



# ¿Qué es *lo escolar*? Un diálogo entre la defensa y la crítica\*

## What is School? A Dialogue between Defense and Criticism

Ángela Virginia Neira Uneme<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Neira, Á. V. (2018). ¿Qué es lo escolar? Un diálogo entre la defensa y la crítica. *Infancias Imágenes*, 17(2), 219-227

**Recibido:** 23-marzo-2017 / **Aprobado:** 18-febrero-2018

### Resumen

El presente artículo establece un diálogo sobre lo que es y debería ser la escuela y lo escolar a partir los planteamientos de Cuesta et al. en "Didáctica crítica" (2005); el trabajo de Jan Masschelein y Maarten Simons (2014) con *Defensa de la escuela*; Thomas Popkewitz (1994) y otros autores, en los que se evidencia una escuela inserta en las lógicas de la economía neoliberal. Aquí se ponen en evidencia acercamientos y puntos de tensión que reconocen, por un lado, lo escolar como el lugar de lo público y democrático, y por el otro, la reproducción de las desigualdades; una escuela con sentido empresarial y utilitario al servicio del mercado y una escuela que debe reinventarse y repolitizarse. Este sentido político está ligado a una responsabilidad con el mundo, que no es otra cosa que una cuestión de amor desde lo planteado por Hannah Arendt (1996) e Isabelino Siede (2007).

**Palabras claves:** escuela, neoliberalismo, sentido político, amor.

### Abstract

This paper sets a dialogue about what is and what should be school, based on the approaches of Cuesta et al. in "Didáctica crítica" (2005); the work of Jan Masschelein and Maarten Simons (2014) with *In Defence of the School*; Thomas Popkewitz (1994) and other authors, in which there is evidence of school application in the logics of the neoliberal economy. Approaches and tensions that are recognize are put practice, on the one hand, the school as the place of public and democracy, and on the other, the reproduction of inequalities; a school with business sense and utilitarian in the service of the market and a school that must reinvent and repolitize itself. This political sense is linked to a responsibility to the world, which is nothing more than a matter of love from the point raised by Hannah Arendt (1996) and Isabelino Siede (2007).

**Keywords:** school, neoliberalism, political sense, love.

219

\* Este texto contribuye a la reflexión y estudio del proyecto de tesis doctoral en curso: "El amor pedagógico en las prácticas cotidianas del oficio de maestro". DIE-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

<sup>1</sup> Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE-UD, Magister en Investigación social interdisciplinaria, Especialista en Teorías, técnicas y métodos de investigación social y Licenciada en Ciencias Sociales. Correo electrónico: [unemeneiraangela@gmail.com](mailto:unemeneiraangela@gmail.com)

## Introducción

Los pedagogos belgas Masschelein y Simons (2014) en su libro *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*<sup>2</sup> recuerdan que la escuela y lo escolar, en la traducción de la palabra griega “σχολή (scholè): tiempo libre, descanso, demora, estudio, conversación, aula, escuela, edificio escolar” (p.10) remite a una invención política propia de las ciudades-estado de la polis griega que fue concebida como fuente de “tiempo libre” para el estudio y la práctica de quienes no tenían estos derechos, es decir, como “bien común”. El acto más importante de la escuela corresponde a la “suspensión de un orden natural desigual”, ofrece tiempo libre, es decir, no productivo para aquellos que no lo tenían,

[...] lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio tanto de la sociedad (en griego: polis) como del hogar (en griego: oikos). También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del tiempo libre. (Masschelein y Simons, 2014, p. 11)

Este carácter democrático e igualitario de la escuela fue rechazado por la élite privilegiada a la cual le interesaba continuar con el orden desigual de la sociedad. La escuela ha sido sometida a juicios y censuras constantes a lo largo de la historia. Es una suerte, dicen los autores, que no se le haya obligado a dejar de existir. Por el contrario, se han impuesto sobre ella correctivos para mejorarla y transformarla. Estos ajustes han estado al servicio de ideales religiosos, económicos y políticos.

Este “tiempo libre”, además de producir odio en los detractores de la escuela, produce temor y un deseo de control de la nueva generación, tanto para los conservadores que quieren mantener vigente el viejo mundo, como para los progresistas que anhelan otro nuevo. Ambos buscan domesticar y ajustar la escuela a sus propósitos, considerando a los

profesores, al currículo y a las generaciones nuevas como sospechosas y culpables. Para los autores, esto se considera una extorsión de la que toman distancia y se proponen la defensa de la escuela sabiendo que tales argumentos son descartados como conservadores, por considerar a la escuela como una institución arcaica y anticuada que pertenece al presente y debe desaparecer o ser constantemente reformada.

Reconocen que la propuesta corre el riesgo de llegar tarde, de ser conservadora, de querer traer el pasado al futuro, pero la plantean simple en sus palabras: “la escuela es una invención histórica y, por tanto, puede desaparecer. Pero eso también significa que puede reinventarse”<sup>3</sup> (Masschelein y Simons, 2014, p. 4). En este sentido, se trata de un reto y de asumir una responsabilidad. La configuración de lo escolar es la composición de la forma: tiempo, espacio y materia de estudio. Es precisamente esta composición el vínculo común entre los atenienses libres y nuestras actuales escuelas.

La historia de la escuela ha sido la historia de intentar “desescolarizarla”, de convertir en productivo el tiempo libre, “paralizando su función democratizadora e igualitaria”. Lo que llamamos hoy escuela es casi una escuela desescolarizada. Por tanto, el libro *Defensa de la escuela* busca detenerse en algunos elementos de esta, en su funcionamiento y exponer “lo que hace que una escuela sea una escuela” y la diferencia con otros “entornos de aprendizaje”. El objetivo no es salvar y poner en vigencia la vieja escuela, sino elaborar “una piedra de toque para una escuela del futuro”<sup>4</sup>. Para efectos de este escrito se tomarán dos de los ocho elementos planteados por los autores: una cuestión de profanación (o hacer algo disponible, convertirlo en un bien público o común) y una cuestión de amor (o diletantismo, pasión, presencia y maestría).

Ahora, quisiera contrastar y poner en diálogo la propuesta de Masschelein y Simons (2014) con los planteamientos que desarrollan Cuesta *et al.* (2005) en el texto “Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo”. Para ellos, resulta urgente una educación del deseo que “enseñe al

<sup>2</sup> En inglés, el título del libro *In defence of school* se relaciona con el diálogo platónico sobre el juicio de defensa de Sócrates titulado “Defensa de Sócrates” o “Apología de Sócrates”. En este sentido, la defensa que hacen los autores de la escuela puede también ser tomada como una apología, elogio o discurso a favor del acusado, en este caso, la escuela (Masschelein y Simons, 2014, p. 4).

<sup>3</sup> Énfasis de la autora del artículo.

<sup>4</sup> La “piedra de toque” fue utilizada en la antigüedad para probar el grado de pureza y la autenticidad de los metales preciosos.

deseo a desear mejor, a desear más, y sobre todo a desear de modo diferente” (Thompson, citado por Cuesta *et al.*, 2005, p. 3). La escuela reproduce los valores dominantes, por lo tanto, es necesario poner en práctica los procedimientos nietzscheanos de “la escucha” (develar el *etymos*, la genealogía de las palabras que dan nombre y existencia a las cosas; buscar el significado de las palabras en tanto síntoma de los problemas del presente) y “la sospecha” que debe tener en cuenta la idea de Foucault de que “toda verdad tiene su historia” (citado por Cuesta *et al.*, 2005, p. 14) y todo conocimiento se inscribe en relaciones de poder (clase, género, etc.) no visibles y no tan legibles. Los autores critican la descorporeización del acto de pensar, la negación del placer, del alma sin cuerpo, del deseo mediante la razón, la expulsión de Dionisio. Por ello, invitan a pensar otra escuela. En este punto es posible establecer una coincidencia con Masschelein y Simons que pregonan la importancia de “reinventar” la escuela, es decir, de pensarla de otra manera.

Desde una genealogía de la escuela, Cuesta *et al.* toman esta cita de Nietzsche en *Aurora*: “todas las cosas que duran largo tiempo se embeben precisamente de razón hasta el punto que no se hace creíble que hayan tenido su origen en la sinrazón” (Cruz, citado por Cuesta *et al.*, 2005, p. 18) para referirse a la escuela capitalista como principal escenario de la escuela escolarizada. Hacen un llamado a una crítica histórica de la razón<sup>5</sup> que interpela los discursos y las instituciones para poner en sospecha e impugnar la idea de progreso que ha sacralizado el presente “como el producto más perfecto del pasado” (2005, p. 17). Por tanto, “pensar históricamente” es poner en cuestión el espacio social, las instituciones, el conocimiento y el presente desde el cual se piensa. En ese sentido, la “historia de la enseñanza” será la primera en pasar al análisis sociogenético “hemos de pensar históricamente la escuela de la era del capitalismo, los códigos disciplinares que en ella se alojan en forma de materias de enseñanza, y la actualidad en tanto que problema de nuestro presente” (2005, p. 17). Esta propuesta del grupo tiene todo el sentido y la pertinencia porque la escuela que tenemos es hija de

esa escuela capitalista y ha mutado con el sistema como escuela neoliberal. Sin embargo, Masschelein y Simons (2014) ponen su mirada incluso más atrás, en *lo escolar* de la escuela griega que poco o nada se parece a la nuestra y que tampoco se concibe como “el ideal” a seguir, pues encarna también desigualdades sobre quienes no se consideraban ciudadanos en la polis. Pero más allá es esto: mirar hacia atrás, hacia un pasado lejano; puede arrojar luz sobre la idea de “pensar y reinventar” la escuela que tenemos, sin pasar por alto la crítica histórica a la escuela capitalista. Entonces, la frase de Nietzsche sobre la sinrazón como el origen de las cosas que duran largo tiempo, aplicada a la escuela que se remonta más allá de la escuela capitalista, tal vez no sea tan apropiada después de todo.

La crítica de Cuesta *et al.* (2005) recae sobre la escuela de la modernidad, la escuela de masas estrechamente vinculada a los orígenes del capitalismo que reproduce las estructuras de clase y las formas de poder dominantes en una sociedad y un Estado propios de una época. Es allí donde proponen la aplicación de una didáctica crítica y genealógica, heredera de la dialéctica negativa que conduce a una formación antipedagógica contra el ideal progresista de una escuela redentora encaminada hacia el progreso. En este sentido, el proyecto sostiene “que desescolarizar las prácticas escolares, arrancar de ellas el sello escolar que las posee, constituye el reto que ante sí tiene una didáctica crítica que pugne por otra escuela para otra sociedad más libre e igualitaria” (2005, p. 40). Y he aquí una de las mayores distancias con el trabajo de Masschelein y Simons (2014): la lucha contra la desescolarización de la escuela argumentando que lo que hemos tenido y tenemos hoy es precisamente una escuela desescolarizada, y que esa ha sido la proclama de sus críticos a lo largo de la historia. Por el contrario, es preciso revisar ¿qué es *lo escolar*?, lo que hace que una escuela sea una escuela. Remontándose a los inicios de su constitución en Grecia y reivindicando algunas de sus características fundacionales que la definen como:

[...] que la escuela ofrece ‘tiempo libre’, que transforma los conocimientos y destrezas en ‘bienes comunes’ y, por lo tanto, que tiene el *potencial* para

<sup>5</sup> En respuesta a la *crítica de la razón histórica* de la Escuela de Frankfurt con la intención de oponerse al historicismo de Hegel.

proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible). (Masschelein y Simons, 2014, p. 3)

De este modo, afirman su pertinencia y se oponen a su desaparición.

Por ello, expuestos de forma general algunos de los planteamientos de *Defensa de la escuela* y *Didáctica crítica*, y reconociendo puntos en común y de distancia, se abre paso a una conversación que contribuye al debate acerca de *lo escolar*, relacionado con el impacto que en él causan las lógicas de la economía de mercado neoliberal. Por lo cual, continuamos con Cuesta *et al.* (2005), Masschelein y Simons (2014) y otras voces invitadas.

### La escuela desde la lógica de la economía neoliberal del mercado

222

Dura tarea para el profesor, este conflicto entre los deseos y las necesidades. Y dolorosa perspectiva para el joven cliente tener que preocuparse por sus necesidades en detrimento de sus deseos: vaciarse la cabeza para formarse el espíritu. (Pennac, 2011, p. 240)

Una de las acusaciones más fuertes que recae sobre la escuela es su falta de eficacia y utilizabilidad<sup>6</sup> en cuanto a la justificación de sus resultados. Ataque que proviene directamente de la economía. Se da por hecho que la gestión y la organización están en manos de las propias escuelas, lo que constituye un deber con la sociedad y que de no ser cumplido debe dar lugar a la desaparición de las escuelas. En este sentido, la pregunta de los críticos es ¿qué resultados producen las escuelas?, considerando que la “escuela responsable” es juzgada por el valor de lo que produce y por hacer que los jóvenes sean “utilizables”. “El énfasis debe estar, clara y directamente, en la producción de resultados de aprendizaje -preferiblemente en forma de competencias- que los estudiantes puedan aplicar en un entorno laboral, pero también en un entorno social, cultural y político” (Masschelein y Simons,

2014, p. 7). De este modo, las virtudes de las escuelas y sus profesores tienen que ver con la eficacia, entendida como el alcance de los objetivos; la eficiencia con la rapidez y el bajo costo en el alcance de dichos objetivos; y el rendimiento que implica conseguir cada vez más con menos. El argumento de que “la escuela no es una empresa” que busca contradecir lo anterior es, para los críticos, un reflejo en la falta de “sentido empresarial y de espíritu emprendedor”.

En este orden de ideas, Jódar y Gómez (2007) llaman la atención sobre la “subjetividad posdisciplinaria de la racionalidad política neoliberal”, que busca configurar un sujeto activo y autónomo, con un estilo de vida propio y singular, con capacidades autocreativas y expresivas: “[...] se gobierna la subjetividad constitutiva de los sujetos libres trasladando la vigilancia externa a la obligación interna de la propia responsabilidad” (2007, p. 388). La autonomía del gobernado es, a su vez, el instrumento y objeto de gobierno. Los gobernados aportan la energía para su gobierno, maximizando la existencia como obra suya a través de la dirección de su propia conducta: sujetos como empresarios de su propio yo, apelando a su autonomía responsable, a “ser perpetuamente receptivos”, a moverse por “el deseo de optimizar el valor de su existencia” hacia su “yo empresarial”. Con una identidad contemporánea evasiva, volátil, versátil, característica de la subjetividad neoliberal. En términos de Bauman “en el mundo líquido de las identidades fluidas y flexibles es obligatorio el estado de creación perpetua de sí mismo” (citado por Jódar y Gómez, 2007, p. 389).

Esta racionalidad que configura subjetividades se impone directamente en la educación a través de políticas de carácter neoliberal como la gestión de los centros escolares desde tres parámetros: primero, el *neomanagement* como modelo posfordista a cambio del orden taylorista en el que la escuela se asemejaba a una fábrica. El referente ahora es el mercado en el cual el interés se mide en la calidad del servicio y la satisfacción del cliente (alumnos, familias, profesores), en un clima que impone la flexibilidad, la autonomía escolar, la fluidez y la autogestión. Segundo, la cultura pedagógica de la “optimización” que propone el conocimiento

<sup>6</sup> En inglés, el término *employability* se refiere a la cualidad de ser utilizable (Masschelein y Simons, 2014, p. 7).

como mercancía y una pedagogía optimizadora que ajusta el sistema educativo al mercado laboral y a los controles externos sobre los resultados escolares, y se produce un sujeto que corre todo el tiempo en un juego competitivo e individualista. Y, tercero, un sujeto desocializado (sin raíz social), autónomo y responsable de su movimiento, con un sentido empresarial del “autogobierno” en el que se busca acomodarse fácilmente al mercado laboral con continuas innovaciones. Aquí la psicología se aplica “a la amplificación de las capacidades y potencialidades de los individuos. Esto es, a la maximización de su utilidad, pero a partir de su propio modelado *voluntario*” (Rose, citado por Jódar y Gómez, 2007, p. 394). Todo esto da el paso de la escuela-fábrica a la escuela-empresa.

La respuesta de Masschelein y Simons (2014) a esta acusación es que “la escuela no es una empresa”, lo que implica la responsabilidad —el amor— por la *nueva* generación. Sobre este punto volveremos en el siguiente apartado.

Por otro lado, Masschelein y Simons (2014) exponen dos acontecimientos que buscan mostrar el carácter superfluo de la escuela: un primer aspecto tiene que ver con la pregunta sobre su papel en una época en la que se concibe el aprendizaje como permanente a lo largo de la vida, que implica todos sus ámbitos y todos los lugares.

Quando el aprendizaje se reduce a la producción de resultados de aprendizaje; cuando la producción de resultados de aprendizaje constituye, simplemente, una manera diferente de nombrar la conversión de las potencialidades en competencias; cuando hay numerosos itinerarios y diversos ambientes de aprendizaje, tanto formales como informales, que hacen posible este proceso de producción, ¿cuál es, entonces, el papel de la escuela? (Masschelein y Simons, 2014, p. 9)

El papel de la escuela será el de otorgar un certificado como prueba de los aprendizajes y competencias adquiridas. De modo que dar esta función “cualificadora” a la escuela en realidad es afirmar que es superflua en la medida en que no produce valores añadidos, lo que desvincula los resultados del aprendizaje de los procesos del aprendizaje y de los ambientes de aprendizaje: “lo que cuenta

son los resultados de aprendizaje y las competencias adquiridas, no dónde o cómo fueron adquiridos” (2014, p. 9). Todo esto resulta problemático, pues si los objetivos de la escuela se miden en términos de resultados de aprendizaje “¿a partir de qué base puede la escuela seguir reivindicando que ‘ir a la escuela’ puede ofrecer algo más?” (Masschelein y Simons, 2014, p. 9). Entonces, la escuela puede ser prescindible hasta que no demuestre lo contrario.

El segundo aspecto que hace a la escuela superflua tiene que ver con que “la escuela, donde el aprendizaje se circunscribe a un espacio y un tiempo, ya no es necesaria en la era digital de los entornos de aprendizaje virtuales” (2014, p.10). Con la revolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación el aprendizaje se centra en “el aprendiz individual” adaptándose a él y a sus necesidades. En estos “lugares” virtuales de aprendizaje, este es más divertido y puede darse en todas partes. En contraposición, la escuela, en tanto aula, se considera pasiva, aburrida y, por tanto, obsoleta. El aula en la escuela tuvo importancia, se dice, en una época pre-digital, pero en el presente no llena las múltiples expectativas. La escuela se considera entonces como un lugar de aprendizaje artificial, “el aprendizaje pasa a ser, una vez más, un acontecimiento ‘natural’, donde lo único que importa es la distinción entre entornos de aprendizaje ‘ricos’ y ‘pobres’. ¡Adiós, escuela!” (2014, p. 10). Ya veremos lo que proponen los autores frente a estos ataques propios de la economía de mercado.

En este orden de críticas, Cuesta *et al.* (2005) observan con distancia el paradigma economicista que ha alcanzado a los intelectuales que se ocupan de la educación, en el cual esta es representada “como un capital personal y social, una inversión rentable y un medio de ascenso social, de igualdad de oportunidades y de otros supuestos beneficios de una felicidad social e individual” (p. 18). Desde esta mirada, los procesos de escolarización dentro de la escuela capitalista se presentan a partir de la riqueza, la prosperidad y la felicidad. La razón economicista se encarna en el *homo oeconomicus* cuyo producto es la posibilidad de competencia en el mercado. Esta escuela del capitalismo en su “actual modo de educación tecnocrático de masas”

(2005, p. 41) fabrica privatización y aprendizajes desde un *ethos* consumista.

La escuela de masas como invención de la modernidad surge con el objetivo de disciplinar y regular individuos como miembros productivos de la sociedad, de crear capacidades sociales a través de la pedagogía como despliegue de poder. Para Popkewitz (1994), las normalizaciones en la escuela se relacionan con la construcción del sujeto y la subjetividad. Muchas construcciones de imágenes y concepciones están inscritas en los patrones de lo escolar, que no son neutros, sino que en ellos subyacen distinciones sociopolíticas, caracterizaciones sociales presentadas como universales y aplicadas a todos, ocultando las distinciones sociopolíticas. La escuela presenta concepciones del mundo como “ojo” legítimo de la cognición, además de normas impuestas que se ven como naturales cuando en realidad son invenciones históricas ligadas a procesos de producción y consumo. El “ver” implica prestar atención a los modos de representación por encima del objeto representado. En la producción de una visión encajan diferentes prácticas discursivas que se intersectan con ideas que dan lugar a una racionalidad o lógica de la enseñanza, que es producto de prácticas construidas socialmente y delimitadas históricamente. Desde esa visión se “siente, actúa y habla de y hacia el mundo” (Popkewitz, 1994, pp. 12-13).

Para hacer frente a esta situación, Thomas Popkewitz plantea que “contemplar las distintas prácticas de la escuela dentro de un campo relacional de poder es una postura intelectual y política, hacer visibles las fórmulas por las que se dice la verdad es una estrategia precisamente para perturbar tales fórmulas” (1994, p. 22). Desde la *didáctica crítica*, la propuesta es la desprivatización de la escuela hacia la esfera de lo público para una ciudadanía democrática. La apuesta por una “cultura común” que sea entendida también como una cultura pública y civil debe “repolitizar” el currículo para volverlo básico y común a todos. En el que se expresen ideas y se actúe bajo una racionalidad crítica, “del que no deben ser privadas las clases trabajadoras y los grupos subalternos y marginados mediante la creación de ‘ghettos curriculares’ o separaciones entre la educación de las manos y

de los cerebros” (Cuesta *et al.*, 2005, p. 27). Dicho currículo no debe ser una reproducción “exacta” de las disciplinas científicas y académicas, sino estar orientado, por lo menos en ciencias sociales, hacia la comprensión de las problemáticas de la sociedad. Debe ser un currículo plural, en el que se representen las distintas voces que conforman la vida social y se huya de los esencialismos que concentran una sola identidad cultural considerándola como dominante.

Para Masschelein y Simons (2014), una de sus defensas frente al juicio de la economía y las lógicas de mercado sobre la escuela apunta hacia el mismo lugar: una cuestión de profanación (o hacer algo disponible, convertirlo en un bien público y común). Lo que pasa en el aula, a puerta cerrada, en la pizarra, sobre el pupitre, en el libro, en la voz del profesor, es el ingreso de los estudiantes en otro mundo que encarna un movimiento positivo, la escuela como un tiempo presente para la libertad, para la profanación<sup>7</sup>. Lo profano como algo expropiado de su sentido religioso o regular, y que se ha hecho público. En su sentido escolar, el conocimiento y las destrezas “se liberan y se ponen a disposición de todos para su uso público” (p. 18). Esto que es público está disponible para ser usado de manera libre y novedosa, lejos de un sentido de utilidad o “utilizabilidad” para el mercado, para el trabajo, para el futuro. Se trata precisamente de “un tiempo libre” liberado y presente, público y común para pensar el mundo y la sociedad, “por esta razón, la escuela siempre significa una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo, y a esto lo llamamos *estudio*” (p. 18). En la escuela se pone en juego algo del propio mundo, se lo separa de su función para convertirlo en objeto de práctica y de estudio, para poner en ello nuestra atención e involucrarnos sin supeditar el proceso a una relación directa con la producción, el resultado y la utilidad.

Hoy se acusa a la escuela de “irreal” cuando la educación no está dirigida a las competencias y se afirma que un oficio se aprende mejor fuera de la escuela, en otro “ambiente de aprendizaje”; entonces, lo que se necesita no son estudiantes

<sup>7</sup> Los autores toman la idea de profanación elaborada filosóficamente por Agamben (2007) *profanations*, desde un sentido “educativo”.

sino aprendices. Para la lógica del mercado aprender debe estar relacionado con el mundo real de la producción y del uso; pero, “la escuela no es un campo de entrenamiento para aprendices, sino el lugar donde *algo* [...] se separa de su uso propio y por lo tanto también de la función y del sentido que vinculan ese *algo* al hogar o a la sociedad” (2014, p. 19). Es justamente la conversión de ese *algo* en *materia escolar* que, en un sentido arendtiano, les brinda a los niños y los jóvenes la posibilidad de emprender algo nuevo en un mundo viejo.

Estos dos sentidos de convertir *lo escolar* en un espacio o un sentido público, común e igualitario pueden dialogar y complementarse para pensar otra escuela, para reinventarla. Y desde allí, desemboca el escrito sobre la pregunta por lo escolar en la inquietud por la responsabilidad y el amor que de manera inspiradora expone Hannah Arendt (1996). Pasemos entonces a este asunto del amor como sentido político que puede ser, muchas veces, incómodo y juzgado de poco académico.

### A manera de conclusión: el sentido político de la escuela como una cuestión de amor

Nos parece necesario volver a enunciar la palabra ‘amor’ en el espacio de las pedagogías de la diferencia, democráticas y pluralistas [...] traer a los vínculos pedagógicos esa fuerza motora de los seres humanos, esa señal de nuestra fragilidad e incompletud, pero también de nuestra fortaleza [...]. La educación tendría que combinar el amor y la justicia. (Dussel, 2008, p. 154)

Luego de este recorrido que ha sido guiado por la pregunta por *lo escolar* y que ha interpelado la lógica neoliberal de mercado que parece definir hoy no solo lo que debe ser la escuela sino la vida en todos los órdenes, llegamos a lo que puede ser una propuesta, una alternativa, una conclusión que es en realidad la apertura a un nuevo debate.

En 1958, Hannah Arendt publica su ensayo “Crisis de la educación” (1996), en el que se puede nombrar su reflexión de la educación como “una filosofía de la natalidad” que tiene que ver con la llegada al mundo de nuevos seres humanos. “Para Arendt, la esencia de la educación es lo que

llama ‘natalidad’, el hecho de que el mundo se renueva con la llegada de los recién llegados, de los ‘nuevos’”<sup>8</sup> (Bárcena, 2009, p. 3). En este ensayo, Arendt había llamado la atención sobre el papel político de la educación, en tanto tiene que ver con la responsabilidad de los adultos de presentar el viejo mundo a los nuevos para su posible renovación. Aquí la responsabilidad está ligada a un asunto de amor, como si solamente pudiéramos ser responsables de aquello que amamos:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 1996, p. 208)<sup>9</sup>

La renovación de un mundo común para salvarlo de la ruina, a la que se llegaría si no arribaran a él nuevas generaciones, es posterior al conocimiento de este mundo por medio de la escuela, encargada de presentarlo a los niños y jóvenes, responsable de establecer un puente con la tradición, entre el pasado y el futuro. Esta educación pública a cargo de la escuela —entendiendo la educación privada a cargo de la familia— tiene para Arendt un profundo sentido político que reconoce el espacio escolar como un lugar para comprender, pensar y estudiar el mundo hacia una posterior acción, resistencia y renovación por parte de los sujetos.

Por su parte, en 2007, Isabelino Siede luego de preguntarse “¿tiene cabida el amor en la tarea docente? ¿Puede el amor dar sustento a un largo recorrido profesional? ¿Qué puede aportar el amor a la educación política?” (p. 244) retoma los planteamientos de Hannah Arendt expuestos en los párrafos anteriores. Nos recuerda que el amor allí

<sup>8</sup> Los griegos llaman “los nuevos” a los niños o jóvenes que están a punto de entrar en la comunidad de adultos (Arendt, 1996, p. 188).

<sup>9</sup> Énfasis de la autora del artículo.

propuesto está dirigido al mundo y a los niños, que parece un amor impersonalizado, *sin destino*. Luego, retomando el ejemplo expuesto por Bauman sobre el amor de un maestro<sup>10</sup>, observa que este amor no busca eficacias, pero está sustentado en *convicciones fuertes*. El “amor político”, como él lo llama, “intenta transformar el mundo sin fundar su acción en la expectativa de lograrlo” (2007, p. 246). La tarea del profesor tiene su origen allí,

[...] en este ‘amor político’, que es amor a la humanidad del otro, que incluye amor a la dignidad del sujeto y al valor del mundo. Quien elige enseñar, sólo puede sostener su tarea si mantiene abierta la convicción de que vale la pena conocer el mundo y que cada niño es merecedor de ese legado; así como también si sostiene la idea de que el mundo puede ser mejor de lo que ha sido y esa transformación no está en sus manos, pero sí está en sus manos dar herramientas para que otros construyan. (2007, p. 246)

226

Este no es un amor personal, de vínculo individual, es un amor parecido a la justicia e implica a los educadores dar al máximo sin esperar resultados y comprender que la vida de los estudiantes no depende de ellos, pero sí depende de los educadores ofrecer algo valioso. El fundamento de la tarea docente está en la convicción, “algunas certezas nos atan al suelo mientras que las convicciones nos empujan a andar” (2007, p. 247). Los docentes en su trabajo “ponen el cuerpo y las emociones” en las ideas, en la posibilidad de abrir el aula para pensar otros modos de vivir en el mundo.

Ruiz y Prada (2012) invitan a asumir la responsabilidad de la dimensión política de las acciones, a comprender que somos más que las circunstancias en las que fuimos concebidos, que podemos “imaginarnos, proyectarnos como sujetos de posibilidad, darle espacio a la promesa” (p. 83). Recordar que somos nuestra propia historia sobre la que proyectamos el sentido, que configura la subjetividad política. Y lo político, recordando a Ricœur, lo

entraña “un querer vivir en común” donde el otro es quien me configura subjetivamente.

Llegados a este punto, vale señalar a un sujeto fundamental que constituye *lo escolar*: el maestro. Lo que hace, lo que dice, su presencia completa en cada clase. Generalmente hablamos de los estudiantes o del currículo cuando nombramos la escuela, pero poco decimos sobre el maestro, y menos que poco acerca de lo que lo ha hecho ser profesor. Dice Daniel Pennac “siempre he pensado que la escuela la hacen, en primer lugar, los profesores” (2011, p. 47), pero ¿qué es esto de que la escuela la hacen? ¿Qué es lo que hacen?, y mejor aún, ¿qué los motiva a hacer lo que hacen, a hacer *la escuela*? Será una militancia, una vocación, un llamado, una convicción, una de responsabilidad, un asunto de amor.

Para Masschelein y Simons (2014), el profesor es un *amateur*, que hace las cosas por amor, por afición, sin esperar ningún beneficio. Ama la materia que enseña y en ella ama también a sus estudiantes y al mundo. Encarna, da voz al objeto de estudio y con ello hace que los estudiantes se aparten del tiempo para poner toda su atención y su presencia en el presente. El amor por la materia implica respeto, atención, devoción, cuidado y pasión. El profesor se prepara, se equipa y se carga de energía para una clase inspiradora que comprometa, interese y también inspire a sus estudiantes a quienes les exige disciplina, atención y dedicación desde unas reglas que vienen de ese amor por la materia y los estudiantes. Reglas que pierden su sentido cuando toman vida propia fuera del maestro y reducen la disciplina a un sistema de reprimendas y recompensas. Por el contrario, la disciplina que exigen la práctica y el estudio hace que el profesor otorgue nuevas oportunidades a los alumnos considerados “difíciles”, sin llegar a desahuciarlos.

El punto de partida no viene de las necesidades individuales de los estudiantes sino de ese amor a la materia, a los estudiantes, y que permite compartir el mundo. Este amor no concibe la resignación, el profesor “no permite que los estudiantes se escondan detrás de los relatos de fracaso que se cuentan sobre sí mismos o que otros cuentan a propósito de ellos” (Pennac, 2011, pp. 38-39). La relación del profesor es con el grupo, lo que hace que exponga

<sup>10</sup> “Zygmunt Bauman, en su texto sobre el amor en tiempos de liquidez, ofrece un ejemplo muy interesante del amor más grande de un maestro a sus niños: el que dio Janusz Korczak (llamado en realidad Henryk Goldszmit), quien murió en el campo de exterminio de Treblinka, junto con casi doscientos niños que estaban a su cuidado” (Siede, 2007, p. 245).

su actuar públicamente y que transforme en “bien común” todo lo que se estudie, configurando una comunidad escolar en la que sea posible la suspensión de las diferencias en el aula en tanto la atención y la presencia están puestas en aquello que “se pone sobre la mesa” para su estudio. Donde “las cosas aparecen como bienes comunes, abriéndose a todos y haciéndose disponibles para nuevos usos y para nuevos sentidos en el estudio y en la práctica” (2014, p. 39). Por todo esto, el sentido político de la escuela y de la tarea docente es en definitiva una cuestión de amor y responsabilidad frente a los nuevos y la renovación del mundo, que invita a una reinención de la escuela y *lo escolar* como bien público, común y democrático.

## Referencias

- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Bárcena Orbe, F. (2009). Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt. *Anthropos: Huellas del conocimiento*, 224, 113-138.
- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J., Merchán, J. y Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, 9, 17-54.
- Dussel, I. (2008). Amor y pedagogía: notas sobre las dificultades de un vínculo. En G. Frigerio y G. Diker (eds.), *Educación; figuras y efectos del amor* (pp. 145-158). Paraná, Argentina: Fundación La Hendija.
- Jódar, F. y Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 32, 381-404.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pennac, D. (2011). *Mal de escuela*. Barcelona: Debolsillo.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305, 103-138.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

