

Artículo de reflexión

Cómo citar: Álvarez, A. (2021).
Escuela, política y pedagogía.
Praxis Pedagógica, 21(30), 140-157.
<http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.140-157>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria
Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 22 de noviembre de 2020
Aceptado: 18 de febrero de 2021
Publicado: 15 de septiembre de 2021

Conflicto de intereses: los autores
han declarado que no existen intereses
en competencia.

Escuela, política y pedagogía

School, Politics and Pedagogy

Escola, política e pedagogia

Resumen

Este artículo de reflexión pretende hacer un aporte a la discusión contemporánea acerca del papel de la pedagogía en la orientación de las prácticas educativas y sobre la forma en que las políticas educativas se aplican o se resisten en la escuela. Para muchos, la relación entre estos tres asuntos suele ser ambigua y mecánica. Nos proponemos dilucidar estas cuestiones mostrando cómo cada uno de dichos asuntos tiene una dinámica propia y no necesariamente se deben unos a otros. Estas reflexiones se vuelven pertinentes en la coyuntura relacionada con la Pandemia provocada por la COVID-19, toda vez que la escuela ha quedado en suspenso, las políticas educativas han tenido que improvisarse y la pedagogía está buscando cómo repensarse en medio de esta situación disruptiva.

Palabras clave: Política educativa, escuela, pedagogía, maestro, pandemia.

Abstract

This reflection article to provide a contemporary discussion on the role of pedagogy in guiding educational practices and the way in which educational policies are applied if resisted in school. For many, the relationship between these three issues is often ambiguous and mechanical. We propose to elucidate these questions by showing how each of these issues has its own dynamics and are not necessarily due to each other. These reflections become relevant in the conjuncture related to the Pandemic caused

Alejandro Álvarez Gallego
Universidad Pedagógica Nacional
ORCID: 0000-0003-2537-4925
rizoma.alejandror@gmail.com
Colombia



by COVID-19, since the school has been suspended, educational policies have had to improvise and pedagogy is looking to rethink itself in the midst of this disruptive situation.

Keywords: Educational policy, school, pedagogy, teacher, pandemic.

Resumo

Este artigo de reflexão visa contribuir para a discussão contemporânea sobre o papel da pedagogia na orientação das práticas educacionais e sobre a forma como as políticas educacionais são aplicadas ou resistidas na escola. Para muitos, a relação entre esses três problemas costuma ser ambígua e mecânica. Propomos elucidar essas questões mostrando como cada uma dessas temas tem uma dinâmica própria e não necessariamente devidas umas às outras. Essas reflexões ganham relevância no contexto relacionado à Pandemia provocada pelo COVID-19, já que a escola foi suspensa, políticas educacionais tiveram que ser improvisadas e a pedagogia busca repensar em meio a essa situação disruptiva.

Palavras-chave: Política educacional, escola, pedagogia, professor, pandemia.

Introducción y antecedentes

Este artículo de reflexión pretende ser útil para leer las políticas educativas, su relación con la escuela y con los discursos pedagógicos. Por lo general se cree que hay una relación de dependencia en la que la política traza el norte de la pedagogía y de lo que se hace en la escuela, o se cree que la escuela es el habitáculo de la pedagogía, o que la pedagogía prescribe lo que se hace en ella. Aquí proponemos otra manera de mirar dicha relación, para reconocer la autonomía relativa de cada una de ellas, y evitar simplificaciones mecanicistas.

Plantearemos que entre estos tres asuntos hay vínculos importantes, por supuesto, pero también distancias. Los mostraremos como acontecimientos complejos —que tienen cada uno de ellos sus propias reglas de formación—. Lo que se quiere señalar es que se trata de una relación multidimensional, que ocurre en una espacialidad donde hay que tener en cuenta las conexiones, pero también las distancias, las no relaciones. Al final dejaremos planteado que la pedagogía tiene preminencia frente a la política y la escuela, pues es allí donde se puede pensar en los excedentes que nos liberan de todo orden establecido.

Escuela y política

La educación es un fenómeno propio de la condición humana; siempre, independientemente de las culturas y las épocas históricas, nos estamos educando. No necesariamente como individuos, no en torno a una identidad, no como un acto racional, ni como un asunto inducido, programado, calculado. Estas últimas son las formas como la modernidad ha entendido la educación (Hernández, Beltrán y Marrero, 2005). En ciertas prácticas llamadas modernas se cree que la educación es un asunto que se puede controlar, planear y pre-decir, y que es un asunto fundamental para perfilar al individuo, como producto final. Este individuo, así formado, se pretende un ser capaz de dominar con la razón a las pasiones, como resultado de una acción de gobierno, muchas veces estatalizada, es decir, controlada, presumiblemente, por agencias del Estado. Sin embargo, ha habido muchas otras formas en las que las personas se educan sin este sesgo

individual, controlado y racional, en diferentes épocas, continentes y culturas. De cualquier manera, en todo caso, nos educamos, o somos educados.

La modernidad occidental inventó un dispositivo bastante complejo que es la escuela. Para administrar dicho proceso (junto a otros dispositivos necesarios para administrar otros asuntos de la vida de la población) fue necesaria una parafernalia administrativa llamada Estado. En aquellas sociedades donde se creyó necesario un Estado y un sistema escolar para educar a la población, se inventó la política, tal como la conocemos en su forma administrativa, en su estructura burocrática e institucional. Pero ese modo de ser de la política no siempre ha existido; igual que la educación, ha tenido otras características en otros pueblos y en otros tiempos: las monarquías, la *polis* griega, los imperios, los gobiernos por asambleas, son otras prácticas en las que lo político era más cercano a tecnologías religiosas, militares, o comunitarias (Duverger, 1970). Desde la modernidad la relación entre política y educación es clara: la primera supuestamente ordena la segunda. Para ello se crearon los aparatos de instrucción pública, y luego los sistemas educativos, aparatos que hasta ahora, como sistema, siguen centrados en la escuela (Zuluaga y Ossenbach, 2004); todavía las políticas educativas se refieren fundamentalmente a la escuela. Allí hay una dimensión de la relación política – educación. Esta dimensión está poblada de planes gubernamentales, de leyes, decretos, resoluciones, lineamientos, directrices ministeriales; está ejercida por ministros, secretarios de educación, supervisores, rectores, legisladores, directores locales, y un infinito número de funcionarios que hacen o administran la política educativa.

Pero este es sólo un plano de la relación. En esa acción se pliega otro plano que desborda lo que la política hace, se crea un espacio en el que sucede lo inesperado, lo intempestivo. En ese dispositivo *escuela* se crea un intersticio en el que acontece la no relación. Allí confluyen acciones que se escapan a las correas de transmisión que constituyen el plano de la política educativa; se cruzan con las culturas juveniles, con la idoneidad de los maestros que deciden lo que hacen a su criterio, con rutinas que se instalaron como costumbres constituyentes y no son afectadas por la política, porque se naturalizaron y se volvieron invisibles; nos referimos al

ritual de la clase, de las formaciones, de las notas, de los recreos, las lecciones, los bazares, los himnos, los cuadros de honor, los grados, en fin. Se cruzan con los deseos y las necesidades de las familias, con las nuevas tecnologías que filtran el mundo escolar a través de dispositivos móviles que ocupan a los jóvenes y niños; en fin, se cruzan con la vida, con la cultura y un mundo de significaciones que sin duda la política no toca (Álvarez, 2018).

Escuela y pedagogía

El dispositivo escolar prevé que la bisagra que conecta sus designios con la vida es la pedagogía y que esta es la estrategia que agencia el maestro para hacer posible la política. Esta dupla pedagogía y maestro serían parte de la política, pero acá encontramos otra no relación y un segundo pliegue. La pedagogía pertenece al orden de la teoría y el saber, y el maestro al orden de la subjetividad. Esta es otra dimensión, otro plano que se mueve con sus propios tiempos, sus ritmos, sus leyes de funcionamiento, sus reglas de formación. Ni el saber ni la subjetividad pueden ser regulados por las políticas educativas de manera absoluta, aunque sin duda les atraviesan, porque en ellas operan las formas anónimas con las que el discurso se produce en una sociedad (Álvarez, 2020a). El saber pedagógico, como todo saber, está regido por enunciados que no tienen un origen y una intencionalidad prefigurada, más bien es el resultado de un modo de ver y de decir que se configura a la manera de creencias, de verdades aceptadas que objetivan de cierta manera la realidad. Así, el saber pedagógico se va constituyendo en la memoria social, en relación con los sujetos que históricamente han sido encargados para portarlo, los maestros, y en relación con la institución escolar, con todos sus intersticios ritualizados. De esa manera la pedagogía, más allá de los intentos por disciplinarla, por fijarla y esclerotizarla en unos métodos o en unas corrientes o unos fundamentos teóricos y unas leyes científicas, se constituye en un saber que fluye, donde intervienen en su devenir histórico esta capa disciplinaria, pero no se queda allí atrapada. En tanto saber, es móvil, es porosa, es aleatoria y contingente. Por eso la política no la puede regular plenamente. Opera en otro plano, cuya única relación es la distancia, la no relación, con racionalidades que sencillamente no se tocan.

Política y pedagogía

Solemos creer que la pedagogía obedece a la política o tiene una responsabilidad política. Quienes creen que obedece a la política, lo hacen a manera de denuncia. Allí están fundamentalmente las llamadas pedagogías críticas en sus diferentes versiones. Desde allí se ha dicho que la escuela es un aparato de reproducción del orden establecido que sirve para mantener el *statu quo*. Son las teorías que denuncian a la escuela como un sofisticado invento que domestica, que inculca una ideología y moldea unos cuerpos dóciles y obedientes. Esta es una manera de entender la relación entre pedagogía y política. Se analiza la escuela por dentro y se hace análisis de las corrientes pedagógicas para establecer las relaciones que tienen con los discursos políticos que servirían a unos intereses de dominación. Se han escrito sofisticados trabajos que deconstruyen el discurso y las prácticas pedagógicas para mostrar su íntima relación con los intereses de clase de quienes controlarían el aparato escolar (Giroux, 1986; Bordieu, 2000; Berstein, 1996). Desde esta perspectiva la política domina y rige a la escuela y a la pedagogía, las regula, las organiza, las determina, es más, sería el modo como la política existe, en su forma escuela. Los maestros serían parte del aparato de dominación y su formación estaría también controlada por el Estado para garantizar su fidelidad al sistema.

En esta lógica, entre pedagogía y política habría una relación de poder, una lucha de fuerzas, un combate. Los pedagogos críticos promoverían así las resistencias para que el maestro y la escuela se opongan a los designios de la política, para que hagan lo contrario o para que creen conciencia sobre el veneno y la ideología que está, más o menos implícita, en el currículo oficial y en las políticas educativas en general.

Luego están los discursos que insisten en controlar políticamente la educación y la pedagogía. Pretenden que sea funcional al trabajo, a la economía, a la formación ciudadana, a la democracia, al disciplinamiento social; allí están los discursos que quieren que se eduque en la escuela para la movilidad en el tránsito, para evitar los robos en las calles, para que cuando se gradúen sean buenos trabajadores en las fábricas o buenos empleados de las corporaciones, creativos y flexibles, para que sepan manejar el sistema

financiero, para formar empresarios emprendedores, o incluso revolucionarios. Esta es una visión prospectiva, y si se quiere prescriptiva, no reactiva, pues están seguros de que pueden inducir las prácticas escolares hasta el punto de formar los sujetos que desean, con los perfiles prefigurados que han calculado. Se ocupan de diseñar sofisticados mecanismos didácticos, contenidos, metodologías, guías, cartillas, estrategias dialógicas, juegos, plataformas virtuales, programas y software educativos, en fin. Por lo general son expertos en currículo, en evaluación y en didácticas y pretenden, desde los organismos gubernamentales, desde instancias académicas, o desde plataformas privadas de cursos virtuales, capacitar a los maestros para que implementen sus políticas, para que se convenzan de la bondad y la urgencia de sus propósitos y las formas de lograrlos.

Esta visión optimista emprende también una lucha para conseguir sus propósitos. Es una concepción donde se establece, otra vez, una relación bipolar entre lo que se desea y lo que se hace. De esta relación resulta una queja permanente porque los maestros no hacen lo que se prevé, porque los objetivos no se cumplen, porque no se comprometen, no entienden o no quieren entender; y entonces viene otra vez la denuncia, la crítica a la escuela se agudiza, esta vez por considerarla hermética, tradicional, rígida, resistente al cambio, lenta, paquidérmica, obsoleta¹. También se cuestiona a los maestros porque no están bien formados o tienen una mentalidad conservadora, porque les falta mística, o vocación, porque viven en el pasado, son perezosos, o en el peor de los casos son sindicalistas y no se preocupan sino por sus intereses gremiales. La escuela sale así muy mal librada otra vez y se aboga por su transformación. Los empresarios, los economistas y los emprendedores de hoy se han convertido en la vanguardia crítica de la escuela y la pedagogía, porque consideran que estaba hecha para una sociedad vieja, con una lógica de disciplinamiento que ya no es funcional al trabajo flexible y creativo que la movilidad del mercado y de la producción requieren (CEPAL-UNESCO, 1991). En esto se encuentran con las pedagogías críticas (Fernández, García y Galindo, 2017). Los más osados están proponiendo romper sus muros, acabar con sus estructuras

.....
¹ Para ilustrar la forma como se denuncia a la escuela con este tipo de adjetivos, ver: (Revista Semana, 2019).

temporo-espaciales, refundar la relación maestro alumno y diluirla con la vida, con el mundo productivo, con la *realidad*, para lograr así los propósitos pragmáticos y funcionales de formar los niños y jóvenes que la sociedad necesita, para garantizarles una rápida inserción en la vida productiva y en las ciudadanías contemporáneas².

Como la escuela no cambia, según estas miradas, se culpa a la pedagogía y a la formación de maestros. Entonces se han inventado todo tipo de estrategias para presionar el giro que se proyecta. Desde el Estado se ha considerado ineficaz seguir prescribiendo lo que se debe hacer de manera directa; para ello se ha diseñado un sistema de evaluación que envuelve todo el aparato escolar. La lógica es clara: establecer los estándares acerca de lo que se debe alcanzar, luego los indicadores para medir el grado en que se alcanza cada uno de ellos y finalmente las pruebas que permiten identificar los resultados. A partir de ellos se formulan los planes de mejoramiento y las estrategias para corregir y rectificar lo que se hizo mal o para completar lo que faltó. En el mejor de los casos (aunque casi nunca se llega a ello), las evaluaciones deben arrojar las pistas para saber dónde actuar y reorientar los procesos; esto sería un ciclo permanente llamado el círculo virtuoso de la calidad³. En la práctica los resultados de las pruebas están sirviendo para jerarquizar, para discriminar, para sancionar, para privilegiar, para distinguir. El efecto en estricto sentido no es el esperado, pues las prácticas pedagógicas siguen casi intactas, tal vez revestidas de nuevos lenguajes (como el de las competencias, por ejemplo), pero repitiendo las rutinas de siempre. El vino viejo en odres nuevos. Lo que sí se consigue es promover la competencia (no las competencias) para aparecer en los primeros lugares de los rankings, y para eso las estrategias son múltiples, incluso las más deshonestas, como llevar a presentar las pruebas a los mejores estudiantes del curso, previamente entrenados.

Así la pedagogía y la política no cesan de enfrentarse, con la ilusión ingenua de que un día se encontrarán y lograrán alinearse de manera que lo que una dicta, la otra lo realice.

.....
2 Para ilustrar este debate, ver: (Universidad de Antioquia, 2020).

3 Para una breve descripción de esta estrategia, ver (Vélez, 2012).

Un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar

La mirada que proponemos nos permitiría movernos mejor en medio de esta batalla y asumir que los planos en los que opera cada una de estas lógicas no tienen que corresponderse como en un espejo, y que cada una se rige con sus propias reglas. De allí podemos derivar otras consecuencias.

Aceptemos que desde que se instituyó la escuela como espacio para la socialización y la formación de las nuevas generaciones, el Estado ha cumplido el papel fundamental de regularla y orientar su funcionamiento a través de las políticas educativas. En ese sentido la escuela, la profesión docente y las innovaciones pedagógicas han sido fundamentales para las políticas educativas. Esto no quiere decir que funcione lo que se dispone en ellas, como lo señalamos atrás, pero sí existen y juegan un papel importante en el modo de existencia del Estado. Contrario a lo que cierta literatura crítica ha planteado, la educación del pueblo es un asunto estratégico y de primerísimo orden para la economía y para los gobiernos. Las políticas educativas han sido determinantes en la configuración de la modernidad y su modelo de sociedad disciplinaria; también para el neoliberalismo y la sociedad globalizada y de control que se procura hoy. No es cierto que el Estado sea indiferente frente a la educación o que de manera deliberada o perversa se proponga mantener en la ignorancia a las mayorías más pobres. Es más, la incorporación de los valores en la educación y el cuidado de la *virtud* en los fines de la educación es fundamental para los intereses del mercado, a riesgo de formar *bárbaros escolarizados* que pueden crearle problemas al orden social (Cuesta, 2007). El mejor ejemplo es el concepto de ciudadanía moderna, tan caro para las políticas que buscan alcanzar altos niveles de competitividad en la sociedad, condición *sine qua non* para que el mercado funcione. Sin embargo, aceptando esta premisa, debemos preguntarnos por las relaciones de poder que dan lugar a un determinado tipo de políticas educativas. En cada coyuntura histórica de la llamada modernidad, las políticas se van formulando de acuerdo con una correlación de fuerzas que es cambiante.

La segunda premisa que habría que aceptar para poder entender la complejidad de las políticas, es que no son

monolíticas. Siempre son el resultado de una negociación, no formal, no siempre explícita, casi siempre anónima. Son negociaciones que se dan en múltiples escenarios de la vida social, cultural y por supuesto política, pero no necesariamente se manifiestan o se nombran como tales. Las políticas educativas, como todas las políticas, son parte de los discursos que configuran los modos de ser de una época, de una sociedad y de una cultura. Por eso a veces es tan difícil separar los discursos políticos, de los discursos que circulan por otros escenarios más propios de la vida cultural y social. Hay un entramado, un tejido que conecta unos y otros y que en la práctica se hacen difíciles de distinguir.

Leer de esta manera lo que tradicionalmente se conoce como políticas educativas es una forma de reconocer que lo que aparece en la superficie de los documentos oficiales está impregnado, sutil o evidentemente, de los discursos diversos que se disputan las hegemonías en el terreno de las prácticas. Lo que se plasma en un documento oficial es pues el resultado de una disputa que sucede en la vida cotidiana de las instituciones públicas y privadas. En dichos documentos, si se conectan con otros modos de enunciación, se pueden encontrar los rastros de tales disputas. A su vez estos documentos, sean normativos o simplemente indicativos, hacen parte de los discursos que configuran la práctica, pero tan sólo en parte.

Por supuesto que hay discursos hegemónicos, mayoritarios, que prevalecen sobre otros, que son más verosímiles, que son más legítimos, que tienen mayor aceptación en un momento determinado, pero eso no quiere decir que son el resultado de una imposición maquiavélica, que provengan de una sola fuente. Dicha hegemonía se ha construido en la práctica, en medio de pequeñas batallas, cotidianas, a veces armadas, pero la mayoría de las veces discursivas. Cuando la fuerza física o normativa se hace necesaria es cuando más débiles e inverosímiles son las verdades que se quieren validar. Los discursos que realmente alcanzan una hegemonía son los que se han convertido en verdades aceptadas por la mayoría de la población de manera no violenta. Eso no quiere decir que tales negociaciones sean ganadas de manera civilizada y emerjan por un ejercicio kantiano o habermasiano, donde triunfa el que argumenta de manera más lógica y cercana a la realidad. No, las disputas en el terreno del discurso siempre son resultado de relaciones de poder. Este último

es inmanente a toda relación, es la relación misma. El poder puede ser violento o no, pero es inevitable, él es el que crea la realidad, el que crea las verdades. La realidad y las verdades en una época dada son el resultado de unas relaciones, que para nosotros son siempre relaciones de poder. Como se ve acá el poder no se entiende como un lugar, sino como una acción, como una relación; es un resultado. El poder actúa de manera anónima, no lo posee nadie (Deleuze y Guattari, 1980; Foucault, 1979).

Los efectos, los resultados de una acción promovida por una política pública, tienen diferentes direcciones, impredecibles, no siempre controladas. Aquella dirección que una determinada política pretende darle a una acción, en la práctica resulta ser muchas cosas, puede ser interceptada, apropiada, interpretada, ignorada, reproducida, rechazada o redireccionada de muchas maneras.

Si queremos estudiar las políticas educativas actuales, debemos entenderlas como resultado de unos debates (batallas) que marcan la época. En rigor, habría que indagar en que relaciones de fuerza se producen, y saber diferenciar las estrategias que se despliegan en una y otra dirección. Un análisis juicioso y exhaustivo debe analizar las condiciones de poder, las tensiones en las que se van tejiendo las políticas que se van definiendo.

Ahora bien, desde que surgió la pedagogía moderna, con Vives y Comenio (Zuluaga, 1977), se ha venido planteando la necesidad de introducir reformas a las prácticas educativas, siempre con la pretensión de adecuarlas a los tiempos de cada propuesta. De hecho, cada uno de los reconocidos como grandes pedagogos, ha alcanzado tal denominación por sus aportes al cambio en las políticas educativas y a la teoría pedagógica. Gran pedagogo es aquel que introduce una novedad que genera una reforma. Para analizar las reformas educativas hay que conocer la historia misma de la pedagogía, pues reformar es un principio inherente a la pedagogía misma. Con todo, cada una de las propuestas de cambio hay que ubicarlas en su contexto histórico para poder valorarlas y no caer en simplismos que las descalifiquen. A partir de esta constatación, se ha planteado una polémica en el campo de la pedagogía en torno a la pertinencia de las reformas; algunos han señalado incluso que no sería

conveniente hablar de reformas a la política para introducir los cambios que un sistema educativo requiere, sino que los cambios se van dando de manera silenciosa a través de acciones microfísicas a la manera como operan las dinámicas culturales. En este sentido, los grandes pedagogos no siempre propusieron cambios legales, sino principios que habrían de orientar la práctica educativa. De allí que sea pertinente hacer una distinción: no es lo mismo hablar de reformas a las leyes que regulan la educación, que, de reformas *de facto*, es decir, aquellas que se van dando en la práctica, sin necesidad de que estén legitimadas por unas normas legales. En algunos momentos las reformas legales provienen de unos cambios en la praxis educativa que demandan otro marco normativo; pero en otros, son las leyes las que presionan los cambios.

Hechas estas precisiones, tenemos que decir, a propósito de nuestra hipótesis, que las reformas educativas actuales tienen que ver con cambios recientes en las legislaciones, pero que en todo caso expresan unos cambios históricos que se están dando en la sociedad, en el plano de las relaciones políticas (replanteamiento del papel de los Estados), de las relaciones sociales (nuevas formas de organización social), en el plano de la cultura (nuevas formas de comunicación y de producción del conocimiento) y finalmente, en el plano de la economía (nuevas formas de producción e intercambio de bienes de consumo).

Todo esto está llevando a que las políticas educativas y las teorías pedagógicas trasciendan la escuela (Álvarez, 2020b). De allí quizás el interés de los legisladores por ponerse al día con las nuevas realidades educativas.

El problema deja planteado un interrogante que habría que resolver en otro momento: ¿las leyes son las generadoras de los cambios?, o ¿son expresión de unos cambios que se producen por otras razones? Por lo pronto asumamos que la escuela, la política, y la pedagogía tienen cada una su dinámica propia y que entre ellas no hay relaciones simples, mecánicas, de dependencia unidireccional.

Conclusión: la preminencia de la pedagogía

Si es cierto que entre escuela, política y pedagogía hay relaciones no mecánicas, se hace necesario explorar un camino que nos permita entender por qué la pedagogía, en tanto

saber, tiene preminencia sobre la política y sobre la escuela. Es de esta manera como podemos explotar su potencial en la escuela y acercarse a otro modo de hacer política.

La pedagogía la asumimos aquí como una relación entre no iguales cuyo propósito es orientar a las nuevas generaciones para que puedan entrar en el juego de las disputas por tres asuntos que serían los que enfrentamos como seres humanos desde siempre, aunque en la modernidad se ha planteado de una manera singular: La verdad, la justicia, y la belleza. Fue la modernidad la que encargó a la escuela responder esta pregunta: ¿Cómo lograr que las generaciones adultas le permitan conectar, a través de lo que llamamos pedagogía, a las nuevas generaciones con el conocimiento, con la ética y con la estética? Es desde allí desde donde nombramos la pedagogía como una relación. El maestro, en representación de la generación adulta, ha sido designado en estos últimos cuatrocientos años para orientar a niños, niñas y jóvenes en el proceso de su incorporación al mundo como sujetos capaces de jugar en la disputa por la verdad, la justicia y la belleza. Sin un propósito no hay relación pedagógica, puede haber otro tipo de relación, pero la pedagogía a la que nos referimos no habla de una relación espontánea sino de una relación intencionada, que en todo caso es desigual, porque no hay horizontalidad. Ese es el lugar desde donde queremos pararnos para pensar este presente: La pedagogía como relación entre desiguales, el encargo social a los maestros y a la escuela para incorporar a las nuevas generaciones al mundo.

Ahí es donde la escuela juega un papel fundamental, si dejamos al maestro solo, si lo responsabilizamos de todo lo que sucede con la formación, tiene menos posibilidades de garantizar esa seguridad. El amor tiene que ver con esa seguridad, con esa protección que se les da a los niños en la escuela, y el profesionalismo viene de allí. Como no es espontáneo, ha de ser formado, porque no es natural, no fluye, por lo tanto, requiere una disciplina, en el sentido teórico, en el sentido del rigor, de los hábitos, de la sistematicidad con la que hay que formarse para asumir esa tarea.

Ser maestro sigue siendo una opción y una apuesta por la vida en común, antes que la libertad individual que promueve la sociedad egoísta del mercado. La profesión de maestro sigue siendo una muestra de que el otro importa, que vale

más el interés colectivo que el privado, que si no actuamos colectivamente nos podemos autodestruir, que sin el OTRO, la existencia se convierte en soledad. El maestro vive y realiza cotidianamente en la escuela el acto sublime de ser con LOS OTROS; esto representa un modo de ser de la sociedad que está en crisis, es cierto, pero que todavía es posible gracias a la resiliencia que cultivamos cuando estamos juntos, cuando enfrentamos las dificultades en colectivo y no bajo el principio de sálvese quien pueda. Y esto solamente es posible en la Escuela Pública, laica, gratuita y obligatoria. Los otros inventos y experimentos serán complementos, si se quiere, pero no siempre están regulados por los intereses del bien común; por ello es en la escuela pública, garantizado por el Estado y gobernada democráticamente por profesionales maestros, donde se puede defender el derecho humano a vivir en igualdad y en libertad.

Esto nos plantea en primer lugar que el maestro no actúa solo, no actúa en cualquiera escenario; maestros ha habido siempre, pero en la modernidad el maestro actúa en el marco de algo que se llama escuela, como vimos atrás; puede actuar en el marco de otras racionalidades, pero acá nos referimos a la racionalidad escolar.

En el piso de dicha racionalidad actúa la relación pedagógica que definimos como desigual, en busca de la verdad, la justicia y la belleza, que, entre otras cosas, son una tríada que se relaciona entre sí: la verdad pasa por la manera como se legitiman las instituciones en las que habita (justicia), y por las maneras estéticas de valorar el mundo (la belleza), no hay justicia sin verdad y belleza; esos tres asuntos son puestos en juego por una relación pedagógica basada en el reconocimiento del otro. La racionalidad escuela que la humanidad ha inventado es la que forma a las nuevas generaciones en ese camino, y va más allá de los maestros, aunque no puede hacerlo sin ellos.

Ahora bien, el saber pedagógico, fundado en la relación maestro alumno, no está confinado en los muros de la escuela, el saber siempre es abierto, por eso sirve de condición de posibilidad para que se institucionalice en la escuela en forma de currículo. Esto nos habla de que los muros que bordean la escuela son porosos y se conectan con la vida y la sociedad. Sin embargo, la escuela representa

la posibilidad de desconectarse del entorno más inmediato de los niños, niñas y jóvenes; si no fuera así, si la escuela repitiera lo que enseña el entorno familiar o barrial, o el entorno urbano o rural, donde se muevan, si la escuela repitiera eso que allí acontece, pierde su sentido, su función social y su función histórica. La escuela le permite a los niños, niñas y jóvenes tomar distancia de esa inmediatez y de ese mundo, y los introduce en unos referentes que sólo en ella los puede adquirir; por eso se necesita, con todas sus reglas, y con maestros profesionales que les puede guiar en esa búsqueda (Simons y Maschelein, 2014). La escuela dialoga con la cultura, la sociedad y la vida en general, claro, porque los niños pasan mucho tiempo en esos otros espacios, y el maestro tiene que estar atento a eso que el niño vive allí, eso que el niño trae a la escuela, eso que al niño le angustia, le preocupa, sí, pero también lo interroga; así puede guiarlo, interrogando ese mundo, interrogando esas experiencias, así las sublima, si se quiere, las lleva a un nivel que les permita habitar ese mundo de mejor manera. En todo caso es un tránsito, es un proceso, y por eso se necesitan entre diez y quince años de escolaridad.

En esta perspectiva, la relación pedagógica que la escuela promueve entre el mundo de los adultos y el de las nuevas generaciones (Arendt, 1996), puede entenderse como una acción política, toda vez que le da entrada a la pregunta, y esta capacidad de preguntar explota una potencia que lleva a trascender lo inmediato, lo dado, lo que se impone como verdad, lo que se naturaliza. Esa sería una nueva forma de entender la política, no como la acción gubernamental de conducir a otros, o a sí mismo, sino de mover el orden de cosas establecido, de sospechar de él, de trascenderlo, de huir, de producir excedentes que fluyen (Rancière, 1994).

Epílogo

No podemos terminar este artículo de reflexión sin hacer alusión a lo que nos está pasando con la pandemia que provocó el virus llamado COVID-19. En medio de la pandemia lo único que quedó en pie, en el campo educativo, fue el piso que fundamentaba la relación pedagógica, es decir, el amor con el que el maestro mantiene el vínculo, un vínculo con sus estudiantes debilitado por la distancia. Esto es lo que se

evidenció en la pandemia: en dichas condiciones el maestro quedó sin la posibilidad de operar en el marco de la escuela, con lo cual la Formación, con mayúscula, quedó incompleta, quedó pendiente del esfuerzo solitario del maestro. Desde la soledad ha luchado por salvaguardar la confianza en la escuela y por mantener la esperanza de que su esfuerzo por orientar a las nuevas generaciones por el camino de la verdad, la justicia y la belleza, tenga sentido; es a eso a lo que se enfrenta el maestro en estas circunstancias tan difíciles.

Veamos algunas de las amenazas y las oportunidades que ofrece el presente inmediato: Hay por lo menos tres amenazas que se han intensificado, y decimos intensificado, porque ya estaban allí hace por lo menos 70 años, como decíamos atrás. La primera, creer que una pantalla es una escuela, y que la reemplaza, y que puede operar allí la Formación (con mayúscula), que la relación pedagógica que busca incorporar a las nuevas generaciones al mundo del que hemos hablado, sigue funcionando. La segunda amenaza es creer que los alumnos pueden aprender solos y que lo que necesitan son ambientes de aprendizaje donde encuentran, según sus gustos y deseos, lo que necesitan para habitar el mundo. Eso es peligrosísimo, y creemos que se está intensificando. Y la tercera amenaza es creer que los papás o los cuidadores en casa, o que un tutor o un tutorial puede suplir el trabajo Profesional, con mayúscula, de los maestros y maestras en la tarea de permitirles a estas nuevas generaciones habitar de la mejor manera el mundo.

¿Y cuáles serían las oportunidades? Habría por lo menos tres. La primera, constatar cuánto necesitan los niños, niñas y jóvenes crecer entre pares; esta pandemia nos deja en evidencia que su estancia en la casa no es muy amable; esa necesidad de crecer entre pares queda en evidencia frente a la soledad que padecen, más allá de todas las pantallas. Segunda, constatar que la escuela es un espacio en el que, a pesar de los riesgos que hay en ella, obvios y sabidos, los niños niñas y jóvenes están más seguros, esto quizás nos lleve a revalorar positivamente la escuela. Y la tercera oportunidad es redimensionar el papel del maestro en la sociedad y entender que sólo Profesionales (con mayúscula), Formados (con mayúscula), pueden orientar con idoneidad el complejo y rico proceso de ayudar a los jóvenes a habitar el mundo donde se disputa eso que he considerado eje de la relación pedagógica: la verdad, la justicia, y la belleza.

Referencias

- Álvarez, A. (2018). La escuela y la universidad como excedentes de la sociedad de control. En: A. De la Rosa, S. Cadena, y A. Martínez (Eds.), *La universidad interrogada. Opacamiento de la formación y la experiencia* (págs. 99-114). Universidad Autónoma de Occidente.
- Álvarez, A. (2020). A gramática do saber escolar. ETD - Educação Temática Digital, 22(4), 820–836. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i4.8660138>
- Álvarez, A. (2020b). El debilitamiento teórico de la pedagogía en la posmodernidad. *Pedagogía y Saberes*, 53, 11-19. Doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10671>
- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política* (págs. 185-208). Editorial Península.
- Berstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata.
- Bourdieu, P. (2000). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- CEPAL-UNESCO. (1991). *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. Naciones Unidas.
- Cuesta, R. (2007). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Octaedro.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1980). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Duverger, M. (1970). *Instituciones políticas y Derecho Constitucional*. Ariel.
- Fernández, C., García, O., y Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie. entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, (17), 61-108.

- Hernández, F., Beltrán, J., y Marrero, A. (2005). *Teorías sobre sociedad y educación*. Tirant Lo Blanch.
- Rancière, J. (1994). *En los bordes de lo político*. Editorial Universitaria.
- Revista Semana. (25 de mayo del 2019). *Guillermo Carvajal: “La escuela murió y hay que cerrarla”*. [Video]. Facebook. <https://n9.cl/k361q>
- Simons, P., y Maschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una Cuestión Pública*. Miño y Dávila.
- Universidad de Antioquia. (28 de febrero del 2020). *Debate: Pedagogos Vs Antipedagogos*. [Video]. Youtube. <https://n9.cl/4ht3>
- Vélez, C. (2012). *La gestión de la educación en Colombia 2002-2010*. Preal–Cinde–Inter-American Dialogue.
- Zuluaga, O. (1977). *Didáctica y conocimiento. Avances de la investigación Filosofía y Pedagogía*. Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O., y Ossenbach, G. (2004). *Génesis y desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XIX: Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XX*. Editorial Magisterio.