

Nunca fuimos tan dependientes de la escuela. Educación y escolarización en tiempos pandémicos

Rosa Margarita Sánchez Pacheco⁶

INTRODUCCIÓN

En este trabajo me gustaría presentar dos ideas a partir del diálogo con Iván Illich. La primera es que gran parte de los dramas que hemos presenciado en el campo educativo en estos tiempos pandémicos tiene que ver con el hecho de que nunca en la historia de la humanidad las sociedades habían sido tan dependientes de la escuela como lo son hoy. Como veremos, la centralidad que ocupa la escuela en las sociedades contemporáneas ha implicado el despojo a las comunidades de las condiciones comunitarias y colectivas (muchas veces más de orden simbólico que material) para generar sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje.

La segunda idea tiene que ver con reconocer que el llamado expresado en el “Quédate en casa”, y el consecuente cierre de las escuelas (edificios-espacios), lejos de implicar una eventual puesta en entredicho de la escolarización ha dado cuenta de la profunda hegemonía de la demanda de escolarización que, en estos meses, ha demostrado que puede prescindir, incluso, de la escuela como espacio, no así del discurso escolar. En la persistencia de la demanda escolarizante permanece la impronta de control de los sentidos de la educación y de los procesos que la legitiman; así, podría asegurar que, con el cierre de las escuelas-espacio, perdimos lo mejor, el encuentro, y nos quedó lo peor, la escolarización. Además, habría que reconocer cómo se ampliaron los tiempos y espacios de alcance de la demanda escolarizante.

Finalmente, trataré de proponer que, así como habría que rescatar las posibilidades de dar un sentido distinto a la educación desde las necesidades de las comunidades y los colectivos, también sería posible —y acaso urgente— recuperar la escuela-espacio fuera de la lógica escolarizante, para reconfigurarla y potenciarla como lugar de construcción de vínculos pedagógicos.

Nunca habíamos sido tan dependientes de la escuela

Desde sus primeros trabajos sobre educación, Iván Illich insistió en la necesidad de desmontar las certezas que sostienen las narrativas de la modernidad industrial capitalista. En lo que podríamos reconocer como la primera etapa de su pensamiento, Illich se aboca a desmontar aquello que permanece oculto, no develado, en los discursos hegemónicos que sostienen a las grandes instituciones contemporáneas, una de ellas, la escuela. Será en la segunda etapa de su trabajo que buscará develar, desde su génesis, los procesos a través de los cuales estas instituciones, con su atadito de certezas y mecanismos de sujeción, fueron tomando forma y densidad a lo largo de la historia. Invirtiendo el orden cronológico de su trayectoria intelectual, comenzaremos abordando algunos de los señalamientos del Illich maduro sobre la configuración de la institución-escuela.⁷

Entre 1978 y 1980 Iván Illich escribe El trabajo fantasma, un texto poco recuperado para pensar los temas educativos. En él, el autor plantea que, hasta la publicación de la Gramática de Nebrija, en 1492, no existía la idea de una lengua única para todos los habitantes de un territorio controlado, en su caso, bajo el orden de la reina. Será recién en ese momento, que coincide con la partida de las naves de Colón, que aparecerán los inicios de lo que sería una lengua nacional. Illich anota que:

[...] a partir de entonces la gente deberá entregarse a una lengua que recibirá de lo alto y ya no a desarrollar una lengua en común. Ese paso de lo vernáculo a la lengua materna enseñada oficialmente quizá sea el acontecimiento más importante —y sin embargo el menos estudiado— en el advenimiento de una sociedad hiper-

⁶Docente adscrita al Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Licenciada en Sociología y maestra en Estudios Latinoamericanos, candidata a doctora en Ciencias Sociales por la UAM-Xochimilco. Correo electrónico, margaritasapa.edu@gmail.com.

⁷En algunas ocasiones me veré en la necesidad de hacer distinciones entre la escuela como institución (escuela-institución) y la escuela como espacio físico arquitectónico (escuela-espacio).

dependiente de bienes mercantiles (Illich, 2008, p. 82). De esta manera, muestra que aparece un nuevo elemento en el horizonte de necesidades a partir de la creación de una lengua de Estado. En esta línea surge, también, una nueva necesidad de enseñanza, que posibilita la aparición de la dependencia de la institución. Para Illich, la emergencia de la lengua oficial se enlaza con la emergencia del ámbito de la enseñanza profesional, gracias a un antecedente que se dio en el seno de la Iglesia católica unos siglos después.

A partir del siglo VIII, el Sacerdote clásico, nacido de los modelos romanos y helenísticos, comenzó a metamorfosearse en el precursor del profesional de servicios: el enseñante, el trabajador social, el educador. Los eclesiásticos se pusieron a atender las necesidades personales de sus parroquianos dotándose de una teología sacramental y pastoral que fundó y definió esas necesidades como regularmente dependientes de suministro. Este asistencialismo institucionalmente definido hacia el individuo, la familia, la comunidad pueblerina, adquirió una preeminencia sin precedentes (Illich, 2008, p. 94).

Aparecen, así, dos elementos importantes para el análisis: por un lado, la lengua oficial de Estado, que se antepone a las lenguas vernáculas e inaugura un antagonismo entre la lengua del control institucional y las lenguas que habitan y habilitan lo común. En esta relación antagónica —lo sabemos y lo vivimos aún hoy— se ha impuesto con terrible violencia la lengua de Estado, de la nación y del control institucional.

El otro elemento tiene que ver con el germen de la necesidad de enseñanza, más aún, con la idea de la necesidad de los servicios de enseñanza. Toda vez que la Gramática de Nebrija urge a la corrección, la norma, el control y la estandarización de la lengua, ésta debe ser “enseñada” para que sea usada correctamente. Con el antecedente de lo que Illich reconoce como un proceso de metamorfosis que se opera en la propia insti-

tucionalización de los sacerdotes y su quehacer, emerge un tipo de “profesional de servicios”. No obstante, el enorme salto que propone la analogía atrapada en las diferencias de horizontes históricos tan lejanos como los de los siglos VII, XIV y el nuestro, la imagen de aquel que se encuentra investido y legitimado por la institución para oficiar, enseñar o realizar una tarea específica plantea puntos reconocibles. En esta línea, el cruce del devenir de “los profesionales” con la “necesidad de difundir la lengua oficial” producirá el antecedente de una enseñanza institucional, primero de la lengua y después de los demás elementos considerados imprescindibles para la formación de los ciudadanos⁸. Se configuran, entonces, los indicios de la dependencia de la escuela-institución. Un siglo y medio después Comenius dará forma a la visión moderna de la pedagogía y a la idea de que todo es susceptible de ser enseñado si se enseña adecuadamente.

Como todo proceso de control estatal, el control de las lenguas vernáculas a partir de la imposición de la lengua de la reina de Castilla (aquella de la Gramática de Nebrija), implicó la negación de las posibilidades autonómicas de pueblos y comunidades para hablar en sus propias y diversas lenguas. Ello dio lugar a un proceso de despojo de las lenguas de lo común para imponer la lengua castellana, lo que supone, simultáneamente, despojo y dependencia.

No me detendré demasiado en esto, pero quisiera poner de relieve la relación entre despojo, dependencia y desmantelamiento de los ámbitos autonómicos (lingüísticos, en este caso) de comunidades, pueblos y colectivos. Ello no sólo se presenta en el plano de las lenguas; como vimos, se trata de un proceso que avanza para establecer qué se debe enseñar y cómo se debe enseñar. Estos diversos componentes, con sus rupturas y transformaciones a lo largo de 500 años, fueron colocando los cimientos sobre los que se erigió la forma escuela en su versión institucional contemporánea.

⁸Podría hacerse una lectura complementaria revisando los trabajos de Max Weber sobre el sistema de exámenes en la antigua China y el desarrollo de la dominación burocrática (Weber, 1986).

¿Cómo se relacionan el proyecto de la Gramática de Nebrija y el surgimiento de la lengua de Estado con los procesos de “escolarización remota de emergencia”?⁹

La consolidación de la institución escolar se ha dado durante un proceso largo, plagado de discontinuidades y rupturas. Incluso, habría que reconocer que la expansión de la escuela, tal y como hoy la concebimos, es un fenómeno que, en su aspiración universalista, se propagó hasta bien entrado el siglo XX. No obstante, seguir las huellas de su genealogía nos permite reconocer que el correlato de este proceso ha sido el paulatino —y a veces sutil, pero siempre sostenido— desmantelamiento de las posibilidades de pensar una noción de educación más allá de la escuela-institución, la cual hoy se nos presenta como el ámbito privilegiado y casi el único legítimo para la formación de subjetividades.

Antes de avanzar quisiera detenerme en al menos dos ideas para continuar la reflexión. 1) La escuela-institución es un fenómeno histórico, lo que significa que no ha existido siempre y que no siempre ha tenido la misma forma ni le hemos conferido los mismos valores que hoy. La dependencia de ella de las sociedades contemporáneas es, también, un fenómeno reciente, cuyo peor rostro tal vez no pudimos observar sino hasta el advenimiento de estos tiempos pandémicos, en los que prescindimos de la escuela-espacio. 2) La centralidad de la escuela-institución ha significado un control cada vez mayor sobre la diversidad de experiencias y procesos de configuración de subjetividades. De manera paralela, esto ha conllevado la deslegitimación de otras formas de educación que se producían (y producen) en diferentes ámbitos de la sociedad y las comunidades.

Illich explica cómo los procesos de consolidación de las instituciones modernas han entrañado el despojo de las posibilidades autonómicas de las comunidades para el despliegue de diferentes actividades de subsistencia materiales y simbólicas. En este sentido, al monopolizar los sentidos posibles y las prácticas que contienen las formas de la educación legítima y necesaria en las sociedades contemporáneas, la escuela-institución fue despojando, paulatinamente, a las comunidades de

las condiciones simbólicas y materiales para generar procesos de educación autonómicos anclados en sus propias necesidades, ritmos y posibilidades. Esto forma parte de lo que Illich identifica como un proceso de desplazamiento de los valores vernáculos ante la emergencia de la lógica de las mercancías y los servicios. Como se ha reiterado en múltiples ocasiones, el hecho de que las responsabilidades de escolarización hayan recaído hoy en las familias, se ha traducido en una visibilización y profundización de las desigualdades pre-existentes. Esto, por supuesto, está relacionado con las desigualdades de capitales económicos, culturales y sociales de las familias. Quizá, como nunca, las condiciones económicas y de infraestructura de los hogares se volvieron decisivas para dar continuidad a los procesos de escolarización. En ese mismo sentido, los capitales culturales familiares han desempeñado un papel aún más central y visible para facilitar o dificultar las experiencias de aproximación a esta escolarización de emergencia.

Esto adquiere una veta analítica particular cuando reconocemos que no sólo es que en la historia de la educación escolar contemporánea nunca las y los estudiantes habían dependido tan claramente de los soportes familiares materiales y simbólicos, sino que los grupos humanos nunca habían sido tan dependientes de la forma escuela-institución para configurar procesos educativos socialmente legitimados como lo son ahora.

Por otro lado, el desplazamiento de las actividades vernáculos o de subsistencia propias de las comunidades, que escapan a la lógica mercantil, para dar paso a aquellas que se encuentran dentro de los límites de lo institucional, no sólo genera dependencia de los servicios y mercancías, sino que supone la enajenación de los procesos de realización de las actividades simbólicas y materiales que posibilitan la vida. Es decir, y para volver al terreno de la educación, al tiempo que se desplazan las actividades educativas y los vínculos pedagógicos propios de las comunidades y colectivos para dar paso a la educación institucional de carácter escolar, ésta se nos presenta, cada vez más, como una serie de contenidos y prácticas ajenas, desvinculadas de los contextos propios. Hemos visto cómo los procesos de educación escolar parecen estar cada vez más desvinculados de las necesidades de las comunidades.

⁹Como explicaré más adelante, retomo el término “educación remota de emergencia” de una reciente reflexión de Manuel Gil Antón.

La descontextualización de los contenidos escolares y los procesos de enseñanza-aprendizaje propuestos en las aulas ha hecho que, efectivamente, la escuela aparezca como un territorio con pautas y reglas, contenidos y formas, completamente extrañas de las de aquello que se despliegan en las familias, los colectivos y las comunidades.

Esta educación escolar, que se nos aparece tan ajena a la vida cotidiana de familias, comunidades y colectivos, hace que las familias, como es de esperarse, vivan como un verdadero calvario el acompañamiento de procesos de escolarización en los que no se reconocen. A esto se suman las enormes dificultades para el acceso a los medios que permitan mantener las demandas escolares. Mientras tanto, las y los docentes hacen malabares para sostener vínculos pedagógicos y el progreso de contenidos que hoy más que nunca parecen completamente ajenos, en medio de las carencias, las distancias, la angustia, la desmotivación, la enfermedad y la pérdida de seres queridos.

Escuela, escolarización y educación

Una vez que hemos identificado algunas claves para reconocer cómo se sentaron las bases que posibilitaron que hoy seamos tan profundamente dependientes de la escuela- institución, intentaremos ubicar cómo este fenómeno histórico da forma a la manera particular de escolarización remota de emergencia que se nos ha impuesto en estos tiempos pandémicos.

El hecho de que nunca hubiéramos sido tan dependientes de la escuela-institución está profundamente relacionado con el grado de legitimidad de la forma escuela como el lugar privilegiado de la educación deseable en prácticamente toda sociedad contemporánea. Se podrá contraargumentar que, cada vez más, aparecen ejemplos de procesos de formación, capacitación, incluso de educación (así los nombran), que prescinden y hasta desprecian la forma escuela, como es el caso de las formaciones impartidas en Google y otras plataformas, las certificaciones a distancia, los cursos en línea, etc. (la mayoría de ellos anteriores al cierre de las escuelas por la pandemia de Covid-19). No obstante, es posible advertir que aún en estos casos se mantiene la lógica de escolarización; incluso puede ser que contribuyan a su adaptación y renovación. Así, quisiera recuperar una vieja discusión que parece obvia, pero tal vez no lo es tanto: la distinción entre escuela, escolarización y educación, y su articulación en las sociedades contemporáneas signadas por el ordenamiento capitalista.

En esta ruta me gustaría plantear una reflexión en torno a cómo lo que hemos visto este último año es, además, la prolongación de la escolarización hacia ámbitos o espacios en los que antes no podía tener la presencia que hoy se nos impone. Al mismo tiempo, me parece importante recuperar una perspectiva amplia de lo que implica la escuela-espacio en términos de sus posibilidades más allá de los imperativos de la escolarización.

Propongo que continuemos la conversación con el pensamiento sobre educación de Iván Illich. Esta conversación supone recuperar algunas de sus ideas y entablar un diálogo necesariamente crítico con ellas, para pensar y tratar de comprender qué se ha estado fraguando en estos meses en el campo educativo, particularmente el escolar. Ahora sí iremos a la búsqueda de los trabajos de la primera etapa de su pensamiento sobre educación.

Nos hemos acostumbrado a pensar la educación dentro de los límites del espacio escolar. Una de las advertencias de la primera etapa del pensamiento illichiano sobre educación que me parecen más importantes tiene que ver con la necesidad de distinguir la manera en que en las sociedades contemporáneas atravesadas por procesos de industrialización se ha restringido la noción de educación a los límites de las formas escolares, más allá de que éstos sean más o menos avanzados, más o menos dependientes de los centros de acumulación del capital. Al igual que la forma escuela, la noción de educación surge como un fenómeno histórico, cuyos sentidos y contenidos se han transformado, particularmente a lo largo de los últimos siglos.

La palabra educación parece haber sido acuñada hace relativamente poco tiempo en la larga historia, no digamos de la humanidad, sino de las sociedades occidentales. En un interesante artículo de 1972, Iván Illich señala: “A menudo olvidamos que la palabra educación es de reciente cuño. No se reconocía antes de la Reforma, la educación de los niños, como ya lo he referido, se menciona por primera vez en francés en un documento fechado en 1498” (Illich, 2006, p. 131), precisamente, en la época de la Gramática de Nebrija, siglo y medio antes de los trabajos de Comenius.

Reconocer la genealogía de la palabra educación nos invita a preguntarnos por las transformaciones semánticas que se han operado en ella a lo largo de los siglos y, al mismo tiempo, nos habilita para preguntarnos por los sentidos que hoy en día le atribuimos socialmente.

No es momento de detenernos a rastrear la manera en que la palabra educación ha ido transformándose históricamente como concepto, pero sí es importante subrayar que en nuestros días y en las sociedades atravesadas por la hegemonía occidental capitalista económica, política, cultural, lingüística y socialmente, la noción de educación está casi indisolublemente ligada a la forma escuela, escuela-institución.

De ahí se desprenden dos consideraciones. Por un lado, habrá que decir que, cuando pensamos con un poco de detenimiento, la noción contemporánea de educación, en realidad, nos lleva a considerar un puñado de ámbitos más amplios que el de escuela. Así, cuando coloquialmente se dice que a alguien le “falta educación”, no sólo se alude a la falta de grados escolares, aunque ello pueda aparecer inmediatamente en la relación. Por otro lado, habrá que reconocer que en la escuela también se educa, es decir, en ella se despliega una serie de disposiciones que habilitan la generación de procesos de enseñanza-aprendizaje (intencionales o no) que posibilitan la configuración subjetiva de las personas en el encuentro cotidiano.

Por supuesto, ampliar así la noción de educación nos llevaría a reconocer que, casi en cualquier lugar en que se despliegan procesos de socialización y, por ende, de configuración subjetiva, hay educación. Esta derivación es, diría Illich, en realidad, una elaboración contemporánea que no le es inherente a la palabra misma de educación. En fin, esa discusión tendrá que esperar a otro trabajo y espacio; pero, siempre vale la pena hacer una pausa y preguntarnos, cuando hablamos de educación, qué queremos decir con la palabra educación, y reconocer, además, que los contenidos, y en general todo lo que depositamos ahí, se enmarca en un campo de disputa en torno a cómo debemos conformar subjetividades.

Volvamos a lo que estábamos y tratemos de indagar cómo se configuran contemporáneamente los sentidos de la educación y la escuela. Ya hemos dicho que en la escuela —nos pese a veces más, a veces menos— sí se educa y, es más, la escuela se ha consolidado como el espacio privilegiado para la educación de “las nuevas

generaciones”; aunque también, repitámoslo, no sólo se educa en la escuela.

Ahora bien, la idea, más bien nebulosa, pero generalizada, de que “en la escuela se educa” implica el reconocimiento, la aceptación y la validación social de un entramado particular de relaciones y ordenamientos específicos de ciertas disposiciones que posibilitan los procesos de configuración subjetiva. Así, podemos reconocer a la escuela en su dimensión como espacio físico, como edificio, establecimiento, lugar, arquitectura: escuela-espacio¹⁰; pero también, como las formas particulares de relación institucionalmente establecidas por el canon de “la forma escuela” que en ella se despliegan. Siguiendo el diálogo con Illich, propongo que esta segunda dimensión la identifiquemos como “escolarización”.

Antes de continuar quiero advertir que, como trataré de explicar más adelante, no todo lo que ocurre en la escuela es escolarización; es más, no todas las relaciones pedagógicas que se despliegan en la escuela están en consonancia con la escolarización. Muchas de estas experiencias, incluso, contravienen los imperativos escolarizantes y se presentan como una especie de consecuencias no deseadas del encuentro en la escuela; pero esperemos para llegar a ese punto.

La escolarización como categoría de análisis

Quizá por su carácter transgresor, la noción de desescolarización ha movido reflexiones y pasiones desde que el editor de *La sociedad desescolarizada* la propuso en el título del libro de Illich, en 1968. Casi inmediatamente, Iván se lamentará de arrojar ese “feo neologismo” a la jerga educacional, pero, lo cierto es que, a más de 50 años de su aparición, la noción de desescolarización sigue siendo objeto de debate. En estos tiempos pandémicos que han obligado al cierre de escuelas, pronto se escucharon voces que proponían que estábamos frente a un proceso de desescolarización¹¹.

No obstante, para mí, una de las categorías más sugerentes de la primera etapa del pensamiento sobre edu-

¹⁰En este sentido Foucault incorporaría la noción de dispositivo que involucra, asimismo, las disposiciones arquitectónicas de la escuela. No entraremos en esa discusión y no es el enfoque que quiero proponer en este trabajo, pero quien se interese sobre el particular puede consultar a Foucault (2008).

¹¹Aunque *La sociedad desescolarizada* es el texto clásico para recuperar las nociones de escolarización y desescolarización en Iván Illich, recomiendo leer uno que le antecede, “La vaca sagrada” y otro que le sucede “La alternativa a la escolarización”. Ambos pueden encontrarse en el libro *Alternativas*, incluido en el volumen I de las *Obras reunidas*.

cación de Iván Illich es la de escolarización, incluso más que la tan llevada y traída, odiada y amada, desescolarización. Mientras que la desescolarización está inscrita en la propuesta político-pedagógica de Illich en ese momento (el cierre de los años sesenta e inicios de los setenta), y por ello mismo ligada a su contexto inmediato, la noción de escolarización puede servirnos como categoría descriptiva y analítica, es decir, nos permite develar, describir y analizar algunas dimensiones de la conformación social de la educación contemporánea que pueden no resultar obvias a primera vista.

Como vimos, la noción de escolarización se desprende de la escuela y, sin embargo, la rebasa. La noción de escolarización enlaza con aquello que páginas atrás llamé escuela-institución. En tanto la escuela aparece como el espacio físico y lugar privilegiado en el que se despliegan las relaciones de enseñanza en su forma contemporánea (atravesadas por la idea moderna de la pedagogía como disciplina), la noción de escolarización (anclada en el orden institucional) puede permitirnos reconocer el entramado que configura las relaciones que se despliegan en el espacio escolar, desde él y hacia afuera, los discursos que articulan estas relaciones, los rituales y mitos que lo sostienen. Más aún, la noción de escolarización nos permite reconocer un entramado de relaciones escolarizadas que pautan nuestra vida cotidiana.

Así, y siguiendo a Illich, propongo que entendamos por escolarización un determinado formato de relaciones (prácticas y discursos) de subordinación, que se despliegan inicial e idealmente en un espacio físico (la escuela-espacio), por periodos de tiempo estandarizados (que inician en la infancia y se prolongan cada vez por más años), por medio de los cuales se inculcan valores acordes al ordenamiento general del mundo capitalista, pero particulares en función de momentos y contextos históricos específicos. Estos valores tienen su raíz en la lógica de la dependencia del orden mercantil e imponen un repliegue de las actividades de subsistencia (simbólicas y materiales) autónomas de comunidades y colectividades. La escolarización es la materialización contemporánea de la institucionalización de las narrativas y prácticas que tienden a capturar los sentidos de la concepción de educación. Ello entraña, desde su génesis, una tendencia al control estatal y el repliegue de los ámbitos autónomos en los procesos de configuración de subjetividades comunitarias.

Las relaciones escolarizadas y escolarizantes poseen un carácter intrínsecamente vertical, que finca una bue-

na parte de su hegemonía discursiva en el supuesto de la legitimidad de cierto espectro de conocimientos y de las relaciones por medio de las cuales éstos deben circular. Más aún, Illich reconocerá (en su referido trabajo, *La sociedad desescolarizada*) que, en quienes participamos de sociedades escolarizadas, “[...] un mensaje se inscribe indeleble: sólo la escolaridad es capaz de preparar la entrada en la sociedad” (Illich, 2006, p. 300). Así como la lengua de la Gramática de Nebrija se impuso como aquella que legitima al súbdito del reino, ahora la escolarización se presenta como la carta de ingreso al Estado y a la civilización que lo sostiene.

Iván Illich reconoce algunos elementos que dan forma a la escolarización y contenido al discurso escolar: éstos aparecen como mitos que se constituyen como certezas y fraguan las relaciones que pautan a las sociedades escolarizadas. Los presentaré brevemente sin ánimo de agotarlos:

- 1) Los valores institucionalizados y el consumo sin fin. La escolarización continúa el mito de que a la producción le antecede la demanda, aun cuando es la producción de mercancías la que impone la necesidad de generar demanda. Así, en las sociedades escolarizadas se supone que la educación debe ser el resultado del consumo de una mercancía o servicio. Este consumo debe ser validado por una institución o empresa, que otorga un diploma, credencial o certificado que “legitima” a la persona que ha consumido la mercancía o servicio. Como vimos antes, el desmantelamiento de los ámbitos autónomos y la inauguración de un horizonte de necesidades de naturaleza mercantil, se encuentran en la producción de estos valores escolares.
- 2) Medición de valores. “Los valores institucionalizados que infunde la escuela son valores cuantificados. La escuela inicia a los jóvenes en un mundo en el que todo puede medirse, incluso la imaginación y hasta el hombre mismo” (Illich, 2006, p. 227). En el fondo da cuenta de una aspiración de control vertical que ya comienza a dibujarse en los afanes de la Gramática.
- 3) Valores envasados. Vinculado con lo anterior, “el resultado del proceso de producción de un currículum se asemeja a cualquier otro artículo moderno de primera necesidad. [...] A los consumidores-alumnos se les enseña a ajustar sus deseos a valores comercializables” (Illich, 2006, p. 228).
- 4) La idea de progreso. La noción de progreso

promovida por la escolarización se desprende directamente de un posicionamiento que deviene colonialista hacia nuestras regiones del sur; evidentemente eurocéntrico y moderno, este ideal de progreso parece no caduco y pauta una idea de “evolución” social e individual lineal y ascendente, regida por la lógica de la acumulación de capital. En el marco del despliegue del capitalismo, esta noción de progreso supone el despojo sistemático de bienes y valores materiales, sociales, culturales, lingüísticos, políticos, económicos de las personas y las comunidades subalternizadas en todos los niveles; ello redundará en una reducción de sus posibilidades de autonomía y en el aumento de sus condiciones de dependencia de las instituciones hegemónicas.

Así, nuestro autor anotará: “Al alumno se le ‘escolariza’ de ese modo para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la ‘escolariza’ para que acepte servicio en vez de valor” (Illich, 2006, p. 191).

Estos elementos configuran el discurso escolar hegemónico y pautan el ordenamiento de las relaciones que, aunque tienen su lugar de arranque en la escuela-espacio, terminan por constituirse en imperativos que atraviesan buena parte de las relaciones sociales cotidianas de las que hacemos parte. Para decirlo de otra forma, la escolarización nos configura subjetivamente y dirige buena parte del ordenamiento social de nuestras sociedades contemporáneas. Cuando se llamó al cierre de las escuelas, lo que nos quedó fue la versión más restringida de la educación contemporánea. Con la clausura del espacio físico que posibilitaba el encuentro, sólo nos quedó el imperativo de la escolarización.

Educación y escolarización en tiempos pandémicos

Ha pasado más de un año desde aquel lejano marzo de 2020 en que en todo México se cerraron las escuelas de todos los niveles. Como en muchos países de América Latina, en México se implementó un programa escolar emergente llamado “Aprende en casa”, basado en la transmisión de contenidos escolares por televisión. El programa, en su primera versión, arrancó apenas un mes después del cierre de los planteles escolares.

Ante la urgencia y la falta de una reflexión en torno a

las necesidades y condiciones reales de estudiantes y docentes que se abrían en el contexto de emergencia sanitaria, cuando se cerraron todas las escuelas y se nos mandó “continuar” desde nuestras casas, perdimos la escuela y nos quedó la demanda de escolarización.

Se ha recurrido a muchas referencias para tratar de nombrar el tipo de esfuerzos escolares implementado en estos tiempos pandémicos. En muchas ocasiones se han recuperado categorías preexistentes: educación a distancia, educación virtual, educación en línea... Se habla de modelos sincrónicos, diacrónicos e híbridos. Una vez más, me parece que los motes se han asignado con demasiada premura, encubriendo, finalmente, aquello que Illich reconocía como el currículum oculto.

Encuentro la manera en que Gil Antón (2021) nombra estos esfuerzos como la más adecuada: los llama escolarización remota de emergencia. A riesgo de hacer una interpretación propia que acaso se aleje de la que el investigador nos propone, comparto que los procesos escolares que estamos observando se encuentran en los límites estrechos de la demanda escolar.

Los procesos que se han echado a andar en los últimos meses responden a la urgencia por mantener la demanda de consumo de servicios escolares; acaso, incluso, ésta se haya ampliado. Mientras que, por un lado, se mantuvo el imperativo de satisfacer la demanda de estos servicios en los diferentes niveles del sistema escolar, fueran públicos o privados, por el otro se abrió una amplia variedad de nuevos servicios que adoptaron elementos fundamentales de la escolarización. Es posible que estemos frente a una nueva ampliación del horizonte de necesidades que avanza en la ruta de la escolarización, siempre creadora de nuevas dependencias de servicios y mercancías.

En los últimos meses hemos sido testigos del aceleramiento en la aparición y mercantilización de nuevos paquetes de contenidos (de la más diversa índole) que pueden adquirirse para su consumo. Por supuesto, en tanto se trata de servicios escolares, su consumo es vigilado, calificado y certificado, todo ello prescindiendo del espacio escolar. Si bien esto ocurría ya antes de la pandemia, no deja de ser interesante la manera en que este proceso de escolarización remota se ha acelerado.

En este contexto, la demanda de evidencias que validen los supuestos contenidos consumidos, o conocimientos adquiridos como se suelen llamar, en otro sentido da cuenta de la impronta de vigilancia, validación

del consumo y calificación de las personas. El mito de la medición de valores se mantiene y se prolonga. Además, genera mayor violencia toda vez que en el contexto de los hogares se condensan y manifiestan con mayor transparencia las desigualdades e injusticias sociales que atraviesan las diversas experiencias escolares de las y los estudiantes. Por otra parte, las condiciones de las y los docentes tampoco han sido las mejores. De todas partes nos han llegado testimonios de maestras y maestros que tienen que trabajar en condiciones igualmente adversas. A las de por sí precarias condiciones salariales y de inseguridad laboral a las que muchas y muchos de ellos se enfrentan cotidianamente, se han sumado las actividades de cuidado que demanda el hogar. A la par, es cierto que el ajuste de las actividades escolares y pedagógicas a la escolarización remota implicó un aumento de las horas de trabajo, especialmente durante los primeros meses de esta escolarización remota. Por otro lado, el trabajo extraordinario y los recursos tecnológicos e infraestructura que ha demandado la emergencia de salud, han implicado un traslado de los costos de algunos rubros de los servicios escolares hacia las y los docentes.

Ahora bien, aludir a una escolarización “remota” parece más adecuado que dar por hecho el acceso al encuentro en línea que supone, necesariamente, el acceso a una red de internet. Las estrategias empleadas por docentes, estudiantes y familias para mantener, en lo posible, los imperativos de la escolarización han sido diversas y no necesariamente se insertan en ninguna de las fórmulas preexistentes de escolarización a distancia, en línea, etc. Por lo demás —y abusando del juego de la palabra—, realmente parece remota la posibilidad de sostener, ya no digamos el proyecto educativo de las escuelas en esta modalidad remota, sino al menos las exigencias de escolarización.

En suma, recuperando la noción de escolarización remota de emergencia, es posible reconocer que, en las diferentes formas y exigencias que ha impuesto para cada nivel escolar, ha reconfigurado las experiencias escolares sobre la base de una ampliación doble: por un lado, del horizonte de necesidades de servicios y mercancías que se cuelan en el campo semántico de la escuela, y por otro, de los espacios y ámbitos de la vida cotidiana en los que se cuele la escolarización misma. Al tiempo que tuvimos que abandonar las escuelas, la impronta de la escolarización entró en nuestras casas con su consumo de horas recibiendo contenido, su presentación de evidencias, su meritocracia, sus calificaciones y certificaciones. La exigencia de escolarizar, de

sumar años, grados, certificados y diplomas, se instaló en los comedores, en las cocinas, las habitaciones, suplantó el tiempo de cuidado, de encuentro, de convivencia.

Los peligros de extender la escolarización remota de emergencia

Con el correr de los meses de esta escolarización remota de emergencia, hemos ido sufriendo en carne viva las expresiones de las múltiples desigualdades que atraviesan a nuestras y nuestros estudiantes, y a nosotras (nosotros) como docentes. Lo primero en lo que es necesario insistir es que el traslado de las actividades escolares a los hogares, por un lado, ha dejado ver y profundizado múltiples dimensiones de las desigualdades económicas, sociales, culturales y lingüísticas de estudiantes y docentes, pero, al mismo tiempo, ha ampliado los ámbitos en que estas desigualdades se expresan, ampliando las brechas entre las trayectorias escolares. Esto sólo es posible por el grado inédito de dependencia escolar que experimentan nuestras sociedades y por el continuo y violento desplazamiento de la agencia de comunidades y colectivos. Asimismo, y esto creo que habría que explorarlo con algo más de distancia, será necesario analizar esta ampliación de los ámbitos de la escolarización y del horizonte de necesidades que parece estar reconfigurándose.

Aunque mucho se ha dicho al respecto, a más de un año de haberse implementado este formato de escolarización remota de emergencia me parece importante seguir enunciando las dificultades e imposibilidades concretas a las que estudiantes y familias se enfrentan en el terreno escolar. Creo que es sumamente preocupante que normalicemos esta forma de escolarización, como si todas y todos estuvieran en igualdad de condiciones de acceso y permanencia en la ruta escolar. Esto no es así y, conforme avanzan los meses, parece que pierden fuerza las voces que denuncian la cascada de problemas vinculados a las posibilidades de acceso a procesos de escolarización absolutamente desiguales, no sólo a razón de clase social, sino también de género y racialización. Los estudios interseccionales tienen mucho que aportar en este aspecto. En estos meses hemos sido testigos no sólo del abandono escolar, sino, incluso, de la expulsión escolar. Mientras esto sucede, paradójicamente, la impronta escolarizante se mantiene, actualiza y amplía.

En contraste, en los casos en que las y los estudiantes han podido mantenerse más o menos vincu-

lados al proceso de educación escolar, la manera en que lo consiguen está profundamente marcada por las desigualdades de capitales económicos, sociales, culturales, lingüísticos que poseen las familias. Como advierte Rogero-García (2020, p. 179): “Nunca las familias habían activado de esta forma su capital cultural y social para incidir en la educación formal de sus hijos, y nunca las familias habían influido más en su desempeño educativo”.

Como vimos en las primeras páginas de este trabajo, esto es así sólo en el marco de un proceso avanzado de penetración de la dependencia de la escuela-institución en las sociedades contemporáneas. Pero, precisamente porque en las sociedades contemporáneas el discurso escolar ha penetrado tan profundamente en el ordenamiento social, es que resulta particularmente preocupante la manera en que las experiencias escolares estarán marcadas por las condiciones económicas, culturales, sociales y lingüísticas de las familias.

¿Escuela sin escolarización?

A la par de que se amplió y profundizó la impronta escolarizante, perdimos mucho de lo que sí se construyó en la escuela a pesar de la escolarización. La escuela es un espacio en el que se despliega una multiplicidad de relaciones y de discursos, muchos de ellos contradictorios entre sí. Sería importante analizar las especificidades de cada espacio escolar, pero no es el caso en este trabajo. Una primera advertencia que vale la pena señalar es que, a diferencia de lo que algunas lecturas de Illich han sugerido, éste no plantea la destrucción de las escuelas, aunque sí el desmantelamiento de los discursos y prácticas escolarizantes.

La distinción que antes planteé entre escuela-institución (ahí donde habita la escolarización) y escuela-espacio me permite, llegados a este punto, proponer la posibilidad de pensar la escuela-espacio como lugar viable para el despliegue de vínculos pedagógicos que nos habiliten para trabajar hacia la ampliación de los ámbitos autonómicos de las actividades simbólicas y materiales de subsistencia desde lo comunitario colectivo o lo común, según sea el caso. Se podrá objetar que, entonces, ya no sería posible hablar de escuela y puede ser que así sea. No sé qué tan relevante sea discutirlo en este momento; intuyo que en algunos casos puede ser necesario y estratégico disputar los sentidos de la escuela. Pero, lo importante para mí en este momento, lo que quisiera rescatar, es la posibilidad

de pensar lugares de encuentro para la producción de vínculos desde las necesidades comunes que contravengan la impronta mercantil y de servicios escolares. ¿Esos lugares podrían ser las escuelas no escolarizadas? ¿Podemos desescolarizar las escuelas y nuestras prácticas pedagógicas? ¿Podemos remontar los más de 500 años de imposición de la lengua del Estado?

Para ir cerrando

En medio de la emergencia de salud, del desconcierto y la premura con la que había que actuar, nuevamente quedó relegada una reflexión que, me parece, debía ser fundamental en los primeros días de la pandemia y el confinamiento: educar en el marco del formato escolar ¿para qué y cómo en este contexto? Paulo Freire siempre nos devuelve a esa pregunta que parece ser omitida por regla general, pero que en este caso parecería acaso más urgente.

En un contexto de incertidumbre, pobreza, desigualdad e injusticia social; pero además de enfermedad, muerte y violencia, ¿cuál debía ser el papel de las escuelas, de las y los docentes ante la ausencia del espacio físico que posibilita el encuentro? ¿Para qué y cómo? Es algo que las y los docentes hemos tenido que ir descubriendo en el camino, casi a ciegas, tratando de reconocer las necesidades de las y los estudiantes y las propias. Preguntarnos: ¿educar para qué? siempre nos devuelve a la comunidad, a nuestras comunidades. Siguiendo lo que se planteó arriba, ¿qué sentido le conferimos a la educación hoy?

La recuperación del pensamiento de Iván Illich, tanto en su veta más genealógica de la segunda etapa como en la más incendiaria —en la primera etapa, sobre la escolarización— nos habilita para historizar las concepciones de escuela y educación, y recoger algunas pistas que permitan comprender su devenir histórico como instituciones enlazadas en el proceso de consolidación de los Estados nación en la modernidad industrial capitalista. En ese camino es posible reconocer, además, que en tanto no siempre hemos dependido de instituciones que regulan los servicios y las mercancías escolares —que, por lo demás, antes eran literalmente impensables—, es posible y necesario pensar nuestros horizontes desde otras coordenadas.

Podemos tejer algunas pautas para andar este camino que apuesta por horizontes distintos a los de la lógica mercantil a partir del diálogo con otras miradas que nos permitan dar nuevos contenidos y disputar los sentidos de la educación. La recuperación de los valores

vernáculos y las actividades de subsistencia puede darnos cierta luz para desplegar procesos pedagógicos desde las experiencias autónomas de comunidades y colectivos. En este camino es posible que la escuela aparezca como un lugar susceptible de ser disputado, para reconstruirla como espacio que haga posible el despliegue de vínculos que fortalezcan lo común. Lo que sí queda claro es que en estos tiempos de emergencia resulta indispensable desmontar la impronta escolarizante que violenta, para construir desde otras posibilidades.

Tan sólo en las últimas dos semanas, mientras me abro espacio para pensar y poner estas letras, he recibido al menos tres comunicaciones de estudiantes que me avisan que se han contagiado de la Covid-19 o se encuentran cuidando a un familiar que se ha contagiado. Se trata de estudiantes de licenciatura de una universidad pública, la más grande del país; en la mayoría de los casos, han sido regulares en sus conexiones a nuestros encuentros virtuales y han compartido ejercicios y reflexiones de manera sostenida por Zoom y correo electrónico; pero algunos no lo han logrado a pesar de sus esfuerzos. No tengo más palabras para esto. Sólo pienso que hay que trabajar desde el encuentro, fortalecer los vínculos, buscarnos, cuidarnos colectivamente, pensar juntas, juntos qué sentidos podemos dar a la educación... una educación que no cabe en las pantallas, que apunta hacia el encuentro y la solidaridad.

Si nunca habíamos sido tan dependientes de la escuela, tal vez sea un buen momento para transformarla.

REFERENCIAS

Foucault, M. (2008). Los medios del buen encauzamiento. *En Vigilar y Castigar*. Siglo XXI.

Gil Antón, M. (2021, enero 10). La “carga” docente en las universidades. *El siglo de Torreón*, <https://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/1811064.la-carga-docente-en-las-universidades.html?fbclid=IwAR3EDbS1Cbl-5vbD6quTJt0yOKvwxS1CtRHCTM67ivRzNVJw2tXjbrWxlwMA>

Illich, I. (2006). La sociedad desescolarizada. *En Obras Reunidas*. Vol. I. FCE.

Illich, I. (2008). El trabajo fantasma. *En Obras Reunidas*, Vol. II. FCE.

Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE* 13(2) Especial, COVID-19, 174-182. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>.

Weber, M. (1986). Burocracia. *En Ensayos de sociología contemporánea*, Vol. I, Planeta.