

¿Un nuevo movimiento escolar?



Jan Masschelein

Laboratory for Education and Society, KU-Leuven (Bélgica)

Maarten Simons

Laboratory for Education and Society, KU-Leuven (Bélgica)

Traducción de Mercedes Montero

– I –

Aunque no hay duda de que es demasiado pronto para evaluar cómo la pandemia podría realmente transformar nuestras maneras de vivir y actuar, no es demasiado pronto para observar que durante la crisis sanitaria las escuelas se convirtieron en un importante foco de atención.

Por un lado, con el cierre de las escuelas en muchos países, la tecnología digital se movilizó masivamente para posibilitar el aprendizaje a distancia. La educación se distribuyó a domicilio e ingresó en el espacio familiar a través de pequeñas o grandes pantallas y, muchas veces, en un entorno de aprendizaje preprogramado, adaptable y personalizado. No afirmaremos que conocemos el impacto de la pandemia, ni nos interesa entrar en una discusión sobre lo que se denomina la nueva o vieja normalidad, pero creemos que, incluso antes de la crisis sanitaria, la “normalidad” ya estaba desapareciendo como referencia dominante de nuestra forma de pensar y actuar en el campo de la educación, o al menos estaba siendo eclipsada por otro elemento: la glorificación de la “persona única”, singular (*unique person*), y el impulso para elaborar perfiles individuales que ayudaran en ese camino. Creemos que esto se articula en la nueva organización educativa que ya estaba en marcha antes de la pandemia, una organización que produce un desplazamiento desde una *institución* educativa moderna *normalizadora* (donde se trata de la persona en relación con la norma y el deseo de ser normal) hacia el *entorno de aprendizaje personalizante* actual (donde se trata de la singularidad del estudiante y la necesidad de reconocer su desempeño/competencias vinculado a la permanente elaboración de su perfil individual). La forma en que lo digital permeó la educación durante la pandemia parece sostener este desplazamiento e impulsar la tendencia a “poner al estudiante en el centro” hasta el punto de que hay quienes afirman que, gracias a la pandemia, por fin se logró que la escuela se actualizara o simplemente que se volviera obsoleta.

Nota de los autores: Estas reflexiones se basan en gran medida en nuestro nuevo libro *Looking after school. A critical analysis of personalization in education* (2021), disponible para su descarga gratuita en: <https://res-paedagogica.be/pub/looking-after-school-critical-analysis-personalisation-education>

Pero, al mismo tiempo, también hubo y hay dudas sobre este desplazamiento y esta tendencia. Ha quedado claro que las familias difieren en cuanto a las oportunidades de aprendizaje que ofrecen. Que el aprendizaje digital efectivo y eficaz no necesariamente honra los principios de igualdad. Que el aprendizaje digital a distancia puede permitir que cada estudiante elija dónde y cuándo aprender, pero que esta libertad de elección se interpone en el camino de otra libertad: la de la práctica y el estudio atentos y sostenidos. Esta suerte de “desaparición” de la escuela nos ha permitido, al mismo tiempo, redescubrir la escuela. Nos hemos dado cuenta de que esta inclinación por hacer que el aprendizaje sea digital y personalizado está o podría estar desescolarizando la escuela. Y que, de ser así, podríamos perder algo que posiblemente querríamos defender y reinventar o rediseñar. El “nosotros” no incluye solamente a la generación adulta que decide organizar la escuela, sino también a las generaciones jóvenes que la habitaban.

De hecho, ocurrió lo que los críticos de la educación escolar, es decir, quienes la equiparan con una forma de aprendizaje anticuada, aburrida, ineficiente y pasada de moda, jamás hubieran imaginado que pudiera suceder: quienes salieron en defensa de la educación escolar fueron también las generaciones jóvenes. Algunos dicen que solo querían ver a sus amigas y amigos. Nuestra hipótesis, sin embargo, es que estos grupos de jóvenes apuntan a algo existencial de la educación escolar que no puede ser fácilmente sustituido por los entornos digitales de aprendizaje y las redes sociales. Lo que echan de menos, creemos, es una experiencia particular de libertad, de igualdad y del mundo que ofrece la escuela *cuando realmente ocurre*¹ y a la que, afirmamos, tienen derecho como nueva generación.

De hecho, desde *un punto de vista pedagógico*, la escuela es una reunión particular de personas y cosas que permite un tipo particular de aprendizaje: el escolar, que es el aprendizaje en condiciones de libertad, igualdad y formación. Intentemos aclarar de qué se trata este aprendizaje, no solo para entender las experiencias que las generaciones jóvenes se pierden, sino también para poder empezar a abordar la cuestión de la educación en la era de la pospandemia. No se trata de ofrecer una teoría de la escolaridad, sino de realizar una intervención polémica que intenta darle voz a la escuela y al escándalo que representa (ver Larrosa, 2017). El escándalo escolar que ha llevado a todo tipo de estrategias de domesticación² desde su invención es que la escuela pone en práctica el supuesto pedagógico de que todos pueden aprender todo (Verburgh, 2016). Lo que significa que *no sabemos* de qué es capaz una mente y un cuerpo y que lo que sería recomendable u obligatorio que aprenda no está determinado por naturaleza de antemano. La escuela envía, además, el mensaje de que nuestra forma de vida es siempre también el resultado *contingente* del aprendizaje y la formación, el resultado contingente de lo que es posible, el resultado posible de un trabajo escolar *indefinido*.³ La escuela, por tanto, no parte de determinaciones (por ejemplo, de lo que alguien es o necesita) ni de la adquisición de identidades sociales, sino que interrumpe todo tipo de identificaciones y determinaciones y los destinos predefinidos que se relacionan con ella. En nuestra *“Defense of the school”* (2013) hemos intentado describir cómo la “escuela”, a través de sus operaciones de separación, suspensión, profanación, formación de la atención y grammatización, establece exactamente el tiempo y el espacio para afrontar el reto de dar “una forma a la vida de cada quien”. Aquí queremos ofrecer algunas consideraciones sobre cómo las condiciones de libertad, igualdad y formación que caracterizan el aprendizaje escolar se ponen en práctica en acto en la escuela a partir del ejemplo del *“habla escolar”*.

¹ Para acceder a una descripción más detallada de lo que constituye este “acontecer” y para obtener un análisis de cómo las escuelas (en muchas formas, incluidas las “escuelas tradicionales” o “institucionalizadas”) suelen ser, en realidad, escuelas desescolarizadas o domesticadas, ver, por ejemplo, Masschelein y Simons (2013), Simons y Masschelein (2017).

² Ver la nota 2.

³ Para una caracterización más detallada de este trabajo escolar “indefinido” ver Simons y Masschelein (2019). Esta aclaración se basa en una lectura de la obra de Foucault que sostiene una defensa de la escuela, en contraste, por ejemplo, con el alegato de Ball y Collet-Sabés “contra la escuela” (2021).

- II -

Para entender cómo el habla de la escuela pone en práctica estas condiciones, es útil referirse a lo que Bruno Latour (2010) dice sobre el habla amorosa. Plantea que una frase como “te amo” es muy banal pero que, cuando se la dice en serio en una situación concreta, tiene el poder de afectar o *transformar* tanto a quien la dice como a quien la oye y de *modificar* el tiempo y el espacio. Cambia el espacio porque estoy diciendo: “estaba lejos, pero ahora estoy cerca de ti, te amo”. También cambia el tiempo porque cuando lo digo, el enunciado ofrece la posibilidad de que comience un nuevo tiempo, el tiempo de nuestro amor. Y también cambia el pasado porque nos hace pensar de forma diferente sobre el mismo. Así que esta frase transforma el tiempo y el espacio y hace que algo se convierta en una cuestión de preocupación.⁴

Podemos decir algo parecido sobre el habla escolar. Es un tipo de discurso específico, que incluye un vocabulario particular, pero sobre todo un modo de expresión y una tonalidad distintivos. El habla verdaderamente escolar afecta el espacio, el tiempo y la materia, y crea las condiciones para que alguien, dentro de la escuela, se pueda convertir en estudiante o en docente y se puedan confrontar distintos mundos. Esta fuerza transformadora puede advertirse en tres variaciones de una única expresión paradigmática: “*intenta*” (*try*).

Intenta

Quizá no haya muchas otras frases “banales” que se utilicen con tanta frecuencia en un aula. Se trata de una orden, pero representa, al mismo tiempo, una expresión de preocupación y, si bien expresa autoridad, también contiene una invitación. El verbo “intentar” claramente supone que alguien todavía no es capaz, pero apela sobre todo a que se vuelva capaz. De hecho, a menudo hay razones para suponer que no es necesario que uno lo intente: razones sociológicas, psicológicas o neurológicas, o por la forma en que se actuó antes, o incluso estudiantes que dicen que esto no es para ellos o ellas, que no es algo que podrían hacer o que les gustaría hacer. El habla escolar consiste en decir “*intenta*”, *a pesar de todas esas razones*. Supone la existencia de una capacidad e, incluso, crea la experiencia misma de ser capaz. Se podría decir que alguien se convierte en estudiante cuando acepta la invitación a intentarlo, al menos cuando se lo entiende en términos de experimentar una capacidad para hacer (algo) o para empezar (algo), que es la experiencia de la libertad *pedagógica*. El enunciado “*intenta*” interrumpe la línea de tiempo cronológica, en la que el pasado define el futuro. La persona que dice: “sí, lo haré” es traída *hacia el momento presente* como un momento de posibilidad, que no está definido por el pasado ni por el futuro.

Mientras que el componente de invitación que implica el enunciado apunta a la capacidad, el componente de autoridad se orienta hacia la voluntad. Quien dice “*intenta*”, de hecho, desea que el otro tenga la voluntad de intentarlo (ver Rancière, 1991). Lo que hace que la voluntad (del docente) resulte convincente es la creencia en la capacidad (del estudiante) que expresan las palabras del enunciado cuando se las dice en una situación concreta. Pero, ¿en qué consiste esta voluntad? Pedirle a alguien que intente algo implica pedirle que haga un esfuerzo y que participe en determinados tipos de ejercicios o actividades de estudio. Pero estas actividades tienen una cierta liviandad porque forman parte de un intento. En este punto, podemos ver también que la expresión “*intenta*” tiene además el poder de transformar el espacio habitado. Lo que se crea es una suerte de espacio seguro (que implica una cierta “invisibilidad/imposibilidad

4 N. de T.: se refiere a la categoría de Latour “cuestiones de preocupación”, es decir, cuestiones que emergen del debate público, que opone a las “cuestiones de hecho”, es decir, las formas de enunciación que sostienen que las cosas son, al margen de las conversaciones o las disputas en que emergen (Latour, 2010).

de rastreo”, sobre la que volveremos), en el sentido de que no hay consecuencias específicas relacionadas con que el esfuerzo alcance o no ciertos resultados. De hecho, la única consecuencia sería la invitación a volver a intentarlo. Como estudiante, se habita un espacio en el que el esfuerzo y las actividades tienen sentido en sí mismos. Los términos “práctica” o “ejercicio” se refieren exactamente a este esfuerzo realizado para el estudio, y lo que está en juego en la práctica y el ejercicio en el ámbito escolar es, en consecuencia, un tipo particular de libertad, ¡que no es la libertad de elección!

La práctica escolar se refiere al trabajo escolar típico, como leer palabras en voz alta, preparar y hacer una presentación en clase, memorizar palabras extranjeras o fórmulas matemáticas, hacer ejercicios corporales o dibujar, por citar solo algunos ejemplos. Este trabajo escolar requiere un esfuerzo serio, pero su significado no puede derivarse ni definirse a partir de su resultado. Desde el punto de vista de su utilidad económica o social, los productos y, por lo tanto, también el trabajo escolar son, en cierto modo, inútiles. Se perciben como simple trabajo escolar. No obstante, el valor del trabajo escolar reside en el lado del estudiante que lo realiza. La expresión “trabajo indefinido de la libertad”, empleada por Foucault (2007), articula muy bien lo que se pone en juego en el trabajo escolar. La práctica o el ejercicio escolar tienen siempre esta indeterminación, no se definen ni por lo que está al inicio (*input*) ni por el resultado (*output*), es un trabajo indefinido. En este punto, el compromiso con la “gramática” en el trabajo escolar es crucial; por gramática entendemos no solo la gramática del lenguaje, sino también la del mundo de la naturaleza, las artes, etc. Una gramática no define (como una norma, por ejemplo) sino que abre posibilidades. Esto no significa que el trabajo escolar no tenga un propósito. El trabajo escolar sobre la escritura, la lectura, el cálculo o el dibujo tiene que ver con crear las condiciones para que alguien sea (se vuelva) capaz de escribir, leer, calcular o dibujar; sin embargo, estos propósitos escolares específicos de la alfabetización son distintos a los intentos de producir escritores, matemáticos, artistas, etc. El trabajo escolar es volverse capaz, y dar(se) una forma, y no radica en la actualización de estas habilidades con una forma o imagen predefinida del sujeto educado.

¡Intenta de nuevo, tú también!

Esta expresión articula un sentido de optimismo, una creencia en las capacidades del estudiante a pesar de su experiencia anterior. También expresa paciencia. La expresión “intenta de nuevo” implica darle a alguien una segunda oportunidad, o incluso una tercera o cuarta. Significa reforzar la creencia de que todos pueden aprenderlo todo, e intervenir para proteger al estudiante de la influencia de las fuerzas naturales o sociales que pretenden atarlo a su pasado y definir sus capacidades. La intervención verbal “intenta de nuevo” interrumpe el tiempo lineal en el que el pasado del estudiante determina su futuro; vacía el espacio de todo tipo de perfiles y diagnósticos, crea un tiempo-espacio en el que alguien puede volver a ser estudiante y experimentar que está siendo capaz de hacer algo. Lo que hace la orden “intenta de nuevo” es inscribir la igualdad como una condición del aprendizaje escolar.

Esta *igualdad pedagógica* se desprende de la libertad típica del aprendizaje escolar. Si la posición (social) de la juventud no define (el futuro) desde el principio, esto significa que todos, independientemente de dónde vienen o de quiénes son, deben tener la posibilidad de practicar y de encontrar por sí mismos una forma adecuada. La igualdad que se crea con la expresión “Intenta de nuevo, tú también” es diferente de los enfoques que, en primer lugar, establecen la desigualdad entre los estudiantes, al definir o redefinir quiénes son y qué son según criterios sociales o naturales (por ejemplo, en términos de talentos o aptitudes “naturales”) y, en segundo lugar, predefinen las trayectorias de aprendizaje basándose en los “datos” naturales o sociales observados. El mensaje que subyace en “Intenta de nuevo” no es definir o redefinir, sino “in-definir”. Las huellas del pasado de alguien no se ignoran ni se olvidan, pero la expresión “intenta de nuevo” deja

en claro que esas huellas ya no ensombrecen las capacidades actuales del estudiante. La escuela no trata a los niños y las niñas *partiendo de* su origen familiar, económico, social, cultural, de sus capacidades o discapacidades diagnosticadas. Esto implicaría desescolarizar la escuela, haciendo que su pasado defina su futuro. Por el contrario, el punto de partida de la escuela es interpelar a las generaciones jóvenes en su capacidad para darle forma a su propia vida.

Intenta esto

La expresión “*intenta esto*” (*try this*) es igualmente crucial para entender en qué consiste el aprendizaje escolar. Apunta a algo externo, a algo que todavía no forma parte del mundo de la vida de alguien. La expresión “*intenta esto*” contradice la idea de que el aprendizaje escolar solo tiene que ver con el estudiante (y el mundo en el que vive). Confirma el hecho de que formarse, a través del trabajo escolar, siempre atraviesa lo exterior.⁵ La instrucción orienta el esfuerzo del estudiante hacia un trabajo escolar específico y una materia concreta. Esta expresión supone que no siempre hay una inclinación natural a hacer algo nuevo, por lo que son necesarios una intervención y un esfuerzo considerable. Especificar lo que debe intentarse significa definir el esfuerzo, las actividades y las habilidades implicadas, sin definir realmente el trabajo escolar. Sigue siendo una invitación a intentar algo. El aprendizaje escolar permite a los estudiantes leer, escribir y calcular, entre otras destrezas, pero esta forma de aprendizaje no intenta determinar el uso exacto de esta lectura, escritura y cálculo tratando de moldear a los estudiantes de acuerdo con una forma de vida predefinida. Se trata de las gramáticas de mundos que se hacen disponibles (por ejemplo, en términos del alfabeto o de números, pero también de códigos y algoritmos en el caso del mundo de la tecnología o de gestos en el caso de los deportes), pero que no definen el trabajo de la libertad. No obstante, sin duda, ha habido muchos intentos de imponer una forma particular de ciudadanía letrada o de sujeto educado. Es decir, de desescolarizar (o domesticar) la escuela.

Como hemos dicho, la expresión escolar “*Intenta esto*” afirma que el aprendizaje escolar no se refiere a la persona del estudiante. No se centra en quien aprende sino en algo del mundo. El discurso educativo dominante parece enviar otro mensaje: el mensaje de que se trata de ti, de tu persona. Y los entornos digitales de aprendizaje son, en efecto, fuertemente personalizados y personalizantes (pensemos en la computadora personal, el perfil personal, las trayectorias personales de aprendizaje, las analíticas de aprendizaje personalizadas). Más aún, estos entornos están disponibles, a voluntad, en cualquier lugar y en cualquier momento, mientras que la escuela, por el contrario, es un tiempo-espacio muy especial, separado, con una particular reunión colectiva y corporal de generaciones, un tiempo-espacio que no está personalizado. No está centrado en la persona sino que gira en torno a un conjunto particular de mundos que se revelan a través del trabajo escolar. La escuela tiene lugar y es en realidad “un tiempo... en el que estamos.... libres para el mundo” (¡que hay que distinguir de la noción de sociedad!). Así es como Arendt traduce el término griego *scholè*, de donde procede nuestra palabra “escuela” (Arendt, 2006 [1960]: 202).

– III –

Libre para el mundo significa estar temporalmente liberado de la propia familia (ya no ser *hijo* o *hija*, sino estudiante), temporalmente liberado de los imperativos económicos (no ser *un aprendiz* en una situación laboral real), estar temporalmente liberado de

⁵ Para conocer un apasionante desarrollo de este concepto, ver también Serres, 1997).

las expectativas de la sociedad (no ser un *alguien que aprende* de forma permanente gobernado por fuerzas sociales o por los ideales adultos), y, hoy en día, significa también estar liberado de lo que podríamos llamar el creciente terror y ruido de “lo social” que en realidad se ve reforzado por lo digital y, en especial, por las redes sociales.

Los dispositivos digitales y las redes sociales, al menos tal y como funcionan y operan hoy, parecen aumentar en gran medida la importancia del reconocimiento *social*, la comparación *social* y el posicionamiento *social*. Esta obsesión por lo social podría unirse a la preocupación permanente por la elaboración de perfiles personales como algo necesario para “llegar a ser tu auténtico yo” o para “llegar a ser una persona”. Y podría unirse también a lo social como fuente para la experiencia de una existencia con sentido, especialmente para los llamados *millennials* (y, en especial, la generación Z) que entran y habitan nuestras escuelas. Esto parece implicar un anhelo de visibilidad, de retroalimentación continua y de conexión permanente para “compartir todo con todos” (como decía uno de los eslóganes de Facebook) para gestionar y añadir al perfil individual de cada persona las actuaciones, preferencias, opiniones, experiencias, imágenes personales, etc., y para “mostrar quién eres” o mostrar tu “personalidad”, lo que hace de ti una persona única. La “condición social” actual crea la sensación de que tenemos la obligación de actuar en los escenarios virtuales. Y parece alimentar, por un lado, una ansiedad existencial por no lograr el reconocimiento social de tus características y elecciones u “opciones” personales (Stalder, 2019; Gorea, 2021; Tolentino, 2020) y, por otro lado, parece generar un creciente aburrimiento, indiferencia o desesperanza frente a las tremendas opciones que, aparentemente, presentan Internet y los perfiles que otros muestran. De este modo, se corre el riesgo de privar a las generaciones jóvenes de la posibilidad de encontrar lo que podríamos llamar una fuente que proviene del mundo (o no social, como lo define Arendt) de sentido y de una experiencia de libertad y alegría que no está relacionada con la elección o las opciones personales, sino con llegar a ser capaz y estar a la altura de cuidar de un mundo compartido.

En esta atmósfera social, la escuela, *en la medida en que funciona efectivamente como un lugar de trabajo pedagógico* (no como un entorno de aprendizaje personalizado ni como una institución socializadora), ofrece un espacio-tiempo “libre/liberado”, donde la elección, el reconocimiento social (la afirmación de tu existencia a través de la aprobación social de los demás) y la demanda de elaboración de perfiles (para la comparación, el posicionamiento y la visibilidad constantes) no son centrales. En ese sentido, la escuela opera como un espacio seguro, como hemos indicado antes, hasta cierto punto protegido de la visibilidad y la trazabilidad.

Un lugar de trabajo pedagógico no ofrece un mundo construido a medida de la escala individual de cada estudiante. Por tanto, la escuela no *parte* de las diferencias ni las enfatiza. Abre mundos (el de la lengua, el de la matemática, el de la naturaleza, el del arte, el del deporte...) de tal manera que estos mundos pueden empezar a hablarme, a interesarme, a formarme. Como lugar de trabajo, la escuela es un lugar en el que la experiencia del sentido no está mediada principalmente por el reconocimiento social de las elecciones y la visibilidad de las actuaciones, sino por el trabajo que allí se realiza y la forma en que tiene lugar: practicar, estudiar, intentar como una forma de trabajo. Este es el trabajo en el que uno se conoce a sí mismo confrontado a un mundo que atrae e invita al mismo tiempo en su belleza, su enigma, pero también en su desafío, su resistencia y su objetividad. Y es a través de este trabajo escolar que uno experimenta la capacidad de participar en ese mundo y, por lo tanto, comienza a pertenecer a ese mundo. Es un trabajo que acalla el ruido del tráfico social, como dice Michel Serres (2011), y que nos deja escuchar la música del mundo que brinda otra fuente de sentido duradero y, por tanto, de formación. Por supuesto, en un lugar de trabajo pedagógico también se pone en juego un cierto deseo de ser visto, de ser visible, pero aquí eso no significa el reconocimiento de ser “una persona única”, sino que significa recibir atención y cuidado

en lo que cada quien practica, intenta, estudia. Un lugar de trabajo pedagógico crea un tiempo de práctica, de estudio, de intento, como “tiempo libre/liberado”. Es un tiempo especial para la transferencia o el intercambio de conocimientos y habilidades. No es el tiempo de la transferencia productiva en la socialización de funciones o de la construcción eficiente como parte de la personalización, que tratan sobre todo de proteger la propiedad y el valor, de acelerar y añadir valor, de obtener ganancias de aprendizaje de forma tan rápida, eficiente y sin complicaciones como sea posible. El tiempo escolar, por el contrario, es un tiempo que simultáneamente ralentiza e intensifica la “transferencia”, porque un lugar pedagógico es siempre el lugar donde lo que se comparte también se pone sobre *la mesa para su estudio*, ofreciéndose de forma *gramatizada e invitando a una conversación colectiva y a una posible reinención*. Siempre existe esa interrupción de la transmisión y, en términos pedagógicos, es precisamente esa interrupción, en el centro de la mesa, la fricción de la conversación y la artificialidad de las gramáticas (y no una especie de transmisión directa, natural y sin fricciones de cabeza a cabeza, de mano a mano, de pantalla a pantalla) lo que permite que quienes recién llegan aparezcan como una (nueva) fuerza generacional y que una libertad pedagógica se ponga en acto, una libertad que también puede renovar el mundo.

– IV –

Resumiendo: las escuelas difunden el mensaje de que quien eres no es solo el producto de fuerzas sociales, físicas, históricas o del contexto, sino también el resultado contingente del estudio y del ejercicio, como una práctica de encuentro con mundos y como un “trabajo indefinido de libertad”. Y la condición escolar hace que las generaciones jóvenes sean capaces de dar forma y dirección a esta libertad revelando el mundo de una manera particular, gramatizada y seductora, al tiempo que ofrece una cierta protección contra “lo social” y las fuerzas sociales que conllevan la socialización y contra las fuerzas económicas que potencian la mercantilización y capitalización de sus actividades y de su atención.

Como mencionamos al principio, en nuestros tiempos de pandemia también las infancias y el estudiantado salieron en defensa de la educación escolar. Es como si fueran capaces de señalar algo existencial sobre la educación escolar, algo que no puede ser simplemente sustituido por los entornos digitales de aprendizaje en línea y las redes sociales. ¿Podríamos decir, tal vez, que la juventud ha experimentado en la actualidad lo que significa estar excluido de la exposición al mundo? Y podríamos afirmar, tal vez, que es precisamente por eso que lo que extrañan cuando dicen que echan de menos la escuela es la experiencia de una cierta libertad y una cierta igualdad. No la libertad de elección, sino la libertad de ser capaces (*de empezar con algo del mundo y, por tanto, estar en compañía de este algo*). Y no una igualdad jurídica o social, sino la igualdad de ser un estudiante como cualquier otro, lo que significa la igualdad de ser (al menos durante algún tiempo y hasta cierto punto) no definido por la familia, la naturaleza, el entorno social o las imágenes predefinidas de un fin deseado (la persona educada, el buen ciudadano). Por lo tanto, la juventud parece expresar que la escuela no solo permite ver y hacerse amigos, estar con pares, sino que también permite una cierta liberación de su presión social, y de estar confinado en la esfera social (con las redes sociales o sin ellas), la esfera de la preocupación por el reconocimiento (*likes, vistas*, reconocimiento de la identidad o del rendimiento), y de la preocupación por los estados emocionales personales que al final nunca se pueden compartir de verdad. Tal vez los estudiantes experimentan que lo que hace la escuela es ofrecer acceso a mundos, dándoles la oportunidad en la clase, mediante el trabajo y el juego, de descubrir y habitar mundos.

Y entonces tenemos que preguntarnos si la forma en que lo digital está configurando el presente de la educación y contribuyendo a su transformación en entornos de aprendizaje personalizados no está privando a los jóvenes del espacio-tiempo de la libertad e igualdad pedagógica y de la revelación y pertenencia a un mundo compartido (ver Dussel, 2018, 2020). O bien permitásemos reformular la cuestión de lo digital en un sentido positivo: ¿podemos imaginar ya nuevas prácticas educativas *con lo digital* que generen “tiempo libre” o “tiempo para el mundo”? ¿Hay prácticas digitales que interrumpan las fuerzas definitorias del pasado y del entorno social? ¿Y podemos proteger a la nueva generación de las fuerzas del mercado? ¿Podemos hacer que estas prácticas digitales corporicen el habla escolar? ¿Podemos hacerlas hablar un lenguaje que invite y seduzca, que diga “Intenta”, en lugar de “Haz esto y aquello...”? ¿Hay nuevas prácticas que nos hagan pertenecer a un mundo compartido y no nos encierren en “nuestro mundo”? Lo digital permite un acceso al conocimiento y a las habilidades, a estar conectados con los demás en una medida que nunca antes había existido, pero creemos que la experiencia digital que trajo consigo la pandemia ha llevado a la juventud a la conciencia de que la escuela no se trata de esto. Por lo tanto, la cuestión es cómo lo digital puede contribuir a reimaginar y reinventar la escuela como un espacio-tiempo que permita concretar la libertad y la igualdad pedagógicas y que haga que esos mundos no solo sean “vistos” o “repasados” sino que tengan la oportunidad de “formar” —es decir, resonar, (Baricco, 2020) vibrar (Rosa, 2019) y dejar una huella—. Y pensamos que esta reinención de la escuela *con lo digital* requerirá considerar qué formas de trabajo, de trabajo escolar, pueden contribuir a hacer posible la libertad, la igualdad y la formación en los tiempos digitales de la imagen y en los tiempos del cambio climático. Dado que el trabajo escolar tiene que ver con las gramáticas, esto significa que hoy tenemos que considerar al menos cómo hacer disponible la gramática básica de Internet y de las relaciones sociales mediadas por las herramientas digitales, así como la gramática de compartir y habitar un planeta. Además, será necesario contar con docentes con pasión, que tengan la capacidad y la voluntad de decir “Intenta” en todas sus variantes, para desmontar las lógicas de las plataformas que privatizan, aceleran y personalizan el aprendizaje, para interrumpir las fuerzas socializadoras de las redes (sociales) y para hacer oír la música del mundo.

Poner la escuela en el centro de las preocupaciones e invocar el derecho a la escuela significa poner el mundo en el centro, y esto significa hacer justicia a la generación venidera *de manera pedagógica*: hacer posible que las generaciones jóvenes se conviertan en estudiantes y hacer posible que el mundo sea cuidado. Y podríamos afirmar quizás que esto es lo que está en juego en lo que se podría llamar el (nuevo) “movimiento de la nueva escuela”, como el movimiento que emana de la propia juventud que hoy reclama recuperar la escuela.

Bibliografía

- » Arendt, H. (2006 [1960]). The crisis in culture: Its social and its political significance. En *Between Past and Future*, pp. 194-222. Nueva York, Penguin.
- » Ball, S. y Collet-Sabé, J. (2021). Against school: an epistemological critique. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Mismo caso que otros: es una revista, first published online, no tiene asignado todavía número ni página y el DOI es el identificador indispensable. DOI: 10.1080/01596306.2021.1947780.
- » Baricco, A. (2020). *The Game. A digital turning point*. Londres/Oxford, Blackwell.
- » Dussel, I. (2018). The digital Classroom: A Historical Consideration on the Redesigning of the Contexts of Learning? En Grosvenor, I. y Rosen Rasmussen, L. (eds). *Making Education: Material School Design and Educational Governance*, pp. 173-196. Nueva York, Springer Verlag.
- » ----- (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (eds). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, pp. 337-348. Buenos Aires, Universidad Pedagógica Nacional (UNPE), Editorial Universitaria.
- » Foucault, M. (2007). *The Politics of Truth*. Los Angeles, Semiotext(e).
- » Gorea, M (2021). Becoming Your “Authentic” Self: How Social Media Influences Youth’s Visual Transitions. *Social Media + Society*, julio-septiembre, 1-12.
- » Larrosa, J. (ed.). (2017). *Elogio de la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Latour, B. (2010). *On the Modern Cult of the Factish Gods*. Durham, Duke University Press.
- » Masschelein, J. y Simons, M. (2013). In defence of the school. A public issue. Leuven, Education, Culture & Society Publishers. Disponible en <https://respaedagogica.be/pub/defence-school-public-issue>
- » Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster*. Stanford, Stanford University Press.
- » Rosa, H. (2019). *Resonance. A Sociology of our Relationship to the World*. Londres, Polity Press.
- » Serres, M. (1997). *The troubadour of knowledge*. Glaser, S. F. y Paulson, W. (trads.). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- » ----- (2011). *Musique*. París, Le Pommier.
- » Simons, M. y Masschelein, J. (2017). School experiences: an attempt to find a pedagogical voice. *Childhood and Philosophy*, 13 (28): 649-669.
- » ----- (2019). School, pedagogy and Foucault’s undefined work of freedom. *Materiali foucaultiani*, VII (13-14): 113-133.
- » ----- (2021). Looking after the school: a critical analysis of personalisation in education. Leuven, Education, Culture & Society Publishers. Disponible en: <https://respaedagogica.be/pub/looking-after-school-critical-analysis-personalisation-education>
- » Stalder, F. (2019). *Subjectivity and Authenticity. Feedback as Authenticity*. CIUDAD, Diaphanes. Disponible en: <https://www.diaphanes.com/titel/subjectivation-and-authenticity-6161>.

- » Tolentino, J. (2020). The I in the internet. Disponible en: <http://lab.cccb.org/en/the-i-in-the-internet/>
- » Verburgh, A.; Simons, M.; Masschelein, J.; Janssen, R.; Elen, J. y Cornelissen, G. (2016). School: Everyone can learn everything. En Achten, V.; Bouckaert, G. y Schokkaert, E. (eds.), *"A truly golden handbook": The scholarly quest for Utopia*, pp. 263-271. Leuven, Leuven University Press.