada

de las políticas del cuidado. Hay una historia de la escuela como institución de cuidado de las nuevas generaciones, con sus claroscuros, en la que nos podemos apoyar para jugar un rol más fuerte en ese sentido.

IF: ¿Cómo pensás que puede haber una colaboración entre sistema académico, sistema científico y sociedad?

Creo que hay que pensar la investigación educativa situada, pensar en cómo se configuró, en cómo está hoy. La investigación para mí tiene que ver con un tiempo de reflexión, un poder dar un paso al costado y mirar a la sociedad desde un punto de vista un poco excéntrico, es decir fuera del centro. Ahora la Unesco está preparando un nuevo informe y una de las discusiones es esta idea del derecho a la investigación como un derecho básico, no como actividad altamente especializada en un laboratorio sino como la posibilidad de tomar distancia, reflexionar, contrastar, poner ciertos lenguajes y conocimientos elaborados en relación con un problema en la mirada sobre el mundo. En ese sentido creo que la investigación es una actividad central para consolidar una sociedad más democrática. La investigación, como tiempo de reflexión y también como actividad más especializada, es un buen contrapeso a la posverdad, el todo vale, o que vale el más fuerte, el que pone más plata, o el algoritmo de la popularidad de las grandes plataformas. La investigación puede plantear otras jerarquías, otra organización del conocimiento, otra producción del conocimiento, por supuesto si no está directamente afectada por o al servicio de intereses particulares.

Podemos criticarle muchas cosas, pero la actividad de investigación, que supone un trabajo colectivo de aproximación a la verdad, es más democrática que el algoritmo que impone un orden y una jerarquía en el listado de conocimientos que nos ofrece, que se arma de manera muy opaca (por ejemplo, en el caso de Google o YouTube, nadie fuera de un puñado de ingenieros sabe de qué está hecho ese algoritmo). En cambio, las producciones de la investigación son fruto de una discusión y de una acumulación colectiva, de una conversación amplia e intergeneracional, que además se hace pública. En ese sentido, para mí, es muy importante sostener la investigación, repensarla, defender lo que puede aportar para pensar el mundo como reflexión específica, para que otros y otras puedan mirar el mundo distinto.

En nuestro campo, la investigación educativa tendría que ayudar a salir de estas visiones de sentido común respecto de qué es la escuela, qué hace. Yo estoy bastante conmovida por esta discusión reciente en Argentina sobre la escuela como estafa. Si escribiera algo al respecto lo titularía *La escuela como simulacro o el simulacro de la crítica*, porque hay algo que parece que es una crítica pero no se toma el trabajo de investigar y pensar la complejidad de los problemas de la escuela, qué pasa con el mundo del trabajo, cómo está cambiando el vínculo con lo escolar. La investigación tiene que aportar en esa dirección, no con eslóganes o críticas simuladas. Hay mucho para producir por ahí, y tal vez tenemos que pensar qué agendas puede plantear la investigación, también con temas emergentes.



No todo tiene que ser actual, hay que dar espacio a lo inactual porque, volviendo a la idea de resto, a la idea de futuro en el que no sabemos qué va a pasar, hay que abrir espacio a otras cosas mirando a la sociedad, a las tradiciones y también mirando para adelante. Me parece que ahí es donde hay

que pararse como investigadores, no con críticas estridentes sino con posiciones que aborden la complejidad de las situaciones, que aporten análisis serios, que no sucumban a la ética del *influencer* sino que postulen modos más rigurosos y democráticos de producir la verdad.

