Formación de juventud en pandemia

El sentido y el lugar de los sujetos de la modernidad en crisis

GERARDO ROMO MORALES
SOPHIE AGULHON
COORDINADORES



Universidad de Guadalajara

Formación de juventud en pandemia

El sentido y el lugar de los sujetos de la modernidad en crisis

Formación de juventud en pandemia

El sentido y el lugar de los sujetos de la modernidad en crisis

GERARDO ROMO MORALES
SOPHIE AGULHON

COORDINADORES

Universidad de Guadalajara
2022

Este libro fue dictaminado favorablemente mediante el método doble ciego por pares académicos

370 FOR
Formación de juventud en pandemia. El sentido y el lugar de los sujetos de la modernidad en crisis/ Gerardo Romo Morales, Sophie Agulhon, Coordinadores.
Primera edición, 2022
Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad de Apoyo Editorial, 2022
ISBN:

1.- Educación.
2.- Pandemia de COVID-19, 2020 - Aspectos sociales.
3.- Enseñanza.
4.- Educación a distancia.
5.- Cambio educativo - Estudio de casos.
6.- Educación - Siglo XXI.
7.- Aprendizaje - Siglo XXI.
8.- Psicopedagogía.
9.- COVID-19 - Aspectos psicológicos.
10.- Covid-19 (Pandemia) - Transformación e innovación - Educación.
11.- Juventud - Psicología.
12.- Juventud - Condiciones sociales.

I.- Romo Morales, Gerardo, coordinador.
II.- Agulhon, Sophie, coordinador.
III.- Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

D.R. © Universidad de Guadalajara

Centro Universitario
de Ciencias Sociales y Humanidades
Unidad de Apoyo Editorial
Guanajuato 1045
Col. Alcalde Barranquitas,
44260, Guadalajara, Jalisco, México
Consulte nuestro catálogo en:
www.cucsh.udg.mx

ISBN: 978-607-571-715-9

Editado y hecho en México
Edited and made in Mexico

Índice

Estudio introductorio
GERARDO ROMO MORALES / SOPHIE AGULHON 13
Referencias 29

La escuela moderna en el contexto actual
Preguntas e insistencias de la *scholé*
MARÍA LAURA CORRAL 35
Escena uno 36
La escuela como heterotopía 37
La forma-escuela 40
Escena dos 45
Las escuelas 47
A modo de cierre: ¿y si la escuela nunca fue moderna? 50
Referencias 52

El aula en las pantallas, o los alumnos
como audiencias: hacia una pedagogía del pasado
reciente en las series de ficción audiovisual
MIGUEL SÁNCHEZ SOTO 55
La construcción social del conocimiento sobre el pasado 58

Pasado reciente 60
La construcción de conocimiento sobre el pasado reciente mexicano y las audiencias: hacia un estudio de caso 61
Técnica de análisis 63
Resultados y discusión 64
Las pedagogías de un género híbrido entre el melodrama y una estética realista 65
Referencias 69

La educación en el entramado de las sociedades de control y el avance de la insignificancia
RAÚL ENRIQUE ANZALDÚA ARCE 73
El neoliberalismo 73
El neoliberalismo es una fase del capitalismo 73
El neoliberalismo es también una forma de gobernar los problemas públicos 75
Neoliberalismo como construcción de saberes y percepciones 77
El neoliberalismo instituye una forma de vida y constituye a los sujetos 78
Sociedad de control 79
Avance de la insignificancia 83
La educación en el entramado del control y la insignificancia 88
Referencias 93

Educación superior, movilidad social y mercado de trabajo: límites y contradicciones sistémicas
ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA 95
Desigualdad, meritocracia y exclusión: los desafíos persistentes 95
¿La educación superior promueve la movilidad de clases? 99

Los vínculos educación superior y trabajo: bases para el entendimiento de la movilidad 104
A manera de cierre 106
Referencias 106

Los imaginarios sociales de la escuela desde los significados atribuidos por adolescentes en el contexto de la pandemia
ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE 109
Introducción 109
La mirada teórica 110
La travesía metodológica 112
Hallazgos 114
Sobre las clases virtuales y presenciales en el contexto de la pandemia 118
Conclusiones 123
Referencias 125

Emotions, Youth and Education in Sicily during the COVID-19 Pandemic
ADRIÁN SCRIBANO
ALESSANDRA POLIDORI
LORENZO DI TOMASSO 127
Introduction 127
Sociology of bodies/emotions: an introductory synthesis 131
Interview Analysis strategy 136
Primary Codes 138
Secondary Codes 140
Classes, emotions, education, and inequalities 141
Final remarks 146
References 146

La educación escolar en vilo: modernidad tardía y pandemia
CRISTINA PALOMAR VEREA 149
Introducción 149
Crisis de la modernidad y crisis de la educación contemporánea 150
La escuela actual y la pérdida de referentes simbólicos 153
La transformación de la escuela 155
Significado de la educación en México, pandemia y destrucción 159
Referencias 166

Construcción social de sentido de los profesores de la ENSCM ante los cambios generados por la pandemia de la COVID-19 en las prácticas escolares y el nuevo escenario educativo después de la contingencia sanitaria
ERIK MÁRQUEZ DE LEÓN
ZULMA RAQUEL ZEBALLOS PINTO 169
Introducción 169
La presencia y permanencia del cambio en las organizaciones de educación superior 170
El comienzo de la pandemia y la antesala del cambio en las IES 171
La ENSCM frente a los cambios generados por la pandemia y la configuración del nuevo escenario educativo 173
Perspectiva teórica del *sensemaking* 175
Metodología 176
Análisis de resultados 179
Cambios organizacionales y procesos de *sensemaking* 179
Percepciones de los profesores de lo que era la escuela antes de la pandemia, lo que es hoy y lo que será en el futuro después de la contingencia sanitaria 183
Contrastación de los resultados de investigación con los referentes teóricos del cambio institucional 185

Conclusiones 186
Referencias 187

Pandemia y estallido social en Chile:
sentidos y roles de la escuela
PAULA ASCORRA 191
La disputa entre la educación pública y la privada 194
¿Educar para formar gobernantes o para formar trabajadores? 197
¿Educar para formar ciudadanos o formar clientes? 201
Educar reconociendo o desconociendo la participación de las tecnologías en la construcción de subjetividad 208
A modo de cierre 210
Referencias 211

Acerca de los autores 127

Estudio introductorio

GERARDO ROMO MORALES / SOPHIE AGULHON

En este libro, se reúnen los trabajos que se presentaron en el mes de noviembre de 2021 en el "Seminario de estudios sobre las instituciones de la modernidad: ¿Formar a la Juventud? Construcción de sentido, desinstitucionalización y el lugar de los sujetos en el ámbito educativo", que se desarrolló en las instalaciones de la Universidad de Guadalajara, de una manera acorde con los tiempos: mitad presencial, mitad virtual. El evento fue auspiciado por esta universidad mexicana desde su Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades y por la Universidad de París 8 Vincennes-Saint-Denis/LED de Francia.

El seminario fue convocado con la idea de proponer un espacio de reflexión colectiva que forme parte del proyecto académico que ahora mantenemos. La idea es constituir un espacio de largo aliento, que, de manera regular y constante, ayude a mantener el nivel de la discusión de lo que elaboremos en la frontera del conocimiento de una manera cada vez más sólida y profunda en términos teóricos y metodológicos.

Se hizo la invitación directa a colegas de nuestra red, teniendo en mente los temas de nuestro proyecto: la modernidad y sus dispositivos; escuela y educación formal; los procesos de simbolización y construcción de sentido que en esta última ocurren; la relación entre educación y mercado de trabajo; y los procesos de desinstitucionalización posibles por la crisis institucional de la modernidad tardía.

Los argumentos que justificaban la invitación empezaban con la idea de la relevancia de la innovación para las sociedades actuales y sus economías, y decíamos, por ejemplo, que en los países que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el gasto en educación y formación profesional ha aumentado constantemente con el objetivo de desarrollar sociedades basadas, precisamente, en la innovación (OCDE, 2015).

En este sentido, asumimos que la innovación privilegia la calificación de los trabajadores, pero también plantea la cuestión de la interrelación entre situación laboral y formación (Poizat & Durand, 2017).

Por otra parte, y al mismo tiempo, en las sociedades occidentales se vive un proceso en el cual la escuela deja de ser la institución universal y meritocrática al servicio de la justicia social y de la convivencia social que era en la modernidad más clásica.

En la medida en que se dan estos dos procesos de manera sincrónica, se genera tensión entre los modelos de educación implicados, bien "como un proceso de socialización asociado a un propósito amplio de transmisión cultural y desarrollo personal" (Monville y Léonard, 2008, p. 5) o como uno basado en la formación que "se refiere más a una finalidad profesional, englobando formas de distribución del conocimiento en un contexto laboral, como pasantías en empresas y formación en el puesto de trabajo" (ídem).

Si estas tensiones sociales han sido objeto de investigación en las ciencias humanas y sociales, la situación actual del mundo a partir de las contingencias generadas por la pandemia de COVID-19 hacen indispensable pensar el tema a profundidad desde un punto de vista institucional y un ángulo introspectivo que considere cómo se complican las interacciones más elementales y que, por lo tanto, dé las soluciones o propuestas de mitigación de los daños a partir de que los símbolos y grandes sujetos que habían caracterizado a nuestra época se encuentran hoy en crisis.

Cuando decidimos convocar a este seminario, teníamos tiempo intercambiando ideas acerca de la modernidad y sus instituciones a través del proyecto que con el mismo tema lidera Gerardo Romo en la Universidad de Guadalajara (México). Habíamos participado en dos esfuerzos edito-

riales al respecto, primero uno relacionado con la empresa y luego otro que tenía que ver con la escuela, ambas asumidas como instituciones de la modernidad.

En el intercambio normal de textos y correos que tuvimos con ese propósito, nos fuimos dando cuenta de que, más allá del interés por el tema, compartíamos una visión apasionada de lo que aparece a primera vista como una transición dolorosa de nuestra época. De hecho, muchos referentes institucionales de orden y certidumbre que operaban hasta hace muy poco tiempo sin mayores fricciones, evidenciando un alto grado de legitimidad, eran ahora puestos en duda, sobre todo por los actores jóvenes y/o marginales de nuestras sociedades, generando con ello, además, opiniones, discursos y prácticas que evidencian cambios significativos.

Lo que nosotros percibíamos de manera intuitiva coincide con lo que otros autores (Dufour, 2007; Taylor, 2003) han convertido en el centro de sus reflexiones académicas y filosóficas: la erosión de los grandes sujetos (proletario, ciudadano) junto con los grandes relatos. El Otro de los psicoanalistas que modera al Yo y sus impulsos pierde también fuerza, y en su lugar se instalan de manera precipitada, siempre provisional y sin resolver, las incertidumbres a nivel global, pequeñas ideas o figuras tribales que operan en este sentido en grupos reducidos de la sociedad, y siempre en conflicto con las del resto.

Esta condición da lugar a la existencia cada vez más generalizada de individuos ansiosos, envueltos en procesos de desimbolización en los que los espacios de interacción, antes mayoritariamente normados y jerarquizados, se encuentran ahora funcionando en una lógica de mercado. La anomia sustituye a la autonomía. Esta situación de crisis de la modernidad tiene una expresión como declive institucional (Dubet, 2006) en un nivel simbólico. Pero, además, en el interior del dispositivo, algunos entramados institucionales se debilitan más que otros, generando situaciones seriamente complicadas tanto para los procesos (en el ámbito de la función) como para los actores (como rol) que le son definitorios (Noro, 2010).

Éste sería el caso de la escuela como institución. En estos procesos que describimos antes, se vería involucrada tanto en el nivel simbólico y del

imaginario como en el de la función de educación y formación de ciudadanos moralmente íntegros (Romo, 2019). Pero hoy la dirección y los miembros de un establecimiento escolar pueden ser detenidos con *hashtags* o, peor aún, como lo mostró el lúgubre asunto de la decapitación del maestro Samuel Patty en el otoño de 2020. Por otro lado, el socavamiento de los rituales educativos (presencia en el lugar, el intercambio entre compañeros y con el personal docente) debido a la pandemia de COVID-19 (alteración de los hábitos de trabajo, generalización de la distancia) también conduce a la desinstitucionalización de la escuela en un sentido amplio. Y esto lo podemos apreciar con claridad al observar varios intentos de suicidio de estudiantes, tanto en México como en Francia.

Finalmente, estos fenómenos sociales también parecen tener un impacto en la construcción mental y psíquica de los estudiantes (Truong, 2015) y en la convivencia social tanto al nivel simbólico como del imaginario. Este impacto se observa en los jóvenes que transitan de aprendices de la culpa con respecto a los otros a la vergüenza ahora en sí mismos (De Gaulejac, 2008), o bien en la relación que éstos tienen con los derechos, deberes y responsabilidades de cada uno (Dufour, 2007; Truong, 2018). Esto además del impacto que tiene en otras instituciones como la empresa (Romo, 2018) o la familia (Romo, 2016).

Estamos hablando, por supuesto, de la institución en la modernidad, y al respecto es importante considerar que ésta, como proyecto formulado por los filósofos de la Ilustración, busca el desarrollo de una ciencia objetiva, una moralidad y leyes universales (Habermas, 1998). Además, la modernidad supone también la secularización del mundo, con lo cual el poder ya no se legitima en lo divino, y el orden de existencia del Estado cambia por completo.

Sin embargo, y considerando que a cada época histórica le corresponden determinadas instituciones que la sostienen como orden legítimo y que éstas entran en crisis o se observa en ella un declive (Dubet, 2006), lo mismo pasará con la modernidad como tal.

La crisis de las instituciones fundamentales de la modernidad relacionadas con la formación y los procesos de simbolización de sus miembros:

la familia o la escuela, por ejemplo, van a estar presentes en la medida en que la función que se espera que realicen de instituir el dispositivo no opere con la misma eficiencia, o bien cuando simbólicamente pierdan legitimidad y empiecen a ser consideradas algo pernicioso o negativo. Ahora bien, la crisis es un momento en el cual las instituciones y la modernidad reformulan o reorientan sus significados y propósitos. En este sentido, no implica necesariamente su colapso o desaparición, sino que admite la posibilidad de una reformulación gradual que les otorga un segundo aire, o al menos una transición lenta a un nuevo dispositivo o entramado institucional. De esta manera, y para profundizar nuestro conocimiento del nuevo *modus operandi* de los organismos de formación, decidimos seguir la propuesta de Mary Douglas (2004) sobre los mecanismos que sostienen el pensamiento de las instituciones, observando los sujetos-objetos de éstas: es decir la juventud como alumnos.

Recordemos que la modernidad es, en parte, una etapa de la historia y también una manera de entender el mundo. En su primera acepción,[1] aun cuando hay discusiones sobre el momento de inicio, podríamos pensar en dos posibilidades más o menos acertadas y no necesariamente contradictorias: el siglo XVI como el espacio histórico en que se empiezan a generar las condiciones para la aparición del dispositivo (Agamben, 2015) típicamente moderno, y sus actores inherentes: el capitalismo, el mercado, la empresa y el consumidor. El Estado-nación con sus ciudadanos en lugar de súbditos, y algunos otros dispositivos socioculturales como la familia monogámica, o el amor romántico, por ejemplo; o bien, a mediados del siglo XVIII, cuando estos procesos ya cristalizados dan lugar al desarrollo de la Revolución Industrial y todos los cambios que con ella se vuelven evidentes.

Si con respecto al inicio de la modernidad hay una discusión inacabada para fijar un hecho o fecha como hito inicial en el que todos estén

[1] "El término 'moderno', con un contenido diverso, expresa una y otra vez la conciencia de una época que se relaciona con el pasado, la antigüedad, a fin de considerarse a sí misma como el resultado de una transición de lo antiguo a lo nuevo" (Habermas, 1998).

de acuerdo, en lo que tiene que ver con una probable fecha de su fin el asunto es más complicado, porque el desacuerdo de fondo, en este caso, es si la modernidad ha terminado o si, por el contrario, se ha transformado, o bien no ha hecho más que exacerbarse. Al respecto, podríamos mencionar un acuerdo más o menos tácito y general entre quienes trabajan estos temas: el de que la forma clásica o icónica de modernidad terminó durante la Segunda Guerra Mundial, con el Holocausto y la comprensión de su existencia, a mediados del siglo pasado (Bauman, 2019). A partir de ahí, las opiniones se dividen entre quienes argumentan que los rasgos de ésta se mantienen con algunas modificaciones propias de una etapa viva o que incluso se intensificaron (Castoriadis, 2008; Touraine, 1994; Giddens, 2011) y quienes decretan su desaparición con la llegada de un momento post (Lyotard, 2008; Vattimo, 2007).

La modernidad como etapa histórica puede ser definida por dos categorías (significaciones imaginarias) que se relacionan de una manera particular: la autonomía y el dominio racional (Castoriadis, 2008), las cuales coexisten de manera ambigua asumidas como *Razón*. Esta Razón moderna es impersonal, en tanto que tiende a la universalidad y regula el mundo como totalidad (Touraine, 1994). La modernidad es, entonces, una tendencia civilizatoria (Echeverría, 2018) que —poniendo como eje de su existencia a la razón y sus métodos (Löwy y Sayre, 2008)— aporta un nuevo orden legítimo para la vida social, y sustituye con éstos a los principios organizadores previos que designa como tradicionales.

La modernidad como proyecto formulado por los filósofos de la Ilustración pretendía el desarrollo de una ciencia objetiva y una moralidad y leyes universales, acompañadas de la secularización del mundo (Habermas, 1998). Recordemos, en este sentido, a Kant (1993) cuando, para explicar qué es la Ilustración, señala que no es otra cosa que la salida del hombre de la minoría de edad. Como consecuencia, entonces, ésta supone "nuevas formas de entender la vida (el individualismo, la secularización, la racionalidad instrumental) y nuevas formas de malestar (la alienación, la pérdida de sentido, la anticipación de una disolución social inminente)" (Taylor, 2006). La nueva forma de entender la vida y de malestar, las va

a vivir un sujeto particular y también nuevo, es decir, diferente al de las épocas previas. Este sujeto es caracterizado por Dufour (2007) con una doble característica: la de ser crítico (en un sentido kantiano) y la de ser neurótico (en términos freudianos).

La modernidad sigue siendo toral como concepción del mundo. Es decir, de alguna u otra manera, los estudios y análisis que se hacen en las ciencias sociales y las humanidades tienen como referencia a la modernidad como estructura o momento histórico-cultural que propicia un modo específico de pensamiento y de convivencia social. Como ya vimos, esta manera de entender el mundo, de vivir la vida, supone la existencia de un dispositivo que consolide y dé unidad a un amplio entramado institucional. Éste, como sabemos, tendrá dos momentos que podemos separar de manera analítica entre instituyente e instituido. En ambos casos, la escuela y los procesos de formación que en ella se desarrollan de manera explícita e implícita son fundamentales.

La escuela y la Universidad en particular han vivido, junto con el avance hegemónico de la sociedad neoliberal una serie de cambios derivados de la manera en la que la sociedad la representa en su imaginario. De ser, hasta mediados del siglo XX, un espacio valorado y reconocido que albergaba a comunidad de sabios y científicos, transitó, primero, a representar una organización mercantilizada que produce grados y profesionales para el mercado, y finalmente, durante las últimas décadas, quedando algunos resabios del primer imaginario, siendo hegemónico el segundo, empieza a aparecer la representación de la escuela y la universidad como un espacio prescindible que comparte con otros equivalentes algunas de sus funciones.

De esta manera, cuando hablamos de que la formación escolarizada, o la escuela, están en crisis, nos referimos a que las características de rol y estatus de algunos hechos institucionales (Searle, 1997) propios de este dispositivo han perdido legitimidad, y quienes los portan o ejercen, principalmente los profesores, sufren por la pérdida de identidad entre su imaginario de lo legitimado y la forma en la que responden al mismo los jóvenes y las organizaciones escolares.

Diferentes análisis de la escuela moderna como entidad histórica la asumen vinculada en su origen al modelo eclesiástico del imperio carolingio, en Europa Occidental (Dubet, 2006). Esto a partir de que, a través de éste, se inició un proceso de recuperación de la cultura clásica que más adelante daría lugar a la Ilustración, primero, y a la modernidad como tal más tarde.[2] El momento instituyente de esta escuela supuso un modelo escolar que implicaba un proceso de conversión (Durkheim, 1982). Es decir, quienes pasaban por ahí en calidad de conversos modificaban su visión general del mundo, de los valores que les daban sentido como sujetos, y se generaba así una especie de consenso con todos los demás involucrados.

La laicización de la escuela mantendría dos características esenciales de la etapa previa; la primera, el hecho de asumir esta institución como moralmente equivalente a cualquier dispositivo eclesiástico, y la segunda, mantendrá el referente imaginario como un santuario, donde los actores y sus vivencias se darán en una especie de burbuja independiente, relativamente resguardados de las interferencias del resto de interacciones o relaciones sociales que los rodean. Así, de la fe en Dios como guía se transita, en la escuela de la Ilustración, a la fe en la razón, la lógica, el progreso y la ciencia, como el sustento ontológico de la institución escolar; los sacerdotes se sustituyen por los pro-fe-sores (nótese la etimología que haría pensar en "a favor de la fe, de una fe específica, en este caso en la Razón), y los fieles lo seguirán siendo, sólo que ahora bajo la categoría de a-lumno (es decir, sin luz propia). Se considera también que es en esta etapa cuando se crean los sistemas estatales de educación en el mundo occidental, en el siglo XIX, con dos grandes proyectos ideológicos, el de la justicia social y el de la emancipación. En el primer caso, el fundamento lo da la "creencia en la capacidad de la escuela de promover una jerarquía social justa basada en el mérito de los individuos y no solamente en los privilegios debidos a su nacimiento" (Dubet, 2015, p. 230); en el segundo, se parte del postulado que afirma que "la escuela puede formar ciudadanos

[2] Algunas ideas de este párrafo y los siguientes relacionados con la escuela moderna han sido recuperados de Romo (2020).

autónomos y solidarios en el marco de sociedades nacionales democráticas" (Dubet, 2015, p. 231).

Es en este siglo XIX cuando la escuela se vuelve la institución legítima y masiva de educación para todo el mundo occidental. Pero no sólo eso, también se vuelve el lugar ideal para la formación del nuevo sujeto, autónomo y móvil que la modernidad requiere para su desempeño en las nuevas entidades productivas. Para que estos procesos pudieran consolidarse, fue fundamental que dos discursos filosóficos se entretejieran con el uso del aula tradicional de matriz religiosa y kantiana: el liberalismo y el positivismo.

El liberalismo en este sentido supuso "la constitución de sujetos libres por medio de las prácticas educativas como condición de existencia del mercado y de la ciudadanía como ejercicio de sus derechos" (Pineau, *et al*., 2013, p. 42); es decir, este discurso liberal incorpora de lleno a los ciudadanos con una serie de elementos para la vida social que son a la vez derechos y obligaciones. Por su parte, el positivismo consolidó la idea de "la escuela como la institución evolutivamente superior de difusión de la (única) cultura válida (la de la burguesía masculina europea para algunos, la "cultura científica" para otros, o la "cultura nacional" para terceros) como instancia de disciplinamiento social que permitiera el desarrollo y el progreso ordenado de la humanidad" (Pineau et al., 2013, p. 44). Esta parte del dispositivo, entonces, será la encargada, entre otras cosas, de preparar a los sujetos para el mercado laboral.

El estudio introductorio que aquí presentamos da lugar a algunas preguntas provocadoras que de alguna manera son contestadas por los y las profesoras que vamos a leer enseguida. Por ejemplo: ¿hay que transformar las opciones educativas? ¿La escuela puede ser sustituida por otro tipo de organizaciones formativas? ¿Los profesores también pueden ser sustituidos por orientadores o facilitadores?, con respecto al otro actor básico, ¿lo seguimos llamando alumno, estudiante, aprendiz, joven? (Dubar, 2010; Verger y Normand, 2015).

Consideremos que, si el tema de la crisis institucional se observa desde este último actor o rol, se puede pensar la situación de la siguiente

manera: los cambios empezaron por estos jóvenes que ahora están en la universidad cuando eran niños. Estos niños de principio de siglo son la generación que hemos caracterizado socialmente como formados por la televisión, las computadoras y otros dispositivos electrónicos conectados en red como los celulares. Cuando estos sujetos llegan a la escuela primero, pero sobre todo a la universidad después, imponen el cambio. Lo que la escuela-universidad de la modernidad les ofrece no les sirve, no conectan con el discurso. Constituyen una generación difícil de conciliar/asimilar para el proceso educativo en general, y en particular para el de la formación para el trabajo, lo que puede también ofrecer nuevas oportunidades para pensar y hacer pensar la institución (Douglas, 2004).

Por eso nos parece muy significativo que el primer texto que se lea luego de este estudio introductorio sea el de *La escuela, entre preguntas e insistencias* que preparó Laura Corral. Este texto inicia con una pregunta aparentemente sencilla: ¿por qué la escuela sigue avanzando en la misma dirección, aunque le han manifestado las mismas críticas de obsolescencia desde hace décadas y, aun así, además, supera la utilidad esperada por su propia sociedad?

Laura nos muestra que la escuela insiste como *scholè*, es decir, como heterotopía (Foucault, 1997) en la que es posible la actualización de la igualdad, la emancipación, en la era de la sociedad de control. Para plantear la *praxis* de la institución escolar, la autora usa montajes de la experiencia singular (Rancière, 2019). Una primera escena de la vida como alumna de Brisa, una niña que aprende a tocar la flauta, nos lleva a su realidad social y familiar en la cual, durante el encierro, empieza un análisis de la relación con el espacio y el espacio-tiempo de la escuela como institución moderna. Esa historia nos lleva también a interrogar la forma de la escuela con el concepto de "gramática escolar", según el desarrollo teórico de Tyack y Cuban (1995), y a comprender las tensiones que amenazan el potencial democrático de la escuela. La escena dos trata de Catalina, que está leyendo un texto sobre Frida Kahlo para sus amigos. Entendemos que no hay una sino múltiples escuelas que se enredan fenomenológicamente.

La contribución se cierne sobre una propuesta provocativa derivada del trabajo de Latour (2007): ¿y si la escuela nunca fue moderna?

Luego del texto de esta profesora argentina, vamos a encontrarnos con una reflexión que muestra el hecho de que considerar como propio de lo educativo sólo al espacio del aula y la relación entre docente y alumno es, por decir lo menos, falaz. Esto argumenta Miguel Sánchez Soto en su trabajo intitulado *El aula en las pantallas o los alumnos como audiencias: hacia una pedagogía del pasado reciente en las series de ficción audiovisual.* En este texto, abriendo nuevas perspectivas educativas, Sánchez Soto, tomando en cuenta los acontecimientos y reordenamiento de la ecología mediática que han generado la *plataformización* (van Dijck, 2016), analiza la relación entre los sujetos, quienes, tras los productos culturales como las series de Netflix, aprenden y conllevan su propia cultura e historia contemporánea. Saliendo del paradigma del entretenimiento, la ficción se torna un vehículo crucial en la conformación de civilizaciones (Harari, 2014).

Según Dwyer (2015), citado por Sánchez Soto, la aparición de dispositivos de grabación, edición y proyección audiovisuales modifica la relación del tiempo. Consecuentemente, la dimensión antropológica de la ficción tiene un correlato en el plano educativo, en el que las narrativas ficcionales poseen un rol de gran importancia en la construcción social de sentido, de conocimiento y, a la postre, de la realidad misma. La serie *Narcos México* (2018) relata la constitución del sistema de "plazas" en México bajo la figura de Miguel Ángel Félix Gallardo previo a los acontecimientos que desencadenaron la estrategia militar y política conocida como "la guerra contra las drogas". Analizando los discursos de sus audiencias, se pudieron observar alcances pedagógicos en materia cultural, que sea en términos de modo "indicial", de reconstrucción de la cadena de eventos, o de curiosidad para profundizar el conocimiento de los protagonistas involucrados en este programa. Pero los fenómenos de versionalización de los eventos históricos para ganar popularidad también traen cuestionamientos éticos importantes para el sentido crítico.

En seguida, vamos a leer a Raúl Enrique Anzaldúa Arce y su trabajo sobre *La educación en el entramado de las sociedades de control y el avance de*

la insignificancia. Esta contribución trata sobre las consecuencias de la *empresarialización* de las sociedades de control (Deleuze, 2006) y sobre la institución escolar a través del concepto del "avance de la insignificancia" de Castoriadis (1997; 2002).

Empezando con un análisis profundo del neoliberalismo, Anzaldúa Arce muestra cómo bajo la lógica de salvaguardar la seguridad de la forma de vida de las poblaciones, el gobierno neoliberal construye los problemas sociales de una manera particular para que, en su racionalidad, se perciban los riesgos y pueda actuar bajo la legitimidad *securitaria* de protección de las formas de vida, depreciando el papel del Estado y favoreciendo la iniciativa privada. Siguiendo estas lógicas, los modos de representación del neoliberalismo benefician la emergencia de un sujeto emprendedor de su vida para su propia satisfacción y endeudado en múltiples sentidos. En este contexto, el avance de la insignificancia implica un debilitamiento de la capacidad de la sociedad de *autorrepresentarse* de manera fuerte, de tal forma que convoque y cohesione a los individuos que la conforman. Se fragilizan las instituciones que daban identidad y apuntalaban la existencia: el Estado, la familia, el trabajo y la educación. Consecuentemente para la escuela, los imperativos de competición y de profesionalización derivados de la ideología neoliberal conducen a oponer una educación instrumental a una educación crítica. Para Anzaldúa Arce, esta última está en peligro.

A continuación, y de alguna forma dando continuidad a la discusión de la relevancia del sistema económico para entender la educación, Angélica Buendía Espinoza aborda el tema de la *Educación superior, movilidad social y mercado de trabajo: límites y contradicciones sistémicas.* El trabajo de esta profesora de la Universidad Autónoma Metropolitana en México se enfoca sobre la relación entre la escuela como institución y el capitalismo. Primero, se constata a nivel del continente americano como de México, un problema de desigualdad social vertiginoso. Las desigualdades se traducen en por lo menos siete dimensiones: económica, social, cultural, cognitiva, política, educativa y territorial (Buendía y Escorcia, 2018). Obstaculizan la reducción de la pobreza y, en el caso de la educación, se traducen en el im-

pedimento estadístico para las clases que no son favorecidas de acceder a la formación superior y a otras categorías sociales. Aunque el keynesianismo discuta la intervención del Estado para alcanzar una distribución equitativa del ingreso a largo plazo, las teorías neoliberalistas han triunfado desde hace décadas, lo que influye sobre nuestros valores contemporáneos. Así, la desigualdad se asocia con la meritocracia al asumir que las oportunidades son ilimitadas y que la única vía para acceder a ellas es cumplir con los méritos impuestos en función del espacio al que se quiere acceder. La idea de meritocracia es, en este sentido, una creencia que se bifurca en lo material y lo simbólico y se asocia con la estratificación social (Rivera *et al*., 2021). Pero la desigualdad también permea otros grandes temas que preocupan a la educación superior: fortalecer los procesos de democratización, respetar el medioambiente, reconocer la diversidad o construir la ciudadanía y la promoción de una cultura de paz. Consecuentemente, dos formas de meritocracia aparecen: como sistema social y como discurso ideológico (Litter, 2018).

Si bien la pandemia no era un tema relevante cuando planteamos la idea del seminario y su convocatoria, de manera inevitable nuestra propuesta inicial se vio modificada por esta abrumadora contingencia. En este sentido, varios de los trabajos abordan nuestros temas incorporando algunas de las modificaciones en las rutinas y procesos de simbolización e imaginario que la pandemia ha supuesto. Es el caso de Ana Cecilia Valencia, quien nos presenta un trabajo sobre *Los imaginarios sociales de la escuela desde los significados atribuidos por adolescentes en el contexto de la pandemia.* El trabajo de Valencia Aguirre se dedica a los adolescentes y a sus imaginarios sociales sobre la escuela frente a la pandemia tras la cuestión de la vivencia.

Se presentan en este trabajo los resultados de entrevistas realizadas a jóvenes de contextos sociales rurales y urbanos en dos estados mexicanos con una metodología cualitativa. Se trataba de recuperar la narrativa de esos actores con la intención de comprender los significados que se conforman desde configuraciones imaginarias (Castoriadis, 2005) sobre la escuela. Considerando que las narrativas constituyen aquí una *poiesis*, es

decir, una actuación creativa, imbricada en la escuela como "tecnología del yo" (Foucault, 1990), esta investigación permite analizar la escuela en dos de sus aspectos: funcionales e imaginativos. La técnica utilizada fue la entrevista focalizada, que es un tipo de entrevista semiestructurada que va configurándose a partir de un elemento detonante (Flick, 2007) y partiendo de una base: la experiencia escolar durante la pandemia. De este modo, la autora constata que, con el cierre que conoció México, la vivencia familiar desarrolló categorías de sentido experienciales a la escuela como institución de aprendizaje y lugar de socialización de la juventud. A pesar de que los jóvenes reconocen que la escuela es un espacio instituido que no asegura siempre sus futuros y que también tiene sus reglas, ellos y ellas dicen experimentar un sentido de libertad mayor que en sus casas. Así que el retorno a la escuela representó la oportunidad de volver a un espacio auténtico donde la juventud puede ser lo que les gusta ser.

La contribución de Adrián Scribano, Alessandra Polidori y Lorenzo di Tomasso, *Emociones, Jóvenes y Educación en Sicilia durante la Pandemia* COVID-19 está enraizada en el contexto de la pandemia de COVID-19 en Sicilia y tiene por objetivo documentar la ecología emocional de la juventud durante esta experiencia muy particular. Este capítulo trata de esbozar la aparición de un conjunto de emociones asociadas con su calidad como estudiantes y mostrar cómo para ellos la educación cumplió un papel importante en las desigualdades sociales frente a la pandemia.

Este trabajo inicia contextualizando la vida cotidiana de los jóvenes en este territorio particularmente pobre y religioso de Italia. Sicilia conoce tradicionalmente un éxodo económico fuerte por falta de oportunidades calificadas localmente (empezando con un trabajo que no sea informal), y sufre de la influencia de asociaciones mafiosas como del peso de la corrupción en el sector público (Andrews, 2006; Farinella, 2013). Usando un marco teórico que mezcla sociología del cuerpo y de las emociones, los autores presentan su concepto de ecología emocional, sus características y su metodología, para analizar los momentos de expresión de sus sujetos con una codificación original. Así, a los jóvenes les afecta mucho la situación socioeconómica de Sicilia para imaginar su futuro profesio-

nal y personal en este territorio. Por fin, tanto las emociones como las estrategias de la juventud para transitar esta situación dan luz a una parte de la experiencia de los menores de 30 años que puede ser ampliamente compartida en el mundo.

Cristina Palomar Verea, por su parte, nos presenta un muy interesante texto sobre *La educación escolar en vilo: modernidad tardía y pandemia*. Esta contribución se articula alrededor de la relación entre la crisis de la modernidad y la crisis de la educación contemporánea, y más allá, con las significaciones de la educación en el entorno escolar pandémico de México tras la tipología psicoanalítica de complejos de Recalcati (2017). Siendo unos de los pilares del paradigma de la modernidad como proceso que asegura el logro del progreso y de la emancipación, la educación moderna y los discursos vinculados con ella están entendidos como un dispositivo de producción subjetiva, es decir, una gran "tecnología del yo" (Foucault, 1990). Pero, con el contexto neoliberal, se convierte en un servicio mercantilizado diseñado para satisfacer a objetivos económicos e ideológicos ya conocidos (Brown, 2015; Pardo y García, 2003). Asimismo, la escuela, como institución, se ha tambaleado debido a la pérdida de referentes simbólicos que le daban sentido. De esta forma, el trabajo de Recalcati sobre la educación (2017) permite identificar tres complejos explicativos —el de Edipo, de Narciso y de Telémaco—, que permiten analizar las evoluciones históricas de la institución escolar en México hasta hoy como fases. En el contexto actual de México con la pandemia, los discursos políticos antieducación y la multiplicación de los actos de vandalismo para romper, ensuciar y destruir los edificios escolares, Palomar Verea nos propone una explicación derivada del último complejo y pistas de esperanza tras las relaciones entre educando y docentes.

Analizando la *Construcción social de sentido de los profesores de la ENSCM ante los cambios generados por la pandemia de la* COVID-19 *en las prácticas escolares y el nuevo escenario educativo después de la contingencia sanitaria*, Erik Márquez de León y Zulma Raquel Zeballos Pinto examinan el caso de la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero (ENSCM) que tiene como objetivo fundamental la formación de futuros docentes. Se analiza la

reacción de los profesores de primaria a lo largo del cambio institucional debido a la pandemia de COVID-19 a través de la teoría del *sensemaking*. Se definen las características de las instituciones de educación superior (IES) (Kezar, 2001) y sus reacciones a los cambios. Se presenta a los eventos relacionados a la crisis sanitaria para la sociedad mexicana hasta la suspensión de las actividades en presencial como la educación y el reto de mantener este servicio sin esa modalidad. Se examina el caso de la ENSCM con un cuadro teorético con Weick, Sutcliffe y Obstfeld (2005) y Jennings y Greenwood (2003). Esos autores sugieren que en los trabajos de investigación enfocados en el cambio organizacional bajo la perspectiva teórica del *sensemaking*, el proceso de *sensemaking* de las personas puede ser tratado en las etapas del proceso de organización: cambio ecológico, promulgación, selección y retención. Los resultados sobre las percepciones de los profesores muestran que, más allá de adaptaciones prácticas en términos de comunicación o de recursos digitales, consideran que con la modalidad a distancia también es posible lograr los aprendizajes esperados cuando se cuente con condiciones adecuadas. Además, a futuro, piensan que la escuela seguirá vigente en la sociedad y que la educación será híbrida.

Finalmente, cerramos el libro con una pregunta que Paula Ascorra se hace sobre *La escuela pandémica. ¿Encrucijada o transformación?* Aquí de lo que se trata es de la situación de la institución escolar, tomando en cuenta dos fenómenos mayores del contexto chileno. Primero, el movimiento social del 18 de octubre de 2019 iniciado por estudiantes secundarios formuló una crítica explícita y profunda a la forma de vida que instala el modelo neoliberal y exigió mayores derechos sociales, mayor dignidad y mejor calidad de vida (Williams y Bermúdez, 2020; Espinoza, 2020). Frente a este movimiento, el *estallido social* perseguía esa oposición para contener una ambición revolucionaria, destruyendo bienes públicos y privados, y mutilando a 200 chilenos. Segundo, el traspaso de la educación a modalidad virtual que levantó una serie de interrogantes vinculadas con el rol y funciones que cumple la escuela: el aislamiento, la incertidumbre, la falta de recursos económicos, el hacinamiento de los hogares, la falta

de conectividad digital y la presencia de problemas de salud mental como ansiedad, violencia y angustia (Zhao, 2020). Así que la gran disputa en el ámbito educativo, en contexto de pandemia y de proceso constituyente, tiene relación con la posibilidad/imposibilidad de construir una educación pública en un contexto de mercado de educación. Este capítulo final analiza el orden simbólico social de la educación instituida en Chile a lo largo de su historia y de la construcción de subjetividad estudiantil. Documentando la desigualdad entre el sistema público con los sistemas elitistas y privados, intenta debatir los roles de la escuela: educación pública o educación privada, formar para gobernar o para trabajar, formar ciudadanos o clientes y aceptar o rechazar la participación de la tecnología en la producción de la escuela y de una nueva subjetividad.

Referencias

Andrews, G. (2006). *Un paese anormale: l'Italia di oggi raccontata da un cronista inglese*. Effepi.

Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo?* Anagrama.

Bauman, Z. (2019). *Modernidad y Holocausto*. Sequitur.

Bernard, C. y Miro, D. (productores). (2018) *Narcos México* [Serie] Netflix.

Buendía Espinosa, A. y Escorcia Romo, R. (2019). En J. M. Corona Alcantar y A. Buendía Espinosa (coords.). *Desigualdad y pobreza* (pp. 11-30). Bonilla Artigas y UAM.

Brown, W. (2015). *Undoing the Demos. Neoliberalism's Stealth Revolution*. Zone Books.

Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. EUDEBA.

Castoriadis, C.(2002). *La insignificancia y la imaginación. Diálogos*. Trotta.

Castoriadis, C.(2005). *Ciudadanos sin brújula.* Ediciones Coyoacán.

Castoriadis, C.(2008). *El mundo fragmentado*. Terramar.

De Gaulejac, V. (2008). *Les sources de la honte*. Point.

Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre sociedades de control. En *Conversaciones*. *Pre-Textos.*

Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions?* La Découverte.

Dubar, C. (2010). 5. Construction et crises de l'identité personnelle. En C. Dubar (ed.). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation.* Le Lien social.
Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado.* Gedisa.
Dubet, F. (2015). *Solidaridad ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI.
Dufour, D. R. (2007). *El arte de reducir cabezas. Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*. Paidós.
Durkheim, E. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia.* La Piqueta.
Dwyer, M. (2015). *Back to the Fifties: Nostalgia, Hollywood Film, and Popular Music of the Seventies and Eighties*. Oxford UP.
Echeverría, B. (2018). *¿Qué es la modernidad? (Vol. 1).* UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
Espinoza, E. (2020). Pandemia, capitalismo e ideología. En D. Cámara (ed.), *Covidosofía.* Paidós.
Farinella, D. (2013). *Tra formale ed informale. Lavoro precario e strategie di sussistenza nel Mezzogiorno*. En https://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regional-innovation-monitor/base-profile/sicily
Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
Foucault, M. (1997). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión.* Siglo XXI.
Giddens, A. (2011). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza.
Habermas, J. (1988). La modernidad, un proyecto incompleto. En H. Foster (comp.), *La posmodernidad* (pp. 19-36). Kairós Colofón, S. A.
Harari, N. Y. (2014). *Sapiens. De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad*. Debate.
Jennings, P. & Greenwood, R. (2003). Constructing the Iron Cage: Institutional theory and
Enactment. En R. Westwood & S. Clegg (eds.), *Debating Organization: Point-Counterpoint in Organization Studies*. 195-207. Blackwell. htt-

ps://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.135.1197&rep=rep1&type=pdf
Kant, I. (1994). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? *Revista colombiana de psicología*, U. Nacional de Colombia (3), 7-10.
Kezar, A. (2001). Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st Century. Recent research and conceptualizations. *ASHE-ERIC Higher Education Report, 28* (4). Jossey-Bass. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457711.pdf
Latour, Bruno (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica.* Siglo XXI.
Littler, J. (2018). *Against Méritocracy. Culture, power and myths of mobility*. Routledge.
Löwy, M. y Sayre, R. (2008). *El romanticismo a contracorriente de la modernidad*. Ediciones Nueva Visión.
Lyotard, J. F. (2008). *La posmodernidad explicada a los niños*. Gedisa.
Monville, M. & Léonard, D. (2008). La formation professionnelle continue. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, *1987-1988: 2*, 7-67.
Noro, J. E. (2010). Origen, glorificación y crisis de la escuela moderna. De la escuela sagrada a la escuela profanada. *Investigación y Postgrado 25*(2/3), 291-316.
OCDE (2015). Chapitre 1. La formation professionnelle au service de l'amélioration des compétences. Etudes économiques de l'OCDE, París, Francia: Éditions OCDE, 67-105. https://www.cairn.info/revue-etudes-economiques-de-l-ocde-2015-8-page-67.htm.
Pardo, J. C. y García, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la educación pública, *Educatio*, *20-21*, 39-85.
Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2013). *La escuela como máquina de educar*. Paidós.
Poizat, G. & Durand, M. (2017). Réinventer le travail et la formation des adultes à l'ère du numérique: état des lieux critique et prospectif. *Raisons éducatives*, *21*(1), 19-44. https://doi.org/10.3917/raised.021.0019

Rancière, J. (2019). El tiempo de los no-vencidos (Tiempo, ficción, política). *Revista de Estudios Sociales 70*: 79-86. https://doi.org/10.7440/res70.2019.07.

Recalcati, M. (2017). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

Rivera, R., Buendía, A., y Pérez, A. B. (2021). *Entre la desigualdad y la meritocracia: rutas y huellas de la equidad. El caso de Chapingo*. UAM Xochimilco, UACh, COMIE y Fundación Chapingo.

Romo, G. (2016). *La familia como institución*. Universidad de Guadalajara.

Romo, G. (2018). *La empresa como institución*. Universidad de Guadalajara.

Romo, G. (2019). La escuela como institución y los imaginarios en disputa. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política, 15* (1), 201-215. https://doi.org/10.15446/frdcp.n15.79911

Romo, G. (2020). *La escuela como institución. Una mirada transdisciplinar*. Universidad de Guadalajara.

Searle, J. R. (1997). *La construcción de la realidad social*. Paidós

Taylor, C. (2003). *Modern Social Imaginaries*. Duke University Press Books.

Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Paidós.

Touraine, A. (1994). *Crítica de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica.

Truong, F. (2015). Jeunesses françaises. *Bac+5 made in banlieue*. La Découverte.

Taylor, C. (2018). *Radicalized Loyalties. Becoming a Muslim in the West*. Polity Press.

Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad*. Siglo XXI.

Vattimo, G. (2007). *El fin de la modernidad.* Tercera sección. Gedisa.

Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade, 36*(132), 599-622.

Weick, K.; Sutcliffe, K. y Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking.

Organization Science, *16*(4), 409-421 https://www.researchgate.net/publication/211395920_Organizing_and_the_Process_of_Sensemaking

Williams, G. y Bermúdez, R. (2020). *Estado de excepción constitucional de Catástrofe Regulación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN).

Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 1-5.

La escuela moderna en el contexto actual. Preguntas e insistencias de la *scholé*

MARÍA LAURA CORRAL

Las reflexiones que proponemos parten de considerar a la escuela una realidad efectiva que insiste, más allá de las voces que desde hace décadas declaran su obsolescencia, cuando no su fin. Insiste, inercialmente, quizá, con el impulso de los doscientos años en los que demostró ser un dispositivo increíblemente eficaz en el marco del proyecto moderno. Pero postularemos que algunas de sus insistencias recogen otro legado —el de la *scholé* griega— que repone ideas tan extemporáneas, tan fuera de foco para la racionalidad de la política, la sociedad y la historia de nuestra época como las de igualdad, ocio o transmisión, y que pretende un mundo común allí donde la economía y el poder desalojan las vidas hacia los espacios sin lugar y los tiempos fuera del tiempo del consumo ilimitado y las palabras vacías.

No se trata, sin embargo, de una posición ingenua. Las preguntas que acosan a la escuela van más allá de su posible desaparición —al fin de cuentas, como invención histórica, algún día sucederá— o a toda la maraña de cuestiones vinculadas con su tarea y mandato fundacional, jaqueados por evidentes procesos sociales de desinstitucionalización. La escuela es profundamente interrogada, incluso desde dentro, en su gramática y en sus finalidades, en sus efectos y en su dimensión sociotécnica. Pero son otras las preguntas que a nuestro modo de ver permiten un cambio de perspectiva, algunas de las cuales comienzan a tener visibilidad a partir de la pandemia, en este momento en el que al menos se ha generado una

ligera discontinuidad, una pequeña y seguramente momentánea disrupción en esa ficción del orden global en el que cada cual y cada cosa tiene su lugar y su destino.

Escena uno

Tres de julio de 2020. Cuatro nenas de diez años tocan la flauta a dos voces con su profesora de música. La imagen es inusual, cinco cuadraditos planos repartiendo el plano vertical de un celular. Lo que se escucha lo es aún más: por esos avatares de las tecnologías, la conexión ha permitido hacer una grabación que ensambla sin *delay* la propuesta armónica, y otros avatares han logrado sonidos nobles en un instrumento tan reticente a los novatos. Ninguna de las cuatro tenía conocimientos de flauta cuando la escuela se vio forzada a la enseñanza remota en marzo; sin dudas lo que habían aprendido de música de primero a cuarto grado fue indispensable, pero mucho más.

A la familia de Brisa —para poner el foco en una de ellas— no le sobra nada. Se encontraba tramitando la beca de comedor para ayudar a los gastos de una casa con muchos habitantes de distintas generaciones cuando la sorprendió el confinamiento, una situación similar a la de tantas que, sin embargo, no impidió que compraran una flauta por *delivery* en el momento del aislamiento más cerrado. Detrás de esa elección estaba, seguro, la decisión de la escuela de migrar a la virtualidad todos los espacios curriculares, aun los talleres que empiezan en quinto, aunque los estudiantes no estuvieran todavía iniciados en la propuesta, sin saber del todo lo que eso implicaba ni cuánto tiempo duraría la situación; una docente que no sólo estableció contacto sino que se puso ella misma a averiguar las alternativas para la compra en los locales de la zona y una "obstinación duradera"[1] de todas las partes que tal vez en estos tiempos sólo puede sostener la institucionalidad de la escuela.

[1] Noción elaborada a propósito de un relato biográfico de Sartre por Anne Muxel (1996) que agradecemos a Graciela Frigerio, a quien tantas veces se la hemos escuchado.

Brisa tenía flauta, pero no computadora; gestionando permisos de circulación, la escuela le pudo prestar una; tenía computadora, pero no sabía conectarse a las clases. Una tutora se encargó por videollamada telefónica de ir acompañándola en ese aprendizaje. ¿Todo para que aprenda a tocar la flauta? Todo para compartirle lo que esta escuela decidió poner en común, todo para no decidir de antemano que no podría, todo para que estableciera contacto con sus compañeras y compañeros, todo para abrir un espacio en el *másdelomismo* de lo familiar que acompañe su encierro de otra manera.

Poco sabemos de las razones por las que esta familia, en su momento, eligió anotarla para el sorteo de vacantes de la escuela de la Universidad, si sabemos que no hay músicos entre ellos y que, aunque descuide otras tareas escolares, Brisa toca la flauta todo el día, ahora traversa.

La escuela como heterotopía

La flauta tiene agujeros, ocho, que la hacen cuerpo con los cuatro dedos de cada mano a los que están destinados. El espacio que los separa (*Spatium*: materia, terreno o tiempo que separa dos puntos) es ya distancia temporal entre dos notas, es ya el silencio entre ellas que permite la música.

Es la idea que introduce Jorge Larrosa para hablar de la escuela: "Espacio que tiene que ver con separación, con intervalo, con espera, con vacío, con distancia. La escuela como espacio sería entonces una separación, un intervalo, una espera, un vacío, una distancia" (Larrosa, 2019, p. 50).

No es nueva la consideración de que la escuela como la conocemos se ha ido construyendo a través de un sistema de relevos y transformaciones sobre la espacialidad del convento, adquiriendo de la matriz eclesiástica la potencia de separar de la trama mundana un "espacio educativo total" en el intramuros, con regulaciones artificiales de tiempos y dispositivos especiales de disciplinamiento.[2] Pero nos alejaremos de estos paradigmas ya tradicionales de la historiografía de la escuela —reteniendo, no obstante, su

[2] Véase, por ejemplo, Pineau (2001), Escolano Benito (2000) o el trabajo pionero en nuestra lengua de Varela y Álvarez Uría (1991).

análisis, que lejos de tratarse de un fenómeno natural y unívoco, la forma educativa escolar fue producto de un proceso no exento de contradicciones y que hubiera podido ser distinta— para hacer foco en otra manera de considerar la cuestión. Nos referiremos al no menos conocido texto sobre los espacios-otros de Michel Foucault (1984), en el que menciona que la escuela es una de las *heterotopías,* "lugares que están fuera de todos los lugares, aunque sean sin embargo efectivamente localizables" (p. 3).

Vale la pena detenerse en la argumentación. La inquietud fundamental de ese momento, dice Foucault —año 1967, qué decir de nuestra actualidad—, ya no es la del tiempo sino la del *espacio*:

> Estamos en la época de lo simultáneo, estamos en la época de la yuxtaposición, en la época de lo próximo y lo lejano, de lo uno al lado de lo otro, de lo disperso. Estamos en un momento en que el mundo se experimenta, creo, menos como una gran vida que se desarrolla a través del tiempo que como una red que une puntos y se entreteje (Foucault, 1984, p. 1).

En esa red, los problemas refieren a relaciones. Incluso el tiempo "no aparece probablemente sino como uno de los juegos de distribución posibles entre los elementos que se reparten en el espacio" (Foucault, 1984, p. 2).

De modo que no vivimos en un espacio neutro, vacío, en el que se colocarían sujetos y cosas, sino en un espacio heterogéneo y necesariamente relacional, que define emplazamientos irreductibles los unos a los otros. Calles, trenes, cafés, playas, la propia casa y la propia cama; Foucault menciona cómo cada uno de estos espacios es definido por un haz de relaciones distinto mientras denuncia la necesidad de una "desacralización práctica del espacio:

> Y tal vez nuestra vida está controlada aún por un cierto número de oposiciones que no se pueden modificar, contra las cuales la institución y la práctica aún no se han atrevido a rozar, oposiciones que admitimos como dadas: por ejemplo, entre el espacio privado y el espacio público, entre el espacio de la familia y el espacio social, entre el espacio cultural y el espacio útil, entre el

espacio del ocio y el espacio del trabajo, todas dominadas por una sorda sacralización (Foucault, 1984, p. 1).

Nos interesa el señalamiento de que, así como el tiempo fue desacralizado a su modo de ver en el siglo XIX, estas oposiciones que consideramos dadas también son parte de una historia del espacio, porque quizás este proceso ya haya avanzado con la sociedad de redes sumando además otro "entre", el del espacio virtual y el presencial. Y ciertamente, en la pandemia y en el caso que nos ocupa de la escuela, nos vimos ante el dislocamiento de todas esas distancias: espacio y tiempo del trabajo y de la familia fusionados, personas, palabras y dinámicas propias del aula en el espacio doméstico, clase en WhatsApp.

Y nos interesa sobre todo que Foucault pone el foco en otros espacios que —aunque están enlazados con todos los otros y no son menos reales y efectivos— tienen la propiedad de que "suspenden, neutralizan o invierten el conjunto de relaciones, que se encuentran, por sí mismos, designados, reflejados o reflexionados" (1984, p. 3). Estos lugares, que a su modo de ver existen en todas las culturas porque forman parte de la institución misma de la sociedad, son "especies de utopías efectivamente realizadas en las cuales los emplazamientos reales, todos los otros emplazamientos reales que se pueden encontrar en el interior de la cultura están a la vez representados, cuestionados e invertidos" (Foucault, 1984, p. 3).

La escuela es uno de ellos, una *heterotopía*, un espacio-otro.

¿Qué suma a nuestro desarrollo esta propuesta de Foucault si él mismo menciona que la escuela es una heterotopía de crisis, desapareciendo? A nuestro modo de ver, mucho. En primer lugar, porque propone que esa condición de "suspensión" impone una manera de conocer estos espacios distinta de la ciencia[3] y que sería posible por la vía de su descripción sistemática y de "algo así como una polémica a la vez mítica y real del espacio en que vivimos" (Foucault, 1984, p. 3). En segundo, porque postula que, en el curso de su historia, una sociedad puede hacer funcionar de distintos

[3] "Palabra demasiado prostituida ahora", acota (Foucault, 1984, p. 3).

modos una misma heterotopía,[4] y cuando menciona a la escuela entre las crisis explicita que habla "del colegio, bajo su forma del siglo XIX" (Foucault, 1984, p. 4). Como tercer aspecto, porque afirma que tienen el poder de yuxtaponer en un mismo lugar distintos espacios, emplazamientos en sí incompatibles. Por último, lo que tiene muchísima relevancia para nuestro propósito, porque las heterotopías están asociadas con cortes en el tiempo, a *heterocronías*.

"La heterotopía empieza a funcionar plenamente cuando los hombres se encuentran en una especie de ruptura absoluta con su tiempo tradicional", dice Foucault (1984, p. 5), y hemos anunciado que postularemos que hay en la escuela una pervivencia de algo inactual que, sin embargo, la define. Algo que se actualiza en algunos rasgos y en algunos momentos, en la trama de ciertas relaciones, tanto históricas como efímeras en las condiciones de su identificación en cada caso; algo que nos permite aventurar que *hay escuela* en la pequeña escena que presentamos, como ciertos movimientos de los dedos y el aire, reglados y ritmados en el espacio-tiempo de la flauta, nos permiten decir que hacen música.

La forma-escuela

¿Vamos a hablar de gramática escolar, según el desarrollo teórico de Tyack y Cuban (1995), que tanto y merecido impacto tuvo en la literatura pedagógica? ¿De la escuela como dispositivo a través de las numerosísimas derivas que abrevan en el Foucault de *Vigilar y castigar* (1997)?

No, vamos a abordar un texto de Jacques Rancière[5] que comienza donde nos llevó el apartado anterior, al punto en el que el tiempo es un "tiempo otro". Se trata de *Escuela-producción-igualdad* (Rancière, 1988), un

[4] "En efecto, cada heterotopía tiene un funcionamiento preciso y determinado en la sociedad, y la misma heterotopía puede, según la sincronía de la cultura en la que se encuentra, tener un funcionamiento u otro" (Foucault, 1984, p. 4).

[5] Apenas posterior a *El maestro ignorante* (2018), libro por el que este filósofo inclasificable con desarrollos fundamentalmente en política y estética es conocido en el campo educativo.

texto reactivo a una coyuntura social que expresaba —según el autor— el consenso de las tradiciones conservadoras y más progresistas respecto a la educación en Francia —e incluso entre estos últimos los que priorizaban el sentido universalista del saber y los partidarios de una segmentación hacia los más desfavorecidos— tras la consigna "Aprender para emprender". Una visión optimista de las relaciones entre educación y producción que no altera la lógica del planteo inverso que solemos escuchar tres décadas después, porque ambos reúnen sin distinción las tres escalas de problemas que identifica Rancière: "los que hacen al acto de aprender, los que dependen de la forma-escuela, y los que conciernen a la relación global entre población escolarizada y población productiva" (Rancière, 1988, p. 1).

Es en ese contexto en el que Rancíère afirma:

> La escuela no es un lugar o una función definidos por una finalidad social externa. Es ante todo una forma simbólica, una norma de separación de los espacios, de los tiempos y de las ocupaciones sociales. Escuela no quiere decir aprendizaje sino ocio. La scholè griega separa dos usos del tiempo: el uso de aquellos a quienes la obligación del servicio y de la producción quita, por definición, tiempo para hacer otra cosa; el uso de aquellos que tienen tiempo, es decir, de quienes están dispensados de las exigencias del trabajo (Rancière, 1988, pp. 1-2).

Nuevamente, la escuela es separación. Separación del tiempo del *negocio*[6] que en sus orígenes implicaba el rango aristocrático de quienes no debían trabajar, en el transcurso de la historia, la sustracción de la infancia como fuerza productiva y quizás hoy de suspensión del automatismo de consumo que captura a niños y niñas. Es separación del orden de la desigualdad porque este planteo supone una ruptura simbólica fundamental, la de la introducción del ocio en vidas destinadas al trabajo, la de la desviación de riquezas para el sostenimiento de un espacio-tiempo igualitario por su sola forma, regido por otra lógica de la producción.

[6] Etimológicamente, negación de *ocio*.

Porque la escuela democrática no persigue la igualdad como objetivo ni a través de la redistribución del capital cultural; es su *forma* la que iguala. Se pregunta Rancière:

> ¿Qué relación existe entre esos jóvenes atenienses bien nacidos y la multitud confusa y porfiada de nuestros colegios suburbanos? Nada más que una forma, admitámoslo: la forma-escuela, tal como la definen tres relaciones simbólicas fundamentales: la escuela no es ante todo el lugar de la transmisión de los saberes que preparan a los niños a su actividad de adultos. Es el lugar ubicado fuera de las necesidades del trabajo, el lugar donde se aprende por aprender, el lugar de la igualdad por excelencia (Rancière, 1988, p. 2).

Esta afirmación no deja de sorprender, aún hoy y después de tanto recorrido de su texto y de *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, libro de Jan Masschelein y Maarten Simons (2014) que se apoya en él para definir lo escolar generando una nueva perspectiva no sólo en el entorno de la educación flamenca al que pertenecen sino en otras latitudes. Sorprende cómo sigue siendo un escándalo la democracia —parafraseando al propio Rancière— porque discute imágenes que tenemos muy naturalizadas: la de la promesa de una igualdad futura por la vía del conocimiento que hace tolerable la desigualdad de inicio o la que ha trocado el viejo ideal civilizatorio por el del ascenso social en una sociedad económicamente jerarquizada, entre otras.

Acentuar la función social de la escuela pretender vincularla con el orden productivo, es desactivar esa potencia escandalosa a la vez que generar lo que denuncian los discursos sobre la crisis: la escolarización al servicio de la reproducción de un orden desigual e injusto.

Rancière lo dice de manera extrema: la escuela no prepara, separa. Separa del *oîkos* en sus dos consecuencias, diremos nosotros, lo económico y lo familiar.[7] Separa del lugar social y del destino que le correspondería a

[7] Economía proviene de *oikonomía*, entendida como dirección o administración de una casa, en tanto que *oîkos* excede el sentido de "casa" para aludir a lo familiar en tanto ámbito de lo privado en permanente tensión con la *polis*.

cada uno; de los conocimientos, de la sensibilidad, del poder que le estaría asignado a cada quien.

Pero separar no es desconocer; por eso Simons y Masschelein (2014) hablan de *suspensión* para aludir a la operación que vuelve todo eso inoperante y que alcanza no sólo al estudiante, sino al profesor y a la materia de estudio.

De hecho, dejar la esfera privada de la familia y entrar en la escuela implica entrar en un espacio y en un tiempo donde los roles, las posiciones, las costumbres y los ambientes particulares están suspendidos y donde las personas están expuestas igualmente a las cosas comunes con vistas al nuevo y libre uso (Masschelein y Simons, 2011, pp. 138-139).

La misma norma que hace escuela, podríamos decir desde la definición de Rancière, que la separa como forma simbólica, al hacerlo desclasifica a los sujetos, desprivatiza saberes y expectativas y convoca a cierto *ethos* del que enseña.

Hablamos de Brisa y parece evidente la razón del recorte. La flauta —la música en general, tal vez— no forma parte de los "saberes útiles" que pretendería una educación planificada según las demandas del mercado ni sobre lo que se supone que exigirá el futuro;[8] en este contexto, además, escapa a los "contenidos mínimos" que se deberían garantizar en la enseñanza remota. Le fue ofrecida según una lógica igualitaria de compartir lo común sin atender a priori razones de otra índole, como el poder adquisitivo o el acuerdo de la familia; se le acercó una mano humana —la de su maestra—, en la que sin dudas reconocemos un gesto de transmisión; la oferta fue sostenida, posibilitada y hasta presionada por un andamiaje institucional que efectivizó esa insistencia. Ese aprendizaje y esa práctica pusieron a la niña en relación con sus compañeros y compañeras; apostó a un lazo entre pares —aun sin la presencialidad del encuentro— que se distancia de las redes sociales (en el sentido de la web y el de relaciones entre identidades forjadas en lo social). Podríamos

[8] Mucho menos lo que ejercitaban en la clase a la que nos referimos (*BRANLE SIMPLE*, Thoinot Arbeau, s. XVI).

decir, retomando nuestra pregunta y en función de lo que venimos desarrollando, que allí *hubo escuela*.

Pero nos interesaría relanzar esa respuesta. ¿Es que sólo la escuela podría hacer esa apuesta? Aventuramos que, al menos hasta nuevo aviso y en Occidente, sí. No porque lo haga siempre ni vaya a seguir haciéndolo, tal vez simplemente porque esa forma de "instituir lo humano" (Legendre, 2008, p. 15) que nos hemos inventado hace siglos todavía es valiosa.

¿O no son la escuela y el Estado imponiendo obligatoriedad y estableciendo derechos los que inscriben a niños y niñas en el orden de lo público? Desde luego —seguimos subrayándolo porque nunca lo diremos lo suficiente— que no lo hace siempre ni en todos los casos; desde luego que no hablamos de instituciones puntuales, sino de esa *norma-escuela* que nombra ese modo de la apuesta a la filiación simbólica de los nuevos en un mundo común a través de la educación.

Decíamos que en nuestra escena se convocaban obstinaciones diversas. Efectivamente, no desconocemos que algo de esa familia se juega en la elección de esta escuela y en la decisión de atender a lo que pide aun pese a dificultades efectivas, y sospechamos que quizás ese mensaje, cifrado en la compra contra viento y marea de una flauta, sea lo que atrae a Brisa a una propuesta escolar de un modo en el que no lo consiguen otras. Reconocemos en su profesora una pasión por la música y una disposición amorosa a la enseñanza que va mucho más allá de lo que nos interesa describir en esta instancia. Hablamos también de una decisión de perseverar —aun redefiniéndola en la emergencia— en lo que esta escuela pone en común a partir de decisiones concertadas con otros y otras.[9] La pregunta es: ¿podría todo eso que insiste sostenerse y canalizarse sin la institucionalidad de la escuela?

Creemos que muy difícilmente; nos inquieta menos el futuro de la escuela que el de la verificación de igualdad que la define de todos modos.

[9] El Consejo Superior de una Universidad pública que aprobó su diseño curricular y el colectivo mismo de la escuela, que va dándole cuerpo y revisándolo permanentemente.

Escena dos

Catalina lee en voz alta para sus compañeros y compañeras. Tiene apenas siete años, pero su voz no vacila, aunque todavía se trabe en alguna letra. Corajuda como la protagonista del relato que quiso compartir: Frida Kahlo. La seño la había presentado proponiendo como ritual que la clase de cada mañana comenzara con una lectura a partir de esa iniciativa de Cata.

A Frida le encanta pintar y dibujar como a mí, dice Oli en la primera intervención del grupo. *Claro*, dice la seño, *Frida, como el resto de las historias de ese libro*[10] *es una persona que existió; son historias de personas reales. ¿La conocían?*

La escena sería la de cualquier segundo grado; el diálogo el de cualquier maestra sensible a los intereses de sus estudiantes con un grupo participativo. Pero no es, sin embargo, cualquier clase ni cualquier entorno. Cata leía sentada en la mesa de su casa, acompañada por una muñeca de Frida que le compró su mamá y con una biblioteca de fondo. Oli contestaba con un audio y la seño había iniciado la jornada desde un globito de videomensaje en Telegram. La pandemia tenía a todos y todas en confinamiento desde hacía casi dos meses. La cita era diariamente a las nueve y media en el grupo, mediante teléfonos, tabletas o Telegram Web en la PC.

¿La conocen?, había preguntado la maestra. Y Cata subió un retrato dibujado de la artista, y a continuación la seño apareció de nuevo en el globito, pero esta vez con una vincha de flores y la *Cumbia del mole* de Lila Downs de fondo: "Dicen que en Oaxaca, se toma el mezcal con café…". *¿Conocen a Lila Downs? Es una cantante mexicana que admiraba mucho a Frida…*, y sumó el enlace al video de la canción. Las pantallas explotaron de mujeres bailando, con vestidos largos y coloridos, trenzas y flores en el pelo, collares larguísimos, cuentas, cintas y bordados, dando el pie para que la intervención de la maestra pusiera el acento en esos colores de México que Frida amaba, y su lugar para las mujeres de su pueblo, en su época.

[10] Favili, Elena y Cavallo, Francesca (2017). *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes. 100 historias de mujeres extraordinarias*. Buenos Aires: Planeta.

¿Hubiera sido eso posible en el aula de ladrillo? Seguramente, sí, preparando una clase con recursos audiovisuales, retomando algo que uno de los chicos había propuesto. Pero no el que una de las nenas sumara un dibujo que tenía en su casa, ni que la intermitencia de la imagen de la maestra le permitiera aparecer de pronto con un guiño que remite a la artista ni música de fondo. Ni que otro de los chicos le preguntara por privado cómo era Frida de verdad, mientras a Maca le interesaba si había vivido antes que su papá y su mamá, y que ella pudiera compartirles en el momento una foto.

—Cata, ¿podés volver a leer la frase final de lo que leíste? —relanza la seño.
—"Pies, para qué los quiero si tengo alas para volar".
—"Pies, para qué los quiero si tengo alas para volar". ¿Alguien sabe por qué dice eso Frida?
—Porque después de un accidente no podía caminar —responde Inés.
—Porque sentía que tenía alas cuando dibujaba —agrega Agus que recién se sumaba.

La seño la saluda. Les cuenta a los recién llegados que Cata ha leído hermosamente un texto sobre Frida en un video que está subido en el grupo y los invita a verlo después, mientras siguen dialogando sobre la artista y la maravilla de la sensación de volar al crear, hasta que Emilia cree necesario intervenir:

—¡Seño, poné a todos a hacer clases! ¡Vamos, che!

Encantada con el reto, la seño sube un recurso audiovisual elaborado por ella con el que retomarán el tema que había introducido un video del día anterior[11] sobre la vida de las infancias en distintas sociedades, mientras le explica que la clase no comienza con el pizarrón. Y vaya que no, cuántas cosas se habían enseñado en esos escasos veinte minutos.

[11] *Five*, The Mercadantes, https://www.youtube.com/watch?v=rJRi7a4WyDs

Las escuelas

Gabriela Diker (2010) retoma en un artículo de hace unos años el ejercicio de una ucronía que tenía algunos más y que cada tanto vuelve aparecer, la de un grupo de viajeros del tiempo provenientes del pasado —entre los que se encontrarían cirujanos y maestros— y sus reacciones al encontrarse con el ejercicio de sus profesiones en la actualidad. Es fácil suponer adónde se dirige la parábola: los cirujanos no podrían casi identificar lo que está teniendo lugar en una mesa de operaciones, mientras que los maestros no tendrían mayores dificultades en pararse en el frente y llevar adelante una clase. Pues bien, dice Diker, esto no es tan así; la misma naturalización del dispositivo escolar que hace que resista tanto a las innovaciones minimiza la percepción de los cambios que, sin embargo, se viven.

Consideramos que nuestra escena deja ver que, más allá de que la pandemia exigió a los saberes profesionales docentes la imaginación de estrategias para las que no se tenían antecedentes —de las cuales el desarrollo de clases en encuentros sincrónicos por una red de mensajería instantánea no es la única—, no sólo han sufrido cambios las tecnologías y la disposición de los cuerpos. La posición de la maestra frente a sus estudiantes y frente al saber no es la que identificaríamos como "tradicional", los contenidos no son los mismos, la participación y la actividad de chicos y chicas —que argumentan, proponen y se perciben como sujetos de derechos— tampoco. Seguramente, nuestros viajeros no podrían dimensionar cuánto está atravesada la experiencia escolar por el "afuera" y por lo que se tramita en internet aun tratándose de la primera infancia , y quizás no le encontrarían sentido escolar a una clase como ésta.

Les podríamos dar la razón en el desconcierto: ¿por qué pensar, más allá de que conocemos su marco institucional, que estamos frente a una propuesta escolar? Efectivamente, algunos de los componentes "duros" de la gramática de la escuela están alterados. Los estudiantes se van sumando en distintos momentos a una clase sincrónica pero no presencial y que puede ser visualizada *a posteriori* en el chat, incluso por quienes no asistan; las intervenciones se dan tanto de manera escrita como en videos o audios; chicos y chicas interactúan entre ellos y con la docente, pero

también simultáneamente en privado; se desarrolla ante la mirada de otros miembros de las familias o de ocasionales espectadores.

Pero, asimismo, se pueden identificar las condiciones centrales de lo que propone una escuela, repentinamente revalorizadas en la pandemia: la grupalidad, la ocasión de aprender de los pares, la disponibilidad de los adultos a poner en común algunos contenidos y a estimular el pensamiento, el ejercicio de atención conjunta sobre cierto recorte del mundo, mediada por el oficio de un maestro. ¿En qué otro contexto una niña encuentra que se valora la lectura y otra que dibujar es la puerta al arte, mientras se reflexiona sobre el lugar de la mujer en nuestro tiempo y de las infancias en las distintas culturas y en familias diversas? Nuevamente diremos que, hasta nuevo aviso y en Occidente, en la escuela.

Una escuela en esta coyuntura tal vez más que nunca desacralizando el espacio, como quería Foucault, ubicándose en varios *entres* —*entre* lo público y lo privado, *entre* lo virtual y lo presencial, *entre* lo social y lo familiar, *entre* el pasado y el futuro— y demostrando también más que nunca su naturaleza heterotópica. Verla confirmada como "espacio otro" no deja de ser curioso cuando debió migrar completamente a otro entorno, resignando el encierro que tanto dio de que hablar y hasta la sincronía, y alterar de su formato, en algunos casos tal vez, las características más estables de la llamada escuela moderna, los agrupamientos y la gradualidad.

Sabemos que la definición de las instituciones como modernas tuvo que ver entre otras cosas con el montaje de la Academia, enlazada en el mismo programa, y que la escuela, haciéndose cargo de la manera moderna de concebir la educación, consolidó ese programa de la modernidad. Dos caras de la misma moneda, dice Pineau (1999), que si bien enuncian un proceso macerado durante siglos y debilitado con la caída de las sociedades disciplinarias, eluden otras historias, otras maneras de habitar el mundo y de relacionarse con la naturaleza y, sobre todo, otra manera de pensar el pasado.

Quizá sea momento de cuestionar si la escuela fue alguna vez tan homogénea como se pretende; si no fue siempre precaria y permeable a su contexto (Dussel, 2018); si la presencia de las "otras escuelas", como las

llama Terigi (2006), las del plurigrado, las rurales, las de aceleración —históricamente alternativas— o las que en los bordes de lo social repiensan hoy sus formas y rutinas para sostener un proyecto político de integración no permiten pensar que hemos cristalizado una imagen de la escuela susceptible de ser agrietada desde su interior.

Como lo señala Ricardo Baquero (2013), nuestro conocimiento acerca de la escuela provino, en buena medida, de las posibilidades que lo escolar nos demarcó para poder ser pensado. No es menor, entonces, retomar el desafío de preguntarse por las condiciones de enunciación de esas interrogaciones sobre la escuela y sus sentidos por fuera del laboratorio escolar y de la exclusividad del saber experto. "El tipo de saber a producir, me atrevería a señalar, reclama formas de implicación diferentes a las usuales, formas de diálogo y trabajo a construir, formas de cooperación y confianza tejidas con paciencia", dice Baquero (2013, p. 85), formas respetuosas y políticamente responsables respecto de aquello sobre lo que se interrogan.

Identificar situaciones y actores, poner en relación acontecimientos, definir los objetos y el carácter de un conocimiento no son operaciones neutrales sino políticas, y así como interrogar la racionalidad neoliberal requiere —según Laval y Dardot (2018)— la mirada del detalle, consideramos que preguntarse por una institución que pretende la verificación de la igualdad no puede hacerse sino desde una posición que se haga cargo de esa premisa.

Asumimos con Rancière (2017, p. 8) que "los efectos de conocimiento son el producto de decisiones narrativas y expresivas que tienen lugar en la lengua y el pensamiento comunes, es decir, en un mismo plano compartido con aquellos cuyo discurso estudiamos", y que pensar la escuela será, entonces, un trabajo situado a la vez que inscripto en la doble responsabilidad que enuncia Arendt para la educación (2016). Una responsabilidad por el mundo —que abrirá las preguntas por la brecha con lo contemporáneo sin caer en el señuelo de asimilar cambios a decadencia ni eludir las reformulaciones que indiscutiblemente son necesarias— y por los nuevos resguardando su derecho a ser iniciadores de algo que ni imaginamos, a

comenzar,[12] lo que limita cualquier pretensión de eternizar la escuela en un mañana que no nos pertenece.

Entre el pasado y el futuro, entonces, la producción de saber sobre la escuela deberá ser más sobre nuestra *praxis* que sobre los condicionamientos de época, más en términos de memoria y de política que de sociología.

A modo de cierre: ¿y si la escuela nunca fue moderna?

Nos valemos de la provocación de Bruno Latour (2007) para subrayar algunas de las aristas que venimos desarrollando en este trabajo y fundamentalmente para mantener en suspenso los discursos dominantes respecto a la escuela.

No vamos a discutir que el programa institucional, tal como lo define Dubet (2006),[13] haya perdido fuerza, ni a desconocer que —desde su perspectiva— lo que hemos dicho de la escuela como forma no resultaría en una argumentación en contrario, por cuanto muchas de las notas que hemos destacado son las que él encuentra en la base de la estabilidad de todas las instituciones. Aunque no ahondemos en ello, acordamos también con Lewkowicz (2006) en que el debilitamiento del Estado-nación, como metainstitución que garantizaba la red institucional y legitimaba su autoridad, ha generado una dispersión de los lazos que se construían bajo ese régimen de sensibilidad, con la consecuencia de instituciones que siguen reuniendo cuerpos, pero han perdido potencia para provocar encuentros y experiencias, instituciones *galpones*.[14]

Cierto es que la escuela no escapa a estos efectos ni a lo que Deleuze (1990) llamó visionariamente *sociedades de control* y que en lo escolar tuvo

[12] Un comienzo que "no es el mismo que el del mundo, no es comienzo de algo sino de alguien que es un principiante en sí mismo" (2007, p. 201).

[13] "Proceso social que transforma valores y principios en acción y subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado" (Dubet, 2006, p. 32).

[14] Lewkowicz aludía así "a estos efectos del desvanecimiento institucional. Las paredes de los galpones ya no portan un discurso instituyente, ya no hablan, ya no piensan, ya no preceden, ya no preexisten; son sólo paredes" (pp. 225-226).

la consecuencia, entre otras, del desplazamiento de la ingeniería disciplinaria que describía Foucault (1997) hacia el control sobre productos, procesos y aprendizajes y serias dificultades para construir nuevos sentidos. Cierto es, también, que en esa inercia desanimada "a lo que pareció represivo e intolerable, retrospectivamente se lo ve adornado de todas las virtudes" (Dubet, 2006, p. 61). Por eso nos interesa la perspectiva de Latour (2007) y la de Rancière (2017a), con el ánimo de dar lugar a las preguntas e insistencias que habitan las escuelas en plural, entramadas como todas las realidades institucionales en temporalidades múltiples.

El tiempo no es un marco general en el que sucesos y actores se mantienen reunidos por contemporaneidad, como querían los modernos, en procesos siempre repertoriables como "Progreso" o "Decadencia". Esa tentativa ha fracasado, dice Latour, siempre ha fracasado. "No estamos atados para siempre a esa temporalidad que no permite comprender nuestro pasado ni nuestro futuro, y que nos obliga a echar al olvido de la historia la totalidad de los terceros mundos humanos y no humanos" (Latour, 2007, p. 112). La narrativa del tiempo construye el mundo de la experiencia que compartimos con los demás y traza líneas entre lo posible y lo imposible, lo necesario y lo contingente, generando para Rancière (2017a) la articulación entre posibilidad y capacidad que está en el corazón de la manera en la que habitamos el mundo.

¿Qué es lo que está presente en el presente de la escuela, entonces? ¿Qué pasado, qué futuro, no dejan ver la imagen añorada que se ha vuelto normativa o la de la crisis que dice imposible cualquier novedad? ¿Qué guion de temporalidad diferida en la promesa de igualdad nos impide habilitar la potencia de cualquier momento para abrir otro tiempo más justo?

El orden dominante, dice Rancière (2019) —y no queremos eludir que quizás algunas escuelas asumen ese lugar—, nos recuerda incesantemente que hay sólo un tiempo, el del mundo globalizado, y que no hay un mundo común entre quienes lo comprenden y quienes no se pueden o quieren adaptar. La apuesta es otra, la de asumir "un tiempo que no es ni el tiempo de los vencedores ni tampoco el tiempo de las víctimas, sino el tiempo

de los no-vencidos" (p. 86), como el que reconocemos en la posición de muchos maestros y maestras en esta coyuntura:

> En lugar de llorar por un mundo perdido o anunciar con gran estruendo publicitario la asombrosa novedad de lo que nos llega, nuestros verdaderos maestros, Penélopes a su modo, siempre cosieron la paciencia antigua a las impaciencias nuevas, tejieron sobre la trama perenne del universo inmemorial y cargado cadenas contemporáneas más ligeras, pegaron las páginas del atlas del momento sobre los cartones del arcaico (Serres, 1995, p. 16).

En ese tiempo no lineal propusimos la emergencia de otras memorias de escuela; quizá reactualizarlas permitiría estar a la altura de ese oficio ancestral.

Referencias

Álvarez Uría, F., y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela.* La Piqueta.

Arendt, Hannah (2007). *La condición humana*. Paidós

Arendt, Hannah(2016) La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 269-301). Ariel.

Baquero, R. (2013). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En R. Baquero, G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Las formas de lo escolar* (pp. 79-98). La Hendija.

Deleuze, G. (1990). Post Scriptum a las sociedades de control. *Polis-Revista Latinoamericana*, 13-2006. http://journals.openedition.org/polis/5509

Diker, G. (2010). Los sentidos del cambio en la educación. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educar: ese acto político* (pp. 127-137). La Hendija.

Dubet, F. (2005). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? *Revista Colombiana de Sociología,* (25) 63-80. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551556295004

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado.* Gedisa.

Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa Bondía (ed.). *Elogio de la escuela* (pp. 82-10). Miño y Dávila editores.
Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos.* Biblioteca Nueva.
Foucault, M. (octubre de 1984). *De los espacios otros.* Conferencia dictada en el Cercle des études architecturals, 14 de marzo de 1967, publicada en Architecture, Mouvement, Continuité, núm. 5. http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-i/files/2017/07/foucalt_de-los-espacios-otros.pdf
Foucault, M. (1997). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión.* Siglo XXI.
Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor.* Noveduc.
Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica.* Siglo XXI.
Laval, C. y Dardot, P. (2018). *El ser neoliberal.* Gedisa.
Legendre, P. (2008). *Fábrica del hombre occidental*. Amorrortu.
Lewkowicz, I. (2006). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez.* Paidós.
Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Miño y Dávila editores.
Muxel, A. (1996). *Individu et mémoire familiale.* Éditions Nathan.
Pineau, P. (1999). Premisas básicas de la escolaridad como construcción moderna que construyó a la modernidad. *Revista de estudios del currículum*, *2*(1).
Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo "Esto es educación" y la escuela dijo "Yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós.
Rancière, J. (1988). École, production, égalité. En X. Renou (ed.), *L'école contre la démocratie* (pp. 79-96). Edilig https://es.scribd.com/document/369934590/Jacques-Rancie-re-escuela-produccion-igualdad.
Rancière, J. (2017). *La noche de los proletarios. Archivos del sueño obrero.* Tinta Limón.
Rancière, J. (2017a). *Tiempos modernos.* Shangrila Textos Aparte.

Rancière, J. (2018). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Edhasa y Libros del Zorzal.

Rancière, J. (2019). El tiempo de los no-vencidos (Tiempo, ficción, política). *Revista de Estudios Sociales* (70), 79-86. https://doi.org/10.7440/res70.2019.07

Serres, M. (1995). *Atlas*. Cátedra.

Terigi, F. (2006). Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza. En F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 191-230). Siglo XXI editores.

Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.

El aula en las pantallas, o los alumnos como audiencias: hacia una pedagogía del pasado reciente en las series de ficción audiovisual

MIGUEL SÁNCHEZ SOTO

He intitulado este texto de manera provocadora "el aula en las pantallas o los alumnos como audiencias" pensando una falsa disyuntiva, primero, y en un segundo momento poner nuevamente la discusión alrededor de un tema que se ha oscurecido por diversas falacias tanto del campo disciplinar de la educación como de la comunicación. Me refiero a considerar como propio de lo educativo exclusivamente el aula y la escuela, como constituyentes de un espacio escolar, así como la relación entre docente y alumnado, el monopolio de todas las posibilidades educativas. Ésta es una idea quizá medieval (sin tono peyorativo, pues el Medioevo fue —como es ampliamente conocido— un período largo y lumínico para muchas disciplinas), quizás anquilosada, que tiene por efecto reducir y constreñir los complejos e iridiscentes procesos de construcción de conocimiento a un minúsculo —comparado con el todo— fenómeno.

La investigación con la que pretendo concluir el programa del doctorado en Educación parte de este argumento y vuelve a poner, empleando los acontecimientos y reordenamiento de la ecología mediática que han generado la plataformización (van Dijck, 2006) aunado a lo digital y la mediatización de lo social (Couldry & Hepp, 2016), en la relación entre los sujetos que interactúan, consumen y confeccionan productos culturales el centro de los procesos de aprendizaje que conlleva en su seno la propia cultura. Para ello se ha dispuesto como un producto cultural paradigmático en esta relación las ficciones audiovisuales seriadas. En pos de la

precisión, en las ficciones audiovisuales seriadas que tratan temas sobre el pasado, y no sobre todos los diversos pasados, sino sobre el pasado reciente.

En épocas recientes hemos visto cómo la mirada académica sobre la ficción ha dado un golpe de timón: de cargar con el lastre de un mero "entretenimiento" o artificio, siempre antitético de la historia, la ficción pasó a tener un estatus de piedra angular y vehículo crucial en la conformación de civilizaciones (Harari, 2014). Desde siempre la ficción forma parte medular de nuestra vida y cultura, tanto es así que las sociedades son impensables sin el mosaico de narrativas —orales y visuales— que tienen sobre sí mismas y sobre los actores que la conforman.

Las discusiones en torno a la ficción y su forma audiovisual tienen su centro en las implicaciones que se le atribuyen sobre las prácticas sociales de todo orden. Para Augé (2001), por ejemplo, la ficción es trascendente debido a la relación que existe entre la imaginación individual y el imaginario colectivo, y también por las relaciones que la ficción teje en y con la realidad, que entrevera lo histórico, lo social, lo psicológico y lo religioso.

Esta dimensión antropológica tiene un correlato en el plano educativo, en el que las narrativas ficcionales poseen un rol de gran importancia en la construcción social de sentido, de conocimiento y, a la postre, de la realidad misma. La ficción nos permite entrar en el mundo de lo posible para desentrañar o explicar la realidad, o —en palabras de Bruner (2002, p. 22)— la ficción: "da forma a cosas del mundo real y muchas veces les confiere, además, una carta de derechos en la realidad".

Quizá la oposición artificial entre las esferas de lo real y lo imaginario originó que se tuviese a la ficción por mero divertimento (algunas veces inocuo, otras deletéreo) y se sospechara de una imposibilidad en ella para transmitir, co-construir y negociar conocimiento. Como señala Burke (2003), resulta necesario entender que la acción de recordar el pasado no es una actividad inocente, sino que comporta una complejidad política y social, en la medida en que existe en esos procesos, por parte de los individuos y colectividades, una operación de selección, interpretación y, por tanto, se implican también transformaciones y deformaciones sobre aquello que es objeto de recuerdo y, extensivamente, sobre la relación que

existe con el pasado. Esta forma de pensar pertenece a un correlato de la dimensión del conocimiento y poder, y se puede aducir que ha sido puesta de relieve en la relación entre la ficción audiovisual y una esfera pública mediatizada. Es así como para algunos investigadores el papel de la ficción audiovisual es crucial para entender las formas en que se reproduce, bajo el orden educativo y cultural, ciertos discursos dominantes, como "artefactos políticamente cargados" donde convergen distintos tipos de propaganda, los casos más ilustrativos es la forma en que Jones (2013) o Kerner (2015) explican la aparición en la dimensión estética y política de los filmes pertenecientes al subgénero *torture porn*. En sendas obras, es toral la interpretación de los filmes como una metáfora y "efecto" de la "guerra contra el terrorismo" durante la administración Bush en los Estados Unidos (2001-2009). Los filmes que pertenecen a este subgénero explicitan y redirigen, según Jones (2013), hacia el pueblo estadounidense la extensión de la violencia en los interrogatorios bajo tortura que utilizaron en Medio Oriente.

He puesto un énfasis —casi de digresión— en el plano del conocimiento y poder para subrayar la importancia que tiene la ficción audiovisual como una arena donde convergen lo público y lo educativo, y que suele tener más difusión que los discursos y tratamientos que acaecen en las instituciones educativas tradicionales y sus respectivos espacios como el aula en las sociedades contemporáneas. En este tenor resulta sumamente apremiante entender, desde la convergencia interdisciplinar de la memoria, la educación y la comunicación, lo que se "juega" en la circulación y alcance global que tienen las plataformas de contenidos audiovisuales que aluden y construyen con las audiencias diferentes relaciones con el pasado.

En la actualidad, puede leerse una y otra vez cómo la producción de sentido que se propone en las ficciones audiovisuales impacta, por medio de la confección discursiva y las estructuras climáticas y la lógica de los géneros donde está dispuesta, la forma en que las audiencias evocan y recuerdan un pasado reciente que se encuentra aún en constante disputa por los diversos grupos de poder que buscan asirlo, cristalizarlo. Los innumerables reclamos de sujetos en el mundo real actual (Dolezel, 1999) que

han sido referenciados, representados, construidos por la lógica ficcional de forma divergente a la de su memoria y testimonios sobre un pasado histórico, así como la convergencia de hechos ficticios con nombres reales o designadores rígidos dan cuenta de la no distinción epistemológica entre historia, memoria y ficción, así como el efecto que esta última tiene sobre el mundo de lo real o histórico. Es por ello que, en el presente texto, nos preguntamos sobre las implicaciones que tiene para la educación, elemento fundamental y medular de la cultura, que el pasado reciente sea construido entre plataformas y audiencias. Un primer paso para entender la emergencia del problema es que el pasado reciente se construya y reversione en la sinergia entre audiencias y plataformas de contenido audiovisual, es rastrear la manera en que nuestras relaciones con el pasado han tenido cambios en el último siglo.

La construcción social del conocimiento sobre el pasado

Michael Dwyer (2015) sostenía que, para la cultura occidental, específicamente para los estadounidenses, la manera de relacionarse con el tiempo, y específicamente con el pasado, había sido alterada con la aparición de los distintos medios y tecnologías, refiriéndose directamente a los equipos caseros de grabación, edición y proyección audiovisuales.

Estas maneras diferentes de relacionarse con el pasado, que involucran observadores y acciones que comprenderán otras configuraciones de producción y consumo de lo que se registra y graba, y de las formas en que se ve, entiende y explota los relatos de los diversos pasados, no se habría visto desde la aparición de la imprenta.

Estamos ante otras formas de recuperación y mediación del recuerdo, donde las personas pueden recordar con imágenes en movimiento un evento (Huyssen, 2003), con el inconveniente de que este recuerdo está supeditado al plano que ofrece un tiro de cámara, o los colores que sugiere el soporte material de una fotografía. Esta evidente incidencia de los medios en las formas de relacionarse con el pasado y su vínculo con las lógicas de recombinación (Gitlin, 1994), donde los formatos de éxito se combinan entre sí para generar otros de mayor novedad, es el contexto

desde donde se construyen, como veremos más adelante, otras formas de conocimiento sobre el pasado.

El interés histórico por parte de las audiencias y de diferentes tipos de medios abarca todo el espectro de contenidos tanto ficcionales como no ficcionales. En este aspecto, el género realista es el más recurrido para generar contenidos. Puede observarse un *boom* de consumo-producción y circulación de los productos que abarcan todo el espectro de dicho género: desde la historia ficcionada hasta los melodramas con carácter referencial del pasado. Y en lo que atañe a los formatos: desde la docuficción hasta las noticias y reportajes.

La ficción audiovisual se considera actualmente una de las principales fuentes de diseminación de significaciones históricas, ya por su alcance en cuestión de audiencias, ya porque sus insumos tienen que ver con discursos hegemónicos en clave de verosimilitud (Edgerton, 2001; Chicharro y Rueda, 2008). Es a través de la ficción audiovisual que circula por las múltiples pantallas que pueblan el ecosistema mediático: televisión, medios digitales y consolas de videojuegos, que una gran parte de la población se pone en contacto con algún tipo de conocimiento y formación sobre el pasado (Edgerton, 2001).

La omnipresencia del pasado en la ficción audiovisual a través de diversos soportes tecnológicos es parte de una compleja tendencia vinculada, por un lado, con *historizar la ficción* (Buonanno, 2012) y, por otro, ligada a una rentable manera de explotar el deseo de "re-vivir" un pasado cercano (Dwyer, 2015). Gary Cross (2015) llamó a este fenómeno "nuestra cultura nostálgica de novedad", que puede igualmente entenderse como la necesidad o anhelo de convertir en nuevo aquello que ya no lo es. Baudrillard, en diversos textos, denunció este fenómeno poniendo de relieve el peligro de desaparecer la memoria a causa de estas reescrituras del pasado por la acción de la nostalgia, una operación que tendría similitud con la forma de colapsar el pensamiento inundándolo de información. Podemos ver que existe una constelación de elementos que participan en cómo el pasado es pensado desde los diversos soportes en los que circula la ficción audiovisual, de allí su importancia en una perspectiva educativa

que, evidentemente, no se agota en lo escolar. Es palpable que la ficción audiovisual tenga una relación activa en la construcción social de conocimiento sobre el pasado e incida también en la constante conformación de una conciencia histórica, junto con los libros de texto, los museos, los testimonios y relatos orales históricos y los monumentos. No obstante, la relación que se presenta para un mayor interés es la que se dibuja entre la ficción audiovisual y sus narrativas y el pasado reciente, en constante elaboración por obra de fuerzas hegemónicas y flujos de poder.

Pasado reciente

Hasta ahora se ha hecho referencia al pasado reciente como un concepto que conlleva una especie de oxímoron, un pasado que, por ser cercano al presente, posee como características cruciales la "proximidad" a una gran parte de sujetos que conforman las audiencias. Este concepto ha sido debatido porque implicar una suerte de cercanía con la del sujeto historiador o sujeto que realiza una actividad historiográfica, misma que obnubilaría su labor en el tratamiento de los hechos ocurridos (Hollander *et al*., 2011). Estaba claro que para ciertos investigadores que detentaban asunciones de corte positivista, el estudio del pasado reciente era inapropiado para el quehacer investigativo histórico, puesto que la proximidad repercutiría produciendo tentativamente una visión "distorsionada" que anularía el fin "objetivo" del mismo quehacer. Así, la recomendación de tener una distancia entre el historiador y los hechos tenía que ver con "despojar" de cualquier traza de ideas políticas o ideológicas que el investigador tuviere del objeto de estudio y que a su vez pudiera turbar o ensuciar su investigación.

Aunque el debate entre la diferencia epistemológica entre historia del presente e historia del pasado reciente continúa de cierta manera vivo, Mudrovcic (1999) propone una manera de zanjarlo, basada en el alcance temático de los procesos socioculturales desde el presente, toda vez que existe un recuerdo que estriba en las generaciones que conviven o tienen experiencia sobre los hechos que son recordados.

La construcción de conocimiento sobre el pasado reciente mexicano y las audiencias: hacia un estudio de caso

En la búsqueda de claridad sobre el complejo fenómeno que involucra la construcción de conocimiento y sentido por parte de los sujetos que son parte de diversas audiencias, y que involucra la actividad como *visionadores* de contenido audiovisual en plataformas VOD,[1] se buscó un producto que pudiera ser objeto de análisis al ser constituido a partir de una relación de alusión o referencia a un pasado reciente. Por ello se decidió, pensando en la omnipresencia que el fenómeno del narcotráfico tiene en la cultura mexicana (y global), que una serie como *Narcos México* (Bernard y Miro, 2018) (parte de la franquicia *Narcos*) que relata, desde el discurso oficial y dominante, la configuración de los grupos criminales y sus presuntos líderes en un sindicato o confederación durante la década de los años ochenta. Fue estrenada en la plataforma Netflix el 16 de noviembre de 2018. A la fecha (2021) cuenta con dos temporadas que poseen 10 capítulos respectivamente, con una duración aproximada de 60 minutos por cada uno. Inicialmente, esta serie que fue producida y creada por Carlo Bernard y Doug Miro para la empresa Gaumont International Television, como la cuarta temporada, o el capítulo "México de la Narcos" . *Narcos* (Brancato *et al.,* 2015) versa sobre el origen y formación de los grupos delictivos en Colombia y la trama está dispuesta en torno a la historia-representación de Pablo Escobar.

Narcos México (Bernard *et al*., 2018), a su vez, relata la constitución del sistema de "plazas" en México bajo la figura de Miguel Ángel Félix Gallardo, previo a los acontecimientos que desencadenaron la estrategia militar y política conocida como "la guerra contra las drogas", y tiene como punto de inflexión, en su primera temporada, el conflicto con el agente de la DEA, Enrique Camarena, y el narcotraficante Rafael Caro Quintero, y la caída del sistema de plazas coordinado por la figura de Félix Gallardo, en la segunda entrega.

[1] *Video on demand* o video a la carta.

Este producto audiovisual, al gozar de un alto índice de demanda de consumo (Parrot Analitycs, 2019), permitió observar la puesta en juego de un tipo de discurso dominante, como ya se señaló, y la relación con cierto sector de la audiencia que, presumiblemente, tuvo acceso a la fábula, a la anécdota, a través de otras vías de comunicación, desde los relatos orales hasta las producciones documentales y periodísticas sobre el conflicto específico y el tema. Estas características permitieron —a partir de los supuestos señalados con antelación, en los que se genera la pregunta rectora de este documento— dar con un producto que tenía una relación de efectos desde el orbe ficcional con el mundo real actual, y en el que sería plausible observar los alcances pedagógicos en materia cultural que estos productos tienen con las audiencias. Si bien la elección de este producto ficcional atendía a estas características más apremiantes de localizar un texto audiovisual que, desde el plano analítico tradicional discursivo, tuviese repercusiones en sus narratarios, en el plano de lo empírico hacía falta, para que pudiésemos observar las vías de construcción de sentido, que las audiencias, la producción narrativa de éstas sobre su visionado en la que estuviese presente la cuestión de la memoria sobre ese pasado reciente, por lo que fue necesario en este plano analítico incorporar un espacio público, virtual en este caso, donde pudiésemos observar dicha relación, a bien de que pudiésemos dar cuenta de manifestaciones y evocaciones de la memoria a gran escala, y con un corpus sustentado en la diversidad. Esta necesidad investigativa implicó que incorporásemos en la investigación otro componente relacionado con las plataformas: la subjetividad que se construye a partir de las redes sociodigitales.

En la actualidad, la esfera pública mediatizada tiene vital relación con aquello que se construye en las redes sociodigitales, que, a la postre, también forman parte de una lógica de plataformas y una manera peculiar de construcción, tanto de sentido como de conocimiento, que ya ha sido problematizada ampliamente (van Dijck, 2016). En este aspecto, la localización del espacio creado por la compañía productora de la serie de ficción audiovisual *Narcos México* para Latinoamérica en la plataforma Facebook (@NarcosLAT) constituyó el punto focal de nuestra investigación, dado

que en este espacio las audiencias, conformadas mayormente por sujetos que visionaron la serie en la plataforma Netflix hablaban sobre los recuerdos que estos capítulos les traían, y las cercanías y discrepancias de la representación con la memoria que estos sujetos tenían.

Técnica de análisis

En cuanto al análisis de la serie de ficción audiovisual, se muestra lo que corresponde a las dos temporadas (por ahora existentes), partiendo de la relación entre dos planos: el de contenido y el de la expresión. Para ello se ha seguido la lógica de análisis estructural que plantean Caseti y Di Chio (1991) en la que después de realizar una segmentación del texto audiovisual, se procede a efectuar una estratificación, entendiendo por este paso una "indagación transversal de las partes individuadas" (p. 34) obtenidas de la segmentación para posteriormente ser tratado a través de procesos de recomposición y modelización, que son los que se muestran aquí, y en la que se realiza este reordenamiento a partir de una clave de lectura, en este caso, a partir de la dimensión pedagógica del pasado.

Esta forma de descomposición y aislamiento de los elementos para su posterior reunificación en clave interpretativa y analítica, aunque es vetusta y comporta sus problemas (como la crítica a la imposición de una analítica de corte lingüístico a un ámbito de otra naturaleza, como el audiovisual) permite el reconocimiento de los componentes más básicos y posibilita dar cuenta de sus relaciones en la emergencia de un sentido que está en la concomitancia entre dos órdenes de diversa índole: un horizonte marcado por la estética realista, y las estrategias de un régimen mimético del mundo real actual, por un lado, y, por otro, diversos componentes del género melodramático: como personajes y estructura tanto diegética como climática que son empleados en la representación de eventos del pasado mexicano.

Como segunda parte del proceso, con el material obtenido, se llevó a cabo una codificación atendiendo a los temas recurrentes en dichas interacciones. Esta reclasificación en temas a partir de los patrones encontrados posibilitó la construcción y emergencia de categorías considerando

los temas previstos en el marco teórico y estado de la cuestión, pero, sobre todo, dentro de una lógica inductiva. Este tratamiento permitió que fuesen consideradas categorías emergentes dentro del proceso de codificación (Creswell, 2014; Elliot, 2005) y que, dentro del análisis, fuese contemplados aquellos nodos de sentido que, aunque no colindaran con los discursos del pasado, sí estuvieran dentro de la perspectiva de la construcción de posturas, relatos, discursos sobre el estado actual de las cosas y la relación con actores políticos, tales como partidos políticos, administraciones y agencias gubernamentales, estructuras y organizaciones trasnacionales.

En lo que respecta a la recuperación de interacciones, debe tomarse en cuenta el sesgo que se produce debido a la selección de los comentarios por geolocalización de la audiencia que muestra la página y que obedecen a una selección en la que dos criterios constriñen lo exhibido, ya que la plataforma sólo permite ver las interacciones de sujetos que por su dirección IP sean de Latinoamérica y un segundo criterio de este filtrado por geolocalización que muestra la que la plataforma sólo permiten observar las interacciones de sujetos hispanohablantes para los visitantes de países con idioma español, y la doble censura: la que los administradores de la página pueden ejercer frente a comentarios impropios y aquella que *de facto* se lleva a cabo por los algoritmos de la plataforma Facebook en la que los comentarios que promueven la violencia, odio racial, de género y político son suprimidos por la plataforma *de hecho*.

Resultados y discusión

En el caso de esta investigación, la construcción de esta herramienta metodológica posibilitó observar en *Narcos México* (Bernard y Miro, 2018) la constitución de discursos oficialistas y dominantes que justificaban una visión particular (desde una moral puritana) sobre un problema global en materia de producción, distribución, trasiego y consumo de drogas, y que éstos instauraban una gramática que impera sobre la forma en cómo deben ser entendidos el conflicto y los personajes, así como en la manera en que debe ser ordenado cronológicamente, todo ello articulado a tra-

vés de recursos narrativos, retóricos y estéticos que constituyen esquemas pedagógicos.

No obstante, el haber incluido una relación dialógica con aquello que los sujetos en calidad de doble audiencia pensaban y manifestaban sobre lo visionado (a partir de una dinámica conducida por los administradores de la página oficial) posibilitó conocer las formas de recepción en el plano del recuerdo y la memoria que algunos sujetos tienen. Esta posibilidad de conocimiento es, debe ser dicho y recalcado, sólo en un modo indicativo. Sin embargo, este modo *indicativo* es ya un aporte que conduce a diversas reflexiones y preguntas, por un lado; y por otro, habilita respuestas parciales pero nítidas sobre la intelección de un pasado por una comunidad y sus diversas repercusiones sobre el discernimiento del presente.

Los datos producidos en este análisis evidencian vínculos sobre la forma de recordar ciertos eventos teniendo como matriz generativa la estructura melodramática en que está construida la serie de ficción audiovisual. Las estrategias de la ficción para emular y dar cuenta de la realidad: estética realista mimética, intertextualidad y designadores rígidos o nombres propios, apuntalan estas formas de intelección del pasado reciente, es a través de ellas que se produce un juego de referencias veladas que los sujetos constantemente buscan asociar y develar, este proceso es sólo observable a través de las preguntas sobre personajes oscurecidos y olvidados por la serie y que evocan los sujetos de la comunidad virtual como audiencia activa de la página de Facebook, o bien por medio de los datos que arrojan los buscadores sobre metabúsquedas con respecto a los nombres que ofrece la serie.

Las pedagogías de un género híbrido entre el melodrama y una estética realista

En el caso de *Narcos México* (Bernard y Miro, 2018), existe una disposición de recursos denotativos que aluden y refieren desde un discurso dominante con una gramática pedagógica en la que emplean imágenes de archivo, o signos indexicales (por la relación de contigüidad entre significante y significado), y una entidad narrativa que explica y pormenoriza

las acciones y los conflictos; esta disposición de recursos como el uso de designadores rígidos tanto para lugares, personas e instituciones que aparecen en la ficción y que son los mismos que los de los lugares, personas e instituciones del mundo real actual e histórico posibilitan una estética realista y mimética, y con ello una lectura del texto como una ficción documental. Este tipo de construcción híbrida de la ficción produce que los horizontes de expectativa y modos de lectura de las audiencias operen o actúen desde la lectura y exigencia de la clave documental.

Para quien no posee conocimiento del pasado reciente a través de las múltiples mediaciones o experiencias, la construcción emocional que estructura lo representado adquiere una mayor dimensión. La narrativa y sus recursos en la confección de los personajes y sus conflictos impera y modela la experiencia del presente. Desde esta perspectiva, se impone una pedagogía de la memoria desde el melodrama. *El Chapo* no es el criminal más buscado sino un simple esbirro al servicio de otras figuras más grandes y con más poder. En esta disposición de elementos de recuerdo se encuentra ausente (no de manera fortuita, sino políticamente alevosa) la representación de Ismael Zambada. Si bien es notado y retrucado por sujetos de las audiencias, el discurso global (hasta esta temporada) no ha cambiado.

Desde esta lectura, las audiencias también advierten una nueva lógica entre el poder de las administraciones gubernamentales y el partido político representado y los grupos criminales y sus liderazgos y formas de operar. En lo tocante a los elementos del melodrama que operan bajo esquemas pedagógicos es necesario revisar el papel del personaje narrador y su devenir en la estructura ficcional, así como la función de gozne entre los universos ficcionales y el mundo real actual.

En lo que corresponde a la negociación de sentido en consecuencia de los esquemas pedagógicos que se despliegan sobre el pasado reciente en cuanto al narcopaisaje es posible pensar que la acción de éstos (los esquemas pedagógicos) está vinculada con formas "intermediales" y las posibilidades que permite el espacio público, reducido en el caso de las plataformas de circulación y exhibición de audiovisuales, y menos reduci-

do en el caso de las plataformas sociodigitales como Facebook, en las que la diversidad de discursos que se encuentran disputando el dominio y la hegemonía se constituyen a partir de la reproducción, repetición y circulación, y por las cuales estas formas producidas sobre cómo debe recordarse son asequibles para audiencias globales (Hoskins, 2009).

Si bien los esquemas que despliega la ficción audiovisual participan en la conformación de un discurso en anuencia con los que detentan el dominio del recuerdo de los hechos representados, las audiencias o diversos sujetos en ellas, perciben esta injerencia y asumen que una narrativa es dicha y "versiona" cosas del pasado desde el poder, y esto es notable en la constante reconvención de lo visto, en las distancias y "correcciones" que los sujetos hacen, en las formas de increpar al administrador respecto a las omisiones o transformaciones en pos de una licencia ficcional y climática que se han tomado en la representación de los hechos y en las objeciones a la construcción de las relaciones y los roles actanciales que se han destinado a los personajes, como en el caso de los agentes de la DEA o los funcionarios del gobierno mexicano en turno y sus posturas ideológicas y partidistas.

En el caso de *Narcos México* (Bernard y Miro, 2018), es ostensible la reacción de diversos sujetos de la audiencia en cuanto a la elisión u obliteración de personajes y hechos que pueblan otros productos mediales, como el caso del presunto narcotraficante Ismael "el Mayo" Zambada. Dicha obliteración de esta referencia en la conformación de los grupos y actividades delictivas referentes al narcotráfico es producto, en la interacción entre los sujetos de la audiencia de la página oficial de la serie de Netflix en la plataforma Facebook, de una lectura en la que la censura y miedo por parte de los productores se transforma en una nueva versión del pasado. Sea cual fuere el efecto o producto final de tales obliteraciones sobre la manera en que son representados los sucesos relacionados con este personaje en lo que respecta a la memoria colectiva, lo que sí es más nítido es que ante esta versión se suele imponer el recuerdo orgánico, sobre todo cuando en otros medios, con el periodístico y noticioso, es más que notable la presencia de este personaje.

En el caso que nos ocupa, puede observarse que sólo cuando convergen los valores proyectados como buenos o deseables, o las formas punitivas y vindicatorias que teje el melodrama en la conformación de personajes protagonistas y antagonistas con los discursos dominantes que circulan intertextual o intermedialmente es cuando las audiencias los recuperan y acogen, pudiendo relacionarse activamente en la manera en que se le recuerda. La aparición de estas convergencias entre el plano de lo emocional, el poder y la intelección del pasado y el presente es uno de los hallazgos más significativos de esta investigación.

Esto tiene un eco específico en lo vislumbrado por Erll (2012) sobre la imposibilidad neutral del medio como depositario de semiosis y la producción activa que tienen las comunidades de recuerdo en la interacción con este tipo de interfaces o medios. Desde la perspectiva de esta investigación, las series de este tipo de contenidos que aluden al pasado reciente contribuyen desde la cultura popular a formar parte de procesos de modelación temática del recuerdo, en la que —a través de una compleja convergencia de recursos y estrategias— se echa a andar una tecnología pedagógica que pone al centro, ilumina, elementos desde un discurso dominante y oscurece otros. Esta interacción con esta tecnología pedagógica en las audiencias se construyen otras formas de duración: ésta es propuesta por la temporalidad de las entregas episódicas y por temporadas de la serie de ficción; también en la misma tesitura, sobre el paralaje que propone para comprender personajes criminales mediatizados en la actualidad, y la que es referida para entender por parte de dichas audiencias el estado actual de las cosas.

Esta posibilidad de intelección del pasado reciente encontrado en las interacciones de las audiencias permite observar que las estrategias y recursos de la narrativa audiovisual para conformar una versión del pasado reciente tienen un papel de codificador y que dichos recursos y estrategias producen una gramática que tiene una impronta afectiva-emocional que funge como pivote trascendental sobre el cual la reconstrucción de esa versión tiene otro sentido. Este otro sentido tiene, desde luego, una transversalidad importante con la postura pedagógica que ofrece el con-

tenido de la serie de ficción audiovisual, específicamente con la mezcla del registro en clave documental y la estructura de personajes y conflictos propia del melodrama.

Esta red de significados que es tejida con los conocimientos previos por parte de la diversidad de audiencias deja ver en el horizonte el reordenamiento que propone a un nivel más grande y general la lógica de las plataformas y su acción sobre la construcción del conocimiento, en este caso, concretamente sobre la construcción de conocimiento sobre el pasado reciente, una forma emergente, en ciernes, de la mediatización de la memoria. Siguiendo los pasos de Veron (1981, p. 8) y cambiando un poco el sentido de sus tesis: ¿podríamos pensar —después de lo dicho y argumentado aquí— si es que ahora "las plataformas son el lugar donde las sociedades producen nuestra realidad"?

Referencias

Augé, M. (2001). *Ficciones de fin de siglo*. Gedisa.

Bernard, C. y Miro, D. (productores) (2018) *Narcos México* [Serie] Netflix.

Brancato, Ch., Bernard, C. y Miro, D. (Creadores). (2015). N*arcos [*serie de televisión]. Netflix.

Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.

Buonanno, M. (2012*). La fiction italiana. Narrazioni televisive e identità nazionale*. Laterza.

Burke, P. (2003). *Formas de hacer historia*. Alianza.

Casetti, F. y Di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film.* Paidós.

Chicharro, M. (2011). Aprendiendo de la ficción televisiva. La recepción y los efectos socializadores de "Amar en tiempos revueltos", *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, *XVIII* (36), 181-189.

Chicharro, M. (mayo-agosto 2014). Memoria de un golpe de estado televisivo: ficción histórica sobre el 23-F. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma del Estado de México* (65), 219-245.

Chicharro, M. y Rueda, J. C. (2008). Televisión y ficción histórica: Amar en tiempos revueltos. *Comunicación Y Sociedad XXI*, (2), 57-84.
Couldry, N. & Hepp, A. (2016). *The Mediated Construction of Reality*. Polity.
Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
Cross, G. (2015). *Consumed nostalgia. Memory in the Age of Fast Capitalism*. Columbia University Press.
Dwyer, M. (2015). *Back to the Fifties: Nostalgia, Hollywood Film, and Popular Music of the Seventies and Eighties.* Oxford UP.
Edgerton, G. (2001). Television as Historian. A Different Kind of History Altogether. En G. Edgerton, & P. C. Rollins (eds.), *Television Histories. Shaping Collective Memory in the Media Age* (pp. 1-5). Kentucky University Press.
Elliot, J. (2005). *Using Narrative in Social Research Qualitative and Quantitative Approaches.* Thousand Oaks.
Erll, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Estudio introductorio.* Universidad de los Andes Facultad de ciencias Sociales-CESO. Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales.
Gitlin, T. (1994). *Inside Prime Time*. Routledge.
Harari, N. Y. (2014). *Sapiens. De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad.* Debate.
Hollander, J; Paul, H. & Peters, R. (2011). Introduction: The Metaphor of Historical Distance. [Theme Issue]. *History and Theory, 50*(4), 1-10.
Huyssen, A. (2003). *Present Past. Urban Palimpsests and the politics of Memory*. Stanford University Press.
Jones, S. (2013). *Torture Porn. Popular Horror after Saw*. Palgrave Macmillan.
Kerner, M. (2015). *Torture Porn in the Wake of 9/11.* Rutgers University Press.
Mudrovcic, M. I. (Diciembre, 1999). Algunas consideraciones epistemológicas para una Historia del Presente. *Revista Hispania Nova*, (2).

Parrot Analytics (2019) *Global Launch Day Analysis, Global demand for Game of Thrones*. Recuperado de https://insights.parrotanalytics.com/hubfs/Resources/whitepapers/Parrot%20Analytics%20-%20GOT%20Launch%20Analysis%202019.pdf

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad*. Siglo XXI.

Veron, E. (1981). *Construire l'évènement. Les médias et l'accident de Three Mile Island*. Editions Minuit.

La educación en el entramado de las sociedades de control y el avance de la insignificancia

RAÚL ENRIQUE ANZALDÚA ARCE

El neoliberalismo

Para poder comprender los procesos que se enuncian en el título de este trabajo, primero necesitamos ubicar los procesos materiales a los que responden, esto es, hablar del capitalismo neoliberal. Por neoliberalismo se va a entender un campo problemático que implica varios procesos que ocurren en diferentes dimensiones que se articulan de forma dinámica y compleja. Existen trabajos muy completos acerca de esto (Laval y Dardot, 2013; Torres, 2019: Gago, 2014; Verazza, 2010), aquí sólo se mencionarán algunas de las dimensiones en juego.

El neoliberalismo es una fase del capitalismo

El neoliberalismo es una fase del capitalismo caracterizada por una política económica que surge como propuesta en los años treinta para tratar de superar la crisis económica conocida como la Gran Depresión iniciada con la caída de la Bolsa de Valores de Nueva York el 29 de octubre de 1929. Esta crisis originó una serie de propuestas de políticas económicas para reactivar la economía capitalista. Entre ellas aparecieron dos que proponían medidas distintas y contrapuestas: el neoliberalismo y el keynesianismo.

Los neoliberales argumentaban que la crisis había ocurrido porque el sistema se encontraba sometido a muchas regulaciones del Estado, por lo que proponían reducir al mínimo su intervención para favorecer la libertad económica y el libre mercado. Entre las medidas que se proponían dentro

de esta perspectiva estaba la privatización de empresas, servicios e instancias manejadas por el Estado con recursos públicos, así como la desregulación de procesos que se veían como obstáculos para el libre comercio y el desarrollo de las empresas. Por el contrario, el keynesianismo proponía una mayor intervención del Estado para regular el mercado y minimizar las fluctuaciones económicas que provocan las crisis. Proponía aumentar el gasto público para estimular la demanda y de esta manera reactivar la economía aumentando el empleo, la inversión y la producción.

En aquellos años se optó por la propuesta de Keynes; sin embargo, el neoliberalismo quedó como una alternativa latente, que resurgió ante una nueva crisis del modo de producción capitalista en las décadas de los setenta y ochenta, que se debió al aumento de los precios del petróleo, al agotamiento del modelo de producción fordista-taylorista y a la disminución del crecimiento económico, entre otros factores.

El neoliberalismo, que consideraba que el Estado era el problema y no la solución, resurge con fuerza a partir de la alianza de Estados Unidos y Gran Bretaña con Ronald Regan y Margaret Thatcher a la cabeza de sus gobiernos (Laval y Dardot, 2013, p. 13). Ellos impulsaron la política neoliberal en los años ochenta con la reducción del gasto social, el establecimiento de condiciones de máxima libertad al mercado y a la iniciativa privada, todo acompañado de la restricción del sector público y la privatización de bienes y servicios. Junto con estas medidas, se impulsó la apertura comercial mundial a través de la presión para firmar tratados comerciales, lo que dio pauta a la globalización.

La globalización se convirtió en la estrategia clave para salir de la crisis y reactivar una vez más el capitalismo. Implicó abrir las fronteras comerciales y financieras para propiciar la internacionalización del mercado gracias a los tratados comerciales, pero también al desarrollo tecnológico que permitía aumentar la productividad y favorecer la aparición de plantas industriales en regiones donde contaban con mejores condiciones de infraestructura y mano de obra barata para incrementar las ganancias. La producción de mercancías se realizaba en diversos países e incluso se utilizaban empresas maquiladoras que elaboraban partes del producto

final. Al mismo tiempo, hubo un desarrollo de nuevos materiales que sustituían a las materias primas tradicionales y que dieron pauta a mercancías innovadoras. Junto con esto, se desarrollaron las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que facilitaron el control de los Procesos productivos y comerciales, que las grandes empresas tenían en diferentes partes del mundo.

Neoliberalismo y globalización son procesos que han impulsado esta fase del capitalismo desde los años ochenta hasta nuestros días, aunque ha tenido cambios y modulaciones a lo largo de estas décadas. Cada país y cada régimen gubernamental han tenido que hacer adecuaciones en su puesta en práctica, como efecto de las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales de cada nación, donde han tenido que hacer frente a las tensiones de los movimientos sociales, así como a los juegos de poder de las instancias locales y transnacionales implicadas en ellos.

El neoliberalismo es una fase del capitalismo que ha resultado ser la más diversificada y poderosa fuerza depredadora en la historia de la humanidad:

> Depredar el ambiente es privilegio de toda la clase burguesa, pero, sobre todo, de la oligarquía; depredar a la fuerza de trabajo, sus sueldos y salarios es privilegio de toda la clase burguesa, en particular de la financiera […] Depredar las riquezas nacionales de otros países —petróleo y agua en primer lugar, así como biodiversidad— es privilegio de las empresas trasnacionales que forman parte de la oligarquía no sólo estadounidense sino también de la nación que les abre las puertas. […] Depredar culturas y soberanías nacionales y la industria, el comercio y el sistema financiero de otros países (Veraza, 2010).

El neoliberalismo es también una forma de gobernar los problemas públicos

El neoliberalismo establece una forma particular de gobernar la polis, lo público, la población y sus procesos. Es una forma de biopolítica, entendiendo por ésta "la manera en que se ha procurado, desde el siglo XVIII, racionalizar problemas planteados a la práctica gubernamental por los

fenómenos de un conjunto de seres vivos constituidos como población: salud, higiene, natalidad, longevidad, razas, etc." (Foucault, 2012, p. 359).

La biopolítica surge con el liberalismo, que establece una forma de gobierno que se contrapone a la Razón de Estado (que procuraba el fortalecimiento del Estado y del gobierno del Soberano) en favor del gobierno de las poblaciones y el progreso del mercado para procurar el beneficio del desarrollo económico capitalista. Foucault señala una ambivalencia del liberalismo que consiste en que, si bien se propone el gobierno de la vida de las poblaciones a favor de la producción y el mercado, con la participación de instrumentos estatales se tiene la sospecha de que "'Siempre se gobierna demasiado' o, al menos, siempre es necesario suponer que se gobierna demasiado" (Foucault, 2012, p. 361). Esta sospecha se esgrime en la racionalidad neoliberal que justifica que el Estado restrinja, en apariencia, su participación del gobierno de la sociedad para dar paso a un gobierno por y para el mercado. Cabe señalar que esto no implica, como a veces se piensa, que el Estado deje de intervenir en el gobierno; por el contrario, lo hace pero tomando como premisa favorecer las condiciones para la libertad del mercado productivo y financiero, de manera que la regulación de la vida de las poblaciones se realice de acuerdo con estas lógicas.

El neoliberalismo, entonces, constituye una forma de entender y gobernar los problemas sociales creando activamente las condiciones para el desarrollo del mercado: "Las nuevas políticas públicas empiezan a asumir que los mercados no funcionan solos, necesitan a expertos e instituciones que los ayuden a hacer bien su tarea" (Ossandón, 2019). Pero estas instituciones deben regirse por racionalidades, lógicas y prácticas empresariales para que estén en consonancia con lo que requieren las empresas y el mercado. Esto supone ver los problemas sociales en términos de costos y beneficios, evaluar los procesos y el funcionamiento de las instituciones bajo la mirada de la inversión, la ganancia, la competencia, la eficiencia, la calidad y la excelencia, que son los parámetros con los que evalúan los procesos productivos y comerciales.

El Estado participa no sólo en el gobierno de la vida de las poblaciones para favorecer el desarrollo económico del capitalismo, sino que interviene

en las instituciones para hacer que se adecuen a la racionalidad y a la lógica empresarial. En función de esto, evalúa sus instituciones y en ocasiones las privatiza en busca de una supuesta eficiencia.

La forma de gobierno neoliberal actúa bajo la lógica de la sospecha de riesgo, en búsqueda de condiciones para garantizar la supuesta seguridad de las poblaciones (Foucault, 2006, p. 21).

Bajo la lógica de salvaguardar la seguridad de la forma de vida de las poblaciones, el gobierno neoliberal construye los problemas sociales de una manera particular para que, en su racionalidad, se perciban los riesgos y pueda actuar bajo la legitimidad "securitaria" de protección de las formas de vida, que en realidad son las formas en que el capitalismo puede sobrevivir, reproducirse y desarrollarse. Las respuestas políticas se construyen bajo esta racionalidad.

Neoliberalismo como construcción de saberes y percepciones

El neoliberalismo es una forma de construir saberes. El saber alude a lo que se puede ver y decir en una sociedad durante una época determinada (Foucault, 1996). El cómo se nombra algo marca también cómo se percibe; al nombrarse y percibirse de una determinada manera, también se establece la forma en que se actuará en torno a lo que es denominado y visto así. De tal forma que el saber no es casual, marca un régimen, una serie de normas o reglas por medio de las cuales se objetiva algo, se construye como objeto y así se establecen las maneras de actuar sobre eso. Esto tiene efectos de poder.

A partir del neoliberalismo se establece una serie de saberes, de maneras de percibir el mundo, la sociedad, sus problemas, los riesgos, el trabajo, el tiempo, las formas de vida, los sujetos, etc. Un ejemplo de esto es la concepción de las instituciones como empresas: los hospitales, las escuelas, las oficinas gubernamentales, las universidades, etc., son vistas como una especie de empresas, donde se "produce" algo, y entonces se tiene que evaluar su eficiencia en la producción, bajo la lógica de costos, beneficios y calidad de lo producido. El discurso y las prácticas de la empresa recubren la percepción del mundo y sirven también para nombrar los objetos y pro-

cesos que lo habitan. Así, el neoliberalismo establece una ideología que no sólo es una visión de economía política, sino que se traduce en una visión del mundo, organizada por un sistema de valores que guían las formas en que se ve la realidad y de esta manera los sujetos la habitan.

El neoliberalismo instituye una forma de vida y constituye a los sujetos

No solamente la sociedad es vista como empresa, sus instituciones son vistas como empresas, el sujeto es visto como empresa, es un "homo oeconomicus empresario de sí mismo, es su propio capital, su propio productor, la fuente de sus ingresos" (Foucault, 2012, p. 265). Es convocado (Ramírez Grajeda, 2017) a verse como empresa que compite con otros que son también empresas; su vida transcurre en la competencia con los otros, en la búsqueda individual de su desarrollo y su satisfacción. Su educación es percibida como una forma de inversión en sí misma para convertirse en una mejor mercancía, mejor cotizada en el mercado laboral, donde ofertará su mano de obra y competirá con otros por un puesto. Buscará mejores ganancias, perfeccionando su producto: sus capacidades, sus "competencias", su experiencia, su dedicación, la calidad de su trabajo, sus aptitudes, su lealtad con el contratante, su compromiso de dar siempre más para superarse a sí mismo (excelencia), en beneficio de la compañía o la institución para la que trabaje.

> La racionalidad empresarial presenta la ventaja incomparable de articular todas las relaciones de poder en la trama de un mismo discurso. El léxico de la empresa encierra […] un potencial de unificación de los diferentes regímenes de existencia […]. La empresa se convierte así, no sólo en un modelo general a imitar, sino también en cierta actitud que se valora […] Al establecer una correspondencia estrecha entre el gobierno de sí y el gobierno de las sociedades, define una nueva ética […] cierto ethos, que es preciso encarnar mediante un trabajo de vigilancia que se ejerce sobre uno mismo y que los procedimientos de evaluación se encarguen de reforzar y verificar (Laval y Dardot, 2013, p. 336).

El sujeto está convocado al hedonismo, a la búsqueda del placer individual a través del consumo: "En la medida en que consume, el hombre que consume es un productor. ¿Y qué produce? Pues bien, produce simplemente su propia satisfacción. Y el consumo debe considerarse como una actividad de empresa por la cual el individuo, sobre la base de un capital determinado del que dispone, producirá algo que va a ser su propia satisfacción" (Foucault, 2012, p. 265).

Para consumir es necesario el dinero, es convocado, entonces, a una hiper-explotación de sí mismo en la ilusión de obtener más salario, o por lo menos de mantener el trabajo que tiene. El sujeto es convocado y convertido por el neoliberalismo en sujeto de rendimiento que se autoexplota a sí mismo, y en la ilusión de la libertad empresarial, se percibe como "capaz de una auto-producción ilimitada" (Han, 2015, p. 17) que lo lleva, en ocasiones, a una autoexplotación sin descanso. La existencia se convierte en un vivir para trabajar y consumir. Para llevar a cabo este proyecto, Deleuze, siguiendo a Michel Foucault, señala que nuestra sociedad se ha convertido en una sociedad de control.

Sociedad de control

Bajo el espíritu de la modernidad de establecer la formación de los sujetos a partir de un orden racional, se impulsó una forma de ejercicio del poder para dirigir las acciones de los sujetos y regularlas por medio de hábitos. Se trataba de una forma de poder derivada no sólo del espíritu racional de la época, sino también del interés del desarrollo capitalista, que entraba en una fase industrial y buscaba obtener el mayor provecho de los cuerpos, vistos como fuerza productiva.

El castigo —que antaño destruía los cuerpos en las plazas públicas para que sirviera de escarmiento a quienes se atrevieran a sublevarse al soberano— ahora se replanteaba; aparecían las prisiones como dispositivos que aspiraban a una suerte de reeducación de los sujetos para reinsertarlos a la sociedad, modificados y con nuevos hábitos. El dispositivo implicaba el encierro acompañado de la vigilancia para modelar los hábitos y así construir cuerpos (sujetos útiles y de provecho).

El poder disciplinario que se emplea en el nacimiento de las prisiones en el siglo XVIII se extenderá a muchas instituciones: la escuela, los hospitales, las fábricas, incluso las familias. Su eficacia radicaba en lo siguiente:

1. Encierro en establecimientos por cierto tiempo, donde se establecían comportamientos y tareas que debían seguirse bajo la observación jerárquica establecida en la institución.
2. Secuestro del tiempo de vida de los sujetos para aprovechar sus cuerpos en tareas determinadas.
3. Control del tiempo para su máximo aprovechamiento.
4. Planeación de tareas, tiempos y movimientos para buscar su ejecución óptima en los períodos establecidos.
5. Modelamiento del cuerpo y sus acciones para hacerlas más provechosas.
6. Establecer el principio de no ociosidad para utilizar en toda la duración de la jornada el trabajo de los cuerpos-sujetos.
7. La vigilancia y el castigo para quienes no cumplieran con las acciones prescritas.
8. La evaluación de la ejecución de las tareas y su cumplimiento de acuerdo con las normas establecidas.

Al comienzo del siglo XX, el poder disciplinario se tradujo en las fábricas en un modelo de producción denominado fordista-taylorista (por el nombre de quienes lo inspiraron), que consistía en la producción en serie, fragmentando el proceso productivo en tareas que los operarios realizaban en una cadena de producción que se estudiaba para optimizar tiempos y movimientos, supervisados jerárquicamente por trabajadores capacitados para esta función. Este modelo resultaba rígido, pero bastante eficiente; en él se apuntaló el desarrollo industrial y la productividad en casi todo el siglo XX. El modelo comenzó a agotarse en los años setenta y en los ochenta, con el desarrollo tecnológico y la implementación de la globalización por el neoliberalismo. Esto dio pauta a la aparición un nuevo modelo de producción flexible en el que se ha apoyado el desarrollo capitalista de las últimas décadas.

El desarrollo de las TIC, los requerimientos de una hiperexplotación de los sujetos en una lógica de trabajo permanente, autoimpuesto en una ilusión de libertad, requirió una nueva forma de ejercicio del poder que Gilles Deleuze denominó sociedades de control.

Deleuze (2006) señala que Foucault llegó advertir que la sociedad disciplinaria está dando paso a una nueva forma de poder a la que se puede llamar sociedades de control. Hasta donde sabemos, Foucault habló de "sociedades de seguridad" (Foucault, 2006), donde se combinaba la biopolítica (Foucault, 2012) y el poder disciplinario (Fouacult, 1980); entonces, la idea de sociedades de control es una propuesta de Deleuze (2006), quien observa una serie de cambios que son muy importantes:

1. En la sociedad disciplinaria, la vigilancia se ejerce durante el encierro en la jornada escolar, laboral, etc., pero termina al concluir el día, aunque se repite con una nueva jornada. Mientras que en las sociedades de control la vigilancia se realiza, sin necesidad del encierro y no acaba nunca, es continua. Aunque termine la jornada, el trabajador sigue pensando en la empresa, el alumno en la escuela, el maestro en la planeación y en las evaluaciones que debe realizar o a las que tiene que someterse. Las presiones y las preocupaciones del trabajo son permanentes. Las tareas no terminan; en cualquier momento el sujeto es contactado en su celular a cualquier hora para recibir nuevos encargos. Ahora, en la contingencia de la pandemia esto quedó más evidente. El trabajo en casa colocaba a trabajadores y estudiantes a disposición permanente de sus superiores.
2. El encierro para el secuestro del tiempo del sujeto es lo característico del poder disciplinario; en consecuencia, para el sujeto lo importante es salir del encierro, es lo que desea. A diferencia de esto, en las sociedades de control se obstaculiza la entrada, lo difícil es conseguir la admisión (a la escuela, al trabajo, al hospital), el sujeto desea entrar. La admisión y la permanencia son los principales mecanismos de poder. La amenaza de expulsión es una de las formas de coacción que mantiene a los sujetos cumpliendo sus tareas, aunque no estén encerrados.

3. En las sociedades de control, los sujetos no se encierran en recintos, el afuera es el encierro, el encierro es virtual, la vigilancia se da por medios tecnológicos y su carácter es prácticamente omnipresente. El sujeto se somete "voluntariamente" a la vigilancia virtual permanente, con una ilusión de libertad (Han, 2015).
4. Los encierros, además de permitir la vigilancia jerárquica y normalizadora, facilitaban la acción ortopédica de modelación de cuerpos, inducir acciones, establecer hábitos y examinar sus resultados. La disciplina actúa modelando, adecuando a los sujetos a ciertos "moldes" de comportamiento. La sociedad de control actúa por modulaciones, es decir, por "una suerte de modelado autodeformante que cambia constantemente y a cada instante" (Deleuze, 2006, p. 278). Los sujetos son modulados de diferentes maneras. Se modifican los factores que regulan las formas de pensar y actuar, sin un patrón o molde fijo, sino voluble, flexible, que se va deformando según se requiera. La modulación implica procesos de subjetivación que van conformando las subjetividades a través de diversos mecanismos como las convocatorias de identidad (Ramírez Grajeda, 2017, 2009 y 2011).
5. El poder disciplinario opera en el encierro siguiendo el modelo de la fábrica, las sociedades de control operan según el modelo de la empresa: como un "alma" o presencia sutil, pero terriblemente efectiva, que exige compromiso con sus valores (visión y misión), convoca a una identidad, dirige, vigila, controla y castiga (Aubert y de Gaulejac, 1993).
6. El control y la constante evaluación resultan afines a la ideología de la empresarización de la sociedad, a través de la cual la racionalidad, el discurso, las prácticas y las lógicas de la empresa se transfieren al resto de las instituciones de la sociedad.
7. Para las sociedades de control el sujeto siempre está bajo sospecha, no se confía en él. Antes partía de la premisa de que todos eran inocentes hasta que se demostrara lo contrario; ahora todos son sospechosos hasta que se demuestre lo contrario.
8. Las sociedades de control emplean un mecanismo particular de sujeción: el hombre endeudado (Lazzarato, 2013). No sólo tiene una deuda

económica, sino que siempre está en déficit para el capital, que le exige dar cada día más: ser excelente (Aubert y De Gaulejac, 1993).

El capitalismo neoliberal tiene como instrumento fundamental los dispositivos que conforman las sociedades de control. Gracias a ellos optimiza sus ganancias y opera de manera más eficiente y productiva. El capital no tiene necesidad de secuestrar al trabajador por ocho o más horas, como hacen las fábricas bajo el dispositivo disciplinario; ahora sólo necesita fragmentos aislados de tiempo de atención y operatividad, que la red recombina y concentra (Berardi, 2010) para obtener los productos y servicios que requiere. Esto se ha vuelto muy evidente, en especial ahora que en la pandemia muchas personas tuvieron que trabajar desde sus casas empleando el internet a través de diferentes plataformas y redes sociales. El resultado fue un mayor trabajo. El secuestro del tiempo es permanente, pero a la vez las exigencias pueden ser puntuales y modular-administrar el uso del trabajo-sujeto en una función flexible para adecuarse a los requerimientos de las instituciones y las empresas. Cuando se necesita, se emplea. El trabajador está en casa siempre a disposición del empleador.

El neoliberalismo y las sociedades de control tienen múltiples efectos en todas las esferas de la sociedad, en especial en la educación. Para Cornelius Castoriadis, el dominio que hoy se ejerce sobre los sujetos tiene efectos múltiples, que engloba en lo que denomina el avance de la insignificancia (1997).

Avance de la insignificancia

Las reflexiones de Cornelius Castoriadis en torno a las sociedades contemporáneas en Occidente no tienen sólo el interés de tratar de comprender lo que ocurre en ellas, sino de presentar sus condiciones, procesos y prácticas para desmontarlas, denunciarlas y combatirlas.

Castoriadis vislumbró desde la década de los setenta que las sociedades capitalistas entraban francamente en un proceso de crisis y descomposición, al que denominó el avance de la insignificancia, que coincide con la aparición del neoliberalismo y las sociedades de control.

> Lo que caracteriza al mundo contemporáneo son […] las crisis, las contradicciones, las oposiciones, las fracturas, etc., pero lo que sobre todo me sorprende es justamente la insignificancia […] Hay una vinculación intrínseca entre esta especie de nulidad de la política, […] y esa insignificancia en los demás ámbitos, en las artes, en la filosofía o en la literatura. Es el espíritu de la época: sin conspiración alguna de un poder que se pudiera señalar con un dedo, todo conspira en el mismo sentido de que todo respira en la misma dirección, por los mismos resultados, es decir, la insignificancia (Castoriadis, 2002, pp. 13-15).

La entrada del neoliberalismo y la empresarización de las sociedades, como parte de los mecanismos de las sociedades de control, colocan como significaciones centrales de la sociedad a la economía y los valores del capitalismo, que organizan todas las esferas de la vida, conforman las identidades de los sujetos que instituyen y van cambiando los valores que sirvieron de baluartes a la modernidad.

Las significaciones de la modernidad que dieron origen a las sociedades burguesas y los Estados nacionales: libertad, igualdad, justicia, que convocaban a los individuos a participar como ciudadanos, se encuentran sustituidas por las convocatorias a ganar dinero y consumir mercancías superfluas y efímeras. En buena parte, el avance de la insignificancia consiste en esta suerte de nihilismo que se va apoderando de las sociedades, donde se sustituyen los valores que habían caracterizado a las civilizaciones occidentales: la bondad, la belleza, la verdad; se relativizan y pasan a un segundo plano, por encima de ellos está la riqueza económica, el hedonismo del consumo, el individualismo, el egoísmo, la competencia, la excelencia, etc. Hay un marcado debilitamiento de los valores de la ética, la estética y un relativismo en cuanto a la búsqueda de la verdad. Se vive en un mundo de verdades blandas (Castoriadis, 2004, p. 274), las verdades enunciadas por los medios de comunicación, por los *influencers*, los *tiktokers*, los periodistas, los artistas y todo aquel que puede jalar los reflectores para emitir su discurso, que muchas veces no tiene más sustento que su opinión, sus prejuicios y sus creencias, pero que se aceptan como verdad por el solo

hecho de transmitirse por el medio adecuado de difusión masiva y de una forma atractiva. El rigor epistemológico del trabajo científico compite con los saberes seudocientíficos de los medios de comunicación.

Castoriadis (1997) advierte la pérdida de los sentidos fuertes que daban orientación a las sociedades, marcaban proyectos colectivos y convocaban a formas de ser que cohesionaban a las sociedades en torno a ciertos ideales compartidos, que apuntaban a la colaboración y la solidaridad de sus miembros. El avance de la insignificancia implica un debilitamiento de la capacidad de la sociedad de autorrepresentarse de manera fuerte, que convoque y cohesione a los individuos que la conforman. Se fragilizan las instituciones que daban identidad y apuntalaban la existencia: el Estado, la familia, el trabajo y la educación.

El Estado, con el neoliberalismo, abandona muchas veces su carácter de proveedor de seguridad social, deja de ser un megaarticulador simbólico que ofrecía certidumbre social. Las instituciones estatales de desarrollo social se reducen y se debilitan, otras instituciones que encontraban un soporte en el Estado se fragilizan: el trabajo, la escuela y la familia son ejemplos de ello. Los grandes baluartes que incidían en la socialización de los sujetos y los dotaban de identidad, ven mermada su importancia.

Aunque en apariencia la familia sigue siendo una fuente de socialización importante, su papel se ve mermado, pues hay otros agentes que cobran una relevancia cada vez mayor, como son los medios de comunicación masiva, que cada vez aumentan en diversidad y en su influencia, especialmente los medios que están vinculados a las TIC. Antaño era la televisión la que competía fuertemente con la familia; hoy la televisión ha mutado en multiplicidad de canales, modalidades y plataformas de transmisión, junto con ella, a partir del internet aparecieron nuevas plataformas y redes sociales que hoy en día ocupan la primera forma de influencia y socialización. Al respecto, Franco Berardi (2010) señala que, a partir de la masificación de los medios informáticos, las generaciones se forman de manera primordial a través de las pantallas. Estas generaciones son denominadas posalfabéticas.

Todo esto se combina con cambios importantes en las dinámicas y configuraciones de las familias. Existe hoy una enorme variedad de familias. La familia nuclear —heterosexual, altamente cohesionada, con roles estereotipados y tradicionales— está quedando atrás. Su lugar va siendo sustituido por múltiples formas de composición familiar; por ejemplo, las familias uniparentales, las familias homoparentales, las familias compuestas por hijos de distintos padres, las familias extensas que viven juntas por dificultades económicas, etc. Los sectores medios y altos, especialmente de las sociedades desarrolladas, a veces optan por no tener hijos y a veces mantienen relaciones de parejas transitorias.

También las dinámicas familiares están cambiando: la sobreexplotación y la precariedad de los trabajos hacen que los padres pasen muy poco tiempo con los hijos, quienes permanecen muchas veces solos y con poca supervisión de adultos que los cuiden, incluso quedan a merced de todo tipo de abusos y violencia.

El trabajo, que es otro de los referentes que dotan de identidad y socializan de manera importante, resulta cada vez más incierto, precario y efímero. El desempleo y el escaso trabajo con bajos salarios y terribles condiciones laborales producen ansiedad y malestar, que muchas veces se trata de ahogar en el alcohol y las drogas, lo que afecta no sólo al consumidor, sino a sus familias y sus entornos.

El capitalismo neoliberal de hiperexplotación y máximo rendimiento emplea a los trabajadores en jornadas que no terminan; él siempre debe estar a disposición del empleador. Paradójicamente, muchos empleos sólo ocupan fragmentos de tiempo (Berardi, 2010), pagan por obra determinada, el trabajador es visto como el portador ocasional de tiempo empleable para una labor particular. La contratación es por estos fragmentos. Por lo regular son convenios sin ninguna obligación para la empresa, no hay prestaciones, ni seguridad social. La empresa no tiene la necesidad de hacerse cargo de la vida del trabajador. La ventaja para el capital es que el tiempo despersonalizado no tiene derechos, ni puede reivindicar nada.

Otro referente central identitario y de socialización es la educación. Se torna más elitista, lo que ocasiona que cada vez menos personas puedan

acceder a ella, en especial en los niveles medio superior y superior. Por otra parte, su carácter principalmente instrumental hace que la educación esté orientada casi exclusivamente para el mercado laboral, que, paradójicamente, es muy cambiante, por lo que la educación siempre está desfasada de los requerimientos flexibles y los desarrollos tecnológicos de la empresa.

Todas estas condiciones producen el avance de la insignificancia, que genera múltiples efectos nocivos, entre ellos un malestar general, frustración, apatía, estrés, ansiedad, depresión, combinados con momentos de búsqueda desesperada, euforia e intoxicación con diversas sustancias.

Frente a las condiciones de pobreza, desigualdad tolerada, injusticia y corrupción, se crean condiciones de violencia estructural que encuentran manifestaciones en formas culturales de violencia que la reproducen, legitiman y normalizan (Galtung, 2016), produciendo ambientes desoladores.

Se instaura la anomia y el cinismo: se dejan de seguir las normas, se las viola voluntariamente, sin responsabilidad y sin consecuencias. Se crea un ambiente de inseguridad permanente, un caldo de cultivo magnífico para los gobiernos fascistas que prometen orden y mano dura, para resguardar la seguridad que ellos mismos han roto.

En este paisaje desolador de la insignificancia, de la pérdida de sentido de la vida, lo que reina es el individualismo del "sálvese quien pueda", la indiferencia frente a las condiciones de miseria, injusticia y dominación. Una suerte de conformismo generalizado. Los proyectos sociales fuertes (libertad, autonomía, igualdad, etc.), se resignifican, se desvanecen y pierden sentido La sociedad no tiene un proyecto colectivo. Se convoca a proyectos heterogéneos sectoriales y particulares, desarticulados, que no interpelan a grupos amplios. Los individuos se viven incapaces de producir cambios y generar proyectos colectivos, distintos al consumo y su bienestar efímero.

El resultado es la conformación del individuo privatizado. Hay un vaciamiento de la esfera pública, el individuo abandona su participación política y se recluye en su vida privada, asumiendo el rol de consumidor pasivo. Lo público se encuentra absorbido por la publicidad, los colectivos son convocados como audiencias y consumidores individualizados,

no como ciudadanos ni como trabajadores, mucho menos como sujetos autónomos. Esto no quiere decir que el trabajador y el ciudadano desaparezcan, sino que estos papeles quedan en segundo término, lo que se convoca como modelo identitario (Ramírez Grajeda, 2017). Es el individuo privado, que consume y busca a toda costa procurarse su bienestar de manera particular, sin depender, ni apoyar a otros.

La educación en el entramado del control y la insignificancia

La empresarización de la sociedad impulsada por el neoliberalismo y las sociedades de control ha impactado a la institución educativa, produciendo cambios importantes en sus concepciones, sus valores y sus prácticas (expresiones del avance de la insignificancia).

El proyecto educativo moderno concebía a la educación como la transmisión desinteresada del conocimiento científico y racional, así como de los valores que se consideraban universales dentro de la civilización occidental (bondad, verdad, belleza, entre otros). Con el neoliberalismo, la educación es vista como una especie de empresa que produce sujetos con conocimientos instrumentales que se van a emplear en la producción de bienes de las compañías que los contraten. En consecuencia, la educación se convierte primordialmente en una instancia que ha de evaluarse por la calidad de sus servicios, la eficiencia y la productividad de los sujetos que forma.

Aparece en educación un régimen empresarial que se ha permeado a toda la sociedad, el *accountability,* que no tiene un estricto equivalente en español, pero que se asemeja a la demanda de la rendición de cuentas de los sujetos en las empresas y, en el caso de las instituciones educativas, en la responsabilidad de rendición de cuentas sobre las evaluaciones que se obtienen, en relación con estándares establecidos para medir la calidad (Santiago et al., 2012). Por ejemplo, puede ser la rendición de cuentas en la comparación de resultados de evaluación con instancias transnacionales como los patrones de calidad de los países de la OCDE a través de PISA. La rendición de cuentas accountability se solicita no sólo a las instancias educativas nacionales, sino a cada escuela, a cada maestro, a cada

grupo escolar y, por supuesto, a cada estudiante. Se trata de un régimen de hipervigilancia que convoca siempre a una autoevaluación a partir de las evaluaciones internas y externas de la institución. Una clara demanda-convocatoria de supérate a ti mismo, en la lógica de siempre estarás en deuda de alcanzar los estándares establecidos que cada vez se vuelven más inalcanzables.

Para la educación moderna, los ideales de la formación eran con-formar un sujeto racional, humanista y solidario que desarrollara al máximo sus potencialidades como ser humano, trabajador y ciudadano. En el neoliberalismo se privilegia la formación de un sujeto con preparación técnica adecuada al mercado laboral, competitivo, eficiente, hedonista y consumidor, capaz de adaptarse eficaz y flexiblemente a las inciertas condiciones de hiperexplotación y vigilancia.

Estos cambios son expresión del avance de la insignificancia en educación; es una muestra de la disputa entre los imaginarios que subyacen en cada una de estas concepciones (Romo, 2019). Hay una resignificación del sentido que tenía en la tradición moderna de formar ciudadanos preparados, trabajadores responsables, solidarios, racionales, con valores morales propuestos por la Ilustración y el liberalismo democrático. Ahora todos estos ideales a veces se mantienen en el discurso de las políticas educativas, en los planes y programas de estudio, pero a la par aparecen también los valores neoliberales, que en realidad resultan ser los prioritarios.

La educación en la era de la insignificancia no sólo proclama las concepciones y valores de capitalismo neoliberal, sino que además se apuntala en verdades blandas:

> Una sociedad buro-media-crática, en donde, sin "totalitarismo" formal, hay una imposición blanda de miras que no pretenden siquiera ser verdades oficiales, pero en donde la cuestión de la verdad se encuentra disuelta en una indiferencia generalizada […] llegamos a una sociedad de "verdad blanda" […], donde todo circula en forma de mensaje mediático, en donde ya no hay criterios estrictos y rigurosos, y en donde tenemos que considerar otra cosa, como sujeto, como discurso como verdad, etcétera (Castoriadis, 2004, pp. 274-275).

Los discursos de las políticas educativas muchas veces se instauran como verdades blandas, donde se emplean nociones con poca o ninguna rigurosidad teórica-conceptual, donde se instaura que la educación debe seguir la ruta del mercado: la calidad, la excelencia y la competencia, porque así es y así debe seguir siendo: "El fundamento de la verificación burguesa es el buen sentido, es decir, una verdad que se asienta en el orden arbitrario de quien habla" (Barthes, 1997, p. 252).

Otro rasgo de la insignificancia es la incapacidad de los sujetos y los colectivos de decidir de manera autónoma la educación que desean. Los sujetos no sólo encuentran planes y programas de estudio preestablecidos con visiones que sobrevaloran la educación instrumental para incorporarse al mercado laboral. Esto elimina o por lo menos reduce los contenidos de las asignaturas consideradas "superfluas" o innecesarias desde una perspectiva instrumental: como la filosofía, la historia; asimismo, se escamotea el interés de las pedagogías críticas de impulsar la reflexión y el cuestionamiento a lo establecido. Pero, además, está la convocatoria central de convertirse en empresario de sí mismo. Es decir, buscar aquella formación que se considere como la mejor inversión para capacitarse y tener la mejor preparación para el trabajo. Esto muchas veces implica la búsqueda de estudiar en instituciones de "prestigio" que tengan valor de marca, lo que implica que tienen características de calidad superior en el imaginario social de un colectivo, o incluso cuenten con certificaciones externas que "confirmen" que están acreditadas como de alta calidad (Parra, 2017), en comparación con otras instituciones semejantes con las que compiten.

Las naciones tampoco cuentan con plena libertad y soberanía para decidir la educación que desean para sus poblaciones; por el contrario, se someten a la heteronomía de la alienación capitalista, a las directrices de las recomendaciones de organismos económicos transnacionales (OCDE, Banco Mundial, entre otros) como si fueran especialistas educativos. Esto se hace a través de la mitificación de discursos que se pretenden objetivos, científicos o utilitarios, se imponen, legitimados en nombre de la razón instrumental y económica que se coloca en instancias impersonales: "el

mercado", el sistema de "expertos", las instancias transnacionales, la "ciencia", la "tecnología".

Las reformas neoliberales de la educación se presentan con el argumento de mejorar la calidad y alcanzar la excelencia, a través de una mayor privatización del sector, la formación polivalente, el incremento de las evaluaciones, los planes de estudio flexibles y la formación en competencias (Torres, 2019).

En este contexto, las competencias se convierten en el elemento fundamental para la mayor parte de los sistemas educativos en el mundo (Tobón, 2006), convirtiendo esta noción en el criterio de evaluación y establecimiento de objetivos de todo proceso educativo.

Los discursos de las competencias proliferan como verdades blandas en libros, manuales, planes de estudio, programas, documentos de las políticas educativas y discursos demagógicos, donde la noción se usa con poca o ninguna rigurosidad teórica-conceptual, empleándolo como sinónimo de aprendizaje, habilidades, aptitudes, actitudes, valores, saberes y prácticas.

El empleo del término competencias no es inocente, ni neutral; por el contrario, tiene una fuerte carga ideológica:

> La elección del lenguaje que se adopta no es arbitraria sino que tiene que ver con las características de la sociedad en la que se usa. […] Si los lenguajes cambian en el ámbito del conocimiento es porque hay cambios sociales que los demandan. […] Esta relación se trasluce en los conceptos, argumentos o planteamientos priorizados […] con una determinada jerarquía de valores (Torres, 2009, p. 17).

Al hablar de competencias se convoca[1] a los sujetos a competir y ser competentes, valores fundamentales en el imaginario social capitalista, nociones claves en el discurso y las prácticas empresariales.

[1] "*Convocar*, antes que una estrategia es un acto azaroso. Es un esfuerzo conformador de un concierto de voces, de tiempos, de palabras, de silencios, de espacios, de discursos que se expanden en las prácticas de las instituciones para lograr homogeneidad en los

> Es necesario advertir que las convocatorias distan de ser estímulos externos a los cuales responden los sujetos, o factores que existen independientemente de un sujeto y lo determinan coaccionándolo. Convocar implica un eco, una escucha, una resonancia del lenguaje en el deseo […] Convocar es reconocerse cómplice de un llamado al cual uno atiende, identifica y hace lugar en el espacio, en el propio tiempo subjetivo, en la ley reconocida y el deseo que nos gobierna (Ramírez Grajeda, 2011, p. 45).

La pandemia de la COVID-19 exacerbó los problemas educativos. No sólo mostró las desigualdades sociales para el acceso a la educación a distancia, especialmente la virtual-tecnológica, también las precarias condiciones de los profesores y las instituciones educativas para hacer frente a la contingencia. Pero lo más relevante es que puso en evidencia la contradicción de los valores que se impulsan desde la escuela a partir del neoliberalismo: la incongruencia de la búsqueda individual de la competencia, cuando lo que se requería era solidaridad, empatía y colaboración. La necesidad de la formación como seres humanos que buscan el bienestar común, frente a una formación instrumental y egoísta. Las características del avance de la insignificancia y la obsesión de las sociedades de control por las evaluaciones mostraron su fatuidad y su irracionalidad, frente a las condiciones de crisis humana que se estaba viviendo. En suma, quedó en evidencia la insensatez y la inhumanidad de esta educación de las sociedades neoliberales de control, atravesadas por el avance de la insignificancia.

La pandemia ha sido un analizador de todas estas contradicciones; sin embargo, no es suficiente para producir cambios. Para ello se requiere combatir el conformismo generalizado en torno a la implementación internacional de este modelo educativo. Se tendría que impulsar su análisis crítico serio, denunciando sus contradicciones y limitaciones. El modelo de formación de corte empresarial en competencias no es un modelo que

espacios, en los dispositivos […] que se plantean útiles para el funcionamiento de una sociedad, y de manera explícita se reconocen como reguladores de las relaciones; es decir, normativos de la acción social" (Ramírez, 2011, p. 45).

ayude a mejorar los procesos educativos; por el contrario, empobrece a la educación reduciéndola a una racionalidad instrumental, que descuida la formación crítica, científica y moral que la humanidad requiere para hacer frente a los problemas sociales y ambientales, que urge resolver.

Referencias

Aubert, N. y Gaulejac, V. (1993). El coste de la excelencia. Paidós.

Barthes, R. (1997) Mitologías. Siglo XXI.

Berardi, F. (2010). Generación post-alfa. Tinta limón.

Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre sociedades de control. En Conversaciones. Pre-Textos.

Castoriadis, C. (1997). El avance de la insignificancia. EUDEBA.

Castoriadis, C. (2002). La insignificancia y la imaginación. Diálogos. Trotta.

Castoriadis, C. (2004). Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (2013). La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets.

Foucault, M. (1980). Vigilar y castigar. Siglo XXI.

Foucault, M.(1996). Arqueología del saber. Siglo XXI.

Foucault, M.(2006). Seguridad, territorio, población. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M.(2012). Nacimiento de la biopolítica. Fondo de Cultura Económica.

Gago, V. (2014). La razón neoliberal: economías barrocas y pragmática popular. Tinta Limón.

Galtung. J. (2016). La violencia estructural, cultural y directa. Cuadernos de estrategia (183), 147-168 https://Dialnet-uniroja.es/descarga/articulo/5832797.pdf.

Han, B-C. (2015). Psicopolítica. Herder.

Laval, C. y Dardot, P. (2013). La nueva razón del mundo. Gedisa.

Lazzarato, M. (2013). La fábrica del hombre endeudado. Amorrortu.

Ossandón, J. (08 de noviembre, 2019). ¡Abajo el Neoliberalismo! Pero ¿qué es el neoliberalismo?, https://www.ciperchile.cl/2019/11/08/abajo-el-neoliberalismo-pero-que-es-el-neoliberalismo/.

Parra, P. (2017). Valor de marca de las instituciones de Educación Superior Privadas que cuentan con acreditación institucional de Alta calidad en Bogotá, https://www.researchgate.net/publication/315872347_Valor_de_marca_de_las_Instituciones_de_Educacion_Superior_Privadas_que_cuentan_con_acreditacion_institucional_de_Alta_Calidad_en_Bogota.

Ramírez Grajeda, B. (2009). Los destinos de una identidad convocada. Construcciones de sentido de un grupo de estudiantes de administración (tesis doctoral). UAM-X, México.

Ramírez Grajeda, B. (2011). Elección de carrera. Convocatoria y tiempo personal. En M. L. Murga (coord.), Lugar y proyecto de la orientación educativa (pp. 41-54). UPN.

Ramírez Grajeda, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. Andamios, 14(33), 195-216, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632017000100195&lng=es&tlng=es.

Romo, G. (enero-junio de 2019). La escuela como institución y los imaginarios en disputa. Forum (15), https://doi.org/10.15446/frdcp.n15.79911.

Santiago, P. et al. (2012). Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación. OCDE-SEP-INEE, https://www.oecd.org/education/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf.

Tobón, S. (2006). Competencias en la educación superior. ECOE Ediciones.

Torres, J. (2009). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competente sin conocimientos. En J. G. Sacristán (comp.), Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? (pp. 143-175). Morata.

Torres, J. (2019). Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas. Morata/UPN.

Veraza, J. (2010). Crisis económica y crisis de la forma neoliberal de civilización (o de la subordinación real del consumo bajo el capital específicamente neoliberal). Argumentos 23(63), 123-157. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000200006&lng=es&tlng=es

Educación superior, movilidad social y mercado de trabajo: límites y contradicciones sistémicas

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA

Desigualdad, meritocracia y exclusión: los desafíos persistentes[1]

¿Igualdad de qué y para qué?, ¿por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario), y sobre la justicia, ¿hacemos lo que debemos?[2] Estos cuestionamientos son el punto de partida de tres obras que discuten y analizan el contexto mundial en que vivimos, cuyos problemas se han agudizado y visibilizado con la pandemia causada por el virus del Sars-Cov-2. Los problemas globales de las últimas décadas reflejados en la crisis económica y financiera de 2008, los conflictos bélicos, los daños al medioambiente y sus consecuencias sociales, la pobreza, la marginación, la inacabada explotación laboral, el incremento de ideas racistas, sexistas y extremistas, entre muchos otros, han colocado a la desigualdad como un tema prioritario en la agenda política mundial (Puyana, 2018; UNESCO, 2016). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reconoce que el aumento de las desigualdades, tanto dentro de los países como entre ellos,

[1] Esta reflexión se originó de la necesidad de plantear los retos de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, en mí participación en el proceso para ocupar su rectoría.

[2] Sandel, Mchael (2009). "Justicia ¿hacemos lo que debemos?", Madrid, De Bolsillo; Dubet, Francois (2015). *Solidaridad ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*, Buenos Aires, Siglo XXI; Sen, Amartia (1980). "Equality of What?", en S. McMurrin (ed.), *Tanner Lectures on Human Values*, Cambridge University Press, 1980.

genera brechas significativas en cuanto a las oportunidades, la riqueza y el poder (ONU, 2019).

Diversos autores coinciden en que las manifestaciones de la desigualdad se traducen en, por lo menos, siete dimensiones: económica, social, cultural, cognitiva, política, educativa y territorial. La económica se evidencia en el nivel de ingresos, bienes, capital, patrimonio, empleo y estándares de vida. La desigualdad social es observable en el estatus social de diversos grupos. El ámbito cultural se observa en la discriminación de raza, género, religión y discapacidad. La cognitiva refiere al acceso desigual a los recursos naturales y a sus beneficios, así como al conocimiento e información acerca de los riesgos y los modos de protegerse. La política se manifiesta en diferencias existentes en los hechos para influir, participar, beneficiarse y gozar de los derechos humanos. La educativa se manifiesta en el acceso y permanencia limitada o nula a la educación como un derecho humano y universal. Finalmente, la territorial muestra diferencias entre zonas geográficas, áreas urbanas y rurales, áreas centrales y periféricas, zonas con recursos y aquéllas sin ellos. Las desigualdades pueden ser múltiples, entrecruzadas y reforzarse entre sí; por ejemplo, pueden, y generalmente así es, coincidir en desigualdades de género, estatus social y territorio (UNESCO, 2016; Buendía y Escorcia, 2019).

En México como en América Latina, la base de la desigualdad es la distribución del ingreso, caracterizado por su alta concentración en muy pocos y por tener consecuencias perversas en la mayoría de la población. La desigualdad obstaculiza la reducción de la pobreza, que para el año 2020 afectaba a 43.9% de la población mexicana y a 8.5% en pobreza extrema. Las entidades federativas con los mayores niveles de pobreza y pobreza extrema son las ubicadas en el sur de Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz y Puebla. Para el mismo año, el rezago educativo en el país equivale a 19.2%, y el acceso a servicios de salud a 28.2% (CONEVAL, 2020).

Particularmente, millones de jóvenes en el mundo no acceden al ámbito de la educación superior, y la frase "origen es destino" es para ellas y ellos un estigma. En México, para el año 2019, según datos de la Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior

(ANUIES), sólo 4 de cada 10 personas en edad de hacerlo se encontraban inscritas en alguna institución de educación superior, con el problema persistente de acceso basado en la meritocracia académico-económica, aun en las universidades públicas autónomas, en las cuales se concentra 44% de la matrícula total del país. Ello significa que los grupos de jóvenes históricamente desfavorecidos siguen excluidos de la educación superior.

Aun en el primer mundo, la desigualdad y la meritocracia condicionan la incorporación en la educación superior, evidenciando la estratificación de clases sociales. Sandel (2020) afirma que en Estados Unidos más de dos tercios de los estudiantes de las universidades que conforman el club de *Ivy League* proceden de hogares situados en el 20% superior de la escala nacional de renta. Agrega que en Princeton y en Yale, estudian más jóvenes procedentes del 1% de familias económicamente más favorecidas del país que del 6% más pobre.

El análisis de la desigualdad y sus efectos puede sintetizarse en dos corrientes de pensamiento. La primera se asocia con el carácter sistémico y estructural de las variables y, por tanto, implica un programa amplio y un nuevo compromiso social a favor de las clases trabajadoras. La obra del clásico Marx es aquí un referente; ésta se revitaliza con los aportes de J. M. Keynes y el *Estado benefactor*. Para el primero, el sistema capitalista es fundamentalmente desigual, dadas las relaciones sociales que lo determinan, entre las que se encuentra la relación capital-trabajo asalariado, que implica la explotación de una clase social por otra. El concepto de igualdad se sustenta en una connotación positivista y superficial que deja intacto un fundamento que implica una necesaria desigualdad que surge de la apropiación del producto del trabajo de una clase social por otra (Rivera *et al.,* 2021) Keynes, por su parte, se ubica en la necesidad de regular el sistema capitalista a partir de la intervención estatal con efectos positivos en diferentes variables; por ejemplo, el compromiso social que se sostenía en una participación muy activa del Estado y el gobierno para alcanzar una distribución equitativa del ingreso en el llamado modelo de "desarrollo de Estado". El desmantelamiento de este modelo de desarrollo condujo al modelo neoliberal basado en la privatización, la competencia

y la desregulación de la economía, con claros efectos negativos en lo colectivo y en lo individual; de ello da cuenta una amplia literatura (Rivera *et al.,* 2021)

El debate sobre la desigualdad también ha sido abordado desde las teorías de las oportunidades y, por tanto, implica la competencia. Ampliar las oportunidades involucra el reconocimiento de que todas y todos los individuos desarrollen y obtengan a través del uso de sus capacidades lo mejor que esté a su alcance (Sen, 1976; Rawls, 1995; Roemer, 1998; Atkinson, 2016). Desde estas perspectivas, la desigualdad se asocia con la meritocracia al asumir que las oportunidades son ilimitadas y que la única vía para acceder a ellas es cumplir con los méritos impuestos en función del espacio al que se quiere acceder. La idea de meritocracia es, en este sentido, una creencia que se bifurca en lo material y lo simbólico, y se asocia con la estratificación social (Rivera *et al.,* 2021). La meritocracia es el cimiento y la mejor justificación de la existencia de la desigualdad y de la exclusión, y hoy, además de las crisis ambiental, económica y social, vivimos una crisis de solidaridad, que se justifica en la sociedad meritocrática, sus ganadores y sus perdedores.

Pero la desigualdad también permea otros grandes temas que preocupan a la educación superior. Destaca la necesidad de fortalecer los procesos de democratización que implican el reconocimiento de los derechos humanos, el respeto por el medioambiente, el reconocimiento de la diversidad —incluido el género—, la construcción de ciudadanía y la promoción de una cultura de paz. Se suman otras viejas preocupaciones en torno a la educación superior, específicamente su calidad y pertinencia, financiamiento, transparencia y rendición de cuentas. La privatización, comercialización e internacionalización, los cambios en el perfil de las y los estudiantes, las relaciones entre educación superior y mercado de trabajo, la influencia de la pedagogía en los procesos de enseñanza aprendizaje, la incorporación y el uso de las tecnologías digitales, la vinculación permanente con las sociedades, el desarrollo científico y tecnológico, la promoción y difusión de la cultura y el reconocimiento de la multi e interdisciplina como pilares de generación y transmisión del conocimiento (Buendía, 2021).

¿La educación superior promueve la movilidad de clases?

Posterior a la Segunda Guerra Mundial, la educación superior como hecho social ha sido ampliamente debatida y, al mismo tiempo, objeto de políticas públicas para orientarla en los ámbitos internacional, regional y nacional. Desde entonces ha vivido un proceso de expansión mundial sin precedentes, transitando de una educación superior de élite a una de masas, aunque con claras diferencias y desigualdades entre regiones, países y aun dentro de éstos. La educación superior se concibe también como el principal motor de desarrollo económico y social y, a pesar de los cuestionamientos bien fundamentados y el fracaso de la teoría del capital humano como una de las principales vías para la movilidad social en el sistema político económico en el que vivimos. De acuerdo con la clasificación internacional normalizada de la educación, se trata del último ciclo formativo de la educación formal, por lo que las instituciones de educación superior constituyen el repositorio de la formación previa que, como individuos y seres sociales, han recibido quienes logran arribar a ellas. No es ésta una responsabilidad menor cuando pensamos en todo lo que nos implica. ¿Qué significados y sentidos cobra la educación superior para quienes estamos directamente insertos en sus instituciones, procesos y prácticas? La educación superior que incorpora la ciencia y la cultura es muy probablemente todo lo anterior, pero, principalmente, simboliza la posibilidad de transformarnos como personas, contribuye a nuestro comportamiento íntegro, crítico, ético y autónomo; nos hace conscientes de nuestro ser social y del mundo que hoy sufre una de sus peores crisis ambientales y humanitarias a causa de nuestro propio actuar, que va surgiendo a la luz de nuestra vida cotidiana. Es esta serie de cualidades y posibilidades la que hace a la educación verdaderamente superior.

Particularmente, la universidad pública se ha considerado el ideal para dar sentido a la educación superior. Se trata de una de las instituciones sociales más importantes en la historia de la humanidad. Si bien su origen está anclado en el proceso de conquista y colonización vivida por muchos países, incluido México, gracias al pensamiento y a la acción de grandes mujeres y hombres, hoy podemos hablar de una universidad pública que

nos da identidad regional y nacional, que ha representado históricamente los valores de la modernidad basados en la generación y transmisión del conocimiento, pero que también se ha constituido como un espacio abierto al reconocimiento de los saberes construidos desde la alteridad y desde la disidencia, a fin de comprender a cabalidad nuestra diversidad y, desde nuestro limitado entender, contribuir en su recreación. No obstante, el conocimiento científico es su principal apuesta y bandera, pero "no sólo aquel conocimiento económicamente útil, sino todas la formas de conocer que requiere una sociedad […] el conocimiento que incluya la universalidad de los saberes humanos y, advertimos, contra la trampa de convertir a las universidades públicas en fábricas de inventos prácticos; ellas son creaciones del *Homo sapiens*, no las reduzcamos a talleres del *Homo faber […]*".[3] En este contexto, la universidad pública debiera ser por antonomasia no la universidad con un proyecto social, sino la universidad social, abierta y completa. En ella conviven las diferencias y desde ellas (re)construimos nuestro pasado para vivir la cotidianidad que demanda nuestro presente; e intentamos edificar un futuro en parte nuestro, pero que imaginamos para otras y otros, quienes seguramente se apropiarán de su presente para intervenirlo y (re)edificar ese futuro que idealmente les fue construido por quienes hoy habitamos la universidad.

En el contexto de la desigualdad que he simplificado en los párrafos anteriores cabe la pregunta que guía este texto: ¿la educación superior sigue constituyéndose en un mecanismo para la movilidad social y su asociación con la económica? Es decir, ¿la educación superior promueve una real movilidad entre una clase social y otra? Un primer punto de partida nos lleva a la discusión del concepto de clases sociales. Escorcia (2021) afirma que esta definición parte de la conceptualización de persona o individuo que asumimos y plantea este debate desde dos perspectivas. La primera se asocia con la teoría de Marx, donde "clase" no significa

[3] Latapí, Pablo (2007). "Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana", Perfiles Educativos, vol. XXIX, núm. 115, pp. 113-122, IISUE y la Educación, D. F., México.

pertenecer a cierto grupo o categoría definido por el tipo de consumo, por el nivel de ingreso o por los gustos subjetivos, perspectiva que es común en propuestas alternas al marxismo. Para Marx, a las preguntas "¿qué forma una clase?" y "¿qué hace que trabajadores asalariados, capitalistas y terratenientes formen tres grandes clases sociales?", la respuesta es que son tres grandes grupos sociales, cuyos componentes, los individuos que las forman, viven respectivamente de salario, ganancia y renta de la tierra; es decir, propietarios de su fuerza de trabajo, los propietarios del capital y los terratenientes (Marx, 2009, pp. 1123-1124).

Desde el individualismo metodológico weberiano que considera el análisis de lo social desde la acción de uno o varios individuos, la estratificación tiene su base material en el poder, y las "clases" no son la única forma de analizar la división de la sociedad, la cual pasa por los ámbitos económico, social y político, donde las clases constituyen la jerarquía específica del orden económico. Clase es todo grupo humano que se encuentra en una igual situación de clase, entendiéndose por ésta "[...] el conjunto de probabilidades típicas de: 1. De provisión de bienes, 2. De posición externa, 3. De destino personal, que derivan, dentro de un determinado orden económico, de la magnitud y naturaleza del poder de disposición (o de la carencia de él) sobre bienes y servicios y de las maneras de su aplicabilidad para la obtención de rentas o ingresos" (Weber, 1969, p. 242). Para Weber, la posesión y la no posesión de bienes y servicios son las categorías fundamentales de todas las situaciones de clase, en tanto crean probabilidades particulares de vida, es decir, determinan el lugar del individuo en relación con la satisfacción de necesidades económicas. De aquí que la distribución desigual del poder económico corresponda a la distribución desigual de la propiedad, pues ésta condiciona el mejor o peor aprovechamiento de las oportunidades del mercado (Duek e Inda, 2006).

Si la posición de clase se asocia con determinada posesión de ingreso y el consumo, un primer punto de partida para asociarla con la educación superior pasa por el acceso a ésta y sus significados sociales, que hoy transitan, en general, por la meritocracia. Piketty (2013) afirma que la importancia de las creencias meritocráticas en la justificación de las des-

igualdades de la sociedad moderna no es atribuible sólo a la distancia en la distribución del ingreso entre las clases sociales altas con el resto de los grupos, sino también a las disparidades que separan a las clases populares y a las medias. Es en estos estratos socioeconómicos donde la competencia por los espacios y las oportunidades es aún más clara, en función de la configuración de las clases medias. La autopercepción de sus trayectorias, identidad social y el lugar que ocupan en la sociedad reafirma la relevancia del mérito. Rigor, paciencia, trabajo, esfuerzo, dedicación, estudio constante y una larga sucesión de cualidades personales les han permitido ocupar y merecer "un lugar" y una "posición de clase". Los "otros" no lo han hecho porque no han querido, pero las oportunidades están a la vista y son de acceso universal (Rivera *et al.,* 2021).

Littler (2018), en su obra más reciente *Against Meritocracy*, debate sobre los límites de la meritocracia en cuanto a una construcción categorial analítica que articula el esfuerzo y el talento individuales y las oportunidades generalizadas, independientemente de la condición individual y social de origen y nacimiento de los sujetos. El discurso de la meritocracia se traduce en las acciones políticas, económicas y sociales en las últimas décadas, y en buena medida ha justificado las brechas de desigualdad que caracterizan a la sociedad actual. Si la legitimidad, tal como lo señala Max Weber (1981), se construye a través de representaciones colectivas y sistemas de significado, el capitalismo y la cultura capitalista contemporánea encontraron en la meritocracia una de sus principales fuentes de legitimidad. Esta mirada sociológica que necesariamente se acompaña de perspectivas económicas, políticas e, incluso, psicológicas, implica el reconocimiento del mérito y la meritocracia como instituciones consideradas justas y necesarias de ser acatadas por diversos grupos sociales (Rivera et *al.,* 2021).

Los primeros acercamientos al estudio de la meritocracia tienen origen en los trabajos de Michael Young (1958) y Hannah Arendt (1954). De acuerdo con Sen (2000), el mérito se define como un sistema de incentivos que recompensa las acciones de una sociedad de valores bajo la noción de la "buena sociedad". Este sistema de incentivos actúa en otro sistema

general que lo recompensa: la meritocracia. Los debates actuales sobre la meritocracia y su relación con la educación superior en el contexto de las sociedades democráticas y de la exclusión de este nivel educativo de millones de jóvenes ha sido abordado por diversos autores. Dos formas de meritocracia son evidentes: como sistema social y como discurso ideológico. La primera se sustenta en la concepción del máximo esfuerzo y responsabilidad individual para desarrollar el talento, lo que conduce necesariamente a la ocupación de una posición social como recompensa al esfuerzo realizado. Para analizar la meritocracia se requiere estudiar el contexto y su asociación a la posesión, la redistribución y el reconocimiento particularmente, la redistribución y reconocimiento económico y cultural, así como a la forma en que el éxito social se asocia con recompensas financieras y culturales (Littler, 2018).

La segunda, el del discurso ideológico, se asocia con el debate renovado sobre el mérito, propuesto por Michael Sandel (2020, pp. 20-46) en el contexto del acceso a la educación superior en Estados Unidos y su relación con el crecimiento de las desigualdades en ese país. Un título universitario es visto aún por la sociedad como la principal vía de movilidad ascendente para quienes aspiran a escalar socialmente, así como el bastión defensivo contra la movilidad descendente para quienes aspiran a mantenerse protegidos en el nivel de las clases acomodadas. En este contexto, en una sociedad desigual, quienes alcanzan la cima asumen que su éxito tiene una justificación moral. En una sociedad meritocrática, esto significa que los ganadores lo son por su propio talento y esfuerzo. El autor cuestiona la meritocracia y la ética meritocrática, donde un principio básico es la idea de que no merecemos que se nos recompense —ni que se nos postergue— por factores que estén fuera del control de las personas. Y cuestiona: ¿de verdad poseer (o carecer de) ciertas aptitudes es un logro personal? Si no lo es, es difícil mostrar que quienes ascienden gracias a su talento merecen mayor premio que quienes bien pueden ser personas igual de esforzadas pero menos dotadas de los dones previos que una sociedad de mercado casualmente valora más.

Así, en esta sociedad desigual, la proclama por el respeto y el cumplimiento a los derechos humanos, incluido el de la educación superior, siguen siendo una aspiración a la que todas y todos debemos abonar, así sea desde nuestro mínimo marco de acción e intervención, porque estamos lejos de ser y pertenecer a una sociedad justa, definida muy escuetamente en torno a la *distribución de los bienes y las cosas que apreciamos, una sociedad que da a cada uno lo suyo, pero ¿qué es de cada uno y por qué lo es?*[4]

Los vínculos educación superior y trabajo: bases para el entendimiento de la movilidad

El estudio de los vínculos entre educación y empleo no es nuevo. Quizá los primeros estudios se sustentan en la hoy cuestionada teoría del capital humano desarrollada por Schultz (1961) y Becker (1964), misma que concibe la educación como la capacitación en los puestos de trabajo no sólo como bienes de consumo, sino como inversiones rentables a futuro. De acuerdo con los teóricos del capital humano, una mayor inversión en educación se traduce en mayores beneficios individuales y colectivos. Estas afirmaciones han sido cuestionadas al probarse en diversas investigaciones que la inversión en educación no producía el desarrollo económico esperado, así como que tampoco lograba dar respuesta a las diferencias salariales evidenciadas frente a un mismo proceso de credencialización (Aronson, 2007).

La teoría del capital humano responde, evidentemente, a una mirada meritocrática de la educación, la función productiva de la educación y el funcionamiento del mercado de trabajo (Navarro-Cendejas, 2014, pp. 22). Esta teoría supone igualdad de oportunidades y excluye la relevancia y el conflicto de clases para la explicación de los fenómenos del mercado de trabajo, a la vez que carece de una perspectiva de la reproducción social estudiadas por Bowles y Gintis (1975) y Bourdieu y Passeron (1979), donde el origen social toma un papel dominante en relación con las posibilidades del éxito educativo y la movilidad (García, 2021).

[4] Sandel, Mchael (2009). *Justicia ¿hacemos lo que debemos?,* Madrid, De Bolsillo, p. 29.

Navarro (1998) analiza las diversas propuestas teóricas para la comprensión de la relación entre educación y trabajo. Destacan los aportes de Thurow y Lucas (1972), donde la educación proporciona mayores niveles de "entrenabilidad", criterio central que utilizan los empleadores para el reclutamiento y selección (Navarro Leal, 1998, pp. 14-15). Desde esta perspectiva, los individuos compiten por el trabajo colocándose en una fila; el empleador seleccionará a aquéllos con mayores aptitudes para ser capacitados con el menor costo posible. La formación inicial se convierte en la carta de entrada a un empleo; la especialización no tiene relación directa con la productividad, pero cobra importancia en el proceso de inserción laboral. Las credenciales cobran gran importancia para los individuos, pues les permiten diferenciarse de otros candidatos en el mercado de trabajo (Navarro-Cendejas, 2014, pp. 31-32). Se suma la teoría de la devaluación de los certificados y la teoría de la educación como bien posicional. La primera considera que, al haber un gran número de individuos demandantes de un empleo, el título se devalúa, motivo por el cual se requerirán más credenciales para ocupar el empleo; la segunda hace referencia a que los individuos compiten entre sí "por un determinado estatus, lo cual eleva continuamente la demanda educativa" (Navarro Leal, 1998, pp. 17).

Otra perspectiva de análisis en México es la económica con base en comparaciones entre los campos ocupacionales de los profesionistas, el salario y el puesto; ésta destaca el problema del desajuste entre la oferta y la demanda de profesionistas en el mercado laboral. A partir del análisis de diversas fuentes oficiales de información sobre la situación del empleo en México, Márquez (2011) explica que el problema del desajuste es un hecho que se manifiesta a través del desempleo y el subempleo, a pesar de las complicaciones existentes para su conceptualización y formas de medición. Para el autor, los profesionistas, principalmente los más jóvenes, son quienes en mayor medida afrontan el problema del desempleo; no obstante, su investigación da cuenta de que, en el largo plazo son éstos quienes reciben los mayores beneficios del mercado laboral. También concluye que el desajuste entre oferta y demanda laboral tiene un carácter estructural que difícilmente puede ser resuelto únicamente por el sistema educativo,

y cuya solución incluye necesariamente la participación de otros sectores sociales, tales como las empresas y el gobierno.

A manera de cierre

El debate sobre la educación superior y su influencia en la movilidad social pasa por la comprensión de la desigualdad y sus efectos en la educación y en el trabajo. En este trabajo planteo apenas algunas reflexiones sobre el tema, y éstas requieren una mayor discusión y fundamentación teórica, así como la construcción de categorías que permitan conducir las explicaciones teóricas al campo empírico. ¿De qué manera podemos probar empíricamente la hipótesis de que la educación superior es aún en los tiempos actuales un mecanismo para la movilidad social? Si bien la mayoría de las universidades e instituciones de educación superior realiza un seguimiento de egresados, la información obtenida tiene más usos para la construcción de indicadores de desempeño institucional, pero menos para la construcción de políticas públicas e institucionales que dé cuenta de la situación sociolaboral de las y los jóvenes egresados de la educación superior. Ése es el siguiente paso en este trabajo.

Referencias

Arendt, H. (1954). *The Crisis in Education*. https://www.normfriesen.info/files/ArendtCrisisInEdTable.pdf

Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en humanidades*, (16), 9-26.

Atkinson, B. (2016). *Desigualdad. ¿Qué podemos hacer?* Fondo de Cultura Económica.

Becker, G. S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press.

Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1995). *La reproducción*. Fontamara.

Buendía Espinosa, A., y Escorcia Romo, R. (2019). En J. M. Corona Alcantar y A. Buendía Espinosa, *Desigualdad y pobreza* (coords.) (pp. 11-30). Bonilla Artigas y UAM.

Dubet, F. (2015). *Solidaridad. ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI.

Duek, C. e Inda, G. (2006). La teoría de la estratificación social de Weber: un análisis crítico. *Revista Austral de Ciencias Sociales* (11), 05-24. http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n11/art01.pdf

Escorcia, R. (2021). *Clases sociales, desigualdad y democracia excluyente en el siglo XXI*. (México, en prensa).

García, N. (2021). *Experiencias universitarias y transición al empleo de los egresados de licenciatura de una universidad privada*. (Tesis de grado, en proceso, Universidad de Guadalajara, México).

Littler, J. (2018). *Against Meritocracy. Culture, power and myths of mobility*. Routledge.

Márquez, A. (2011). La relación entre educación superior y mercado de trabajo en México. Una breve contextualización. *Perfiles Educativos*, *XXXIII* (número especial, 2011, IISUE-UNAM), 169-185.

Marx, K. (2009). *El capital. El proceso global de la producción capitalista*. *Tomo III/Vol. 8*. *Libro tercero*. Siglo XXI.

Navarro Leal, M. A. (1998). *Consideraciones teóricas para el estudio de egresados. En Esquema básico para estudios de egresados*. ANUIES.

Navarro-Cendejas, J. (2014). *La inserción laboral de los egresados universitarios. Perspectivas teóricas y tendencias internacionales en la investigación*. ANUIES.

Piketty, T. (2013). *Capital in the Twenty-First Century*. Harvard University Press.

Puyana Mutis, A. (2018). "Crisis económica y crisis de la teoría económica. Notas para el debate". *Perfiles latinoamericanos*, *26*(51). https://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/649

Rawls, J. (1995). *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica.

Rivera, R., Buendía, A., y Pérez, A. B. (2021). *Entre la desigualdad y la meritocracia: rutas y huellas de la equidad. El caso de Chapingo*. UAM Xochimilco, UACh, COMIE y Fundación Chapingo.

Roemer, J. (1998). *Equality and Opportunity*. Harvard University Press.

Sandel, M. (2009). *Justicia ¿hacemos lo que debemos?* De Bolsillo.

Sen, A. (1976). Poverty: An Ordinal Approach to Measurement. *Econométrica 44*(2), 219-231.
Sen, A. (1980). Equality of What? En S. McMurrin (ed.), *Tanner Lectures on Human Values*. Cambridge University Press.
Thurow & Lucas (1972). *The American Distribution of Income: a Structural Problem*. U.S. Government Printing Office.
UNESCO; IDS; ISSC (2016). *World Social Sciences Report. Challenging Inequalities*. Pathways to a Just World. París: UNESCO Publishing.
Weber, M. (1997). *Historia económica general*. Fondo de Cultura Económica.
Young, M. (1958). *The rise of the Méritocracy 1870-2033*. Western Printing Services Ltd.

Los imaginarios sociales de la escuela desde los significados atribuidos por adolescentes en el contexto de la pandemia

ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE

Introducción

La pandemia por COVID-19, iniciada en el año 2019, agudizó muchas de las problemáticas sociales que infancias y adolescencias ya vivían desde tiempo atrás. El hecho de quedarse en casa los privó de un espacio de socialización, así como de la interacción cara a cara con sus pares y sus dinámicas de encuentro en espacios de convivencia social. El quedarse en casa representó condiciones no siempre propicias para el desarrollo afectivo, emocional e intelectual de las adolescencias; desde tal panorama, el sentido que ellos y ellas reconstruyeron de la escuela a partir de la pandemia es significativo para comprender los imaginarios que reconfiguran su mundo intersubjetivo y su relación con la escuela. En sus casas no siempre tuvieron la oportunidad de socializar favorablemente con sus familiares, y quedó al descubierto la gran desigualdad social y las contingencias de una socialización favorable a su desarrollo académico, emocional y afectivo, pues vivieron situaciones cotidianas de crisis, como el estrés por la pérdida del trabajo de sus padres, la vulnerabilidad laboral, la inseguridad social, enfermedades y muertes de familiares y amigos, la violencia doméstica y social, aunado todo lo anterior a condiciones materiales precarias y de nulas o escasas posibilidades de intercambio virtual ante la carencia de equipo tecnológico y de acceso a la conectividad.

Las vivencias, particulares e intransferibles, son también un eje articulador en la conformación de nuevas subjetividades y un dispositivo

que permite resignificar el sentido de lo escolar; ante ello la pregunta es "¿cómo las vivencias de la pandemia han generado nuevas construcciones de sentido e imaginarios sociales sobre la escuela?". Esta interrogante atraviesa el análisis inferido de las experiencias narradas por los adolescentes del presente estudio.

Tradicionalmente, la escuela es considerada una institución que legitima ciertos aprendizajes desde una cultura instituida en el rol de la educación formal (Contreras y Lafferte, 2017); no obstante, esta institución ha sido resignificada desde las vivencias particulares del adolescente; por ello, resulta de vital importancia comprender los sentidos y significados que los y las jóvenes —quienes están mediadas y trastocadas por vivencias concretas— atribuyen a la escuela.

La metodología entendida como el camino pertinente para este propósito es de corte cualitativo, a través de entrevistas focalizadas cuyo fundamento interpretativo es la teoría de los imaginarios sociales (Castoriadis, 2005). A través de ese trayecto teórico-metodológico se recupera la narrativa de los jóvenes con la intención de comprender los significados que se conforman desde configuraciones imaginarias sobre la escuela. Esto permite tener un acercamiento al mundo intersubjetivo desde la construcción de imaginarios sociales, y reflexionar sobre el papel que la escuela tiene como eje de resignificación en el contexto de la pandemia.

La mirada teórica

La escuela como institución moderna es el resultado de la hibridación entre una sociedad postindustrial con objetivos y perspectivas que se concretan en la producción de subjetividades que se adapten al mundo del trabajo, de la producción y del consumo, así como una institución que apela a la tesis de que todos y todas podemos aprender si la escuela ofrece las condiciones para el conocimiento, un conocimiento útil a la vida, al proyecto humano de autorrealización, al desarrollo de las sociedades y las ciudadanías. Por lo tanto, la escuela es una tensión que fluctúa entre ser una institución que forma sujetos para la ciudadanía, el buen vivir, el proyecto, la dignidad y la esperanza; pero, por otra parte, forma subjetividades

productoras y consumidoras en el contexto del trabajo remunerado. Ante esta tensión, ¿dónde queda el deseo de los sujetos? ¿Dónde la expectativa de quien desea tener amigos y espacios de socialización, pero que también aspira a un mejor futuro, de acceso a los bienes materiales, culturales, espirituales y de consumo? Interrogantes que se responden desde las tesis de Castoriadis, en el sentido de que el sujeto es producto de condiciones histórico-sociales, pero a su vez no está determinado por éstas, pues posee la capacidad de resignificarse desde su imaginario radical, esto es, desde su capacidad de asignar nuevos sentidos al mundo social. En esto radica el proyecto de autonomía de Castoriadis (2005). Por otro lado, la narrativa no es sólo como un vehículo que pone de manifiesto la subjetividad, sino que además es un espacio donde narrar-se, ver-se, juzgar-se, valorar-se, conformar-se; constituyen lo que Larrosa (1995) designó *el doble*, escenario de reflexión y autoconformación que se da en una doble tensión: desde la distancia y el encuentro de sí.

En ese sentido, las narrativas son una *poiesis,* en tanto un *performance* creativo donde el sujeto en narración está en constitución y desde donde reivindica su derecho a construirse para protagonizar su propia existencia, aquella que intenta mostrar lo que está en juego; por ende, no es la verosimilitud del relato, sino los significados, deseos y expectativas implicados los que revelan más que el propio impudor de la confesión humana. La narrativa es, por tanto, un entramado de subjetividad desde donde es posible desvelar la configuración del deseo y la expectativa.

Otro punto de encuentro teórico lo encontramos en Foucault, quien en las tecnologías del yo refiere a la interacción entre uno mismo y los demás, así los adolescentes son comprendidos desde una subjetividad que se construye en la interacción, en la capacidad de resignificación y en una conformación continua e inacabada, pues no hay una determinación sino un proyecto de constitución abierto a los acontecimientos, como ha sido el caso de la COVID-19 y la pandemia mundial, que ha convocado nuevas interpelaciones y sentidos.

Las instituciones —como la escuela, la familia, entre otras— son vistas por Castoriadis desde una doble dimensión: "la institución es una red

simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario" (1983, p. 227). Ahora bien, en el contexto de la pandemia, los sentidos tradicionales de la escuela se dislocaron porque las prácticas habituales de lo escolar trastocaron el mundo de la vida cotidiana de los sujetos; así, los valores, las creencias, las actitudes, los sentimientos y los proyectos se reconfiguraron desde la crisis de: "un conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas (contenidos de la cultura escolar) y los modelos de relación y formas de asociación y organización (forma de la cultura escolar) de la escuela (Ortiz y Lobato, 2003, p. 30). Las crisis, en su sentido de ruptura y dislocación del presente, son vistas en este estudio como "ontologías del presente" y "ontologías de nosotros mismos" (Foucault, 2008, pp. 21-22).

Se parte del supuesto de considerar que la escuela es un escenario de micropolíticas de una cultura que tiende a reproducirse aún en el contexto de una crisis, o ruptura radical, como lo fue la pandemia; esto influye en las subjetividades y sus maneras de resignificación. La cuestión central es precisamente comprender y dilucidar esas nuevas formas de sentido de la escuela desde la subjetividad de las adolescencias, concebidas como agentes activos y no como entes pasivos que sólo reciben las influencias externas. En este sentido, se recupera "la discusión sobre las nociones de experiencias, vivencias y los sentidos acerca de la escuela y los estudios, pilares fundamentales, desde nuestra perspectiva, para comprender los aspectos subjetivos de los vínculos entre los sujetos y la escuela" (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1020). Siguiendo con la trama de estas autoras, interesan los adolescentes como *sujetos de la experiencia,* y no sólo como receptores o meros usuarios del sistema educativo.

La travesía metodológica

Este estudio tiene un enfoque cualitativo en tanto que es parte de la complejidad y la pluralidad de los mundos vitales y la necesidad de su comprensión (*Verstehen*) a partir de las narraciones subjetivas limitadas en un espacio y tiempo particular (Flick, 2007). Es un estudio de caso, situado en el contexto de estudiantes de secundaria, desde el alcance de esta

metodología no trato de representar una totalidad sino de comprender una particularidad. Stake (1999) advierte que el caso no es generalizable, pero permite una profundización en la comprensión del fenómeno a estudiar. Desde esa perspectiva se tuvo un acercamiento a los adolescentes de secundaria que reunieron tres condiciones: 1. Ser estudiantes que deseen colaborar en el estudio, ya que la disposición es el mejor detonante de apertura al diálogo. 2. Que estén inscritos en la escuela. 3. Que los estudiantes provengan de contextos diversificados: escuelas rurales y urbanas, con la intención de comprender los significados construidos desde la experiencia particular de los sujetos insertos en contextos distintos. Para el presente análisis se analizan las narrativas de diez estudiantes, cinco alumnos de contextos rurales, de la región de la ciénega en el estado de Michoacán y cinco de contextos urbanos de la Zona Metropolitana de Guadalajara del estado de Jalisco.

La técnica utilizada fue la entrevista focalizada, que es un tipo de entrevista semiestructurada que se va configurando a partir de un elemento detonante (Flick, 2007) partiendo de una base: la experiencia escolar durante la pandemia; el criterio de especificidad de la entrevista puso de manifiesto los significados y sentidos atribuidos a un acontecimiento vivido de manera personal y subjetiva, apoyado en un evento particular: Los significados que las adolescencias tienen de la escuela frente a su plan de vida y las experiencias valiosas de lo escolar durante la pandemia.

A partir de estos ejes, se plantearon preguntas a cada uno de los participantes desde la experiencia particular, partiendo de una pregunta generadora de narración: *Quiero que me platiques qué cosas extrañaste de tu escuela durante la pandemia.* De esta pregunta detonadora se irán configurando otras interrogantes bajo el diseño del enfoque progresivo (Stake, 1999).

La entrevista se transcribió y analizó. A partir del análisis se construirán categorías y subcategorías desde el criterio apriorístico, además de integrar categorías emergentes surgidas del análisis de forma inductiva (Elliot, 1990). Posteriormente, se interpretó desde la triangulación con la teoría (Cisterna, 2005). En las conclusiones se construyeron asertos

(*assertions*) o formas de generalización desde los contextos de lo narrado y las categorías construidas (Flick, 2007).

Hallazgos

Los sentidos que los y las adolescentes atribuyeron a la escuela desde su experiencia durante la pandemia se configuraron a través del análisis de las respuestas que ofrecieron; así distinguimos tanto semejanzas como diferencias significativas.

Las diferencias se dan con respecto a la expectativa sobre lo que la escuela representa en relación con su proyecto de vida; en el caso de los y las adolescentes que viven en contextos rurales, la expectativa respecto a la influencia de la escuela secundaria en su plan de vida es pesimista, como lo evidencia la siguiente narrativa: "Para qué estudiar la secundaria si voy a terminar trabajando en el campo". A diferencia, de los y las jóvenes del contexto urbano, quienes tienen un discurso optimista al considerar que van a la escuela para tener una profesión o un oficio mejor que el de sus padres: "Es muy importante ir a la escuela porque nos da aprendizajes para la vida, para tener un mejor futuro".

En las semejanzas vemos que los y las estudiantes, tanto de contextos rurales como urbanos, valoran la escuela como un espacio de socialización auténtico, libre, que les permite jugar y tener amigos y relaciones sociales diferentes a las de su casa. Consideran que asistir a la escuela después de la pandemia es una experiencia que les permite acceder a un espacio de socialización distinto al de su contexto familiar. En la voz de los y las chicas entrevistadas la socialización en la escuela les permite convivir con amigos en espacios de mayor libertad que los de sus hogares. A pesar de que reconocen que la escuela es un espacio instituido y con reglas, ellos y ellas dicen experimentar un sentido de libertad mayor que en sus casas.

Las diferencias entre adolescentes de contextos urbanos y rurales tienen que ver con el sentido de utilidad que ellos le atribuyen a la escuela. En el caso de las adolescencias de escuelas urbanas, las voces se ligan al imaginario de ir a la escuela para tener un mejor futuro, aprender cosas nuevas y útiles, ser alguien en la vida, tener un trabajo y una profesión a

futuro, poder ingresar después a la educación superior, ir a la universidad, etc. Estas perspectivas reiteradas en las voces adolescentes consideran la escuela un espacio importante para adquirir aprendizajes valiosos para la vida, tener un mejor futuro, un empleo o profesión, además de ser un lugar de socialización para tener amigos, jugar y pasarla bien.

En cambio, las adolescencias de contextos rurales ven con pesimismo la escuela en su plan de vida; sin embargo, en su cotidianidad valoran la importancia de ésta en la socialización y en la relación afectiva con sus maestros. El contexto rural de estos adolescentes es de bajo nivel socioeconómico, las familias trabajan en el campo y venden su producción en los mercados locales, los miembros de su comunidad tienen como nivel de escolaridad más alto la escuela secundaria; esto permite comprender narrativas como "para qué ir a la escuela si al final vamos a seguir trabajando en el campo o de albañil", "No le veo sentido en ir a la escuela si terminaré trabajando en la cebolla", "Aunque termine mi escuela seguiré trabajando con mi papá de albañil", "Para qué estudiar tanto si de cebollero no pasaré". Estas narrativas sintetizan un sentido de escasa valoración atribuida a los estudios escolares en su plan de vida.

A continuación, se muestran dichas voces en las posiciones diferenciadas de alumnos de escuelas rurales y escuelas urbanas con respecto a las interrogantes relacionadas con lo que les gusta de ir a la escuela y lo que no les gusta, y que podemos apreciar en los cuadros uno y dos respectivamente:

Cuadro 1
¿Por qué te gusta estar en la escuela?

Adolescentes de escuelas rurales	Adolescentes de escuelas urbanas
-"Porque aquí, en la escuela, puedo convivir con mis amigos". -"Aquí puedo jugar". -"En casa a veces no se puede jugar; por eso me gusta venir a la escuela".	-"La escuela es importante para despegarme del celular… también para entender nuevas cosas". -"Lo que más extrañaba de la escuela era ver a mis compañeros, aprender cosas".

-“Aquí nos sentimos más libres, aquí en la escuela me siento libre”. -“Me gusta venir para tener convivencia de otro tipo”. -“En la pandemia me hicieron falta mis amigos, me hacían falta mis compañeros”.	- “Me gusta venir. Si se pudiera venir el sábado para poder hacer una actividad de tipo deportivo, como el ajedrez”. - “Me gusta venir a la escuela porque me aburro en la casa”.

Cuadro 2

¿Crees que es importante ir a la escuela para tu futuro?

Adolescentes de escuelas rurales	Adolescentes de escuelas urbanas
-“Para qué ir a la escuela si al final vamos a seguir trabajando en el campo o de albañil”. -“No le veo sentido en ir a la escuela si terminaré trabajando en la cebolla”. -“Aunque termine mi escuela, seguiré trabajando con mi papá de albañil”. -“Para qué estudiar tanto si de cebollero no pasaré”.	-“Para mí es muy importante la escuela porque siento que es la manera más rápida y sencilla de aprender más temas sobre los que quieres estudiar en el futuro”. -“Sí quiero ir a la escuela, hasta la universidad”. -“Porque quiero ser cocinero o arquitecto”. -“La escuela es importante para mi futuro porque quiero tener una profesión e ir a la universidad”.

Ahora bien, con respecto a lo que les gustaba de la escuela antes de la pandemia recuperamos las siguientes posiciones inferidas de entrevistas aplicadas en el mes de diciembre de 2019, antes de la pandemia donde el interés se centró en los que les agradaba. Las respuestas las clasificamos en “lo que me gusta” y “lo que no me gusta de mi escuela”, indistintamente de su contexto; éstas se muestran en el cuadro número tres:

Cuadro 3

¿Qué es lo que te gusta y lo que no te gusta de tu escuela?

Lo que me gusta de la escuela	Lo que no me gusta de la escuela
"Sí, aquí puedes convivir con tus amigos". - "Aquí puedo jugar". - "En casa a veces no se puede jugar; por eso me gusta venir a la escuela". -"Aquí puedo comer carne, en mi casa no". - "Sí, aquí puedes convivir con tus amigos". - "Aquí puedo jugar". - "En casa a veces no se puede jugar; por eso me gusta venir a la escuela". -"Aquí puedo comer carne, en mi casa no". -"Aquí nos sentimos más libres, aquí me siento libre". -"Me gusta venir a la escuela porque me aburro en la casa". -"Me gusta venir. Si se pudiera venir el sábado para poder hacer una actividad de tipo deportivo, como el ajedrez". -"Venir a tener convivencia de otro tipo".	-"No me gusta… porque no me puedo dormir". -"En mi casa puedo hacer lo que quiera, aquí no". -"Es cansado estar en la escuela por todo lo que debo estudiar". -"No me gusta… porque no me puedo dormir". -"En mi casa puedo hacer lo que quiera, aquí no". -"Es cansado estar en la escuela por todo lo que debo estudiar". -"Aburrido de hacer lo mismo… Las clases y las tareas". -"Porque me aburro, me enfado de las mismas clases". -"A veces sí me dan ganas. No es que no me guste, sino que a veces no agrada la manera de explicarte o su manera de ser de los maestros". -"Te aburres aquí, y luego en tu casa también dejan tarea". -"Que no nos dejen tarea para la casa para poder salir a distraernos y no estar preocupados por hacer la tarea, y no estar estresados". -"Sin tarea yo pusiera más atención a las clases". -"A mí sí (me gusta venir a la escuela), que den más (clases), pero no deberían dejar tarea. Porque luego no podemos salir por hacer tarea". -"A mí no me gusta estar temprano porque vivo muy lejos y tengo que levantarme muy temprano. Me gustaría que entráramos como a las ocho". -"No me gusta. Son muchas horas, ocho horas".

En las narrativas podemos ver que un aspecto muy valorado de la escuela secundaria es la socialización entre pares, amigos y compañeros, así como la práctica de actividades recreativas, lúdicas y de divertimento. Mientras que un aspecto que les desagrada son las clases, que ellos designan como aburridas, o los horarios prolongados de clases, así como la hora para ingresar a la escuela, pues los obliga a levantarse muy temprano. También la sobrecarga de tareas que el profesorado deja para hacer en espacios extracurriculares (sus casas) y que limita el tiempo para la recreación y la socialización fuera del aula.

La escuela es valorada, de acuerdo con estas voces, como un espacio escolarizado de prácticas rutinarias, aburridas, excesivamente cargadas de tareas, poco creativas e imaginativas de acuerdo con los intereses de los y las adolescentes. Esto conlleva a un asunto que debe ocupar a quienes diseñan las actividades didácticas, ya que desde la recuperación de las voces adolescentes se hace necesario evaluar de manera crítica las prácticas instituidas de la escuela.

Sobre las clases virtuales y presenciales en el contexto de la pandemia

Un aspecto no menos relevante fue la experiencia de las clases virtuales que fue implementada en todos los niveles escolares. En este contexto, las escuelas, de acuerdo con sus condiciones, implementaron clases a través de plataformas con el apoyo de dispositivos móviles, chats, correos y otras modalidades a distancia. Después de este proceso, en México los estudiantes retornaron a las aulas accediendo nuevamente a clases presenciales bajo la nueva normalidad establecida por las autoridades educativas de cada entidad.

Entrevistar a las adolescencias dio la oportunidad de valorar la experiencia de un año y cuatro meses de clases en línea; al respecto coincidieron en asumir que esta modalidad de clases no les gustó ya que les generó mucha confusión. Según su perspectiva, no estaban aprendiendo de este tipo de interacción, como se puede ver en el cuadro número cuatro ante la pregunta "¿Qué te gustó y qué no te gustó de tus clases virtuales?". Las respuestas se clasificaron en dos niveles: valoraciones de experiencias positivas y negativas de sus clases en línea. A continuación las respuestas:

Cuadro 4

¿Qué te gusta y qué no te gusta de tus clases virtuales?

Lo que me gusta de las clases en línea	Lo que no me gusta de las clases en línea
-"A veces las clases eran muy cortas; eso fue bueno porque no nos aburríamos tanto". -"Las explicaciones de algunos de los maestros que nos ponían videos o juegos interactivos". -"La manera nueva de estudiar". -"Me gustó cómo nos implementamos a la tecnología".	-"No me gustan las tareas porque no les entiendo". -"Dejan tanta tarea que no me alcanza el tiempo para jugar". -"No me gusta estar en casa porque no puedo ver a mis compañeros, ni convivir, ni jugar". -"Extraño mucho a mis amigos de la escuela". -"Las clases en líneas son aburridas, más que en clases presenciales". -"Allá —en mis clases presenciales— podía distraerme y platicar con mis amigos, reírme, contar chistes, platicar de cosas muy personales". -"Las clases son confusas, los materiales no están bien explicados". -"Extrañaba ver a mis compañeros, aprender cosas". -"El material y las explicaciones que nos daban no eran claras". -"Las clases en línea eran largas, aburridas. No me interesaba mucho el tema". -"Al momento que tú quieres decir algo no te dejaban porque algunos de los niños se la pasaban gritando, diciendo mensadas". -"No me interesaba mucho estudiar en línea". -"Las clases en línea eran aburridas". -"Sentía que no me ayudaban". -"Los maestros —en las clases en línea— sólo explicaban la tarea y no les entendía".

Una vez expuestas las narrativas podemos valorar que fueron más cosas las que desagradaron de esta experiencia. En general, se reiteraban las respuestas de "clases aburridas, tediosas, poco claras, confusas, sólo eran explicaciones de la tarea que debíamos hacer, no aprendí nada, dejaban mucha tarea, sin claridad en las instrucciones, no podía ver a mis amigos". Desde las respuestas podemos inferir que los chicos y las chicas no tuvieron un espacio de aprendizaje idóneo. Sus respuestas afirman que las interacciones virtuales con sus profesores sólo se limitaba a recibir instrucciones poco claras y a solicitar tareas para que luego ellos las realizaran en casa con el apoyo de sus padres, aspecto que no fue fácil de atender por sus condiciones familiares, donde, en la mayoría de las familias, padre y madre trabajaban, y ellos, los adolescentes, estuvieron prácticamente solos en sus hogares. Desde sus narrativas afirman que "no aprendieron nada" de lo que se les dio en clases en línea, limitados sólo a recibir instrucciones protocolizadas y en formatos o esquemas.

En general, los diez adolescentes entrevistados señalan que no les gustó esta experiencia. Sólo se salvan algunas narrativas de dos alumnos de contextos urbanos que hablan de que les gustó la oportunidad de acceder a las tecnologías porque sus padres pudieron comprarles un dispositivo actualizado y, con ello, pudieron explorar nuevas formas de aprendizaje virtual. No obstante, sólo fueron dos opiniones frente a una mayoría que señaló la ineficacia de estas interacciones durante las clases en línea en el encierro en casa por la pandemia.

A partir del mes de agosto de 2021, los alumnos vuelven, con los protocolos de nueva normalidad, a las aulas. La pregunta obligada fue "¿Qué significa para ellos el regreso a las aulas?". Nuevamente, las respuestas sobre sus valoraciones en esta nueva normalidad del ingreso escolar fueron clasificadas en dos niveles: lo que les gusta, lo que no les gusta. A continuación, lo vemos en el cuadro cinco.

Cuadro 5

¿Qué es lo que te gusta y lo que no te gusta del regreso a clases presenciales?

Lo que me gusta de la escuela	Lo que no me gusta de escuela
-"Prefiero las clases presenciales porque aprendo mejor y veo a mis amigos". -"Estoy más contento ahora, ya extrañaba ver a mis compañeros y aprender cosas". -"Los maestros… siento que son más comprensivos ahora que antes de la pandemia". -"Los maestros han cambiado, son muy cuidadosos en sus protocolos, el uso de gel antibacterial, cubrebocas y sana distancia". -"Me siento más seguro aquí en la escuela que en mi casa". -"Me siento a gusto en la escuela. La sana distancia y la manera de compartir cosas y cuidarnos me da mucha seguridad y confianza".	-"Las nuevas normalidades de no juntarse, no compartir cosas porque a veces tú u otros niños olvidan cosas y antes pedías 'ay me prestas el lápiz o la regla', y ahora no sientes tanta comunicación con tus amigos". -"Antes yo tenía muchos amigos que se la pasaban jugando en clase, ahora la mayoría se la pasa callado, no quieren hablar de algunos temas que a uno le divierten". -"Ahora no me siento a gusto con mis compañeros. En la primaria yo me sentía más como un compañero que como un estudiante. Y sí, en eso siento que han cambiado mucho mis compañeros". -"En actividades, trabajos, tareas. Es más, si antes hacía una actividad de un reportaje de una hora en el cuaderno ahora se hacen de 20 o 15 minutos y yo me siento muy presionado al momento de que casi en el año de clases virtuales casi no teníamos nada que hacer. Ese cambio fue muy impactante para mí". -El cubrebocas sí me ha cambiado porque al momento de hablar o platicar sobre un tema no se oye bien, y a veces a mí me gana mucho quitármelo cuando quiero participar, siento que no me oyen".

En las narrativas, podemos ver que el retorno a las aulas ha sido para ellos y ellas un reto importante, porque ahora deben habituarse a reglas, horarios y tiempos de entregas de tareas, interacciones y actividades. Ellos y ellas así lo narran:

1. “Me siento muy presionado, el cambio ha sido impactante”.
2. “Ahora tengo nuevos amigos”.
3. “La escuela tiene nuevas reglas”.
4. “El uso del cubrebocas me impide ser escuchado con claridad”.
5. “Las normas de sana distancia me impiden interactuar como antes de la pandemia”.
6. “Ya no podemos compartir o prestar cosas”.
7. “Ahora ya no podemos jugar como antes”.

Sin embargo, ha sido muy significativo escuchar voces que señalan que es mejor ir a la escuela que quedarse en casa. Los cambios favorables que ellos han experimentado en este breve tiempo se relacionan con las actitudes de algunos de sus docentes, que —según afirman— ahora son más comprensivos que antes de la pandemia. Las clases se siguen dando en formatos convencionales de clases presenciales, aunque señalan que ya algunos maestros llevan su laptop y usan plataformas; asimismo, solicitan entregar tareas a través de formatos virtuales. Un aspecto significativo es el sentimiento de seguridad que experimentan estando en la escuela, al considerarla un lugar seguro donde se practica el cuidado de su salud, su cuerpo y sus interacciones. Se reitera la vivencia de la escuela como un espacio para aprender mejor y socializar, que permite a los y las chicas tener amigos y convivir de manera libre y afectiva. En este sentido, una posición fundada en la perspectiva de Castoriadis establece que “La escuela y la familia son instituciones que tienden a reproducir el *statu quo* pero a la vez ofrecen ciertos márgenes para que los sujetos reproduzcan y a la vez produzcan nuevos sentidos y den lugar a rupturas o crisis de sentidos. Así, podemos ver que los actores hoy en día conviven y eligen amistades con valores distintos a los transmitidos o inculcados por su contexto o tradición” (Valencia y Juárez, 2019, p. 108). En los sujetos está presente la apertura, la posibilidad de constituirse una otredad, de subjetivarse desde relaciones con el entorno. Las voces evidencian la posibilidad de una autonomía fundada en interacciones, resignificaciones y construcciones de

sentidos; así, podemos afirmar la posibilidad de una subjetividad abierta con el mundo y en conformación permanente.

Conclusiones

En las narrativas de las adolescencias podemos apreciar cómo la concepción de escuela se configura desde elementos de naturaleza instituida: lo curricular, las normas oficiales, los códigos implícitos y explícitos, así como de elementos instituyentes que se dan desde historias, tradiciones, ritos y mitos. Un mito común que está presente en el imaginario de las adolescencias es considerar que se va a la escuela para aprender cosas útiles y para tener en un futuro mejores oportunidades, dicho imaginario lo comparten las adolescencias de contextos urbanos en oposición a quienes están en contextos rurales, con condiciones precarias de vida, donde la escuela no representa ese factor prospectivo de oportunidad.

Frente a esos mitos prevalece la autonomía de las adolescencias, que —siguiendo a Castoriadis (2015)— se expresa en la capacidad de configurarse como individuos desde su deseo: ir a la escuela para establecer relaciones y formas de socialización que les permitan desarrollar su afectividad, su buen vivir, y aspirar a mundos de vida distintos a los contexto próximo y familiar: cultivar amistades, nuevas formas de socialización, esas razones son quizá las motivaciones más legítimas de los adolescentes que defienden su derecho de ir a la escuela, de proveerse también de nuevos proyectos y metas.

La escuela es un espacio instituido y el imaginario existente de los y las adolescentes prevalece en cuanto es visto como institución que proporciona aprendizajes. Es significativo que señalen que fuera de la escuela *no aprendieron nada* y que el mejor lugar para lograrlo debió ser su escuela; por ello, el retorno a las aulas se expresa con la idea de volver a un espacio sin distractores, un lugar exclusivo, construido para, según ellos, lograr buenos aprendizajes.

Otro imaginario presente es la prevalencia de la escuela como un espacio para ser alguien en la vida. Las clases en línea no representaron significatividad en tanto que se limitaron a dar instrucciones y dejar tareas

para que luego ellos las realizaran de manera personal y con apoyo de sus padres. Un discurso instituido en la escuela es la idea de que los dispositivos tecnológicos son distractores del aprendizaje más que recursos para apoyar el acceso a la información y facilitar con ello los aprendizajes. Este discurso instituido prevalece en algunas escuelas donde los dispositivos tecnológicos (tabletas, celulares, smartphone, etc.) fueron históricamente prohibidos al considerarse distractores del aprendizaje escolar.

De acuerdo con las narrativas, el imaginario instituido de aprendizaje sigue estando colonizado en los aprendizajes escolares. De ahí que los niños señalan que volver a la escuela representa nuevamente la oportunidad de lograr aprendizajes útiles y verdaderos, siguiendo el sentido de sus narrativas: *La escuela es un lugar para aprender.*

Un deseo que se confirma es la importancia de la socialización y del contacto corporal, las adolescencias entrevistadas se sienten tensionadas ante los imperativos del distanciamiento social, la prohibición de compartir sus cosas, de estar juntos, de no poder tocarse, darse la mano, acariciarse, de relacionarse a través de sus cuerpos, factores que restan uno de los aprendizajes sociales más significativos del espacio escolar, el aprender a negociar, a dialogar, a intercambiar, bajo el contrato implícito e invisible que los sujetos desde temprana edad desarrollan, los vuelve ahora sujetos que estando en un espacio social tienen la sensación de la imposibilidad, por la prohibición, del contacto personal.

Por otra parte, dicen ver en la escuela un lugar seguro, precisamente por el cuidado que la institución asume como una responsabilidad. La ética del cuidado es una práctica que ellos y ellas valoran de las escuelas; por eso afirman sentirse más protegidos en su escuela que en otros espacios públicos.

Un imaginario presente es el de una escuela como espacio que legitima los aprendizajes sociales. Esta posición de lo instituido no resta la capacidad de resignificación de los sujetos, cuando valoran experiencias que no aparecen en los currículos oficiales y que están ligados a aprendizajes cotidianos que trascienden en la capacidad de hacer amigos, de practicar valores sociales como la amistad, la lealtad, la confianza, el respeto y la convivencia. Esto se hizo manifiesto cuando ellos respondieron a la pregunta:

-¿Qué fue lo que más extrañaste de tu escuela cuando te tuviste que quedar en casa? "Lo que más eché de menos fueron mis amigos". "Lo más valioso para mí es convivir con mis amigos; por eso siempre quise volver a la escuela".

Y a la pregunta:

> -¿Qué es lo que menos te gusta de la escuela? Las respuestas más significativas reiteran que: "No me gustan las clases tediosas y aburridas y el montón de tareas que nos dejan".

Para las adolescencias, volver a la escuela es retornar al escenario de la convivencia, un valor fundamental donde se aprende a vivir en otredad, a ser ciudadano, sujeto en el espacio público, donde es posible interpelar y ser interpelado; asentir y disentir, conformar una identidad como tensión o síntesis de una particularidad singular en un espacio plural, y, finalmente, ¿por qué no decirlo?, desde la inferencia de las narrativas adolescentes: la escuela es un espacio para construir la libertad y la felicidad, expresada en la interacción afectiva, la convivencia y la amistad.

Referencias

Contreras, D. y Lafferte, M. (2017). La dimensión subjetiva de los procesos de desescolarización. Debate actual sobre representaciones sociales e identidad en la relación entre los jóvenes y la escuela secundaria. En N. López, R. Opertti y C. Vargas (coords.), *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina* (pp. 41-61). UNESCO.

Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria*. Tusquets.

Castoriadis, C. (2002a). *La insignificancia y la imaginación*. Trotta.

Castoriadis, C. (2002b). *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (2005). *Ciudadanos sin brújula.* Ediciones Coyoacán.

Castoriadis, C. (2007). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa.

Castoriadis, C. (2009). *El mundo fragmentado*. La Plata, Argentina: Terramar Ediciones.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, *14*(1), 61-71.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres. Cours au Collège de France*. *1982- 1983*. Gallimard- Le Seuil.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *20*(67), 1019-1054.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En J. Larrosa (ed.), *Escuela Poder y Subjetivación.* La Piqueta.

Ortiz, M. C. y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón, 55*(1), 27-40.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de caso.* Morata.

Valencia, A. y Juárez, J. (2018). Las relaciones de amistad en adolescentes de secundarias, narrativas en grupos de discusión. En C. Sustay, F. Barrios y C. Rodríguez. *Modelos para la intervención social de la educación superior. Avances del Proyecto de Investigación del Cuerpo Académico 903 Región Universitaria.* Universidad de Guadalajara, México.

Emotions, Youth and Education in Sicily during the COVID-19 Pandemic

ADRIÁN SCRIBANO / ALESSANDRA POLIDORI
LORENZO DI TOMASSO

Introduction

This research started in March 2020 when the pandemic in Italy was very worrying. The government imposed the lockdown and for some region like Sicily this decision created some problems:

First, a huge wave of students came back from the north or central region where they were attending university, panicked many students have returned home to Sicily risking to bring the COVID especially from the Nordic regions.

Second, in Sicily many jobs are undeclared and therefore the subsidies made available by the government could not be used, and this created panic in a region already poor.

We decided to investigate how this situation has impacted specially on young people. The first round of interviews was conducted at the very beginning: April/May 2020. The second round was after almost a year in January February 2021.

The aim of this paper is to investigate the emotional ecology they experienced during that time. The strategy used was to conduct 24 interviews via digital applications, especially Skype, putting into practice the same interview script in two "waves" one corresponding to the year 2020 and another to this year.

This presentation tries to sketch the appearance of a set of emotions associated with their quality as young university students on the one hand

and show how for them education played an important role in social inequalities in the face of the Pandemic. The objective is to outline some results of our research that can provide an opportunity to rethink the connections between young people, emotions, and education in the context of the Pandemic.

To achieve the objective set, the following argument was elaborated: *a)* some characteristics of Sicily are introduced, *b)* some of the conceptual axes used are outlined, *c)* the methodology of analysis of the narratives exemplifying the prevalent emotions that appeared among young university students is explicit, *d)* the experience of these young people on the importance of inequalities in the experiences of the Pandemic is presented and *e)* some axes are left raised as d and openings for future inquiries.

North and South Italy are two contrasting expressions of Italian culture. There has always been disagreement between the northern and southern regions; the former considered as the pilot of Italy and the latter often considered lazy and inefficient (Andrews, 2006). In these days of national emergency, the situation has reversed.

If regions as Lombardy have suffered the highest human costs of the pandemic and have been accused of not being able to manage the situation, the southern regions have been partly spared even in the face of the large number of off-site workers and students who have returned at home. In Sicily, the total number of cases was 5,241 against 103,339 in Lombardy and 33,753 in Piedmont.[1]

However, the whole of Italy pays the costs and there are fears that in Sicily these costs are not sustainable. Sicily has, in fact, the penultimate place in the ranking of the Italian regions at greatest risk of poverty reaching 40.7% in a 2018 study (Statista Research Department, 2020). The problem of poverty is part of a broader framework characterized by political decline, an attitude of deference to religion and social hierarchies, poor efficiency of institutions and less sense of public duty (Andrews,

[1] Data updated to 14/09/20: http://opendatadpc.maps.arcgis.com/apps/opsdashboard/index.html#/b0c68bce2cce478eaac82fe38d4138b1

2006, p. 167). The presence of mafia associations, the lack of adequate infrastructure makes the economic development of the region difficult. Between 2008 and 2017, GDP growth was -0.34% and in 2018 the unemployment rate recorded was 21.5% (Eurostat, 2019). These data mainly concern young people who are finding it increasingly difficult to enter the world of work.

We talk about potential labor force formed by young people who are available to work but cannot find it. At the same time there are young people who have stopped looking for work because they are discouraged by the negative results of research, among them many graduates or students in specialization. The situation is in contrast with Northern Italy where instead those with a qualification manage to enter the job market.

In Sicily the phase of the industrial society has not yet been fully reached. There has been talk of corporate dwarfism (nanismo aziendale) to outline a situation characterized by micro private enterprises, more or less three employees, inadequate to the job offer. In this regard, a historical perspective on the development of industry in Sicily is interesting. At the beginning of the twentieth century almost half of the population was engaged in artisan industrial activities. Over the years, these domestic and artisan activities have come into crisis because they have not been able to stand up to competition with the advanced modern industry of Northern Italy. The various sectors of the mainly textile and food industry do not compare with the efficient and standardized production of the North.

In this scenario, private work is scarce and can often be traced back to what are called *lavoretti* that can be intended as little job (Farinella, 2013) or daily activities, without any lasting solution. Fundamental to the search for these daily jobs are the family or social circles that through word of mouth bring together supply and demand. It is these works that allow relative stability which is limited to everyday life. The long-term horizon is an achievement that is reached through public work. In fact, the demand for skilled work is concentrated in the public sector, which, in turn, is unable to absorb the job offer following the Italian policy of cuts in spending on public services.

To pay the cost are the young Sicilians who are disappointed about their expectations of finding a job appropriate to their level of education.

In Sicily, the level of education is still one of the tools to enter in the world of the market, but it is a war between the poor that translates into a great waste of human capital (Avola e Cortese, 2013).

The young people who instead choose not to be subject to this "specter of uselessness" (Sennet, 2012) decide to leave the island. In fact, emigration outside Sicily concerns educated young people and is a one-way emigration, there is no going back. Behind this there is the denunciation of a political-economic system that does not work and the consequences of a country that will retreat more and more if it cannot retain its most competent young people (D'Amico e Di Nuovo, 2010).

Interest in recent years is the NEET phenomenon, young people who are in a phase where they do not work or study. The NEET percentage in Italy of young people between 18 and 29 years of age is among the highest in Italy according to an OECD study where Italy is in the penultimate place. Again, according to the same study, Sicily is the Italian region with the highest percentage of neet 38% which means that one in three Sicilian young people is NEET.

In this panorama of despair, however, young people can also find the strengthening of a feeling of belonging to their region. In this regard, we note participation in anti-mafia movements such as the Libera association founded in 1995 by Luigi Ciotti or the I Siciliani Giovani movement. The latter is an interesting example of how young people have decided through the medium of independent journalism to fight the mafia. Therefore, it is not a completely negative panorama that emerges when approaching the study of young people in Sicily, but it can be an example of how in a land where young people are used to hoping for nothing, they can be ready for anything.

The Coronavirus emergency can be considered rain in the wet. In fact, even if Italy in general has paid the price, in Sicily the crisis hits a negative economic situation compared to the rest of Italy. Sicily is the region where income is lower than the rest of Italy, the economy is fragile in terms of

employment and a large part is based on the tourism sector, which has been heavily penalized. Between March and April there was a sharp decline in recruitment which penalized many young people by blocking a labor market that was already struggling to fuel.

Sociology of bodies/emotions: an introductory synthesis[2]

What we know about the world we know by and through our bodies. *Perceptions*, *sensations,* and *emotions* build a tripod that allows us to understand where sensibilities are founded. Social agents know the world through their bodies. Thus, a set of impressions impact in the ways subjects "exchange" with the socio-environmental context. Such impressions of objects, phenomenon, processes, and other agents structure the perceptions that subjects accumulate and reproduce. Perception, from this perspective, constitutes a naturalized way of organizing the set of impressions that are given in an agent.

This weaving of impressions configures the sensations that "produce" what can be called the internal and external world: social, subjective, and "natural" worlds. Such configurations are formed in a dialectic tension between impressions, perceptions, and their results, that give sensations the "meaning" of a surplus or excess. Therefore, it puts them closer and beyond such dialectic.

Sensations, as a result and as antecedent of perceptions, locate emotions as an effect of the processes of adjudication and correspondence between perceptions and sensations. Emotions, understood as the consequences of sensations, can be seen as a puzzle that becomes action. Emotions are rooted in the "state of feeling" the world that allows sustaining perceptions. These are associated with socially constructed forms of sensations.

At the same time, organic and social senses also enable what seems unique and unrepeatable as are individual sensations and elaborate the "un-perceived work" of in-corporating social elements turned into emotions.

[2] CFR (Scribano, 2017; 2018; 2021).

What we know about the world, we know through our bodies, what we do is what we see, what we see is how we divide the world. In this "here-now" the devices for the regulation of sensations are installed. By such devices the social world is both apprehended and narrated, that is to say, from the expropriation that gave rise to the situation of domination in the first place.

Sensations are distributed according to the specific forms of corporal capital. Corporal capital consists of the living conditions of individuals located in the individual body, subjective body, and social body.

The tension between individual, subjective, and social bodies is one of the keys that will allow a deeper understanding of the connections between geometries of the bodies and grammars of action, which are part of the neo-colonial domination in Latin America and the Global South. The aforementioned tension makes more sense when joining the perspective from bodies with the view from sensations.

A privileged form of connection between collective action and social fantasies and phantoms is constituted by the acceptance of the fact that the body is the locus of conflict and order. It is the place and "topos" of conflict where (much of) the logic of contemporary antagonisms passes through. From this point of view, we can observe the formation of a political economy of morality, i.e., forms of sensibilities, practices and representations that put domination into words. In this context, we understand that *social bearability mechanisms* are structured around a set of practices-made-body, orientated to a systematic avoidance of social conflict. The processes of displacement of the consequences of antagonism are presented as specular scenarios unpinned (dis-embedded) in space and time. These allow the acceptance that social life "is-done" as-always-so by the individual and society as a whole.

Associated with this, *devices for the regulation of sensations* consist of processes of selection, classification, and the elaboration of socially determined and distributed perceptions. Regulation implies some sort of tension between the senses, perceptions and feelings that organize the special

ways of "seeing oneself-in-the-world" and "appreciation-in-the-world" that classes and subjects possess.

Chains and cognitive-affective schemas that connect (and disconnect) social practices as narratives and worldviews made flesh, are the processes that we characterize as ideological. The identified mechanisms and devices are a practical and procedural hinge where crossings between emotions, bodies and stories instantiate. Systems' social bearability mechanisms do not operate either directly or explicitly as "attempted control", nor "deeply" as processes of focal points of persuasion. These mechanisms operate "almost unnoticed" in the porosity of custom, in the frames of common sense, through the construction of sensations that seem the most "intimate" and "unique" that every individual possesses as social agents.

In the aforementioned context it is very important to clarify the tensional, dialectical and helical constitution of bodies as the nodal point of our social analysis. The intersections between impressions, perceptions, sensations, and emotions constitute a fundamental starting point for analyzing the structuration social processes that are concretized in, through and by the body.

To reconstruct perceptions of the body implies at least two intertwined paths: *a)* crossings and ruptures between *body-individual*, *body-subjective* and *body-social*; and *b)* articulations and connections between body-*image*, *skin*, and *movement*.

A) The first path lies in visiting the distances and entanglements between body-individual, body-social and body-subjective, as I have previously analyzed in other articles. This entails underlining the connections between the experience of the body as an organism, the experience of the body as a reflective act, and the practice of the body as a social construction. A body-individual refers to phylogenetic logic, to the articulation between the organic and the environment; a body-subjective takes off from self-reflection, in the sense of the 'I' as a center of gravity through which multiple subjectivities are formed; and finally, a social body is the social made flesh, as it were (*sensu* Bourdieu).

These three basic body practices organize and are organized by logics of regulation of the senses. Gradual progress and constant metamorphosis of sensitivities are ways of appropriating the body's energy, the connections between diverse body-sensations; taken together, this is one of the pillars of domination and also of autonomy.

It is in this framework that the recognition and critical analysis of the emotional ecologies[3] that we have at hand acquire importance, which can in some way help to relocate the pieces of the game, which will be beyond whether we accept their presence or not. An emotional ecology can be characterized by three factors: first, in each politics of sensibilities, a set of emotions are constituted connected by aspects of family, the kinship of practices, proximity, and emotional amplitudes. Second, this set of emotions constitutes a reference system for each of these emotions in a particular geopolitical and geocultural context that give them a specific valence. Third, they are groups of feeling practices whose particular experience regarding an element of life can only be understood in its collective context.

In the first sense that we are pointing out, an emotional ecology is being constituted by those emotions that are in a similar chromatic field. With sadness, melancholy, and anguish, for example, we are forming a surface of emotional inscription that allows us to understand the content of each one by the relationship of proximity and distance that each one acquires in the field/space that is formed on this surface. Joy, happiness, and joyfulness offer another example of how, in each society, they can be understood through the proximity and distance in which practices acquire their experientiality and sociability. These aspects of the family allow emotion to occupy a place in the field, given a certain value of attraction and rejection with another that inhabits that same ecology: immediate enjoyment through consumption means that happiness and joy are experienced differently, but are in mutual reference. They are kinship to practices that, to be captured, must be put into play in the identification and assessment of each one and the whole. Enjoyment can only be explained by accepting

[3] CFR (Scribano, 2021).

the differences and similarities with joy, happiness, and joyfulness about consumption. On the other hand, emotional ecology refers to the weight of where and for whom this set of practices taken as a whole is lived. Thus, there are the political and cultural valences of what can and should be felt in association with each of these references. The scenario constituted by the politics of sensibilities is conditioned by the spatial distribution of power, its territorial organization, and the borders and "bridges" that unite/separate the practices of feeling. It is in this sense that an emotional ecology must be understood within geopolitics that provides the parameters for experiencing emotions in particular. In a similar direction, an emotional ecology is structured based on the cultural identities and particular ways of life of those who experience those ecologies. The unequal distribution of nutrients, the differential access to sources of bodily energy, and the inequality of possibilities of "eating healthily" are the manifestation of how the geopolitics of food conditions the experience of the anguish of scarcity, social suffering in the face of not eating, and the "heaviness" of full bellies. In this case, it is also palpable how an ecology of fear is detectable in war zones, in migrant and refugee camps, and in the daily lives of women in the face of femicide; regions, countries, and continents that are geopolitical structures of an emotional ecology.

Third, an emotional ecology implies the collective imputation of the experience of a set of emotions concerning processes, people, and objects, that is, emotion is performed from the collective socially learned experiences, its valences, and chromaticity in connection with a specific element. Sadness, anguish, and pain in the face of death are constructed differently, sieved, and socially organized. What to feel, how to feel it, and in what way to express it nests in pre-existing societal experiences that are apprehended and learned as a member of a collective. In the face of deaths, births, love unions, and birthdays, the connections between happiness, joyfulness, and joy are different. A life lived, everyday life, is marked by politics of sensibilities where words and things acquire volumes, densities, and values. It is where things and words are inscribed in one or another emotional ecology; from the insult to praise, from the photo to the Tik-

Tok video, and from the political slogan to the religious interpellation. Planetary emotionalization is the "glocal" result of a political economy of morality that harbors politics of sensibilities in which the diverse political ecologies nest.

Interview Analysis strategy[4]

In the context of what has been developed above, we now want to present, in a synthetic way, our proposal to carry out an analysis of the moments of expressiveness contained in the narration of a subject who has experienced his experiences.

The proposal is simple and consists of re-taking the "models" of analytical induction, generative theory, and constant comparison in such a way that it is easier to identify, select and systematize manifestations of expressiveness.

Although our most general bet has been to approach the social from the creativity/expressiveness "more here" of the word, as we have been sustained for some time now, our interest here is to propose a method to "recover" the expressiveness woven in the narratives of the subjects.

The following diagram summarizes the moments of the proposal that we carry out:

Analysis of the "moments" of expressiveness

ACTIONS	CRITERIA
A Identify primary codes	(by iterative emergence)
B Select secondary codes	(by association of recurrences)
C Build Families of codes	(by acts of expressiveness in the network)
D Elaboration of nodes	
Problematic	(by "mapping" of code families)

We understand by ***actions*** the activities that must be carried out sequentially to elaborate the analysis and by ***criteria*** the standards used to

[4] For more explicit development of this strategy CFR (Scribano, 2016).

make the decision to include/exclude one or another manifestation of expressiveness in the action to which it refers. It is clear that what is developed here must be put in tension and enriched with what we could call "basic analytical dispositions": understanding by them the epistemological surveillance practices that imply accepting that one must break with the naturalized, avoid all kinds of spontaneity and take up at each "step" the radical doubt about our own constructions.[5] In this context, actions and criteria must be related in such a way that they imply successive approaches to the narrated expressiveness.

Identifying a primary code, as we understand it here and as shown in Table 1 below, implies associating the repetitive presence of an expression in this case frustration with the narration of an experience "important" for the subject in the narrative. of his bodily autobiography.

In the framework of the investigation in question, its objectives and specific problem, the realization/concretion of each action in connection with its specific criteria is instanced in a particular way, in what follows we conceptualize and exemplify each action separately to improve the understanding of our proposal.

The first action consists of identifying primary codes through the iterative emergence of general common features of a manifestation of expressiveness in connection with a unit of experience. The recurrence/repetition of certain experiences/experiences of the narrator allows us to extract some first ways of appearing that expressiveness has.

Based on what has been done, the second action involves the task of selecting secondary codes by association of recurrences. This involves carrying out two activities: *a)* identifying and selecting the primary codes that are similar in terms of their information regarding the problem addressed and *b)* connecting them through a common denominator.

Starting from the two actions performed, the third is oriented to construct families of codes based on acts of expressiveness in the network.

[5] In this we approach the reflections of Gaston Bachelard reconstructed by Pierre Bourdieu to see our exposition in this regard CFR (Scribano, 2009).

Taking as a basis the similarities and connections made for the secondary codes, we proceed to regroup them according to their proximity/distances and in terms of their ability to compose a form of "family airs" (sensu Wittgenstein). Thus, the acts of expressiveness contained/manifested in the moments of expressiveness referred to in the narrative are grouped.

The fourth action obviously supposes the previous ones and is specified through the elaboration of problematic nodes through a mapping of code families, which involves the construction of a multidimensional space based on the connections between units of experience and moments of experience. expressiveness. The nodes are identified as points of connectivity of the spaces referred to the problem addressed; they are selected according to their ability to "put-in-relation" a set of moments of expressiveness detected by the "family resemblance" identified in the action. previous.

Identifying, selecting, building, and elaborating are actions that are mutually tensioning, they assume each other in the same way that they differ in a dialectical and spiraling process.

A central aspect of what we propose here is to understand that **only** We offer a strategy for the analysis and that the interpretation, although we do not postulate a disconnection between the two or a purely sequential look, does not occur automatically with the application of what is proposed. What we do believe is that keeping our theoretical dispositions alert, the procedure outlined here constitutes a fundamental moment of the dialectic analysis/interpretation.

Primary Codes

CODES	EMERGENCE/REPETITIONS
Anxiety	
Distress	
Scared	
Hate	
Anxious	

CODES	EMERGENCE/REPETITIONS
Pleasure	x
Boredom	xxxx
Loneliness	
Frustrating	xxxx
Ugly	xx
Peaceful	xxx
Down	
Fatigue	xxxxx
Good	

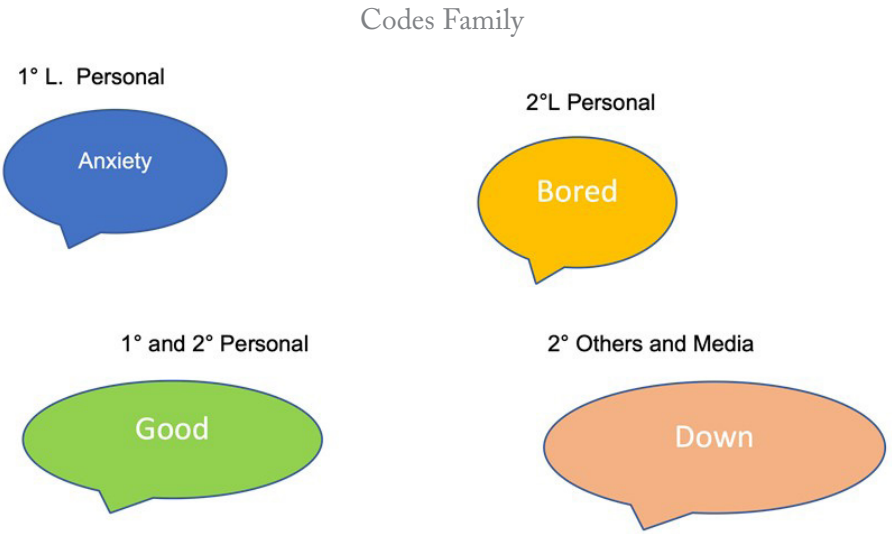
One of the experiences that most iteratively appears is the one that points in the direction of the paradoxical situation between feeling good and feeling bad, being bored, tired and frustrated, in a peaceful situation but also in solitude that isolates, nasty, and "make you decay". The frustrating situation of not continuing with the plan: continuing to study, doing your training abroad, having your first job outside the island and Italy are all situations associated with your educational situation understood as a plan for the future.

Boredom xxxx	
	Loneliness
Frustrating xxxx	
	Ugly
	Peaceful xxx
	Down
Fatigue xxxxx	

Secondary Codes

	1.° Lockdown	2.° Lockdown	Personal	Others	Mass Media	Social Media
ANXIETY						
DISTRESS						
SCARED						
HATE						
ANXIOUS						
BOREDOM	x	x		x		x
LONELINESS						
FRUSTRA-TING	x		x	x	x	
UGLY	x		x			
DOWN						
FATIGUE		xx	x		xx	
PLEASURE				x		
GOOD						
PEACEFUL		xx	x			
INSECURITY				x		

When the primary codes are associated, the tensions and proximity between the personal, the others, Mass Media and Social Networks appear with force, where differential emotional ecologies are organized. One around uncertainty, one whose axis is boredom, another around "reluctance", and a fourth around "feeling good".



Anxiety, bored, good, and down allow us to organize an experience in tension and paradox that starts from the position and class condition of young university students who perceive the pandemic, in principle as "an opportunity", in development as "an effort" and in the end as "normalization".

The families of codes do not open the door to capture some problematic axes of the experience of young people: firstly the "cost" of having to redefine their daily life with parents, secondly the intensity of the change of normality in terms of the devices of regulation of sensations, thirdly the relativization of their own in what they study and know, and fourthly, the connection between study and work.

Classes, emotions, education, and inequalities

In this section we will listen to our interviewees as social analysts since we ask them to share their view on how it was lived by society and if the structure and social inequalities played any role in it.

A theme that appears in a very particular way in the interviews is how these young people mostly with university studies between 19- and 27-years old point out that a differential experience of the Pandemic and Lockdown according to class position is concrete.

In a first reading it is possible to notice the presence of a set of emotions that make up a special emotional ecology: fear, angry, suffered discomfort, concerns, badly, hardly, and worse among others.

Among many "details" that can be pointed out of this is how it becomes evident that university education seems to be a framework that allows a certain critical look at reality.

The interview included a question about the perception of young people regarding class differences in the experience of the pandemic and emotions. In the responses to these problems, at least four different narrative spaces or emotional ecologies can be detected in connection with the axes used by the interviewees to respond: class inequality, differences between public and private employees, the difference between ages and the weight of informal and illegal work in the social structure.

Class differences sharpen fear... tensions and bordering on despair, it seems that, as in the whole world, the pandemic is stronger and riskier for those who have less:

> Absolutely yes, absolutely yes, ehm all the more in this reality like Sicily, in this region, however, you see it, that is, you also notice this class division on a daily basis, that is, in the end it is an objective and real fact, and therefore this widespread malaise fear that it can actually turn into a worsening of one's city, […] That is, in the sense, the malaise is there and it is common to all to any worker of any type, but then they are all however you express yours, your malaise, the problem. So this is a bit of a concern that things can get even worse here because out of desperation then many things are done, things are done that ehm surely do not lead to progress but to a regression and therefore surely there are categories that are here. very badly and the help, they complain so much about the help that does not arrive and therefore there is tension (IS 2.1. V).

An explanation of the "angry state" of the lower classes could be synthesized: "there was anger from the most disadvantaged classes but the government was not to blame".

> Emh relatively justifiable because in any case it is not a situation wanted by the government, by those who decide the closures, in the sense that they are measures that must be taken if you actually want to try to contain the situation, so the anger yes but still justifiable, yes, but relatively because in any case it is a choice that comes from above but justified in a certain sense. I don't know if I made myself clear (IS 2.8 E).

On the other hand, **illegal work** and the configuration of marginalized neighborhoods generate social tensions that increased with the pandemic.

> [I]n Sicily have a huge problem of illegal work there are really many faults that live in these neighborhoods and that live in occupied houses, however, public houses where parents move with the bee 50 when the child has to make photocopies at school already in the second grade he knows he has to wait for his father to bring 50 cents in the evening because there is not even money at home for making photocopies so people who work day to day without any guarantee without any kind of protection certainly especially during the lockdown […] (IS 2.2 V).

In this same vein some interviewees express that although the situation in Sicily was not "very difficult" and in that context everything was less problematic... but certainly if it was **informal workers:**

> But then I think that now we have heard more the backlash for example, here, eh surely those who have felt the crisis the most, they are all those undeclared workers, it is obvious just think not so much about the gyms but the many instructors who in gyms they do just that particular course right? In which obviously few are perhaps, that is, registered or have everything in order and therefore certainly they (IS 2.6 E).

Informality, inequalities between them educational made it difficult to manage care measures:

> [C]onsidering precisely the social context in Sicily a large part of the population there are many people, however, objectively they are not legalized, they work illegally and certainly in any case it was not possible for the government it was difficult, to be able to create measures that could help them in a way **illegal work** there are no data you cannot give 50 per c of what you earned last year, so in my opinion the from this point of view are let's say this group of people which naturally fall into the lower social classes, less educated precisely from the point of view of education profession academic education, and I believe that q These are the most affected groups.

Another of the axes that appear is that in Sicily there is a strong division between those who have public and private jobs... and the most affected are those who work in private activities that were paralyzed... "but everyone suffers a little".

> In my opinion between public and private certainly the private sector has been affected more, but I also refer to them from personal experience, I have a sister who works in the public one mom who works in the public I work in the public and in any case the work continues, with different means and methods but continues, in the private sector I have instead encountered various difficulties from people (IS 2.3 V).

In this same direction it is also expressed that while there is a big difference between those who work in the public and private sector but all are a little angry for "not being able to do what they did":

> But in my opinion more the private than the public because the private, a little if it manages it as it can and above all it is subject to those regulations that are issued during this period of lockdown and […] I do not know ehhmm so from this point of view if I believe that anyone of us can try such a state of mind because for one reason or another we are all angry, because I could not celebrate my graduation, person x could not make the summer his annual

vacation, eh the workers could not say how they always did the year , and via […] (IS 2.4 M).

For other of our interviewees, there were differences between young people and adults who went through classes or types of jobs and that gave rise to diverse experiences:

I know because then I don't actually know but I can assure you that this extreme seriousness was experienced first of all especially at the beginning because really hardly anyone left the house this thing was not underestimated absolutely, but also how to say ehhhhm initially it was well received, this lockdown but above all precisely to protect the people most at risk but now also some restrictions that have been made however not very sensible have been experienced very badly, above all, not only by young people in reality a little from everyone, indeed I must say for what I saw the young people were even more responsible perhaps than people a little older, a little older eehhhm then I don't really know (IS 2.5. Val).

Another narrative that emerges is that the inequalities were by age in terms of future conditions, the impact of COVID, the Pandemic and Lockdown in the coming morning:

So from the social point of view, I think that the most unfortunate ones of all, the most affected ones were the very young ones, the kids, the group between 12 and 16 years old, they haven't noticed it yet but they will notice because that band is the growth phase anyway. And maybe they are not yet angry about what they have lost but they will be in the future they still not will have realized but in my opinion, they are the ones who have suffered, more effects, more... (IS 2.9 J).

As it is possible to notice in the four emotional ecologies elaborated from the inequalities, it emerges clearly that the education associated

with income and residence is used as an explanatory factor of those who "suffered" the most from the Pandemic in Sicily.

Final remarks

The narratives of the young people interviewed clearly indicate that education plays a central role in the experience of the pandemic and the Lockdown that we can reconstruct as follows:

The impact on themselves and their educational practices, their own positions and class conditions in relation to how to "transit" the "confinement", the difference of the experience of their families and the rest of the people of their cities and the special emotional ecology that they themselves manifest to have lived are the colors with which these young people paint the world of the Pandemic.

The impact in terms of class, work, informality, and age where the education of people included in more fragile groups deepened their precarious condition. Poorer, less educated, greater fragility are the vectors of an emotional ecology that elaborated a worse experience of the pandemic.

From these few "footprints" it is possible to reconstruct a path of inquiry where the investigation of the experiences of young people who inhabit Southern Europe is a substantial contribution to understanding all young people in the Global South.

References

Andrews, G. (2006). *Un paese anormale: l'Italia di oggi raccontata da un cronista inglese*. Effepi.

Avola, M. e Cortese, A. (2013). *Istruzione e qualit dell'occupazione in Sicilia. Sprechi di capitale umano fra vincoli strutturali e irresponsabilit pubbliche*. 379–400.

D'Amico, R. e Di Nuovo, S. (2010). *Giovani, valori, cittadinanza attiva.* Franco Angeli.

Eurostat (2019). *Your key to European statistics*. Available in: https://ec.europa.eu/eurostat/data/database.

Farinella, D. (2013). *Tra formale ed informale. Lavoro precario e strategie di sussistenza nel Mezzogiorno*. https://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regional-innovation-monitor/base-profile/sicily
OECD (2015). Education at a Glance 2015: OECD Indicators. OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en (13 maggio 2020).
Sennett, R. (2012). *La cultura del nuovo capitalismo*. Il mulino.
Statista Research Department (2020). Risk of poverty rate in Italy 2018, by region. https://www.statista.com/statistics/647996/at-risk-of-poverty-rate-italy-by-region/
Scribano, A. (2016). *Investigación social basada en la Creatividad/Expresividad.* ESEditora. ISSN 978-987-3713-17-0.
Scribano, A. (2017). *Normalization, enjoyment and bodies/emotions: Argentine sensibilities*. Nova Science Publishers. 236.
Scribano, A. (2018*). Politics and Emotions*. Studium Press llc, 240.
Scribano, A. (2021). *Colonization of Inner Planet. 21st Century Social Theory from the Politics of Sensibilities.* Routledge.

La educación escolar en vilo: modernidad tardía y pandemia

CRISTINA PALOMAR VEREA

Introducción

A lo largo del siglo XX, el discurso de la crisis de la modernidad ha estado presente en todos los campos intelectuales. La importancia de dicha crisis se relaciona con la revisión de los implícitos filosóficos de la Ilustración y, por lo tanto, de la misma filosofía moderna, que sostenían el ideal de un conocimiento fundado y de una acción racional. Lo moderno comenzó a verse como un problema para todas las áreas del saber y en torno a éste se ha dado una gran producción intelectual. Algunos autores (Habermas, 1988; Foster, 1988), sin embargo, afirman que la modernidad prevalece en la medida en que persisten algunas de sus principales producciones, y hay quien plantea que en realidad la modernidad nunca fue tal (Latour, 2007).

En este trabajo se busca pensar la relación entre la mencionada crisis de la modernidad y la también llamada "crisis de la educación" contemporánea. El punto de partida es la afirmación de que esta segunda crisis se deriva de la primera, en la medida en que la educación ha sido uno de los pilares del paradigma de la modernidad al entenderse como el proceso que asegura el logro del progreso y de la emancipación a través del conocimiento y del dominio de la naturaleza. Pues bien, al tambalearse los fundamentos y principios de la modernidad, la educación y sus instituciones han sido trastocadas, lo cual ha generado un imaginario confuso, ya que, si bien la escuela prevalece como supuesta evidencia de la sobrevivencia de la educación moderna, la emergencia de los valores de la cultura de la

modernidad tardía y del pensamiento neoliberal han expulsado los ideales modernos de la escuela sin lograr llenar el vacío dejado por dicha expulsión, estableciendo resbalosas coincidencias entre la escuela, la empresa y el mercado.

Crisis de la modernidad y crisis de la educación contemporánea

La educación moderna —como conjunto de discursos, saberes e instituciones— produjo la idea de sujeto que podía legitimarla y sostenerla. De esta manera, la educación podía entenderse, siguiendo a Foucault, como un enorme dispositivo de producción subjetiva, una gran "tecnología del yo" (Foucault, 1990), en tanto que, a través de calculadas operaciones sobre el cuerpo, el alma, los pensamientos, la conducta o cualquier forma de ser, se buscaba la transformación subjetiva con el fin de alcanzar las metas educativas ideales, tales como la primacía de la razón, el conocimiento científico y la sabiduría, produciendo un sí mismo modelado por todo ello: el sujeto moderno (Palomar, 2013).

Sin embargo, la crisis del paradigma racionalista de la modernidad condujo a la caída de los ideales humanistas de progreso, emancipación y del éxito civilizatorio derivados de dicho paradigma, que en su caída arrastraron también con la mencionada idea de sujeto, la cual quedó sepultada por la emergencia de un nuevo horizonte epistemológico y cultural. El tránsito al escenario contemporáneo que adjetiva a la modernidad como "tardía", "fisurada", "líquida" o a la que se llama "posmodernidad" implicó, pues, el desplazamiento de los ideales ilustrados de manera que las nociones de humanismo y emancipación fueron derrumbadas; la razón perdió su lugar central y fueron cuestionadas la capacidad de autocontrol y las posibilidades de dominar la naturaleza y el mundo. Todo ello intervino, como se ha dicho, en la producción de la crisis de la educación moderna.

Así pues, se ha configurado un nuevo horizonte epistémico a partir del nuevo orden económico mundial del mundo globalizado, el cual se rige por las leyes del mercado y en el que ha proliferado el ya mencionado pensamiento neoliberal. Aunque el concepto de "neoliberalismo" es, como señala Stuart Hall (2011), un término poco claro y sin identidad propia

por resumir demasiadas cosas en sí mismo, impedir los matices y negar la complejidad, también es cierto que resulta útil para hacer referencia a la doctrina política y económica que se ha expandido globalmente, que hace del mercado la referencia central del mundo social y humano, y que ha producido una cultura *ad hoc* con los principios y valores necesarios para su reproducción y sostenimiento. Parte de dicha cultura son la transformación tanto de los vínculos sociales, como del sentido del trabajo, las mercancías y las identidades (García Canclini, 1999; Bauman, 2003). En ese horizonte, los lazos sociales se han transformado en conexiones rápidas, fugaces y poco significativas que, al igual que las mercancías, cada vez tienen una vida útil más corta, ligada a los cada vez más importantes novedad y estreno. Por otra parte, las crisis de las identidades y del significado del trabajo se vinculan con la pérdida de sentido del compromiso a largo plazo (Dubar, 2002).

En concordancia con estos planteamientos, Brown (2015) piensa el neoliberalismo como una racionalidad que configura todos los aspectos de la existencia en términos económicos, lo cual tiene diversos efectos en la vida social, entre los cuales ubica uno central: el desmantelamiento de los elementos básicos de la democracia, otro importante producto de la modernidad. Según esta autora (citada por Lamas, 2020), el neoliberalismo es una suerte de estrategia furtiva que desarticula el lenguaje, los principios, las culturas, los hábitos, las prácticas y los imaginarios democráticos, instaurando un orden social regulado por valores e imperativos tales como la libertad individual, la competitividad y la búsqueda del beneficio económico que se oponen al Estado de bienestar y a las políticas públicas. De esta manera, se promueve el adelgazamiento del Estado y la consiguiente desregulación que pretende liberar al capital financiero comercial y productivo, y la privatización de relevantes funciones sociales, entre las que está la educación.

En el contexto neoliberal, la educación se ha significado a partir de sus principios como un bien de consumo que debe ofrecerse en un mercado sin restricciones, venderse como mercancía y ser rentable en términos económicos; además, al entenderla como un mecanismo de control ideo-

lógico que hay que vigilar, se controla severamente su contenido con el fin de lograr la producción de otra idea de sujeto, el sujeto neoliberal, acorde con sus objetivos económicos (Pardo y García, 2003).

Como hemos visto, cada paradigma tiene implicada una idea de sujeto y genera los mecanismos para su producción. Edelman y Kordon (2018) consideran que las crisis contemporáneas son momentos centrales para lo que llaman las producciones actuales de subjetividad. Estas autoras subrayan la crisis que sacude a las grandes matrices de simbolización, de las referencias de significaciones y sentidos que afectan a los procesos de socialización y replantean las identidades individuales y colectivas (Lamas, op. cit.).

La racionalidad neoliberal, pues, reta radicalmente el proyecto educativo de la modernidad, basado justamente en lo que ahora se menosprecia: el compromiso, la memoria y el vínculo durable entre maestro/alumno, fundado en las viejas identidades sólidas; se pone en tela de juicio lo invariable y se considera la solidez de los vínculos humanos como una amenaza (Bauman, 2007). En el horizonte actual, surgió una nueva equivalencia entre el progreso y la obtención inmediata de logros visibles y palpables, por lo que la tolerancia a la frustración y a la espera se volvió cada vez menor, dando así paso al síndrome de la aceleración o síndrome de la impaciencia.[1] Toda demora, dilación o espera se traduce ahora en ineficiencia, retraso e inferioridad, al mismo tiempo que se ensalzan los atajos y la velocidad como emblemas de actualidad y de privilegio. Así, los viejos objetivos de la educación de la modernidad se han tornado en desventajas para las nuevas generaciones.

[1] Algo similar ocurre en los fenómenos contemporáneos de crianza, en los que se observan mecanismos que impiden el aprendizaje de la espera y de la tolerancia a la frustración al estar en boga el modelo de maternidad intensiva (Hays, 1998) que implica una atención insistente de la madre sobre las necesidades del niño y una respuesta inmediata e ilimitada a éstas. Parecería que hay entonces una conexión entre las prácticas actuales de crianza y los nuevos códigos educativos que, de esta manera, reforzarían la cultura de la impaciencia y la aceleración constante.

Por lo tanto, no sólo se han desestabilizado las costumbres, los hasta hace poco sólidos marcos cognitivos y la defensa de los rasgos asociados con la educación de la modernidad, sino que sus mismos objetivos —tales como el conocimiento, la durabilidad y la memoria— se han devaluado a los ojos de las nuevas generaciones de estudiantes ante la mirada derrotada de los confundidos docentes y la indiferencia parental. Asimismo, la escuela, como institución, se ha tambaleado debido a la pérdida de referentes simbólicos que le daban sentido.

La escuela actual y la pérdida de referentes simbólicos

La crisis de la educación contemporánea y la consiguiente crisis del discurso educativo están relacionadas tanto con la descrita caída de la modernidad como con las dificultades para construir un nuevo referente simbólico que ofrezca una nueva forma de entender y llevar adelante la educación en el panorama del mundo actual. Recalcati (2017) afirma que

> la crisis del discurso educativo no consiste únicamente en la crisis del poder disciplinario en el proceso de formación, sino por encima de todo en la crisis de su propio sentido y, más importante aún, de ese proceso que pretende definirse como "educación" [de] "humanización de la vida", de la que depende el que nos convirtamos en sujetos (p. 20).

La pérdida de vigencia del humanismo implicó la pérdida de la relevancia de la subjetivación. ¿Cuáles son, entonces, los rasgos y la finalidad de la educación de la modernidad tardía? Puede decirse que el contexto de la globalización desenfrenada que implica los valores culturales y éticos del pensamiento neoliberal ha absorbido la educación como una de las mercancías en juego. De esta manera, ésta parece haberse mimetizado con el contexto de una aceleración cada vez mayor, cuyos procesos y movimientos, afirma Byung-Chul Han, "carecen de toda narratividad, de toda dirección, de todo sentido" (Han, 2013, p. 59). Semejante aceleración excesiva desemboca en fenómenos tales como la hiperactividad, la hiperproducción y la hipercomunicación, que requieren a su vez aún mayor aceleración.

Pero, señala el mismo autor, la crisis de la época actual no es propiamente la aceleración, sino la dispersión y la disociación temporal que impiden la construcción de una narrativa que facilite la producción de sentido. Cada vez es más difícil asegurar procesos pausados de generación y apropiación no sólo de datos y de información, sino también de las herramientas que posibiliten la subjetivación a través de la ampliación permanente del pensamiento y del sostén del deseo siempre abierto por saber.

En el panorama descrito, las nuevas generaciones se ven inmersas en las prisas de un mundo acelerado y sometido a los códigos que imponen el uso intensivo de internet y de los dispositivos electrónicos, además de un clima de "exceso de positividad" (Han, 2013) que erige la transparencia como un valor que busca hacer todos los procesos sociales operacionales y acelerados eliminando lo *otro* o *extraño* para producir la uniformidad y la saturación de información, las cuales inhiben la inspiración y el pensamiento. De esta manera, se ha generado un ambiente particular en los entornos educativos con múltiples efectos sociales y subjetivos entre los que se cuenta la emergencia de una nueva sensibilidad que conforma un marco ético desde donde se evalúa y se juzga al otro a partir de ciertos supuestos ligados con los valores neoliberales, tales como el individualismo, el imperativo de la transparencia, la relevancia de la imagen y el narcisismo, la centralidad identitaria y la libertad de consumo.

Es en este contexto en el que la escuela, en tanto institución, ha sido tomada por la liquidez de la modernidad tardía, dejándola sin trazos claros en su definición y sin rasgos precisos en su contenido. De este modo, se revela como "una institución extraviada, que por un lado se ve suplantada en su función social y, por otro, cada vez más exigida por tareas que trascienden tal función…[y] que ha dejado de parecer decisiva en la formación de los individuos" (Recalcati, op. cit.). De esta manera, es ahora un aparato sin estructura, sin contenido y con unos actores cuyo perfil se ha desdibujado hasta tal punto que ya no hay términos para la relación entre ellos. La modernidad tardía ha hecho de la tarea educativa una tarea carente de sentido en la medida en que la vida parece transcurrir *en otro escenario*, aquél del "poder hipnótico-seductor del objeto de goce ofrecido

sin limitación alguna por el mercado, al alcance inmediato del cuerpo", señala Recalcati.

La institución escolar se ha convertido así en una empresa cuyo objetivo es la producción de habilidades eficientes y útiles para el mercado, que descansa en el principio de rendimiento y en la filosofía de las competencias que pasan a formar parte de un Ideal del Yo que garantiza la eficiencia del rendimiento cognitivo como exigencia prioritaria (ídem).

La transformación de la escuela

Para explicar la crisis profunda que ha devastado el mundo de la escuela, Recalcati (op. cit.) construyó una tipología a partir del concepto psicoanalítico de "complejo" —en tanto organizador inconsciente que guía y determina la vida del sujeto—, el cual lleva al análisis de los grupos e instituciones. Distingue así, en relación con la escuela, tres complejos que nombra a partir de figuras de la mitología: Edipo, Narciso y Telémaco. Afirma este autor que, aunque en todos los modelos de escuela se pueden encontrar de manera sincrónica estos organizadores, en un sentido diacrónico la primera es la escuela dominada por el complejo de Edipo, que luego dio paso a la del complejo de Narciso para luego dar lugar a la marcada por el complejo de Telémaco.

El primer modelo es, pues, la escuela-Edipo que, tal como la figura del mito que le da nombre, vive en el respeto culpable de la Ley y en su transgresión; se basa entonces en el poder de la tradición, en la autoridad del Padre y en la fidelidad al pasado. En este modelo, la idealización asume la forma de conservación que repite lo mismo y el profesor ocupa el lugar de la autoridad, posicionándose como un sustituto del Padre cuya Ley no se discute, mientras que el alumno es colocado en posición de hijo. Hay una alianza entre padres y docentes, y la institución es sólida, vertical y panóptica. La educación es ahí un proceso correctivo moral y autoritario, y el pensamiento crítico se interpreta como insubordinación ilegítima ante una identidad uniforme.

En este marco, el conflicto generacional aparece y se torna cada vez más agudo, hasta desembocar en las protestas estudiantiles de los años

sesenta y setenta del siglo XX que sacudieron radicalmente los principios de la institución escolar buscando destruir la verticalidad, el autoritarismo y la rigidez que la caracterizaba. No obstante, dice Recalcati, la destrucción de esos elementos indeseables generó la oposición maniquea entre el deseo y la Ley en la que ambos términos fueron aniquilados, lo cual dejó escapar al mismo tiempo el hasta entonces importante papel de la escuela en la formación del sujeto y en el proceso más general de "humanización de la vida".

La sacudida a la escuela-Edipo, añade Recalcati, trajo de manera casi natural la escuela-Narciso, que es la propia de la época "de la evaporación del padre y de la afirmación del discurso capitalista" (p. 34). Su nombre se deriva del mito que habla de la reducción del mundo a imagen del propio Yo y de la tragedia que significa perderse en la propia imagen. En este modelo de escuela ya no se trata, como planteaban los movimientos estudiantiles de revuelta contra el modelo de la escuela-Edipo, de una liberación colectiva del deseo, sino que ahora se busca la afirmación cínica de uno mismo basada en la desconexión, la ausencia de relación con el Otro y la ruptura del vínculo. En su centro ya no está, pues, el conflicto, sino la confusión especular que desemboca en una horizontalidad líquida que disuelve la diferenciación simbólica de las posiciones subjetivas. Al mismo tiempo que se enfrenta el borramiento de la figura del padre, el pacto entre padres y docentes se rompe y ahora los padres son aliados de los hijos, de manera que los docentes son reducidos a la representación de lo que queda de la diferencia generacional y de la tarea educativa, y se les exige ejercer la abandonada función paterna. Así, los docentes, para hacer frente a esa responsabilidad inesperada, intentan negar la asimetría con los alumnos y rechazan las posiciones simbólicas de la diferencia generacional, con lo que todo parece simétrico e igualitario.

En esta escuela-Narciso, la educación se concentra en el uso de la tecnología que desplaza al libro y al conocimiento, favoreciendo la sola acumulación de datos. Pero lo más grave es que la palabra pierde peso y es sustituida por ruido sin sentido. La formación se reduce entonces a la mera potenciación del principio de rendimiento necesario para la com-

petitividad del mercado laboral, cuyo poder ya no está en el autoritarismo sino en la aniquilación del deseo y de su potencial transformador.

De esta manera, siempre según Recalcati, la escuela se convierte en un espacio de "un autoritarismo blando, narcotizador y excitante que reduce el pensamiento crítico aprovechando la función hipnótica ejercida por los objetos de goce que han invadido la vida de [los] jóvenes" (ídem). Éste sería el escenario de lo que Dufour (2007) ha llamado "la reducción de las mentes" propia del capitalismo sin límites que ha suprimido tanto al sujeto de la modernidad como al sujeto crítico (kantiano) y al sujeto neurótico (freudiano) para dejar el lugar a un nuevo sujeto: el sujeto "posmoderno", al que describe como "un sujeto precario, acrítico y psicotizante… abierto a todas las fluctuaciones identitarias y, en consecuencia, dispuesto a seguir todas las ramificaciones comerciales. La vivacidad del sujeto deja progresivamente su lugar al vacío del sujeto, un vacío expuesto a todos los vientos" (p. 29).

La escuela, entonces, como institución se vació de sentido, y en su lugar se han colocado las figuras, funciones y encargos sociales delineados por las necesidades y presiones del mercado global. Ha dejado así de ser el *locus* del Otro simbólico estructurante para convertirse en el de un modelo hipercognitivo que se aleja de la formación ética y se especializa en la resolución pragmática de problemas a través de la formación de competencias vinculadas con lo que la tecnología y la informática permiten. Se dio así paso a un nuevo modelo en el que se promueve la uniformidad del pensamiento, en el que se impide la singularidad al imponer inadvertidamente un "lenguaje sin palabras" que bloquea la subjetivación y desdeña la emergencia del sujeto de la palabra y del deseo. Se observa así la transferencia al escenario escolar de demandas que no encuentran eco en el ámbito público y que son las propias de las luchas identitarias contemporáneas que buscan reivindicar una ofendida sensibilidad exacerbada exigiendo reconocimiento y reparación, al mismo tiempo que los ofendidos rechazan la confrontación y el cuestionamiento de sus posturas en la misma lógica narcisista. En semejante escenario, la escuela ya no es el lugar en donde el alumno pueda tomar la palabra para mostrar su singularidad en el proceso

de aprendizaje, para debatir y argumentar, sino un santuario de la sensibilidad, un "lugar seguro"[2] garantizado para la Mismidad, la repetición vacía del discurso de la corrección política y la reproducción acrítica de la cultura hedonista y sentimental que produce alumnos pasivos, temerosos y sometidos a la política de las identidades, frente a la mirada permisiva y timorata de los docentes y los funcionarios que se confunden en las mismas reivindicaciones identitarias.

El último tipo de escuela que construye Recalcati (op. cit.) es el que lleva el nombre de Telémaco, el hijo de Ulises, quien representa la añoranza interminable del padre perdido y que es útil al autor para hablar de la desazón de la juventud y del debilitamiento de las instituciones en nuestros días que están en la médula de la crisis actual de la educación. Dicha crisis se caracteriza, según este autor, por "una confusión generacional sin precedentes que subroga todo posible conflicto y confunde a hijos y padres en una melaza indiferenciada" (p. 42). Por eso se añora al padre, porque ante la confusión y el desorden, su regreso podría reestablecer el orden, la diferencia y la distancia entre las posiciones generacionales, con lo cual volvería la posibilidad de reconocer al Otro. Recuperar lo que queda de dicha figura permitiría situar otra vez al docente como pieza central en el proceso de "humanización de la vida" para asegurar el encuentro con el Otro sin el cual no hay transmisión posible del saber. Si esto ocurriera, podría pensarse en una escuela en la que el deseo tome el primer plano para convertirse en el motor de la subjetivación y para rescatar a la palabra y el saber a partir de su erotización (Recalcati, op. cit.). De esta manera, la educación cobraría un nuevo sentido y la escuela tendría otra vez un efecto estructurante.

[2] Se trata de una expresión que forma parte de la fraseología identitaria que florece en el contexto de los campi norteamericanos y que tiene que ver con la demanda de hacer a las universidades espacios seguros en donde los estudiantes no se inquieten o angustien y que ha dado lugar al "derecho a la cancelación" (Dubreuil, 2019).

Significado de la educación en México, pandemia y destrucción

En este último apartado se intentará llevar los planteamientos expuestos al contexto mexicano y a la coyuntura actual —aún en curso—, de la pandemia de COVID-19, con la intención de dilucidar cuál es el significado que parecen tener la educación y la escuela en estas circunstancias.

La pandemia mundial del nuevo coronavirus que inició en 2019 y que se extendió por el mundo entero a lo largo del 2020 sorprendió a la humanidad en un momento en el que la aceleración propia de la modernidad tardía había alcanzado su máximo y en la que florecían sin medida el individualismo y el afán por el rendimiento y por la actividad constante (Han, op. cit.). Se recurrió al distanciamiento físico como uno de los principales medios de protección de la población, pero también como forma de reducir la expansión del virus, lo que implicó —en la etapa inicial, sobre todo— la reclusión en el espacio doméstico con el mínimo movimiento posible hacia el exterior. Tuvo lugar así de un alto inesperado en el enervamiento de la vida hiperactiva que daba a la humanidad la ilusión de haber alcanzado la total libertad de movimiento y de consumo.

Uno de los efectos más visibles y cargados de significado de este alto fue el cierre de las escuelas tanto en su dimensión institucional como en su papel social y sus objetivos. La pandemia mostró con deslumbrante claridad que son un bien social fundamental cuya suspensión o desaparición implica una crisis mayúscula en los grupos sociales por diversas razones, y también iluminó su importante papel en el cuidado y la socialización de la infancia y la juventud, lo cual habla de la gran responsabilidad social que cumplen para las nuevas generaciones. Además, se reveló su papel como organizadores de la vida social general. Por otra parte, la amplia red compuesta por las actividades, negocios, mercancías, actividades y actores relacionados con las actividades evidencia el peso económico del sector educativo en cualquier economía.

En México, el cierre de las escuelas produjo un gran trastorno general en la vida social. Los alumnos y estudiantes se vieron obligados a continuar su educación desde sus hogares a través de una estrategia improvisada por las autoridades educativas que resultó muy confusa y deficiente. Al

desplazarse la función educativa al seno del hogar y quedar ésta en manos de las familias (más precisamente en las de las madres), al sustituir a los actores educativos tradicionales y los conocidos canales de transmisión de la educación, al perder ésta su espacio, el fenómeno educativo fue fundamentalmente trastornado.

Por otra parte, muchas escuelas privadas y otros negocios vinculados quebraron, y muchos maestros y empleados de este sector fueron despedidos. La distribución de alumnos entre la educación privada y las escuelas oficiales se desequilibró e introdujo nuevos retos en ambos espacios. Más que nunca se evidenciaron las desigualdades sociales que problematizaron hasta lo imposible la continuación de los estudios en muchos casos por no tener acceso a los recursos necesarios. La deserción escolar fue tan alta y el retraso general tan severo que se ha llegado a afirmar que el desastre educativo provocado por la pandemia implicará un retroceso que podría ser de varias décadas y de varias generaciones perdidas (Grupo Banco Mundial, 2020).

En la recientemente publicada *Encuesta para la Medición del Impacto del COVID-19 en la educación* (INEGI, 2021) se mostró que 62% de las personas entre 3 y 29 años estuvo inscrito en algún nivel del ciclo escolar 2019-2020 y que 740 000 personas (2.2%) no concluyeron el ciclo escolar, y se menciona a la COVID-19 y sus efectos como la causa de esa deserción en casi 60% de los casos. Otro dato indica que poco menos de medio millón de estudiantes desertaron en ese período como resultado de la pandemia. En el ciclo escolar 2020-21, 5.2 millones de personas, casi 10% del total de la población escolar, no continuaron sus estudios por motivos relacionados con la pandemia o por falta de recursos.

La deserción durante el ciclo escolar 2019-20 fue de más del doble en la educación privada respecto a la educación pública, por el efecto económico que impidió a muchas familias continuar pagando las colegiaturas. Ello ocurrió también en el inicio del ciclo 2020-21: en las escuelas públicas 5.1% no se reinscribió, mientras que en las escuelas privadas el porcentaje alcanzó 7.1%. Aunque estos porcentajes puedan parecer insignificantes, representan 1.8 millones de estudiantes que interrumpieron sus estudios.

La educación en México llevaba ya varias décadas en crisis cuando se cerraron las escuelas por la pandemia. De hecho, esta calamidad solamente evidenció los grandes problemas educativos y todas las debilidades del sector. La pandemia culminó, además, el deslizamiento de la escuela mexicana por el proceso en el que se reconoce la tipología de las Escuelas de Recalcati, aunque con sus particularidades locales e idiosincráticas; podríamos decir que tanto la educación posrevolucionaria, popular y liberal de los años 20 a 40 como la del proyecto modernizador del Estado benefactor de los años 40 a 60 se realizó a partir del modelo de escuela-Edipo, que desembocó en el estallido estudiantil de 1968. A partir de ahí fue introduciéndose el modelo neoliberal que, en los años 80 y 90, ya presentaba cambios importantes en las instituciones educativas para acercarlas al modelo de la escuela-Narciso en las que se observaron los rasgos señalados por Recalcati. A principios del siglo XXI, las instituciones educativas en México estaban ya orientadas más por los *rankings* internacionales que evalúan la calidad de la educación que por una perspectiva nacionalista y de identidad propia; en éstas parecen ser prioritarios los valores de la cultura global difundidos a través de la redes electrónicas y del uso intensivo de internet, por lo que se observa la penetración y apropiación de los referentes simbólicos que en todo el mundo se producen en torno a la educación como un producto terminado con valor de mercado, a lo que se suma la desorientación de las autoridades en México que no logran levantar un proyecto educativo sólido y consistente. Como resultado de esta ya muy larga crisis educativa, reconocemos en nuestros días el modelo de la escuela-Telémaco, en tanto que, en medio de la desorientación y la falta de sentido, no se puede más que añorar aquello que permitiría recomponer al menos los elementos básicos de un sistema educativo devastado y sin brújula: la importancia del lenguaje y de la historia, la necesidad de la Ley, la relevancia del libro y de la institución escolar, la centralidad de la figura del docente, la necesidad de desarrollar el pensamiento y el espíritu crítico, la habilidad de inocular en los estudiantes la necesidad de aprender y el amor por el conocimiento.

Sin embargo, durante la pandemia se hizo notar en el panorama mexicano un factor que, lejos de conducir a la educación por ese camino, ha producido un clima general antieducación y anticiencia: se trata del discurso del presidente López Obrador y su gobierno en contra de las élites, entre las cuales coloca a los académicos y científicos junto con todos aquellos que han buscado un desarrollo profesional a través de la educación y la ciencia, a quienes califica despectivamente de "aspiracionistas" y clasemedieros. Los constantes mensajes de menosprecio y desdén hacia la educación, la ciencia y la cultura —a las cuales se considera privilegios de clase que deben abolirse— y que se emiten desde el más alto lugar del poder político han tejido un denso discurso que se combina con una serie de acciones emprendidas por su gobierno —como la reducción de presupuestos, la cancelación de los fideicomisos con los que se financiaban proyectos educativos y de investigación, la desaparición de instituciones conectadas con la educación (Casar, 2019; Maldonado, 2019), el menosprecio hacia los expertos, la persecución judicial de los científicos, entre otras muchas—, que producen un clima de desconfianza y de rechazo social a todo lo que represente la educación, el conocimiento y el saber, y que inevitablemente traen a la memoria escalofriantes fenómenos que tuvieron lugar bajo regímenes totalitarios, como la revolución cultural de Mao o la quema de libros y la persecución de intelectuales de Stalin.

Sabemos ahora que uno de los resultados más contundentes de la pandemia a nivel global es el incremento de la desigualdad no solamente en términos de pobreza sino también de exclusión. La CEPAL (2020) habla de cerca de 20 millones de nuevos pobres en América Latina, además de que se ha incrementado la marginación de aquellos sectores que se consideran irrelevantes porque no tienen valor para el resto de la sociedad. En México llegó la pandemia a agravar las malas condiciones estructurales previas y la incapacidad para tomar medidas de contingencia adecuadas. Además, el impulso desinstitucionalizador del gobierno ha conducido a una severa precariedad social. Por todo ello, los efectos de este fenómeno mundial serán en este país más graves y prolongados para miles de personas y hogares que ven comprometido su futuro, que en otros países.

Por último, quiero establecer un vínculo entre el mencionado discurso antieducación del gobierno de la República con un lamentable fenómeno que se presentó en México durante los primeros meses del cierre de las escuelas (hay que tomar en cuenta de que dicho cierre inició en marzo de 2020 y duró alrededor de 18 meses[3]), consistente en que en los primeros 13 meses de dicho cierre, los centros educativos en todo el país sufrieron más de 7 000 robos y diversos actos de vandalismo. No solamente fueron robados equipos electrónicos, aparatos y mobiliario, sino que en muchos casos se destruyeron muros, instalaciones sanitarias, eléctricas e hidráulicas. En algunos casos ni siquiera se trataba de robar con fines económicos, sino solamente de vandalizar: romper, ensuciar, destruir. Los medios de comunicación consignaron este fenómeno:

> Desde que empezó la pandemia de la COVID-19 en marzo de 2020, se han producido al menos 6 865 robos en centros educativos públicos y privados, de acuerdo con los datos de 25 entidades federativas recopilados por *El País* a través de las fiscalías, las secretarías de Educación o de solicitudes de acceso a la información. Este periódico pidió datos sobre las carpetas de investigación iniciadas por robos en escuelas de la República. Sin embargo, algunas entidades federativas, como el Estado de México, incluyen en su total de cifras otros espacios donde se imparten clases, como escuelas de música, además de las instituciones de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Siete estados —Colima, Baja California Sur, Guerrero, Yucatán, Puebla, Zacatecas y Sonora— no han ofrecido datos, *en algunos casos justificando que el robo a escuelas no es un delito tipificado* (cursivas de CPV) y que se trata de estadísticas que deben crearse. La Secretaría de Educación Pública federal tampoco cuenta con registros agrupados.

[3] Además de México, sólo otros pocos países como Iraq, Kuwait o Bangladesh recurrieron a un cierre de las escuelas tan prolongado (UNESCO, 2021). A reserva de contar con más elementos para afirmarlo con certeza, es posible que el elemento común entre estos países sea la falta de significado de la educación que deriva en la clausura del lugar simbólico para su desarrollo, así como del poco valor que se le asigna.

> Esta cifra implica que en el país se han producido *una media de 18 robos diarios* (ídem) durante el año que las escuelas han permanecido cerradas… Algunos estados, como Campeche, ya habían reabierto. Allí las autoridades fueron cautelosas antes de empezar a rehabilitar los centros "para evitar que se volvieran a llevar las cosas", según señaló en marzo el secretario de Educación, Ricardo Koh, que añadió que, sobre todo, los cables y otras instalaciones eléctricas recién reparadas se volvían a robar. "En algunos centros ya no tienen más que llevarse, sólo entran a vandalizar", agregó. En esta entidad federativa, hubo casi siete robos al mes a escuelas durante la pandemia, una de las medias más bajas del país, de acuerdo con las cifras recopiladas por este periódico.
>
> Otros estados como Jalisco o Guanajuato han registrado, de media, una mayor cantidad de robos mensuales en el último año: 65.2 en Jalisco, es decir, más de dos al día, y 48.5 en Guanajuato, más de uno diario. La capital del país ha sufrido más de 23 robos al mes de media. Aun así, la jefa de Gobierno de la Ciudad de México, Claudia Sheinbaum, asegura que no es "un problema generalizado" ni "grande para la ciudad": "Son muy poquitas donde ha habido una vandalización mayor, donde entraron a robarse una taza de baño o una computadora. En la gran mayoría es algo menor: se pintaron *graffiti* dentro o se rompieron vidrios" (Guillén y Lambertucci, 2021).

¿Qué significa este fenómeno que pretenden minimizar y silenciar los actores en el poder? Aparentemente, esta violencia contra la escuela, más allá de una lectura que la evidencia como expresión del nulo aprecio por los bienes sociales útiles para la infancia y la juventud nacionales, puede interpretarse de manera más compleja y acorde con lo que hemos venido planteando en este trabajo. En ese sentido, la destrucción de la escuela puede leerse también como un pasaje al acto colectivo motivado por la angustia ante el vacío dejado por la suspensión de la educación y materializado en las escuelas tan largamente abandonadas. Esas escuelas vacías e inútiles parecen haberse convertido en el objeto fóbico que representa el vacío de significado de la educación y la ausencia de un referente de la Ley que marca lugares y límites, y se transforma así en el blanco para

descargar la angustia producida por la incertidumbre, la exclusión y la desprotección del Estado.

Las instalaciones escolares vacías son, entonces, la diana a donde se dirige la ira dejada por la pérdida de sentido de la educación y la rabia contra las instituciones (Aguilar, H. 2019), lo cual se traduce en la irrelevancia de la escuela y en el desdén —o hasta ira— hacia todo lo que ahí ocurre, lo que representa y a lo que contiene. Las escuelas cerradas, vacías, vandalizadas y destruidas muestran entonces de esta manera lo que sucede cuando un discurso antieducación acompaña el cierre de las escuelas y se borra el lugar que la educación ocupa en la sociedad; en ese escenario se instala la barbarie, emergen las pulsiones primitivas sin contención y la violencia se adueña de los espacios supuestamente destinados a la necesaria humanización de los miembros de la sociedad. En conclusión, la situación dejada por la pandemia en México no solamente implicó los daños dejados por esta calamidad, sino también los generados por el clima antieducación y por la torpeza general de las autoridades respecto al sector educativo. Esto quiere decir que implicará no sólo remontar el provocado retraso educativo general, sino también trabajar intensivamente por insistir en la relevancia de la escuela y por cargarla de nuevos significados, así como por reparar y recuperar el tejido institucional que sostiene la actividad educativa nacional y, sobre todo, reestablecer *la importancia de ir a la escuela*.

¿Qué puede esperarse en este país cuando la clase gobernante transmite tal desprecio y rechazo contra la educación, la escuela y sus actores? Lamentablemente, parece que durante largo tiempo padeceremos lo que tenemos ahora: la desolación, la destrucción y el desmantelamiento de la infraestructura y de las instituciones levantadas a lo largo de décadas a partir de una esperanza que vemos alejarse cada vez más, la de dar a las nuevas generaciones la oportunidad de entrar en el universo estructurante y organizador del lenguaje y del conocimiento a través del encuentro en la escuela con otros mundos, con la diversidad y la alteridad. En su lugar crecerán la anomia, la violencia y el sinsentido, los cuales costará mucho trabajo combatir y mucho tiempo desterrar.

Referencias

Aguilar, H. (2019). Al diablo con sus instituciones. *Nexos* (501). https://www.nexos.com.mx/?p=44305

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

Bauman, Z. (2019). *Modernidad y Holocausto* Sequitur.

Brown, W. (2015). *Undoing the Demos. Neoliberalism's Stealth Revolution*. Zone Books.

Casar, A. (2019). Estado y gobierno: la disminución. *Nexos* (501), 23-25.

Castoriadis, C. (2008). *El mundo fragmentado*. Terramar.

CEPAL (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales.* https://www.cepal.org/es/publicaciones/45337-america-latina-caribe-la-pandemia-covid-19-efectos-economicos-sociales

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Bellaterra.

Dubreuil, L. (2019). *La dictature des identités.* Gallimard.

Dufour, D. R. (2007). *El arte de reducir cabezas. Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*. Paidós.

Edelman, L. y Kordon, D. (2018). Acerca de las producciones de subjetividad. Redefiniendo subjetividad y psiquismo. En L. Edelman, D. Kordon y C. Pachuk, *Vínculos en crisis. Los grupos y las nuevas subjetividades en la era tecnológica* (pp. 63-86). Lugar Editorial.

Foster, H. (1988). Introducción al posmodernismo. En H. Foster (comp.), *La posmodernidad* (pp. 7-17) Kairós Colofón, S.A.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.

García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. Paidós.

Guillén, B. y Lambertucci, C. (30 de mayo de 2021). Desde tuberías arrancadas a miles de pesos en equipo electrónico: las escuelas mexicanas son saqueadas durante la pandemia. *El País*. https://elpais.com/mexico/2021-05-30/de-tuberias-arrancadas-a-miles-de-pesos-en-equipo-electronico-las-escuelas-mexicanas-son-saqueadas-durante-la-pandemia.html

Grupo Banco Mundial (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. (Resumen ejecutivo). https://thedocs.worldbank.org/en/doc/454741593524928204-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf

Habermas, J. (1988). La modernidad, un proyecto incompleto. En H. Foster (comp.), *La posmodernidad* (pp. 19-36). Kairós Colofón, S.A.

Hall, S. (2011). The Neo-Liberal Revolution Cultural Studies, *25*(6), 705-728

Han, B.-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.

Hays, S. (1998). *Las contradicciones culturales de la maternidad*. Paidós.

INEGI (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*. https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/

Lamas, M. (2020). *Dolor y política. Sentir, pensar y hablar desde el feminismo*. Océano.

Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayos de antropología simétrica*. Siglo XXI.

Maldonado, A. (2019). Educación: quema de naves. *Nexos* (501), 47-49.

Palomar, C. (2013). Modernidad, educación y diferencia. *Diálogos sobre Educación: Temas actuales en Investigación Educativa*. (7), 1-14.

Pardo, J. C. y García A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública, *Educatio*, (20-21), 39-85

Recalcati, M. (2017). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

UNESCO (2021). *Monitoreo global de cierres de escuelas*. https://bit.ly/3i-9qFub

Construcción social de sentido de los profesores de la ENSCM ante los cambios generados por la pandemia de la COVID-19 en las prácticas escolares y el nuevo escenario educativo después de la contingencia sanitaria

ERIK MÁRQUEZ DE LEÓN / ZULMA RAQUEL ZEBALLOS PINTO

Introducción

Uno de los eventos más recientes que ha generado cambios en las Instituciones de Educación Superior (IES) es la pandemia de la COVID-19 que afectó las prácticas y procesos educativos que conocíamos. Sin embargo, este proceso de transición y reajuste en la educación superior no ha sido fácil para los actores educativos, principalmente para los profesores que han tenido que enfrentar cada uno de los cambios, evolucionar y adaptarse a las nuevas condiciones de trabajo.

En este estudio se aborda el caso de la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero (ENSCM) con la finalidad de analizar el proceso de construcción social de sentido de la realidad que llevaron a cabo los profesores producto de los cambios derivados de la contingencia sanitaria. De igual forma, dichos cambios en la educación contribuyen al tema de la desinstitucionalización de la escuela desde el discurso de los docentes que son actores clave para comprender lo que sucede en la misma.

La presencia y permanencia del cambio en las organizaciones de educación superior

En la sociedad existen diferentes organizaciones con fines e intereses distintos que han transitado a lo largo de la historia haciendo frente a las situaciones inesperadas que se presentan en el entorno, la estabilidad de las entidades ha requerido un esfuerzo importante por parte de las personas que las integran para poder descifrar los cambios en colectivo.

Éste es el caso de las organizaciones de educación superior que son consideradas las más antiguas y tradicionales debido a su capacidad de cambio, evolución y adaptación ante diferentes eventos que suceden a su alrededor (Burke, 2018). Desde la Edad Media han sobrevivido a innumerables acontecimientos que se presentan en su contexto y provocan retos continuos que desafían los procesos de construcción social de sentido de los sujetos, quienes ponen a prueba su resiliencia ante los cambios permanentes.

El escenario de la educación superior es complejo para cualquier IES pública o privada, ya que sus funciones sustantivas dependen en gran medida de aquello que sucede en los procesos sociales, económicos, tecnológicos, entre otros, de la sociedad. Su labor es participar y contribuir en los procesos de transformación de la sociedad, así como atender y resolver sus necesidades desde la formación de profesionales en distintas disciplinas, fortalecer la educación ciudadana y promover la investigación. También se encuentran en un entorno turbulento, lo que significa afrontar cambios continuos y permanentes generados por fuerzas externas, lo único seguro es el cambio y esto ha sido entendido por este tipo de organizaciones que han sobrevivido en el tiempo.

Las organizaciones de educación superior tienen características muy particulares que les han permitido a sus miembros dar sentido a los eventos y actuar ante éstos de la mejor manera posible. De acuerdo con Kezar (2001), este tipo de organizaciones son interdependientes, gozan de relativa independencia con respecto al medioambiente, florece la cultura única de la academia, su estatus es institucional, están impulsadas por valores complejos y contrastantes, poseen múltiples estructuras de poder y auto-

ridad, cuentan con estructuras flojamente acopladas, toma de decisiones anárquicamente organizadas, coexisten valores profesionales y administrativos, existe un sistema de gobernanza compartida, hay compromiso y permanencia de los trabajadores, existe ambigüedad en los objetivos y se valora la imagen y el éxito en la institución educativa.

En este trabajo se concibe el cambio en las IES como un fenómeno "que debe ser visto y asumido como un estado perenne de la organización más que como un problema o evento temporal o pasajero" (Coronilla y del Castillo, 2003, p. 77). Se trata de modificaciones que se suscitan en los procesos y estructuras de la organización, que al mismo tiempo facilita su adaptación al entorno. Se asume la pandemia de la COVID-19 como una fuerza externa que provocó cambios en las instituciones educativas que generaron procesos de construcción social de sentido de las personas, quienes transitaron desde la incertidumbre de lo que estaba pasando hasta comprender las situaciones y asumir una respuesta frente a dichos eventos, todo esto mediante el lenguaje en la interacción social.

El comienzo de la pandemia y la antesala del cambio en las IES

A finales del 2019, la Organización Mundial de la Salud (OMS) anunciaba a nivel mundial la aparición de un virus en Asia denominado COVID-19, considerado de alto grado de peligrosidad por la facilidad de contagio entre la población, porque no existía vacuna y por lo rápido que morían las personas. En México, la noticia no tuvo mayor importancia para las autoridades federales y la ciudadanía hasta el mes de marzo del 2020 cuando se presentaron los primeros contagios de este virus, encendiendo las alarmas por las consecuencias mencionadas por la OMS y por los estragos que estaba ocasionando en diversas partes del mundo, al grado de suspender las actividades presenciales como la educación.

Este hecho no pasó desapercibido para las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuya primera reacción en esas fechas —de acuerdo con Malo, Maldonado, Gacel y Marmolejo (2020)— fue pedirles a las IES que "tomasen medidas para la prevención del contagio en sus instalaciones, suministrando jabón y gel antibacterial en las entradas

y salidas; colocando filtros en ellas para detectar personas con fiebre o síntomas respiratorios anormales, suspendiendo las actividades que convocasen a la concentración de personas, y generando conciencia en la sociedad acerca de las medidas de higiene y buena alimentación" (p. 11). Más tarde, cuando la situación se empezaba a complicar por el aumento considerable de los contagios entre las personas, el Gobierno Federal emitió el comunicado de suspensión de clases presenciales para todos los niveles educativos, incluida la educación superior, para no poner en riesgo la salud de los profesores, los estudiantes y sus familias.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se pronunció a favor de la medida tomada por la SEP y exhortó a las IES a que pararán las actividades presenciales y pensarán en nuevas estrategias que permitieran continuar con sus funciones sin poner en riesgo la salud de las personas. De inmediato surgieron varias propuestas para afrontar este nuevo reto y seguir con las actividades académicas y administrativas, como la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Sinaloa, entre otras. Pero la gran preocupación era no interrumpir las clases de los estudiantes, ni mucho menos pausar su proceso de formación profesional.

Las IES replicaron los casos de éxito de varias universidades que consistió en continuar las clases mediante la modalidad educativa a distancia. Sin embargo, muchas universidades no estaban en condiciones de realizar este cambio repentino, incluso algunas no la conocían y tuvieron que pasar varios meses para que las instituciones, por medio de sus autoridades, lograran gestionar recursos federales, estatales y propios para invertir en infraestructura tecnológica que les permitiera transitar a esta modalidad.

El cambio en la forma de dar clases implicó que las IES compraran los servicios de las plataformas como Moodle, Meet, Zoom, entre otras herramientas donde los estudiantes y profesores pudieran comunicarse, interactuar y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fue necesario recurrir a la capacitación de los actores educativos en las nuevas plataformas digitales.

En las labores administrativas se presentaron cambios; por ejemplo, se modificaron los procesos de gestión de la calidad que establecía la Norma del International Organization for Standardization (ISO) para continuar con el servicio de calidad y mantener un control de los procesos. Se trabajaba desde casa por medio de las tecnologías, pero después se requirió que regresaran algunas personas a las oficinas cubriendo turnos y se establecieron protocolos de salud e higiene.

La pandemia también afectó la situación económica de las familias; en consecuencia, los estudiantes carecían de dinero para pagar inscripciones, equipo de cómputo, servicio de internet, materiales didácticos que se necesitan en cada carrera, entre otros, entonces algunas IES se pusieron de acuerdo para reducir los costos de colegiaturas y ofrecer becas con la finalidad de que los estudiantes no abandonaran sus estudios y no limitaran la oportunidad de quienes estaban por ingresar a la universidad.

Ante este escenario, las IES "se vieron sacudidas hasta sus cimientos, lo que ha llevado a sus autoridades a reflexionar y cuestionar su sustentabilidad más allá de la pandemia" (Malo et al., 2020, p. 14). Sin embargo, se ha demostrado a través de la historia que las escuelas han logrado adaptarse a los cambios que se presentaron en su entorno.

La ENSCM frente a los cambios generados por la pandemia y la configuración del nuevo escenario educativo

La ENSCM fue creada el 6 de agosto de 1979 en Ciudad Madero, Tamaulipas, por el Dr. Oscar Hernández Gutiérrez y su esposa la Dra. Graciela Zúñiga de Hernández. Se trata de una IES privada que pertenece al subsistema de Educación Normal en México, ofrece los programas educativos de licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria, en posgrado ofrece la maestría en Educación en el Área de Docencia e Investigación y el doctorado en Investigación Educativa.

Durante sus más de 30 años de ofertar servicios educativos para la formación de los futuros profesores del Sistema Educativo Nacional (SEN), no se había presentado ninguna situación que pusiera a la Normal de Madero en crisis e interrumpiera la modalidad educativa presencial hasta

la llegada de la pandemia del coronavirus. Como se mencionó anteriormente, esta situación la atravesaron el resto de IES públicas y privadas a nivel nacional.

La noticia de la pandemia y el comunicado emitido por la SEP sobre la suspensión de las clases presenciales causó incertidumbre entre las autoridades, profesores y estudiantes de la ENSCM acerca de la forma en que tenían que continuar las actividades académicas y administrativas durante la contingencia sanitaria. Sin embargo, de manera paulatina, entre todos los miembros de esta organización se fueron resolviendo las dudas, específicamente en el momento en que se tomó la decisión de transitar a la modalidad a distancia, lo cual representaba un reto para las personas porque no estaban acostumbradas a laborar por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Por lo tanto, se considera que la pandemia de la COVID-19 generó cambios en los procesos académicos y administrativos de la escuela normal y al mismo tiempo modificó el contexto de los actores educativos, lo cual implicó un proceso de *sensemaking* para comprender los eventos y poder actuar.

Algunos cambios que se produjeron en los procesos académicos fueron contratar servicios de la aplicación Zoom y habilitar una plataforma digital de Moodle para que se desarrollaran las clases a distancia, y capacitar a los profesores y estudiantes en el manejo de estas herramientas digitales con fines pedagógicos y didácticos. Mientras que, en los procesos administrativos, las inscripciones y reinscripciones de los estudiantes fueron por medio del sistema virtual de escolares, los trámites de constancias se dieron por correo electrónico y los comunicados de la escuela con sus miembros se emitieron por medio de las redes sociales.

Se configuró un nuevo escenario en la ENSCM necesario para sobrevivir y seguir vigentes como IES, porque, a pesar de la pandemia, la sociedad seguía requiriendo el servicio en la formación de profesionales de la educación y contar con egresados para que se incorporaran como profesores en educación básica, ya que también la SEP requería que los procesos de ingreso y promoción del servicio profesional docente no se detuvieran, al igual que las clases.

En este sentido, el estudio se enfoca en analizar el cambio en los aspectos de índole académico relacionados con práctica docente, recursos didácticos y procesos de formación de los futuros educadores desde la percepción de los profesores de la licenciatura en Educación Primaria de la ENSCM bajo la perspectiva teórica del *sensemaking*.

Perspectiva teórica del *sensemaking*

Se utiliza la teoría del *sensemaking* para analizar el sentido que le dieron los profesores de la ENSCM a los cambios generados por la pandemia de la COVID-19 en la práctica docente, recursos didácticos y procesos de formación de los futuros educadores. Además de conocer la forma en que conciben los maestros la escuela antes, durante y después de la pandemia. La perspectiva del s*ensemaking* ha sido elaborada por Karl Weick en el campo de la psicología social y empleada en las organizaciones. En su libro *sensemaking in organizations* (1995) plantea su idea de que las personas construyen socialmente el sentido de su realidad ante los cambios organizacionales.

Para Weick (1995) el concepto de *sensemaking* significa dar sentido al cambio, es decir, cuando las personas se enfrentan a un evento inesperado en la organización, entran en incertidumbre y en conjunto construyen y dan sentido a dicha situación consensuando explicaciones razonables y plausibles acerca de lo que está pasando en su entorno. De esta manera, están en condiciones de actuar para después adaptarse a la nueva configuración de su espacio laboral.

El lenguaje es clave en los procesos de interacción de *sensemaking*, ya que por medio de la comunicación entre los individuos es posible construir y dar sentido a los cambios organizacionales. Enseguida se expone la metodología, es decir, la manera en que se identificaron los cambios y se analizó el proceso de construcción social de sentido de los individuos ante dichos eventos en la ENSCM utilizando la narrativa de los profesores seleccionados por medio de la perspectiva del *sensemaking*.

Metodología

Se trata de un estudio de caso con enfoque cualitativo y alcance explicativo. De acuerdo con Jiménez y Comet (2016), el estudio de caso es un método de investigación que se utiliza para "estudiar un fenómeno dentro de su contexto de la vida real" (p. 2); por lo tanto, permite evidenciar los cambios y procesos de construcción de sentido de los maestros con las particularidades de esta institución y entorno educativo.

El enfoque cualitativo, según Vegas (2013), "permite que los sujetos o colectivos de estudios se manifiesten de la manera más pura y simple, además de la reflexión y experiencia vivida por parte del investigador en la búsqueda de los datos y del ambiente que rodea a los mismos" (p. 82). Por lo tanto, se busca que los profesores expresen de manera natural su experiencia vivida en los momentos de incertidumbre explicando lo que estaba sucediendo y la manera en que fueron comprendiendo lo que pasaba en su entorno laboral.

Para recuperar lo vivido por los docentes en los momentos de crisis de la pandemia, se emplea el método narrativo; esta decisión se tomó debido a que la perspectiva del *sensemaking* también implica un proceso conversacional; entonces, cuando las personas narran y cuentan sus historias sobre los cambios y la manera en que los iban comprendiendo para adaptarse al entorno, se manifiesta el proceso de *sensemaking*, y para términos de la investigación se requiere tenerlo en textos escritos o hablados para su respectivo análisis (Clandinin, 2006).

Se llevó a cabo un grupo de discusión con 4 profesores de la licenciatura en Educación Primaria de la ENSCM con la finalidad de analizar sus procesos de *sensemaking* en torno al proceso reorganizador que implicó la pandemia de la COVID-19 en las prácticas escolares. Con esta técnica de investigación y mediante una guía temática, los docentes dialogaron en colectivo y expresaron el sentido que les dieron a los cambios en las categorías práctica docente, recursos didácticos y procesos de formación de los futuros educadores.

En la categoría práctica docente entendida como "el conjunto de actividades que los profesores llevan a cabo como parte de su trabajo para alcan-

zar los propósitos de aprendizaje establecidos en los planes y programas de estudio" (Martínez, 2012, p. 1), se consideraron los cambios relacionados con habilidades del profesor para desarrollar sus clases, técnicas de comunicación educativa, entre otros. La categoría de recursos didácticos se refiere "al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Morales, 2012, p. 10) y se incluyen los cambios sobre el manejo de los materiales didácticos físicos y tecnológicos.

En la categoría de procesos de formación de los futuros educadores entendida como los aspectos curriculares a considerar en la formación de los estudiantes para garantizar el perfil de egreso de los próximos profesores de educación básica, se consideraron los cambios relacionados con las modificaciones a los programas de estudio para adecuar la formación de los alumnos a las nuevas condiciones de la profesión docente que generó la pandemia de la COVID-19; por ejemplo, habilidades en el manejo de las tecnologías aplicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Después de establecer las categorías del cambio organizacional, se exponen las dimensiones básicas para abordar el cambio. En este estudio, se considera el cambio de primer orden porque se refiere a ajustes moderados, el ritmo del cambio es evolutivo ya que las modificaciones se van dando de manera paulatina, el nivel del cambio será individual y grupal porque el *sensemaking* se desarrolla en ambos y el foco será el proceso, la estructura de la escuela y la actitud de las personas (Burke, 2018; Kezar, 2001).

Weick, Sutcliffe y Obstfeld (2005) y Jennings y Greenwood (2003) sugieren que en los trabajos de investigación enfocados en el cambio organizacional bajo la perspectiva teórica del *sensemaking,* el proceso de *sensemaking* de las personas puede ser tratado en las etapas del proceso de organización: cambio ecológico, promulgación, selección y retención.

En la primera etapa de cambio ecológico se manifiesta el evento ante las personas; en la segunda etapa, que es la promulgación, los individuos están en la incertidumbre acerca de lo que sucede y tratan de buscar algunas señales del entorno que les permitan comprender lo que está pasando. En la tercera etapa de selección, los sujetos recurren a su memoria para buscar experiencias vividas en el pasado similares a las que viven en el

presente que les ayuden a comprenderlo, y van seleccionando información para definir de forma lógica el evento; con ello, producen una compresión plausible de lo que significa el evento en el entorno que les permite continuar actuando ante el cambio. Mientras que en la cuarta etapa de retención todos los miembros de la organización comparten sus interpretaciones, las negocian y construyen una que explique de mejor forma el evento para, finalmente, dar sentido, tener orden y actuar con mayor conocimiento y seguridad ante el cambio.

Cabe mencionar que en cada etapa del proceso organizador aparecen actividades y propiedades del *sensemaking*: se basa en la construcción de la identidad individual, es retrospectivo, se basa en la promulgación de entornos sensibles, es un proceso social, es un proceso continuo, se enfoca en y por señales extraídas y es impulsado por la plausibilidad en lugar de la exactitud. Por lo tanto, Kudesia (2017), Weick (1995) y Jennings y Greenwood (2003) sugieren incorporar las siete propiedades del *sensemaking* en el proceso organizacional para poder observar el proceso del cambio y la manera en que las personas le dan sentido; entonces, el *sensemaking* acontece por medio del mismo proceso de promulgación-selección-retención en la organización.

Finalmente, Weick (1995) recomienda que para identificar en la narrativa de los profesores el proceso de construcción social de sentido durante el proceso organizador se utilicen seis vocabularios a los que denomina "la sustancia del *sensemaking*": ideologías: vocabularios de la sociedad; controles de tercer orden: vocabularios de organización; paradigmas: vocabularios de trabajo; teorías de acción: vocabularios de afrontamiento; tradición: vocabularios de predecesores, e historias: vocabularios de secuencia y experiencia. De esta manera se muestra el proceso de *sensemaking* organizacional porque se ponen en evidencia las actividades y comunicación entre las personas de la organización.

Por esa razón, se utiliza el proceso organizacional, las propiedades del *sensemaking* y los vocabularios propuestos por Weick (1995) para identificar y analizar los cambios organizacionales provocados por la pandemia de

la COVID-19 a partir de la construcción social del sentido de los profesores en las categorías antes mencionadas.

Análisis de resultados

Cambios organizacionales y procesos de *sensemaking*

En la categoría de ***práctica docente***, los profesores de la ENSCM consideran que la pandemia ocasionó un cambio en ***la forma de utilizar el lenguaje verbal y no verbal*** en la modalidad a distancia porque tuvieron que dar clases frente a una pantalla. Esto implicaba manejar el micrófono, modular la voz, cuidar las expresiones faciales y movimientos de las manos, entre otros aspectos. Se trata de un cambio de primer orden, ritmo evolutivo, nivel individual y grupal, con foco en la estructura, procesos y actitudes.

Pasar de la modalidad educativa presencial a distancia fue un proceso complicado para los profesores porque la práctica docente tenía que adecuarse a las tecnologías, específicamente en cuestión del lenguaje verbal y no verbal en las clases por Zoom. El discurso de los maestros muestra cómo se fue desarrollando este cambio en el ejercicio de su profesión docente con la finalidad de entender la situación y actuar de mejor manera en la organización.

El proceso de construcción social de sentido de los profesores empezó cuando se enteraron de que tenían que dar clases en la modalidad educativa a distancia a través de la plataforma virtual Zoom, lo que implicaba contar con habilidades comunicativas distintas a las que ya dominaban en el salón de clases. Sintieron nervios porque era una experiencia nueva, pero lograron extraer del entorno la información emitida por las autoridades de la escuela acerca de que hicieran lo posible por acostumbrarse a esta forma de comunicarse y dar clases entendiendo que se trataba de un proceso; esto mantuvo a los profesores con cierta tranquilidad, pero aún tenían dudas sobre su desempeño frente a la cámara.

Después, de manera retrospectiva trataron de encontrar una experiencia vivida en el pasado que les ayudara a comprender este cambio; sin embargo no encontraron. Sólo se remitieron a dar cierta lógica en lo que

acontecía, al decir que cuando estaban en las clases presenciales su lenguaje verbal y movimientos corporales eran de una forma y ahora tenían que ser distintos porque la manera de interactuar sería a través de las plataformas virtuales, en especial las videollamadas.

Se presentaron algunas explicaciones plausibles para tratar de dar respuesta a esta situación; por ejemplo que la cámara siempre tenía que estar encendida y que mostraran dominio del lenguaje verbal y no verbal porque si no las clases se volverían aburridas, tenían que atrapar la atención de los estudiantes a través de la pantalla y acostumbrarse a hablar enfrente del monitor, siendo ésta la única forma en que se lograrían los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al socializar entre los docentes, las explicaciones que se tenían en ese momento coincidieron en que debían de compartir técnicas de comunicación para manejar el lenguaje verbal y no verbal en las clases virtuales para modificar su práctica docente y adaptarse al cambio. Lo vieron como un reto y lo asumieron como tal, al grado de aprender a hablar ante las cámaras y dar clases por Zoom.

Este proceso de *sensemaking* se caracterizó por un diálogo orientado a dar sentido al cambio sin generar conflictos entre profesores y autoridades. Se entendió que era necesario hacerlo para no suspender las clases, aunque eso implicara capacitarse en el uso pedagógico y didáctico de las TIC, sobre todo en saber dar clases frente a una pantalla (Weick, 2011).

En la categoría de ***recursos didácticos***, los maestros de la ENSCM mencionaron que la pandemia generó un cambio en la ***utilización de recursos didácticos físicos a digitales*** en las clases virtuales. Se dejaron a un lado los recursos como el pizarrón, rotafolio, libro, cañón, entre otros, y se dio paso a las herramientas tecnológicas, por ejemplo, videos, foros, aplicaciones educativas, entre otras. El cambio se considera de primer orden, ritmo evolutivo, nivel individual y grupal, y el foco en los procesos y actitudes de las personas.

Los profesores expresaron lo difícil que fue para ellos pensar y emplear recursos didácticos digitales debido a que su formación como docentes se dio en lo presencial, al igual que sus clases antes de la pandemia, incluso

se autodenominaron "maestros tradicionales"; estaban totalmente acostumbrados a la didáctica en la educación presencial. Sin embargo, tuvieron que adaptarse a este cambio a través de un proceso de construcción social de sentido.

Dicho proceso de los maestros inició cuando las autoridades de la escuela les pidieron subir los contenidos a la plataforma virtual y modificar los recursos didácticos para que fueran coherentes con la modalidad educativa a distancia. Esto generó en los profesores incertidumbre y estrés porque no sabían cómo lo iban a realizar, ya que estaban acostumbrados a manejar los recursos didácticos físicos de la educación presencial, pero después de informarse con otros compañeros se enteraron de que podían recibir apoyo por parte del área de tecnologías de la escuela para seleccionar y aprender a utilizar algunos recursos didácticos digitales; esto los tranquilizó un poco. Entonces, de manera retrospectiva recordaron que antes de la contingencia sanitaria habían empleado algunos recursos didácticos digitales; por ejemplo, videos, al grado de comprender que tenían que seguir con estos recursos que poco habían utilizado, porque era momento de entrar en la educación a distancia.

Surgieron algunas explicaciones plausibles sobre este evento, por ejemplo que era necesario emplear diferentes recursos didácticos por medio de las TIC porque de esta manera se verían los contenidos de los cursos y asegurarían el logro de los aprendizajes esperados. Al compartir las posibles explicaciones que tenía cada uno de los docentes, estuvieron de acuerdo en que lo iban a hacer, y entre todos compartirían recursos y materiales didácticos; además apoyarían a aquellos maestros que tuvieran dificultades con las tecnologías. De esta manera se fueron utilizando los recursos didácticos digitales poco a poco hasta integrarlos en su planeación didáctica, estrategias y actividades de los cursos que impartían.

Este proceso de *sensemaking* estuvo marcado por el sentido lógico de los profesores porque eran conscientes de que trabajarían sus clases a distancia y debían aprender a manejar recursos didácticos virtuales; a pesar de que no todos contaban con esta habilidad, lo hicieron porque era parte de su trabajo docente (Maitlis y Christianson, 2014).

En la categoría de ***procesos de formación de los futuros educadores***, los docentes de la ENSCM manifestaron que la pandemia los hizo llevar a cabo una ***adecuación en la planeación didáctica de sus materias donde incorporaron temas o contenidos, buscando en términos de pertinencia estar acorde con el nuevo entorno educativo, laboral y de ejercicio de la profesión docente que se configuró con la contingencia sanitaria***, ya que los programas de estudio oficiales no fueron modificados por la SEP. El cambio fue de primer orden, ritmo evolutivo, nivel individual y grupal, y el foco en los procesos y actitudes de los individuos. Esto generó en los maestros un cambio en cuanto a los procesos de formación de los futuros educadores, que requirió de un proceso de construcción social de sentido.

El proceso de construcción social de sentido de los profesores empezó cuando se percataron de que los programas de estudio de la SEP para las normales no estaban adecuados a la educación a distancia, y sobre todo sus contenidos requerían ajustes para enseñar aspectos que estaban sucediendo en la educación y el trabajo docente debido a la pandemia. Esto hizo que los profesores dudaran sobre si era correcto hacerlo y qué implicaba ello, pero recuperaron del entorno la información que les dijeron las autoridades de la escuela de que, por responsabilidad y compromiso social, deberían hacerlo, dándoles las facilidades que requerían; esto les dio seguridad y confianza.

Al momento de recurrir a su memoria no recordaron alguna experiencia vivida en el pasado similar a la actual, porque la SEP siempre establece los programas oficiales en la educación normalista, lo único que hacían los profesores era adecuarlos al contexto donde está la ENSCM, pero no se modificaban los contenidos como tal.

Se presentaron algunas explicaciones plausibles a este evento; por ejemplo, se tenían que hacer los ajustes en los contenidos porque la manera que se conocía de educar en las escuelas de educación básica había cambiado con la pandemia; por lo tanto, el futuro educador debía contar con las herramientas necesarias para incorporarse de mejor forma al SEN. Al momento de socializar entre los profesores, las diferentes percepciones sobre la situación acordaron que cada profesor haría los ajustes en sus

programas, ya que lo vieron con un sentido de responsabilidad como una institución educativa comprometida con la formación docente en el país; de esta forma asumieron el cambio.

Como se puede apreciar, en el proceso *sensemaking* se presentó lo que Correal, Bustos, Cuevas y Bernal (2008) plantean como un proceso conversacional con lenguaje del contexto, en este caso normalista, ya que se dio sentido al cambio desde las expresiones de responsabilidad que tuvieron los profesores al tomar la decisión de afrontar el evento.

Percepciones de los profesores de lo que era la escuela antes de la pandemia, lo que es hoy y lo que será en el futuro después de la contingencia sanitaria

A partir de los procesos de *sensemaking* de los profesores ante los cambios generados por la pandemia de la COVID-19 en sus prácticas educativas, se observa que tienen una percepción acerca de lo que antes era la escuela, lo que actualmente es y lo que será al terminar la contingencia sanitaria.

De acuerdo con los profesores de la ENSCM, ***la escuela antes de la pandemia era concebida*** como un espacio eminentemente presencial donde la única manera de socializar, comunicarse y generar conocimiento se daba en las instalaciones físicas de las escuelas, y se consideraba a otras modalidades educativas como inapropiadas para poder aprender. Se imponía la educación presencial, fundamentada en la teoría del constructivismo y el enfoque por competencias. Esta concepción de la escuela y la educación era aceptada socialmente porque se sostenía en el esquema mental de las personas.

Por otra parte, según los maestros, ***durante la pandemia la escuela se ve*** como un espacio virtual de interacción y aprendizaje mediado por las TIC, lo que antes se prohibía dentro del salón de clases ahora era permitido durante las clases en el confinamiento social, siendo esto esencial para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje; por ejemplo, el uso del celular y acceso a internet.

También consideran que existen muchos distractores en la educación a distancia; por ejemplo, en las clases por Zoom los estudiantes se dis-

traen porque en su casa están haciendo ruido, les están hablando, están comiendo, entre otros aspectos. Esto se debe a que los actores educativos carecen de infraestructura o espacios adecuados en sus casas para estudiar a distancia, además de que la crisis económica tiene a varias personas sin acceso a internet ni dispositivos digitales.

De igual forma, los profesores son contundentes al afirmar que lo único que cambia es la forma de aprender, la finalidad es la misma, refiriéndose a que las formas de trabajar en la modalidad presencial y a distancia son distintas, pero independientemente de la modalidad educativa los contenidos se tienen que abordar y se tienen que lograr los aprendizajes esperados.

Finalmente, los profesores creen que, ***cuando termine la pandemia, la escuela y el escenario educativo*** transitarán a una combinación entre los espacios presenciales y virtuales; es decir, la educación será híbrida. Esta modalidad educativa es inevitable porque la escuela y la educación cambiaron, los procesos formativos no pueden ser únicamente presenciales sin incluir los recursos tecnológicos y los entornos virtuales de aprendizaje. Para que esto suceda, los gobiernos y las escuelas tienen que hacer inversiones porque la educación híbrida es costosa y requiere de la capacitación de los actores en el uso pedagógico y didáctico de la modalidad, ofrecer internet gratuito en sus instalaciones físicas de la escuela, tener acceso a las plataformas virtuales, contar con las condiciones mínimas tecnológicas y físicas en el hogar y el plantel educativo para el desarrollo de las clases, mejorar las condiciones laborales de los docentes porque la educación híbrida requiere un mayor esfuerzo. A diferencia de sólo trabajar en una modalidad presencial o a distancia, en la modalidad híbrida el profesor hace doble trabajo, entre otros aspectos.

Ahora bien, ***en cuanto a la formación de los futuros educadores en las Normales y Universidades públicas o privadas***, los profesores de la ENSCM opinan que bajo este nuevo escenario educativo será importante que se incluya en los procesos de formación de los estudiantes la parte de ser abiertos, inclusivos, domine sus conocimientos y las tecnologías, que tenga vocación para afrontar cualquier situación y sacar adelante a sus niños en términos del conocimiento, educar a los alumnos libres de pensa-

miento y acción, con mentalidad positiva, liderazgo, empatía y resiliencia al cambio permanente en la educación para que estén bien preparados y sean buenos profesores.

Contrastación de los resultados de investigación con los referentes teóricos del cambio institucional

De acuerdo con March y Olsen (1989), las instituciones pueden ser entendidas como el conjunto complejo de reglas, normas y valores que adoptan, representan y establecen como rutinas los miembros de la institución. De esta manera, la ENSCM vista como una institución cuenta con cada uno de estos elementos que se expresan en la forma de pensar y actuar de los profesores, estudiantes y directivos, quienes interactúan y laboran bajo las particularidades del contexto institucional de la escuela normal.

Mientras que el cambio institucional puede ser definido como "un proceso de diferenciación estructural creciente, que supone no sólo la reforma o ajuste de normas, reglas y valores institucionalizados, sino también la incorporación de nuevos actores, intereses y conflictos en las distintas "esferas" o "áreas" del desempeño institucional" (Acosta, 2015, p. 1). La pandemia de la COVID-19 ocasionó cambios institucionales en la ENSCM porque —como menciona Inayatullah (2005; citado por Perdomo *et al.*, 2019, p. 50)— "el cambio institucional se produce por la interacción de diversas fuerzas exógenas. De esta forma, los subsistemas organizacionales han evolucionado para enfrentar los principales desafíos del macroentorno"; la contingencia sanitaria no alteró los valores normalistas de la escuela, pero sí se vivieron momentos de transición en cuanto a las reglas y normas establecidas en la institución, pues estaban hechas para ser cumplidas en la presencialidad.

El valor normalista no cambió porque, ante este escenario de crisis en la educación, los profesores se sintieron más identificados con lo que significa para ellos el normalísimo mexicano, es decir, sacar adelante las clases a pesar de las condiciones adversas que se presentan en el entorno debido a que la comunidad necesitaba confiar en los maestros como un ejemplo social de que se puede salir adelante. En relación con los reglas

y normas, se presentaron cambios institucionales en términos jurídicos y tecnológicos para regular la actividad docente en la modalidad a distancia, se rompió la costumbre de interactuar bajo el esquema presencial en la institución pasando a una nueva comunicación y regulación desde lo virtual debido al interés colectivo de que la escuela y las clases continuaran a pesar del confinamiento social porque estaba en juego el trabajo de las personas, la formación de los estudiantes y la función social de la escuela normal.

Ahora bien, el proceso de cambio institucional fue acompañado de cambios organizacionales que afectaron el contexto en el cual se desenvolvían los actores educativos, teniendo como objetivo modificar el comportamiento de las personas (Hellriegel *et al.,* 1998) para cumplir con los propósitos establecidos por la escuela normal durante la pandemia, no existía opción más que adaptarse. De acuerdo con Greenwood y Hinings (1996), el nuevo institucionalismo se enfoca en la forma en que el cambio se produce como resultado de la persistencia; esto sucedió con los miembros de la ENSCM que fueron persistentes en tratar de adaptarse lo más pronto posible a los cambios configurando una nueva organización que hiciera frente a la pandemia. Estos cambios organizacionales son explicados en los apartados anteriores del estudio, donde la perspectiva teórica del s*ensemaking* permitió identificar y analizar los cambios que se generaron producto de la contingencia sanitaria desde la percepción de los sujetos, quienes entraron en un proceso de construcción social de sentido para comprender lo que estaba sucediendo a su alrededor y actuar de la mejor forma posible en la institución educativa. En general, la escuela como institución permaneció debido a los cambios organizacionales.

Conclusiones

Se logró evidenciar y analizar los cambios que generó la pandemia de la COVID-19 en las prácticas educativas y la forma en que los profesores de la ENSCM les dieron sentido a dichos eventos, así como su percepción de la escuela fue cambiando desde el inicio de la contingencia sanitaria hasta la nueva normalidad educativa. El proceso de *sensemaking* fue clave para

que los profesores comprendieran lo que estaba sucediendo a su alrededor y actuaran con mayor conocimiento sobre los eventos inesperados.

De acuerdo con los profesores, pasar de la educación presencial a la modalidad a distancia ocasionó en la categoría de práctica docente un cambio en la forma de utilizar el lenguaje verbal y no verbal, mientras que en la categoría de recursos didácticos pasaron de utilizar recursos didácticos físicos a digitales, y en la categoría de procesos de formación de los futuros educadores tuvieron que hacer adecuaciones en la planeación didáctica de sus materias con la finalidad de integrar contenidos pertinentes con las nuevas necesidades educativas.

Finalmente, antes de la pandemia los maestros veían la escuela como un lugar donde solamente se aprendía estando en interacción con las demás de forma presencial. Durante la pandemia, esta percepción ha cambiado, ahora consideran que en la modalidad a distancia también es posible lograr los aprendizajes esperados, siempre y cuando se cuente con las condiciones e infraestructura tecnológica adecuada. A futuro los profesores piensan que la escuela seguirá vigente en la sociedad y la educación será híbrida: las tecnologías llegaron para quedarse en la educación. Sin embargo, en la nueva normalidad está pendiente profundizar en el paso repentino del uso de las tecnologías en la educación, así como el predominio de las prácticas virtuales en las IES, como bien menciona Acosta (2020), se ha convertido en la nueva caja negra de los procesos institucionales.

Referencias

Acosta, A. (2015). Cambio institucional. *Léxico de la política Blog*. http://lexicodelapolitica.blogspot.com/2015/02/cambio-institucional-adrian-acosta-silva.html#more

Acosta, A. (2020). ¿Aprender desde la crisis?: utopías, huellas y encrucijadas. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.* https://www.ses.unam.mx/curso2020/materiales/Sesion12/Acosta2020_AprenderDesdeLaCrisis.pdf

Burke, W. (2018), *Organization Change. Theory and Practice.* SAGE.

Clandinin, J. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, *27*(1), 44-54. https://journals-sagepub-com.wdg.biblio.udg.mx:8443/doi/pdf/10.1177/1321103X060270010301

Coronilla, R. y del Castillo, A. (2003). El cambio organizacional: enfoques, conceptos y controversias. En D. Arellano, E. Cabrero y A. Del Castillo (coords.). *Reformando al gobierno: una visión organizacional del cambio gubernamental.* Miguel Ángel Porrúa.

Correal, M., Bustos, M., Cuevas, A. y Bernal, M. (2008). El lenguaje y la comunicación en los procesos organizacionales de la empresa. *Revista EAN*. (68), 141-154. https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/434/429

Greenwood, R. & Hinings, C. (1996). Understanding Radical Organizational Change: Bringing Together the Old and the New Institutionalism. *Academy of Management Review*, 1022-1024. https://www-jstor-org.wdg.biblio.udg.mx:8443/stable/pdf/259163.pdf?ab_segments=0%252Fbasic_search_gsv2%252Fcontrol&refreqid=excelsior%3A9cf0457a326d16427e37cb9fd88ea5b4

Hellriegel, D., Slocum, J. y Woodman, R. (1998). *Comportamiento organizacional*. Thomson Editores.

Inayatullah, S. (2005). From Organizational to Institutional Change. *On the Horizon*, *13*(1), 46-53. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748120510601662/full/html

Jennings, P. & Greenwood, R. (2003). Constructing the Iron Cage: Institutional Theory and Enactment. En R. Westwood & S. Clegg (eds.), *Debating Organization: Point-Counterpoint in Organization Studies* (pp. 195-207). Blackwell. https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.135.1197&rep=rep1&type=pdf

Jiménez, V. y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, *3*(2), 1-11. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757749

Kezar, A. (2001). Understanding and facilitating organizational change in the 21st Century. Recent research and conceptualizations. *ASHE-ERIC Higher Education Report, 28*(4). Jossey-Bass. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457711.pdf

Kudesia, R. (2017). Organizational sensemaking. En *Oxford Encyclopedia of psychology* (pp. 1-47). Oxford University Press. https://oxfordre.com/psychology/view/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-78?print=pdf

Maitlis, S., & Christianson, M. (2014). Sensemaking in organizations: Taking stock and moving forward. *Academy of Management Annals*, 8, 57-125. https://www-tandfonline-com.wdg.biblio.udg.mx:8443/doi/ref/10.1080/19416520.2014.873177?scroll=top

Malo, S., Maldonado, A., Gacel, J. y Marmolejo, F. (2020). Impacto de la COVID-19 en la educación superior de México. *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*, 9-14. https://www.ses.unam.mx/curso2020/materiales/Sesion3/Marmolejo2020_ImpactoDelCovid19EnLaESDeMexico.pdf

March, J. y Olsen, J. (1989). *Rediscovering Institutions*. *Organizational Basis of Politics*. Free Press.

Martínez, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *RELIEVE*, *18*(1), 1-22. http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm

Morales, P. (2012). Elaboración de material didáctico. *Red Tercer Milenio*. http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/derecho_y_ciencias_sociales/Elaboracion_material_didactico.pdf

Perdomo, G., Murillo, G. y González, C. (2019). Cambio organizacional e institucional desde las perspectivas teóricas. *Entramado*, *15*(2), 46-65. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/5492/5079

Vegas, I. (2013). Investigación cualitativa para el abordaje de la gestión pública local. *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, *6*(12), 79-95. https://www.redalyc.org/pdf/2190/219030140006.pdf

Weick, K. (1995), *Sensemaking in organizations*. Sage.

Weick, K. (2011). *Making sense of the organization*. Blackwell publishing.
Weick, K., Sutcliffe, K. & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science, 16*(4), 409-421. https://www.researchgate.net/publication/211395920_Organizing_and_the_Process_of_Sensemaking

Pandemia y estallido social en Chile: sentidos y roles de la escuela

PAULA ASCORRA

La pandemia por COVID-19 obligó el cierre de las escuelas con el objetivo de controlar los contagios y resguardar la salud de todos los miembros de la comunidad educativa. Ya en abril del 2020 este cierre había afectado a 91% de la población estudiantil mundial (Unesco, 2020), hecho que se prolongó durante gran parte del año 2021.

El traspaso de la educación a modalidad virtual levantó una serie de interrogantes vinculadas con el rol y funciones que cumple la escuela. La pandemia hizo emerger demandas vinculadas con una comunidad educativa asolada por el miedo a la enfermedad y la muerte, el aislamiento social, el encierro, la incertidumbre, la falta de recursos económicos, el hacinamiento de los hogares, la falta de conectividad digital y la presencia de problemas de salud mental como ansiedad, violencia y angustia (Zhao, 2020).

La institución simbólico social de la escuela (Castoriadis, 1999) instalada en Chile por más de 45 años, caracterizada por un proyecto educativo de corte neoliberal, racionalista, métrico, "eficientista", tecnocrático, burocrático, con énfasis en los productos y en los resultados de aprendizaje cedía paso a una demanda de contención, de encuentro y apoyo social, de preocupación por el otro, de inclusión y de participación (Ascorra y Cárdena, 2021; Pfefferbaum & North, 2020). La escuela competitiva e individualista y el auge de un fuerte mercado educativo perdían todo sentido ante la incertidumbre del futuro y la necesidad concreta de apoyo y cuidado. En este contexto, el sobrecargado currículum formal cedió es-

pacio a la priorización de objetivos de aprendizaje (Mineduc 2020a) y la preocupación por el cuidado de las personas (Ascorra y Cárdena, 2021). La lucha discursiva respecto del rol que desempeña la escuela en la promoción de un espacio público se reactivó y comenzó a disputar el espacio ganado por las lógicas de la educación privada. Se debe destacar que 67% de la matrícula de los estudiantes chilenos pertenece a establecimientos privados (Mineduc, 2020b).

Mencionamos que las disputas por el sentido de la escuela se reactivaron, pues en Chile, el 18 de octubre de 2019, estalló, intempestivamente, el movimiento social más profundo y transversal que haya vivido nuestro país (Williams y Bermúdez, 2020; Espinoza, 2020). El movimiento, iniciado por estudiantes secundarios de entre 15 y 18 años, formuló una crítica explícita y profunda a la forma de vida que instala el modelo neoliberal y exigió mayores derechos sociales, mayor dignidad y mejor calidad de vida.

El "estallido social", eufemismo que pretende esconder y controlar un incipiente proceso revolucionario (Espinoza, 2020), convocó a multitudinarias concentraciones sociales a lo largo de todo el país y terminó con la destrucción de la propiedad pública y privada y la mutilación ocular de más de 200 chilenos a manos de fuerzas del orden y seguridad.

Las demandas respecto de calidad de la educación, dignidad, valorización de lo público, inclusión educativa y cohesión social en la escuela tensionaron totalmente el modelo de la escuela neoliberal. El movimiento que se acrecentaba diariamente y se tranversalizaba a todos los rincones del país se pudo controlar gracias a un pacto entre el Gobierno y el Senado de Chile, representados por todos los partidos políticos, para avanzar en la propuesta de una Nueva Constitución para la República de Chile. Este proceso se llevó a cabo a través de la elección popular de constituyentes, quienes, actualmente, conforman una asamblea para dar cuerpo a una propuesta constitucional que deberá ser votada en el país durante el 2022.

La gran disputa en el ámbito educativo, en contexto de pandemia y de proceso constituyente, está en relación con la posibilidad/imposibilidad de construir una educación pública en un contexto de mercado de educación.

Al profundo cuestionamiento emergido tanto del "estallido social" como de la pandemia respecto del rol de la escuela en la construcción de un espacio público, se le agregó otro cuestionamiento, más subterráneo, pero tan resistido como el anterior. Nos referimos al discurso del "retorno a clases": un "retorno seguro", un "retorno a una nueva normalidad", "un retorno a la escuela". Se articuló una nueva arena de disputa: la necesidad imperiosa de volver a la escuela que teníamos, de restaurar el orden; o bien, reflexionar respecto del efecto que imprimió la pandemia y las tecnologías digitales en la educación, y con ello abrir un nuevo orden simbólico para la escuela: ¿Existe algo así como una normalidad?, ¿es posible volver a una escuela que ya no existe? ¿Qué operaciones ideológicas se van a realizar para sostener el mercado de educación en un período pospandémico? ¿Seremos capaces de integrar en la experiencia educativa el devenir de la pandemia? ¿Es posible pensar en una escuela otra?

Para el caso chileno, como ya hemos mencionado, el estallido social, la pandemia y el desplazamiento masivo y obligado a usar tecnologías digitales en educación fueron los eventos que quebraron la cotidianidad de las prácticas e hicieron emerger interrogantes vinculadas con el sentido que tiene la institución educativa en un mundo incierto. La demanda por reflexionar se ha profundizado, pues la pandemia dejó como enseñanza la caída de las certidumbres y la emergencia de un mundo confrontado a cambios climáticos, procesos de migración, incremento de movimientos sociales, etcétera.

El presente capítulo se propone analizar el orden simbólico social de la educación instituida en Chile a lo largo de su historia, vinculando el pasado y el presente a la construcción de subjetividad estudiantil, intentando debatir los roles de la escuela: educación pública o educación privada, formar para gobernar o para trabajar, formar ciudadanos o clientes y aceptar o rechazar la participación de la tecnología en la producción de la escuela y de una nueva subjetividad. Desarrollar esta propuesta se torna en un proyecto muy ambicioso; no obstante lo anterior, más que ir a la profundidad del proceso histórico, el interés es vincular ciertas políticas educativas con la construcción de subjetividad estudiantil.

La disputa entre la educación pública y la privada

Cuando pensamos en los sentidos que ha tenido la educación a lo largo de la historia de Chile, no podemos dejar de vincular la educación con el surgimiento del Estado-Nación. En efecto, durante los primeros períodos de la independencia del país, la educación tuvo un marcado sesgo conservador, orientado a la formación de las virtudes y valores que pudieran mantener el frágil pacto social logrado con la Independencia. Más que un proyecto sólido, la República de Chile era un concepto abstracto; era el sueño de una comunidad por venir, una "comunidad soñada" (Serrano, 2018). En este escenario, se le otorgó a la escuela la función de formar ciudadanos virtuosos, libres e iguales ante la ley, depositarios de soberanía y responsables del bien común que pudieran articular y cohesionar el naciente proyecto colectivo.

Esta operación política pretendía dar continuidad y estabilidad a las instituciones recientemente conformadas; abogando por armonizar los conflictos y contradicciones de la nueva comunidad política. Fue la misma operación política la que invisibilizó, ocultó y negó las diferencias sociales, religiosas, étnicas, culturales y de organización social de diversos grupos. Por ejemplo, la escasa consideración de la infancia (Serrano, 2018), la falta de reconocimiento de las primeras culturas y etnias (Soto, 2021) y la discriminación de género, que dejaba atada la educación de las mujeres a actividades domésticas (Núñez *et al.,* 2012). Esta primera operación ideológica realizada sobre la subjetividad escolar se mantendrá por más de dos siglos. Esto es, la construcción de una forma de gobierno que actúa produciendo una subjetividad homogénea orientada a los consensos y que omite las diferencias de origen social, étnico, religioso, etcétera.

La promesa original fue construir una escuela pública, laica y republicana que, mediante la formación en valores, pudiera reemplazar el rol que había cumplido la Iglesia. Esta propuesta tensionó los discursos entre conservadores y liberales, movilizando a la iglesia a reclamar su lugar y responsabilidad en la formación de los niños, niñas y jóvenes. Concretamente, la Iglesia exigió que la educación en Chile fuera católica y que existiera libertad de enseñanza. Sin embargo, "Los liberales, en una actitud

laicista a fin de poner fin a la presencia mayoritaria de la Iglesia Católica en educación, impulsan en los primeros años de la República una educación pública en todos los niveles" (Caiceo, 2021, p. 99).

De acuerdo con Serrano (2018), la disputa de la libertad de enseñanza en Chile parte como un conflicto de carácter religioso, para transformarse en la segunda mitad del siglo XX en un conflicto entre educación pública y privada. El desplazamiento que se produjo dice relación con la disputa, material y simbólica, del espacio público por parte de privados.

Podemos entender el ejercicio del poder como la fuerza que imprimen las mayorías; o bien como las influencias de unas minorías en el devenir de un proyecto social. Para el caso de la educación en Chile, tanto la mayoría de la matrícula como la influencia que ejercen las minorías se concentran en proyectos de educación privada. Debemos destacar que en Chile 67% de la educación es privada (Mineduc, 2020b), porcentaje que se ha ido incrementando bruscamente a partir de la década de los noventa. Lo anterior significa que son privados quienes definen el proyecto educativo y quienes determinan cuál es el rol y función de sus escuelas. Si bien el Estado subvenciona gran parte de estos proyectos educativos e impone estándares de aprendizaje y un currículum común para el país, lo cierto es que el currículum valórico lo estipula el privado. Esto ha llevado a contradicciones tan profundas que antes de la Ley de Inclusión (Núm. 20.845) de 2015, existían escuelas privadas subvencionadas por el Estado que se rehusaban a mantener en sus aulas a jóvenes embarazadas, hijos de madres solteras o de padres separados, o niños no bautizados bajo la religión católica, etc. (Matamala, 2021). Lo que está en disputa, entonces, es precisamente qué es lo público en Chile, a qué refiere una educación pública y cuál es el rol de escuelas subsidiadas por el Estado en la construcción de lo público. El debate está abierto y existe una inmensa confusión y mezcla de intereses formativos, económicos e ideológicos de privados que participan en educación.

De acuerdo con Bellei et al. (2010), la educación pública se define por el logro de objetivos sociales y propósitos de interés colectivo. De ser así, se podría sostener que hay una separación entre el financiamiento de

una escuela y los logros que ella persigue, y que el simple financiamiento no da garantía de ser una escuela pública. Para el caso de Chile, existen controladores privados que, si bien reciben aportes del Estado, tienen el derecho de establecer proyectos educativos propios. Esta escuela subvencionada alcanza 57% de la matrícula nacional, el restante 10% es particular pagada (Mineduc, 2020b). La pregunta es, entonces, si estos proyectos respetan el interés colectivo de una comunidad o, más bien, estas escuelas, al pertenecer a grupos o corporaciones de derecho privado, imponen sus propios intereses y concentran la toma de decisiones en los propietarios de los establecimientos. Esta disputa, junto con el tema de la libertad de educación, entendida como al derecho de privados de abrir escuelas que pueden recibir aportes del Estado y el derecho de los padres de elegir las escuelas de sus hijos son los temas que ocupan la agenda mediática del país en medio de una discusión para la elaboración de una nueva propuesta constitucional.

La disputa respecto del rol que tiene la escuela de construir un espacio público, de potenciar un imaginario de lo público, de revalorizar lo público, lleva una larga data en Chile. Se ha sostenido que el sistema neoliberal, de manera abierta e intencionada, ha promovido la escuela privada, desvalorizando lo público y produciendo una profunda segregación educacional (Redondo, 2007). Es decir, ha existido una operación real y material para afectar el simbólico de lo público en nuestro país.

Tras un profundo diagnóstico avalado por cientistas sociales y movilizaciones estudiantiles que denunciaban el abandono de la educación pública por parte del Estado, se promulga en 2017 la Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública (Ley 21.040/2017), cuyo objetivo es traspasar los establecimientos educacionales desde los municipios a un nuevo órgano dependiente del Ministerio de Educación; nos referimos a los nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Con lo anterior, se pretende reinstalar una educación pública de calidad que atienda a las necesidades territoriales y de la ciudadanía. No obstante, la relevancia del tema, la instalación de los SLEP, ha sido lenta, se ha retardado, y el presente año 2021 se ha reducido en 23% el presupuesto para su puesta en marcha.

Esperemos que la discusión que está llevando a cabo la Asamblea Constituyente contribuya a instalar nuevos imaginarios de lo público.

¡La construcción de una educación pública aún está pendiente!

¿Educar para formar gobernantes o para formar trabajadores?

A fines del siglo XIX, el rol de la escuela de formar ciudadanos para mantener la cohesión social se hibrida con el discurso desarrollista y modernizador del país. La nación debía transformarse en un país manufacturero, mercantil y marítimo (Ruiz Schneider, 2010) si quería sobrevenir como nación independiente. La función de la escuela, de formar en valores y virtudes ciudadanas con el objeto de lograr la cohesión social, se hibrida con una educación para el trabajo, orientada principalmente a las clases populares.

La constitución de 1925 inauguró el *Estado Docente*, garante del derecho a la educación en Chile. Este proyecto fortaleció el rol del Estado a través de la gratuidad, laicidad y ampliación de la cobertura educacional. Es precisamente en el período 1920-1960 cuando se fortalece el imaginario de la educación pública y republicana al servicio del país. De acuerdo con Serrano (2018), el liceo logró formar una conciencia histórica transgeneracional donde el estudiantado se sintió parte central del relato de Chile, sintió que pertenecía a una tradición y a una identidad. El relato transformó al liceo en la institución simbólica imaginaria que había vencido a la aristocracia y la oligarquía al formar a una clase media que había instalado la democracia. "Posiblemente, este período fue la última y la más exitosa experiencia de la educación pública como baluarte de cohesión ante la desintegración y conflicto social. Ello era posible porque el liceo comprendía a un grupo muy pequeño que, siendo heterogéneo, pertenecía por el solo hecho de acceder a él, a los sectores medios y altos de la sociedad" (Serrano, 2018, p. 26).

En 1960, en pleno gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva, la Alianza por el Progreso instala profundas reformas agrarias, industriales, sociales y educacionales. La educación se focaliza en materias proclives a una especialización para el trabajo, relegando a segundo plano la preocu-

pación por la formación ciudadana y otras formas de saber no instrumentales, como las artes y humanidades (Ruiz Schneider, 2010). La formación técnica profesional adquiere un valor preponderante, en el entendido de que la educación pública podría contribuir directamente al desarrollo del país; pero su instalación se dirige directamente a las clases populares. Así, serían los segmentos populares los que adscribirían a una educación técnica y las élites a una educación profesional.

Paralelamente al movimiento tecnificador del currículum, los obispos latinoamericanos congregados en Medellín anuncian la opción por los pobres en el movimiento conocido como la Teología de la Liberación (Monckeberg, 2016), lo que se traduce en el ingreso de clases vulnerables a las escuelas y liceos chilenos. Debe destacarse que, a pesar de ser la educación pública y gratuita, asistía a la escuela una pequeña pero heterogénea proporción de los niños, niñas y jóvenes. Con la ampliación de la cobertura y la opción por los pobres, la composición de la sala de clases comienza a cambiar. Esta "hibridación" social no fue bien recibida por una parte de la ciudadanía, que migró de las escuelas públicas a escuelas privadas, o bien de escuelas privadas más progresistas a escuelas privadas más conservadoras. Se produjo así un vuelco de la élite hacia una subjetividad escolar homogéneamente conservadora y principalmente católica. "Muchos padres rechazaban a fines de los sesenta los cambios que experimentaba ese colegio, en la línea de la opción por los pobres" (Monckeberg, 2016, p. 667). Esta incipiente movilización hacia la escuela privada va a tener su desarrollo en la década de los ochenta y su auge en la década de los noventa. Cabe recalcar que este movimiento se vio potenciado por la Reforma Educacional de 1980, dictada en plena dictadura cívico-militar que abría el espacio educacional al ingreso de privados.

La migración de escuelas públicas a privadas produjo un cambió en la composición de los tomadores de decisiones. Si bien los Liceos Públicos emblemáticos —como el Instituto Nacional, el Internado Nacional Barros Arana y el Liceo Lastarria— eran los que mayor participación tenían en cargos políticos, a partir de los noventa, esto se revierte. Actualmente, los políticos más jóvenes se educan principalmente en establecimientos

privados (https://www.latercera.com/noticia/60-de-los-lideres-politicos-del-pais-egreso-de-colegios-particulares-pagados/, Coes 2021). Lo anterior no sólo cambia la composición de los cargos de deliberación en Chile, sino que también produce un fenómeno de homogeneización.

Lo que se observa en el país es una representación distorsionada o una sobrerrepresentación de la participación de la élite en instancias de toma de decisiones, lo que no refleja ni la composición ni los intereses de la sociedad en su conjunto, sino más bien la imposición de intereses privados en el devenir del país. Aun cuando las escuelas de élite representan 0.1% de la matrícula del país, sus exestudiantes ocupan 75% de los cargos de ministros, 60% de los de senadores y más de 40% de los de diputados en el período 1990-2016" ("Desiguales"-PNUD, 2017). Si bien la consideración de los diversos intereses de un grupo no depende exclusivamente de quien los represente, una mayor representación descriptiva en cargos de toma de decisiones redunda en mayores grados de representación sustantiva. Es decir, a mayor diversidad de las personas que componen los espacios de toma de decisiones (Representación descriptiva: mujeres, minorías raciales, étnicas, sexuales, de género, etc.), más posibilidades hay de alinear las necesidades e intereses de los electores (Representación sustantiva) (PNUD, 2017). Para el caso de Chile, queda clara la conexión entre escuelas privadas de élite y la escasa representación descriptiva, con una gran influencia de proyectos privados promocionados por hombres, blancos, con instrucción y con propiedad.

La participación de mujeres en cargos ministeriales en el período posdictatorial no es más auspiciosa. Se observa una participación de 11.8% en la Cámara de Diputados y de 7.9% en el Senado (PNUD, 2017). Los porcentajes de representación de las mujeres también son bajos en cargos de representación territorial como intendencias, consejos regionales, secretarías regionales ministeriales y gobernaciones (PNUD, 2014). El caso de la participación de los pueblos originarios es aún peor. No tienen representación en el parlamento ni en los cargos de primera línea de gabinete (PNUD, 2017). Por lo tanto, lo que se observa para el caso de Chile, es una educación muy desigual, donde son los hombres de ingresos altos

son lo que pueden influenciar y, a veces, monopolizar la toma de decisiones políticas. La escuela debe interpretarse también como una institución generadora de recursos y de oportunidades (Lawrence, 2014); sólo que, para el caso de Chile, estas oportunidades se concentran en tan sólo 16 escuelas de élites, 14 privadas y 2 públicas, todas ubicadas en la capital del país. "Uno de cada cuatro diputados, uno de cada tres senadores y cuatro de cada diez ministros cursaron su educación en los mismos dieciséis colegios que quienes ocupan los cargos más altos en las principales empresas del país" (PNUD, 2017, p. 383).

De acuerdo con Madrid (2012), la educación privada de élite se ha cerrado aún más sobre sí misma, oligarquizándose y homogeneizando a sus estudiantes vía la instalación de un "currículum, gerencialista". Se comprende el currículum gerencialista como aquel que instala estrategias pedagógicas que pueden denominarse como "empresariales y emprendedoras" (Tiramonti y Ziegler, 2008), que calzan muy bien con las lógicas neoliberales. Esto es, la promoción deliberada de la racionalidad centrada en las matemáticas; en desmedro de disciplinas tales como filosofía, historia, artes y humanidades. Respecto de la producción de subjetividad, "distintos elementos caracterizan este currículum: promoción de la racionalidad/autonomía, competencia, cosmopolitanismo, disciplinamiento del cuerpo y aislamiento social" (Madrid, 2015, p. 114). Los estudiantes de este tipo de escuelas restringen sus estudios universitarios principalmente a tres carreras de pregrado; éstas son Ingeniería Comercial, Ingeniería Civil Industrial y el Derecho. Además de lo anterior, se restringe la elección de Universidades, siendo la Universidad Católica de Chile, la Universidad de Chile y actualmente la Universidad de los Andes, de marcado corte conservador y de dependencia privada, las elegidas por los estudiantes (PNUD, 2017, COES). Luego, la homogeneización de la élite es total. No sólo se educan en escuelas privadas de alto costos que seleccionan a estudiantes y familias, sino que estudian, además, las mismas carreras y en las mismas universidades.

Este efecto "burbuja" ha sido fuertemente criticado por mantener una distancia e incomprensión con los procesos y fenómenos sociales que vive

el país. Concretamente, lo que se cuestiona es que los exestudiantes de escuelas de élite y que conformarán la "clase política" del país, cuenten con una percepción generalizada y homogénea de la realidad del país que se distancia mucho de la percepción que tiene el resto de la población. Existe evidencia que sostiene que "los políticos son personas formadas en un mismo ambiente —los mismos barrios, los mismos colegios, las mismas universidades y carreras—, que comparten referencias y formas de mirar el mundo, redes de contactos y eventualmente intereses que se ponen en juego en la discusión política, y que poco tienen que ver con el mundo en que vive la gran mayoría de los chilenos" (PNUD 2017, p. 387). Es importante recalcar que, según la evidencia, las percepciones de la élite difieren de las percepciones del resto de la ciudadanía, particularmente en la responsabilidad que debería tener el Estado como agente económico y proveedor de protección social (PNUD, 2014).

Al interrogar, entonces, el rol de la escuela, identificamos la existencia de una escuela pública que ha ido paulatinamente perdiendo su matrícula y su valoración y que está orientada a formar los segmentos más pobres y vulnerables del país, intentando instalar competencias laborales y de mantención de los pactos políticos que construye una élite de hombres blancos de escuelas privadas. Esta división se ha profundizado aún más desde el retorno a la democracia, con la instalación de un modelo educacional neoliberal que promueve un mercado de educación (Madrid, 2012), tema que abordaremos en el siguiente acápite.

¿Educar para formar ciudadanos o formar clientes?

El Golpe Militar del 11 de septiembre de 1973 y la instalación de la dictadura cívico-militar conducen al país hacia un nuevo orden social, conocido como el experimento neoliberal (Cornejo et al., 2015). Con anterioridad al golpe de Estado, ingenieros y economistas, particularmente de la Pontificia Universidad Católica de Chile, habían tomado contacto con la Escuela de Economía de Chicago. Milton Friedman, uno de sus principales pensadores, proponía un manejo económico que consistía en la reducción del aparato del Estado y el traspaso de la administración de

bienes y servicios públicos a privados. El supuesto de su tesis era que los privados tendrían una mejor administración y que al incrementar la competencia entre organizaciones se incrementaría la calidad del servicio, en este caso, la educación.

La propuesta de cambio para el país quedó materializada en un documento que se conoce como "El Ladrillo" y que propone la instalación de un modelo donde los privados tienen gran participación en actividades del Estado. En términos educacionales, se promulga la Reforma Educacional de 1980 que, en lo principal, cambia el rol del Estado. Así se pasa de un Estado Docente a un *Estado Subsidiario.*

Que el Estado sea subsidiario significa que su responsabilidad es la de generar las condiciones para que se den prestaciones y servicios educacionales, pero no garantizar directamente el derecho a la educación. Esto se tradujo de manera inmediata en el cambio de la provisión de educación, la que ahora se transfiere a las municipalidades y se abre el mercado para que proyectos privados ofrezcan servicios educativos. Las municipalidades reciben el mandato de prestar servicios educacionales, sin querer realizar estas acciones, sin haber participado en estas conversaciones y sin tener las competencias ni técnicas ni pedagógicas para la gestión educacional (Raczynski, 2010). Además de lo anterior, se instala una nueva lógica de financiamiento, consistente en otorgar un *voucher* a las escuelas en función de la matrícula y la asistencia de sus estudiantes. La educación no quedaba así garantizada para todos a través de fondos estables y basales, sino que quedaba sujeta a los vaivenes de la matrícula y asistencia, lo que se conoce como oferta a la demanda. Tras esta lógica, se articulaba el supuesto de la competencia. Las escuelas debían mejorar su gestión y con ello su servicio educativo. Al realizar esta acción, las mejores escuelas atraerían a los mejores estudiantes, aumentando sus recursos financieros. Esta acción llevaría a que el resto de las escuelas se movilizaran por mejoras y, así, todo el sistema educativo incrementaría su calidad. Como veremos, ninguna de estas hipótesis de laboratorio se cumplió. Además de lo anterior, se permitió el copago y el lucro de los privados en la prestación de servicios educacionales. Concretamente, nacen las escuelas particulares subvencionadas por

el Estado. Estas escuelas de propiedad privada podían cobrar un arancel a los apoderados y, con ello, mejorar el servicio educativo; además, podían lucrar. Finalmente, se promulga la discutida "libertad de enseñanza" definida como la posibilidad de los privados de entrar al mercado educativo y de los padres de elegir la escuela para sus hijos.

A medida que avanza la democracia la educación pública, de manera creciente, comienza a exhibir un profundo deterioro. En primer lugar, se incrementa la inequidad entre escuelas y comienza un profundo movimiento de segregación escolar. Aquellas familias que no pueden pagar deben optar por escuelas municipales. Aquellas familias con fuertes deseos aspiracionales se mueven a las escuelas particulares subvencionadas. Aquellas familias con más recursos optan por la educación particular pagada. Una parte de la élite, como vimos, migra a escuelas con proyectos de marcado corte conservador y la otra se concentra en proyectos educativos que promueven las culturas europeizantes (Liga de colegios británicos, franceses, alemanes). Además de la segregación socioeconómica, se produce una segregación de resultados académicos exhibidos en las pruebas estandarizadas nacionales, donde los mejores resultados se concentran en las escuelas privadas y los peores en las municipales (PNUD, 2017). Lo anterior no se explica únicamente por la responsabilidad en la gestión escolar, sino por la posibilidad de los padres de elegir escuelas y de las escuelas de seleccionar a sus estudiantes. Las elecciones de los padres hacen que los estudiantes se ubiquen en escuelas cada vez más homogéneas, disminuyendo el "efecto par" que promueve el desarrollo del aprendizaje (Ascorra et al., 2016). La selección por parte de la escuela se justifica en función de presentar mejores resultados en pruebas estandarizadas. Este fenómeno de selección escolar se conoce como "*cherry picking*" (elegir los mejores frutos del árbol, Hernández & Raczynski, 2015). En pocos años, la escuela pierde su norte pedagógico de formación de competencias ciudadanas y de competencias para el trabajo y se adhiere a un enfoque de gestión que se orienta al cumplimiento de estándares y resultados (Ascorra, 2020).

El deterioro de la educación pública se hace evidente. Ya no se puede resistir un sistema que conscientemente pauperiza lo público, construye competencia e instala una lógica de logro individual. El fenómeno de la segregación opera por exclusión y división de la población estudiantil lo que produce una separación real y simbólica entre los estudiantes (futuros ciudadanos) que limita la cohesión social y socava las posibilidades de avanzar hacia formas de vida construidas por las propias comunidades (Ascorra et al., 2016). Así la escuela se transforma más en un "empresa" de reproducción de clases sociales que de emancipación y búsqueda del bienestar colectivo (Ascorra y Cárdena, 2021).

Los gobiernos de la democracia reconocen la disminución del rol del Estado y el debilitamiento de la educación pública. Como estrategia remedial, aumentan el gasto público, articulan una reforma curricular, instala la jornada escolar completa y diseñan programas focalizados para el mejoramiento educacional de escuelas vulnerables y con peores resultados en pruebas estandarizadas. Se instala, así, un *Estado Promotor* de Educación (Vanni & Bravo, 2010), que en lo principal ajusta el sistema educacional, manteniendo un mercado de educación, sin alterar la estructura de base instalada en dictadura (Álvarez y Boegeholz, 2021).

Ya a principios del siglo XXI, el simbólico nacional instalado en los liceos que construía un relato de Chile mediante el valor asignado a una educación pública, laica, republicana, gratuita y de calidad, simplemente, no tiene asidero. La realidad se impone y la educación pasa a ser comprendida y simbolizada como un hecho económico, técnico y políticamente neutral (Orellana, 2018). Se naturaliza y se profundiza en democracia la idea de Estado Subsidiario y mercado de educación y, con ello, se expulsa la posibilidad que tiene la educación de hacerse parte de la esfera política; es decir, de producir la vida social. La educación abandona sus pretensiones de ampliar la democracia y de emancipar al sujeto para significarse como valor económico asociado con la producción (capital humano individual). Al dejar de ser la escuela parte del entramado de la vida pública, el imaginario de comunidad se resquebraja y se instala una subjetivación y simbolización del Yo como una esencia hiperindividualista (García y Flo-

res, 2011), como un consumidor competente (cliente) (Moulian, 1998), como sujeto apolítico (Orellana, 2018), como capital humano (Brown, 2017) y como una estructura narcisista.

Frente a hechos concretos de estancamiento de los resultados en pruebas estandarizadas y de la mala calidad de la educación pública, los estudiantes de liceos públicos inician el 2006 la "Revolución Pingüina", un movimiento social que demandaba mayor calidad educativa, fin al lucro y gratuidad. El 2011 se suma un movimiento de estudiantes universitarios, que cuestionan las políticas de educación superior, entre ellas, el enorme endeudamiento de universitarios para pagar sus estudios. Como una forma de dar respuestas a las demandas estudiantiles, la presidenta Bachelet convoca a un Consejo Presidencial para la educación, el que debía formular propuestas de cambio. No obstante lo anterior, en medio de la crisis y en un acuerdo político entre senadores y gobierno, realizado durante el gobierno de Sebastián Piñera, se dictaron una serie de leyes que profundizaron el sistema educacional tecnocrático, competitivo, de mercado, orientado a resultados, métrico, comparativo y que abandona las preguntas por la ciudadanía y la construcción del bien común.

Con la inauguración de una nueva arquitectura educacional, una naciente Agencia de la Calidad de la Educación que vela por la evaluación y una Superintendencia de la Educación que vela por la fiscalización, se incrementa la lógica de estándares de desempeño, cumplimiento de metas y de resultados, evaluación permanente y sanción para aquellas escuelas que no cumplan con la ley. Se inaugura así, un *Estado Evaluador* (Falabella, 2018; Parcerisa y Falabella, 2017). En el caso de Chile, se presenta un *accountability* con altas consecuencias, lo que significa que, si las escuelas no cumplen los mencionados estándares, deben cerrar y sus estudiantes deben buscar una nueva escuela. La lógica del *accountability* opera aplanando a la diferencia. Estandariza para controlar el conflicto y con ello gobernar.

A esta modalidad de funcionamiento de homogeneizar la subjetividad vía instalación de estándares comunes para todos, de despolitizar al sujeto, de construir consensos que invisibilizan la diferencia, se la conoce como "gobernanza". Siguiendo a Brown (2017), concordamos en que la gober-

nanza se ha convertido en la forma administrativa primaria del neoliberalismo y, por lo tanto, de la escuela neoliberal. Aceptar lo anterior supone interrogarnos respecto de cómo la escuela ha contribuido a cambiar las relaciones Estado, mercado y ciudadanía.

El constructo de "gobernanza" instala una nueva concepción de democracia. "La gobernanza cambia la concepción de lo político a la de un campo gerencial o administrativo y la del reino público en un dominio de estrategias, técnicas y procedimientos mediante los que diferentes fuerzas y grupos intentan hacer que sus programas sean operables" (Brown, 2017, p. 100). Es decir, la "gobernanza" opera con la racionalidad económica, tendiendo un velo sobre la racionalidad social que clama por participación, deliberación en torno a la justicia, los bienes comunes, las disputas de valores y luchas por el poder. De acuerdo con la autora, "gobernanza" reduce la vida pública a la identificación de problemas y a la implementación de soluciones. La "gobernanza" opera ocultando la diferencia, a través de la instalación de consensos. Se presenta de forma participativa, pero presiona hacia la construcción de acuerdos, anulando la diferencia. "Conforme la solución de problemas reemplaza a la deliberación en torno de las condiciones sociales y los posibles futuros políticos, conforme el consenso reemplaza a las disputas entre perspectivas diversas, la vida política se vacía de lo que teóricos como Maquiavelo consideraban su corazón y el indicio de su salud" (Brown, 2017, p. 101).

En un contexto de homogeneización de la diferencia y de alto control, la participación escolar se transforma en una participación clientelista (Muñoz, 2011), peticionista (Salazar, 2010), tutelada (Ascorra, 2016) que calza muy bien con el paradigma neoliberal. Concretamente, los organismos colegiados de la escuela —como el Centro de Estudiantes, el Centro de Padres y Apoderados o los Consejos Escolares— reducen su participación a organizar fiestas y conmemoraciones y gestionar recursos para financiar mejoras de la escuela. Lo interesante es que esta deuda de participación es transversal a todos los tipos de escuelas existentes en el país. Así, la participación funcional a fines de la escuela, adultocéntrica, instrumental, clientelista, peticionista, tutelada, etc. Se presentan tanto en la escuela

pública como en la subvencionada, en la privada y en los colegios de élite. Atendiendo a lo anterior, no es posible pensar la escuela en términos políticos en un contexto de alto *accountability*. Así, la escuela se transforma en un ente neutral, desprovisto de historia y experiencia, desvinculado de su territorio, desvinculado de las vivencias de las personas. La escuela se transforma en un engranaje que hace actuar la norma de homogeneización. En este contexto, es imposible pensar lo político, la democracia y la inclusión de lo abyecto, como parte constitutiva de toda escuela.

Los "ajustes" realizados al sistema educacional no logran frenar las demandas de la ciudadanía, la que visibiliza la mala calidad de la educación, la profunda segregación escolar y el lucro. Durante 2015, se dicta la Ley de Inclusión Escolar, que elimina el copago, la selección de estudiantes y la posibilidad de lucrar a aquellos establecimientos educativos que reciben fondos públicos. Durante 2016, se promulga la Ley de Formación Ciudadana (Ley 20.911/2016), que promueve la obligatoriedad de desarrollar habilidades cívicas y ciudadanas, y el 2017 la Ley de Educación Pública (Ley 21.040/2017) que tiene por objetivo desmunicipalizar la educación, como ya se ha mencionado.

No obstante los cambios implementados, el descontento nacional es tan profundo que en octubre de 2019 se instala la revuelta social más grande que haya visto nuestro país. Como ya se ha mencionado, fueron estudiantes secundarios quienes, en una acción pacífica de evadir masivamente el pago del Metro de Santiago, la principal red de trenes que conecta la ciudad, llaman a la ciudadanía a expresar su descontento social frente a un sistema desigual, segregador, privatizador, competitivo, excluyente e injusto que había hecho explotar la cohesión social y deteriorado la calidad de vida (PNUD, 2017).

Las movilizaciones rápidamente se activaron en las principales regiones del país. La ciudadanía salió a las calles exigiendo más derechos. El 25 de octubre de 2019, se produce una concentración de más de un millón doscientas mil personas que se convocaron en la Plaza Baquedano, en pleno centro de Santiago, hoy bautizada por la ciudadanía como "Plaza de la Dignidad". El movimiento social iniciado por los estudiantes de

secundaria en la capital pasa a ser un movimiento transversal, tanto en territorio geográfico como en diversidad de participantes. Todos los territorios chilenos fueron "revolucionados por los jóvenes": los territorios reales (las distintas ciudades), los territorios virtuales (las distintas redes sociales y digitales) y los territorios subjetivos (diferentes subjetividades se hicieron presentes).

Frente a estos hechos, cabe preguntarse, nuevamente, por el rol de la escuela. Para el caso de Chile, pareciera ser que se forma una subjetividad estudiantil, en el interior de los establecimientos educacionales que deja poco espacio a la participación, que imprime importancia a los resultados, que segrega a los estudiantes, que burocratiza la educación, que homogeneiza a los estudiantes. No obstante eso, en el espacio social, son los estudiantes chilenos, de escuelas y liceos públicos, los principales actores políticos de la nación. Son ellos los indispensables en el desarrollo social de la nación. Su contracara son los estudiantes de escuelas de élite que terminan por gobernar.

Educar reconociendo o desconociendo la participación de las tecnologías en la construcción de subjetividad

Como punto final, para cerrar el presente capítulo, no queremos dejar de reflexionar, brevemente, en torno al rol de la escuela en un contexto de pandemia y pospandemia. Más allá del cambio en su función en pandemia, tema que ya hemos abordado y que refiere al foco de la escuela en el cuidado de las personas y la comunidad (Ascorra y Cárdena, 2021), en las siguientes páginas queremos reflexionar en torno al rol que tienen las tecnologías en los procesos de formación escolar.

Como sabemos, durante el mes de abril de 2020 la Organización Mundial de la Salud decretó pandemia debido a la propagación del virus SARS CoV-2 y propuso el cierre de escuelas y la instalación de la educación virtual. Esta decisión, emanada de un órgano supranacional, nos enfrentó a un escenario jamás experimentado; esto es, la educación masiva a través de plataformas virtuales. Surge así una amplia gama de interrogantes, entre ellas: ¿La escuela digital es una escuela diferente a la escuela tradicional?

¿Cuál es la diferencia de los mundos *online/offline* en la formación de los estudiantes? ¿Cómo es este nuevo estudiante que emerge en lo virtual?

Frente a estas preguntas, sostenemos que la tecnología no es únicamente una herramienta neutra e independiente de los seres humanos que permite solucionar problemas y hacer cosas; por el contrario, sostenemos que es inseparable la relación que se da entre tecnología, acción humana y producción de subjetividad. Junto a Ingold (2000, 2010), Pink et al. (2015 a y b) Pink et al. (2017), sostenemos que nos hacemos, conjuntamente, con la tecnología. Lo anterior nos habla de un cuerpo más que humano; un cuerpo que funciona con teléfonos celulares, audífonos, conexión a internet, software de georreferenciamiento, aplicaciones de música, etc. En otras palabras, somos unos cybor como diría Duque y Donna Haraway (Duran, 2021).

Atendiendo a lo mencionado, postulamos que podemos entender la escuela digital como una "realidad otra". Por ejemplo, el formato de plataformas Zoom, Meet o equivalentes, presentan a todos los participantes a un mismo nivel de horizontalidad, lo que altera la jerarquía y necesidades en el interior de la sala de clase tradicional. Además, las plataformas virtuales permiten una serie de opciones que alteran lo que conocemos como "realidad". Por ejemplo, podemos elegir el fondo de pantalla, podemos alterar nuestra imagen física, podemos aparecer con pantalla negra y seguir interactuando en la sala de clase, podemos movernos con auriculares libres mientras escuchamos una lección. Así, la tecnología de las plataformas genera una nueva ontología y epistemología para la escuela.

Respecto de la ontología, la escuela está inevitablemente mediada por tecnología, y respecto de la epistemología, aparecen nuevas formas a través de las cuales se adquiere el conocimiento. Entre ellas, quizás un tema relevante es agregar el movimiento a la forma de conocer y de aprender (Pink et al., 2017). Así, se aprende caminando dentro de una casa, lo que subvierte la sala de clase tradicional, que se parece más bien a un laboratorio.

Para dar cuenta de la vida en contexto virtual, Floridi (2015) propuso el neologismo *onlife*. Con ello el autor quiere hacer aparecer la nueva condición humana en la era digital; una nueva subjetividad que emerge,

en la que la barrera entre lo real y lo virtual ha caído. Lo que tenemos es una existencia Otra (Ascorra y Cárdena, 2021).

A modo de cierre

El presente capítulo tuvo por objetivo reflexionar en torno al rol de la escuela en contextos de pandemia y pospandemia. A este hecho mundial, que afectó de manera directa a toda la humanidad, se sumó —para el caso de Chile— otro evento de gran envergadura. Nos referimos al estallido social de octubre de 2019. Por lo tanto, si queremos pensar el rol y función de la escuela en contextos de crisis sanitaria, no podemos dejar de lado la crisis social de Chile.

Este contexto nos llevó a formular cuatro grandes temáticas en el desplazamiento de los roles y funciones que ha cumplido la escuela a lo largo de la historia de Chile. Entre ellos, el debate educación pública/privada; el debate si formar a élites para gobernar y al pueblo para trabajar; el debate de si formar para ser clientes o para ser ciudadanos y el debate de si considerar o no la participación de la tecnología en la producción misma del fenómeno educacional.

El hilo articulador que une los tres primeros debates tiene relación con la institución del imaginario que atiende a "lo privado" en Chile. Es evidente que la educación privada se vincula con un proyecto de una élite y que tiene aspiraciones políticas y económicas. Por lo tanto, bajo este paradigma, la educación impone proyectos de particulares que no necesariamente consideran el bien de comunidades ancladas a territorios específicos. El avance de las discusiones y reflexiones de la Comisión Constituyente en Chile puede generar un proceso que, apoyado en el rol de actor político que tienen los estudiantes de liceos públicos, pueda soñar con la institución de una educación pública y de calidad.

El cuarto debate en discusión nos parece más novedoso, pues implica pensar en la posibilidad de otra escuela y de otra forma de formar. De otra ontología y de otra epistemología del conocer. La apuesta sería tener el valor de poder comprender que estamos frente a una "nueva escuela" que puede brindar nuevas posibilidades.

Comprender la escuela como constituida y mediada por tecnología supone abandonar la compresión de la escuela como un fenómeno circunscrito a una espacialidad específica delimitada territorialmente. Más bien, la escuela ocurre en un campo *online/offline* que se acerca más al reporte de múltiples lugares virtuales de encuentro, participación y apoyo entre estudiantes, profesores, familia, amigos, redes sociales, plataformas de internet, etc. A su vez, la noción de proceso se vuelve relevante, la escuela se puede interpretar como un emergente socio-digital, producido por múltiples textualidades, tejidos y medianos por objetos humanos y no humanos. Así, la noción de escuela se ajusta más bien a una interpretación de un recorrido, de un proceso. Cómo se construyen las relaciones a través de múltiples plataformas virtuales y cómo ellas facilitan o no la relación. Cómo una fotografía enviada por WhatsApp puede proveer más apoyo que una conversación verbal. Cómo se participa con compañeras, alumnas de otras generaciones, familiares y profesores en espacios virtuales.

Referencias

Álvarez, J. P. y Boegeholz, A. (2021). *Rol del Estado. Serie La educación que soñamos.* Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

Ascorra, P., López, V., y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología, 25(2), 1-18*. http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.

Ascorra, P., López, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O., y Núñez, C. (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas. *PSYKHE, 27*(1), 1-12 https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214

Ascorra, P. (2020). La organización educativa. En R. Espinoza y J. Angulo (eds.). *Conceptos para disolver una educación capitalista*. Terra Ignota.

Ascorra, P. y Cárdena, K. (2021). No fueron 30 pesos, fueron 30 años. En Ascorra, Núñez, Cárdena y Morales (eds.). *Educación en Chile en contexto de proceso constituyente*. Ediciones Universitarias (en prensa).

Bellei, C., González, P., y Valenzuela, J. P. (2010). Fortalecer la Educación Pública: Un desafío de interés nacional. En C. Bellei, D. Contreras, y

J. P. Valenzuela (eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional.* Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile y UNICEF, Pehuén Editores.

Brown, W. (2017). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso Ediciones SL.

Caiceo, J. (2021). La Educación en Chile: Un Análisis Fenomenológico y Hermenéutico de los Fundamentos Filosóficos de las Políticas Educativas (1920-2020). *Ixtli*. R*evista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. *8*(15). 95-127.

Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica.

Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F., y Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas, 14*(2), 72–83. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-580

Duran, R. (2021). Arte y tecnología: una mirada desde Feliz Duque. *Revista Pensamiento, 76*(291 extra), 1049-1077.

Espinoza, E. (2020). Pandemia, capitalismo e ideología. En D. Cámara (ed.), *Covidosofía.* Paidós.

Falabella, A. (2018). La seducción por la hipervigilancia: El caso de la educación escolar chilena (1973 a 2011). En C. Ruiz, L. Reyes y F. Herrera (eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación (pp. 163-187).* LOM Ediciones.

Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer Open.

García, C. y Flores, L. (2011). Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión social frente a la des-subjetivación del sistema. Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad. *Estudios Pedagógicos XXXVII*(2), 329-344.

Hernández, M., & Raczynski, D. (2015). School Choice in Chile: From Distinction and Exclusion to the Social Segregation of the School

System. *Estudios pedagógicos 41*(2), 127-141. 127-141. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200008
Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment*. Routledge.
Ingold, T. (2010). Ways of Mind-Walking: Reading, Writing, Painting. *Visual Studies*, *25*(1), 15-23.
Lawrence, M. (2014). *Political Inequality: Why British Democracy Must Be Reformed and Revitalized.* Institute for Public Policy Research.
Ley 20.248 (2008). Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. Ministerio de Educación. 1 de febrero de 2008.
Ley 20.370 (2009). Establece la Ley General de Educación. 12 de septiembre de 2009.
Ley 20.529 (2011). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. 27 de agosto de 2011.
Ley 20.845 (2015). De inclusión escolar que regular la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. 8 de junio de 2015.
Ley 20.911 (2016). Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. 2 de abril de 2016.
Ley 21.040 (2017). Crea el Sistema Nacional de Educación Pública. 24 de noviembre de 2017.
Ley 21.091 (2018). Sobre Educación Superior. 29 de mayo de 2018.
Madrid, S. (2012). Elites in their Real Lives: A Cholean Comment on Robinson. *Critical Sociology, 38*(3), 389-393.
Madrid, S. (2015). El currículum gerencial en los colegios privados de élite. En C. Castro Ibáñez, H. Gómez Cuevas, y L. Reyes Ochoa (eds.), *Desafíos y tensiones en la gestión del currículo: Teoría y Práctica* (pp. 109–122). Ediciones UCSH.
Madrid, S.(2016). "Diversidad sin diversidad": Los colegios particulares pagados de élite y la formación de la clase dominante en una sociedad de mercado. En J. Corvalán, A. Carrasco, y J. E. García-Huidobro

(eds.). *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 269–299). Ediciones Universidad Católica de Chile.
Matamala, D. (2021). Bailes de máscaras. Columna de Opinión. *Diario la Tercera.* https://www.latercera.com/la-tercera-domingo/noticia/columna-de-daniel-matamala-baile-de-mascaras/I7MXODNM55E-WVGCVEWW3FMMHM4/
Meehan, E. (2003). From Government to Governance, Civic Participation and 'New Politics'. The Context of Potential Opportunities for the Better Representation of Women. *Center for Advancement of Women in Politics, School of Politics and International Studies, Queen's University, Belfast, Occasional Paper*, (5), p. 3.
Ministerio de Educación (MINEDUC a) (2020). *Fundamentación para la Priorización Curricular Covid-19. Unidad de Currículum y Evaluación. Gobierno de Chile*. Mayo. 1-27.
Ministerio de Educación. (MINEDUC b) (2020). *Medición de la exclusión escolar en Chile*. Centro de Estudios MINEDUC.
Monckeberg. ML. (2016). *El imperio del Opus Dei en Chile*. Editorial Debate.
Moulian, T. (1998). *El consumo me consume*. Santiago: Ediciones Lom.
Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿Cuánto se ha avanzado desde la normativa para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 10*(19), 107-129. http://www.rexe.cl/19/pdf/196.pdf
Núñez, C., Ascorra, P. y Espinoza, R. (2012). Buenas trabajadoras. Buenas madres. *Estudios. Filosofía Práctica de la Historia de las Ideas. (*12*)*, 161-175.
Orellana, V. (2018*). Entre el mercado gratuito y la educación pública*. LOM Editores.
Organización Mundial de la Salud (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud.* Disponible en http://www.who. int/gb/bd/PDF/bd46/s-bd46_p2.pdf
Parcerisa, L., y Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, pro-

ducción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives*, *25*(89). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3177
Pfefferbaum, B., & North, C. S. (2020). Mental Health and the Covid-19 Pandemic. *New England Journal of Medicine*, *383*, 510-512.
Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., y Tacchi, J. (2015a). *Digital ethnography: Principles and Practice.* Sage.
Pink, S. (2015 b). Going Forward Through the World: Thinking Theoretically About First Person Perspective Digital Ethnography. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, *49,* 239–252 DOI 10.1007/s12124-014-9292-0
Pink, S., Sumartojo, S., Lupton, D., & Heyes LaBond, C. (2017) Empathetic Technologies: Digital Materiality and Video Ethnography. *Visual Studies*, *32*(4), 371-381 10.1080/1472586X.2017.1396192
PNUD (2014). *Auditoría a la democracia. Más y mejor democracia para un Chile inclusivo*. PNUD.
PNUD (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. PNUD.
Raczynski, D. (2010). Diagnóstico y desafíos de la educación pública de gestión local. En S. Martinic & G. Elacqua (eds.), *Fin de ciclo: cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 131-157). Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO.
Redondo, J. (ed.). (2007). El derecho a la educación en Chile. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*. FLAPE.
Ruiz Schneider, C. (2010). *De la república al mercado. Ideas educacionales y políticas.* LOM.
Salazar, G. (2010). La trampa estatal. Publicado en *La Nación Domingo*, semana del 3 al 9 de enero de 2010, pp. 38-39.
Serrano, S. (2018). *El Liceo: Relato, Memoria, Política*. Taurus.
Soto, P. (2021). La contradicción del espacio público: educación, ciudadanía y razón neoliberal. En Ascorra, Núñez, Cárdena y Morales (eds.). *Educación en Chile en contexto de proceso constituyente.* Ediciones Universitarias (En prensa).

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Papudos.

UNESCO (2020, 4 de marzo). *290 million students out of school due to COVID-19: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response.* Recuperado desde: https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes

Vanni, X., y Bravo, J. (2010). En búsqueda de una educación de calidad para todos: El sistema nacional de aseguramiento de la calidad. En S. Martinic y G. Elacqua (eds.), *Fin de ciclo: Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 183-205). Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO.

Williams, G. y Bermúdez, R. (2020). *Estado de excepción constitucional de Catástrofe Regulación.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN).

Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 1-5.

Acerca de los autores

GERARDO ROMO. Profesor Investigador, del Departamento de Estudios de la Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara. Es sociólogo egresado de la Universidad de Guadalajara, Maestro en Administración Pública por el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), y Doctor en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid.

SOPHIE AGULHON. Profesora investigadora titular de gestión en el Laboratorio de Economía de Saint-Denis (LED) de la Universidad de París VIII Vincennes-Saint-Denis, Francia. Encargada de las relaciones internacionales del polo, Gestión de su facultad. Desarrolló un postdoctorado en Gestión en la Universidad de Angers, Francia. Doctorado en Ciencias de los riesgos con orientación en Gestión de la Escuela Nacional de ingenieros MINES ParisTech, tiene además dos Másteres del Cnam París en Gestión y Seguros.

MARÍA LAURA CORRAL. Psicopedagoga, Magister en Políticas Públicas de la Educación y doctoranda en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación, Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina). Con formación filosófica y ejercicio en clínica psicoanalítica y docencia universitaria, las últimas dos décadas se ha dedicado fundamentalmente a la gestión institucional. Es Directora de la Escuela de Nivel Inicial y Primario de la Universidad Nacional del Litoral, institución de carácter experimental de cuya creación y diseño curricular participó en el año 2006 y que dirige hasta la fecha.

MIGUEL SÁNCHEZ SOTO. Estudió las licenciaturas en Letras Hispánicas y Estudios Políticos y de Gobierno, así como la Maestría en Comunicación en la Universidad de Guadalajara. Actualmente es alumno del Doctorado en Educación de la misma casa de estudios y parte de la coordinación de vinculación y difusión de la Red de investigadores sobre cine (REDIC). Ha publicado en la revista *El ojo que piensa* y también ha sido coeditor del libro "El poder de las imágenes" (Alcalá y Sánchez, 2019).

RAÚL ENRIQUE ANZALDÚA ARCE. Licenciado en Psicología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Maestría en Psicología Clínica en la Universidad Nacional Autónoma de México y Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Actualmente está adscrito como Investigador-Docente en la Universidad Pedagógica Nacional (Ciudad de México). Es Coordinador de la *Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud*; del Seminario Interinstitucional: Cultura, Educación e Imaginario Social; y miembro de la Red de Investigadores sobre Convivencia, Disciplina y Violencia Escolar, y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA. Profesora investigadora Titular "C" de tiempo completo en el Departamento de Producción Económica de la Unidad Xochimilco. Sus líneas de investigación son: *Procesos de institucionalización y cambio en la educación superior, Análisis institucional del sistema universitario mexicano, Desigualdad y equidad en la educación media superior y superior, y Análisis comparado de las políticas públicas para la educación superior pública y privada*. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel, nivel II desde el 2015, miembro de la Comisión Dictaminadora del SNI Área VI, y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa desde el 2010, del cual fue Presidenta en el periodo 2018-2019.

ANA CECILIA VALENCIA. Doctora en Educación. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa; de la Academia Jalisciense de Ciencia A. C. y de la Asociación de Filosofía Mexicana. Sus líneas de investigación se

centran en temáticas de Filosofía de la Educación y Sujetos en contextos socioeducativos. Es miembro del cuerpo académico Adolescentes, mundo y vida. Actualmente es profesora e investigadora del Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara y ha sido desde 1992 formadora de docentes de distintos niveles e instituciones.

ADRIÁN SCRIBANO. Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú. Doctor en filosofía por la Universidad de Buenos Aires. Licenciado en Ciencias del Desarrollo. Especialización en Sociología Política, ILADES, Santiago de Chile. Posgrado reconocido por la Universidad de Lovaina. Licenciado en Ciencia Política en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Católica de Córdoba. Investigador Principal del CONICET, con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG-FCS-UBA). Director del Centro de Investigación y Estudios Sociológicos CIES (estudiosociologicos.org).

ALESSANDRA POLIDORI. Estudiante de doctorado en sociología entre la Universidad de Perugia y el Ehess de París. Sus principales temas de investigación son los jóvenes y el cosmopolitismo, de hecho está realizando su investigación doctoral sobre la experiencia Erasmus de los jóvenes europeos. Ha participado en varias conferencias, en particular en la conferencia ESA 2021 y la conferencia ISA en 2021. Es autor de varias publicaciones.

LORENZO DI TOMASSO. Estudiante de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales en la Universidad de Perugia. Actualmente se encuentra en París donde está haciendo prácticas en un centro cultural. Desde 2020 se dedica a una indagación de jóvenes en Sicilia bajo la dirección de Adrian Scribano. En 2021 participó en la conferencia de las Jornadas de Sociología de la UBA para el cual se ha publicado el artículo relativo "The Impact of the pandemic on young people in Sicily.

CRISTINA PALOMAR VEREA. Cristina Palomar Verea, psicóloga (ITESO, 1982), psicoanalista (Círculo Psicoanalítico Mexicano, A.C., 1993) y doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social (2002). Profesora-Investigadora titular del Departamento de Estudios

en Educación de la Universidad de Guadalajara, especializada en el campo de los estudios de género, los estudios de la subjetividad y de la cultura institucional en la educación superior. Docente en el Doctorado en Educación y de la Maestría en Investigación Educativa.

ERIK MÁRQUEZ DE LEÓN. Estudiante de Doctorado en Educación y Maestro en Gestión y Políticas de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Licenciado en Ciencias de la Educación con opción en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Profesor de Tiempo Completo en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Docente de posgrado en la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero. Profesor de posgrado en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.

ZULMA RAQUEL ZEBALLOS PINTO. Doctora en Educación y maestra en Gestión y Políticas de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Licenciada en Ciencias de la Educación con opción en Administración y Planeación Educativa por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Docente y coordinadora de Posgrado e Investigación en la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero. Profesora de posgrado en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Responsable de Evaluación de Programas de Posgrado en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

PAULA ASCORRA. Doctora en Psicología, Universidad de Chile. Licenciada en Psicología, PUC, Santiago de Chile. Visitor Professor Kingston University. Profesora titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigadora Principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Presidenta de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Se ha desempeñado como editora de la Revista *Psicoperspectivas*. Actualmente, investiga la convivencia democrática en escuelas. Ha colaborado con el Ministerio de Educación, con la Agencia de Calidad de la Educación y con la Superintendencia de Educación de Chile. Es autora de diversos artículos y libros.

Formación de juventud en pandemia
El sentido y el lugar de los sujetos de la modernidad en crisis
se terminó de editar
en noviembre de 2022
en los talleres gráficos de
Amateditorial, S.A. de C.V.
Prisciliano Sánchez 612, Colonia Centro
Guadalajara Jalisco
Tel.: 3336120751 / 3336120068
amateditorialgmail.com
www.amateditorial.com.mx

La edición consta de 1 ejemplar

Corrección: Amate Editorial, S.A. de C.V.

Este libro trata sobre jóvenes y su formación. Lo hace considerando la particularidad de la crisis por COVID-19, en el contexto amplio e histórico de la modernidad. Se trata de buscar, a partir de estos elementos, uno contingente y otro institucional, el lugar y el sentido en el que se imagina a sus sujetos.

El lector encontrará en su interior posturas de catorce académicos e intelectuales de seis países diferentes, y dos continentes; frente a las discusiones más vigentes e importantes sobre los jóvenes actuales, la escuela (su función, sentido y roles), el aula y algunas formas pedagógicas emergentes, el papel del neoliberalismo, o la movilidad social y los mercados de trabajo, por ejemplo.

El libro constituye parte de los resultados de una amplia y larga colaboración entre profesores de la Universidad de Guadalajara en México y la de París 8 en Francia desde hace algunos años, así como la red de trabajo académico que han logrado construir. Los trabajos aquí presentados forman parte del "Seminario de estudios sobre las instituciones de la modernidad: ¿Formar a la Juventud? Construcción de sentido, desinstitucionalización y el lugar de los sujetos en el ámbito educativo" 2021; que se llevó a cabo en la Universidad de Guadalajara.

CUCSH
CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Academia

ISBN: 978-607-571-715-9