

ENSEÑANZA A DISTANCIA Y ENSEÑANZA ‘COMO’ DISTANCIA. UNA LECTURA CRÍTICA SOBRE LOS INSTRUMENTOS DE LA ENSEÑANZA *ONLINE* DURANTE Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA

*Distance teaching and teaching ‘as’ distance.
A critical reading of online teaching instruments
during and after the pandemic*

Annachiara GOBBI y Federico ROVEA
Università degli Studi di Padova. Italia.
chiaranna92@gmail.com; federico.rovea@phd.unipd.it
<https://orcid.org/0000-0003-3478-2947>; <https://orcid.org/0000-0003-4099-8963>

Fecha de recepción: 15/06/2020
Fecha de aceptación: 26/08/2020
Fecha de publicación en línea: 01/11/2020

Cómo citar este artículo: Gobbi, A. y Rovea, F. (2021). Enseñanza a distancia y enseñanza ‘como’ distancia. Una lectura crítica sobre los instrumentos de la enseñanza *online* durante y después de la pandemia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 71-87. <https://doi.org/10.14201/teri.23451>

RESUMEN

Este documento pretende revisar con una visión crítica la digitalización escolar causada por la COVID-19. La emergencia ha forzado a los gobiernos europeos a cerrar los colegios y, como consecuencia, todas las actividades escolares han pasado a ser *online*. Haciendo referencia a algunos trabajos de Giorgio Agamben, Paul Virilio y Walter Benjamin, los autores proponen algunas observaciones críticas a la transformación del espacio escolar y del tiempo escolar que caracteriza la práctica del aprendizaje a distancia. Esta transformación no solo se refiere a aspectos escolares accidentales, sino

que también afecta a la propia identidad de la experiencia escolar. En una escuela completamente digitalizada, el tiempo se caracteriza por su instantaneidad: el tiempo como duración es sustituido por el «tiempo de exposición», como argumentaba Paul Virilio. Además, el colegio completamente desmaterializado se reduce al espacio bidimensional de la pantalla. El artículo tiene por objeto demostrar que el tiempo instantáneo y el espacio desmaterializado dificultan la experiencia de «cruzar». Por tanto, siguiendo algunas observaciones de Jan Masschelein y Gert Biesta, se afirma que la experiencia de «cruzar», amenazada por la digitalización escolar, es esencial para vivir una auténtica experiencia escolar. No se pretenden negar las innovaciones digitales en sí, sino «ponerlas sobre la mesa» para suspender su uso inmediato y analizarlas de manera crítica.

Palabras clave: enseñanza a distancia; educación escolar *online*; Walter Benjamin; Paul Virilio; espacio educativo; tiempo educativo.

ABSTRACT

This paper intends to read through a critical lens the digitalization of schooling caused by the COVID-19 epidemic. The emergency has forced European governments to close the schools and consequently, all the schooling activities have been transferred online. Referring to some works of Giorgio Agamben, Paul Virilio and Walter Benjamin the authors propose some critical remarks on the transformation of schooling space and schooling time that characterizes the practice of distance learning. This transformation pertains not only to accidental aspects of schooling but affects the very identity of the schooling experience. In a completely digitalized school, time is characterized by instantaneousness: time as duration is replaced by the «time of exposure», as stated by Paul Virilio. In addition, the school completely dematerialized, is reduced to the two-dimensional space of the screen. The article aims to show that instantaneous time and dematerialized space make the experience of «crossing» difficult. Therefore, following some remarks by Jan Masschelein and Gert Biesta, it is maintained that the experience of «crossing» endangered by the digitalization of schooling is essential to an authentic experience of schooling. It is not intended to refuse the digital innovations as such but to «put them on the table», in order to suspend their immediate use and analyze them critically.

Key words: distance teaching; online schooling; Walter Benjamin; Paul Virilio; educational space; educational time.

1. INTRODUCCIÓN

El «estado de emergencia» declarado por la mayoría de los estados europeos para contrarrestar la propagación del coronavirus ha afectado de manera obvia a los colegios públicos junto a todos los sistemas productivos. Debido a la imposibilidad para profesores y alumnos de reunirse en los edificios educativos, la mayoría

de las actividades escolares se han trasladado al entorno *online*: las reuniones en *Zoom*, las videollamadas, los podcasts y las salas de chat han sustituido a clases, sirenas, pizarras, cuadernos y conversaciones cara a cara. Debido a la emergencia, el colegio ha sido totalmente trasladado al espacio digital.

Estos tipos de medidas son, en su mayoría, entendidas como temporales y limitadas al momento más crítico de la pandemia. Los colegios, dicen ahora los gobiernos, se volverán a abrir cuando la curva de contagios se haya aplanado lo suficiente. Sin embargo, ¿volverá todo a la «normalidad» cuando la propagación del virus esté, al menos, contenida?

El caso italiano es, en este aspecto, interesante. El Ministerio de Educación de uno de los países más golpeados de Europa ha declarado abiertamente que los colegios no volverán a abrir en septiembre como lo hacen habitualmente: un número demasiado alto de alumnos podría suponer la masificación de las clases y un número demasiado alto de personas tendría que desplazarse en tren y autobús para ir al colegio (tanto alumnos como profesores), lo que aumentaría el riesgo de una nueva ola de contagios. El colegio, según dice, tiene que renovarse y necesita alternar formas de enseñanza presencial y enseñanza a distancia para reducir al mínimo necesario el contacto físico entre las personas.¹ Se han formulado muchas propuestas diferentes a este respecto, pero el quid de la cuestión es cómo combinar la necesaria reapertura de los colegios con la necesidad de proteger la salud de alumnos y profesores, que queda garantizada por las distintas formas de educación escolar a distancia. Por consiguiente, ya podemos prever que muchos de los instrumentos digitales mencionados no desaparecerán de los entornos educativos cuando acabe la crisis de la COVID, sino que, más bien al contrario, desempeñarán ciertamente un papel muy importante en la conformación de los colegios de la pospandemia.²

Por supuesto, dichos instrumentos no han sido inventados por la emergencia de la COVID-19, sino que ya se han experimentado de formas distintas en los últimos años.³ No obstante, la emergencia ha sido la ocasión para aplicarlos de forma masiva y sin sentido crítico. Dado que los instrumentos escolares digitales han sido aplicados en los colegios de forma forzosa y repentina, podría ser cada vez

1. Se puede encontrar un interesante resumen de la situación de Italia en cuanto a los colegios públicos y la epidemia en: <https://www.theguardian.com/education/2020/apr/24/italy-home-schooling-coronavirus-lockdown-what-weve-learned>.

2. Ver por ejemplo <https://www.politico.eu/article/coronavirus-schools-europe-policy-conundrum/>.

3. Consultar Alirezabeigi, Masschelein & Decuyper (2020a, 2020b); Hung (2017); Cochrane, Antonczak, Keegan, & Narayan (2014) para algunos ejemplos de investigaciones sobre la difusión de las tecnologías digitales en las aulas. La adopción de dichos instrumentos ha sido rápida en algunos países durante los últimos años y ha estado acompañada de una retórica entusiasta de «innovación». Un ejemplo interesante es el informe emitido en 2014 por el Ministerio de Educación italiano y titulado *La buona scuola* («El buen colegio»); en este documento, la implantación de los instrumentos digitales se describe sin sentido crítico como la principal forma de evolución del colegio. Ver *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* (2014).

más difícil criticarlos y, en última instancia, limitar su uso. Esto no quiere decir que podría haber habido otra manera de gestionar los colegios dentro de esta crisis de salud mundial sin precedentes; sin embargo, no debemos abandonar una postura crítica ante esta crisis.

El objetivo de este artículo es proponer algunas observaciones críticas sobre la educación escolar digital. Concretamente, queremos resaltar dos aspectos de la educación que se modifican radicalmente cuando el colegio pasa a ser *online*: la experiencia del espacio escolar y del tiempo escolar. Refiriéndonos especialmente a los trabajos de Giorgio Agamben, Walter Benjamin y Paul Virilio, intentaremos demostrar que la experiencia digital del tiempo y el espacio hace más difícil la articulación de la experiencia escolar, que se caracteriza por diferencias cualitativas e interrupciones. En efecto, la experiencia escolar, como la describen Jan Masschelein y Gert Biesta por ejemplo, necesita una diferenciación radical de los demás espacios y tiempos del alumno en su vida diaria. Afirmamos que conservar esas diferencias es más difícil cuando el colegio pasa completamente a ser *online*. El debate público sobre la educación escolar parece estar actualmente dividido en dos secciones opuestas: de un lado, los entusiastas de la innovación digital, que ven en el desarrollo de dichas tecnologías la única vía posible de progreso para la escuela. Del otro lado, los que temen que la innovación tecnológica suponga una amenaza a la identidad de la escuela y que la rechazan alegando que «cualquier tiempo pasado fue mejor». La cuestión no es encontrar un término intermedio entre puntos de vista opuestos, sino tomar un poco de distancia y poner lo digital «sobre la mesa»⁴ para ilustrar cómo la tecnología afecta a la experiencia escolar. Teniendo en cuenta que los cambios tecnológicos siempre han formado parte de la historia de la escuela, y siendo conscientes de la omnipresencia de lo digital, hoy en día resulta imprescindible aumentar la conciencia crítica.

Teniendo esto en cuenta, este documento pretende abordar la siguiente cuestión: ¿las transformaciones causadas por la actual digitalización escolar implican solo cambios formales o está transformando radicalmente la escuela y su fin educativo? Para responder a esta pregunta, intentamos analizar el impacto de la digitalización en las actividades de la enseñanza y del aprendizaje a través de dos conceptos clave que parecen diferenciar la escuela de otros tipos de experiencias: la idea del tiempo y la idea del espacio.

4. La metáfora se refiere a Masschelein y Simons (2013, pp. 39-41): los autores describen la esencia de lo *académico* como el acto de «poner algo sobre la mesa», es decir, hacer que un contenido sea público y cuestionable.

2. LA INSTANTANEIDAD DE UN «TIEMPO NUNCA ACTUAL»

En la situación actual, el colegio pierde su materialidad, su carácter físico y su ritmo. En efecto, aunque los edificios estén cerrados forzosamente, las actividades de enseñanza y de aprendizaje continúan a través de los instrumentos y plataformas digitales. De esta manera, ya no hay un lugar concreto donde acuden profesores y alumnos para desarrollar la actividad escolar. El colegio puede llegar directamente a la casa del alumno. Ni los profesores ni los alumnos deben trasladarse a un lugar compartido, sino que ambos pueden interactuar desde sus propias casas, dentro del espacio digital.

Los instrumentos digitales como las videollamadas parecen ser capaces de crear un espacio muy similar al de la escuela. Por tanto, se corre el riesgo de que transformen radicalmente no solo la forma del colegio, sino también su propio propósito y fin. Podemos afirmar que aspectos aparentemente secundarios, como el cierre de las puertas del aula y el ritmo del tiempo articulado por el sonido de la sirena, no son meros accidentes materiales, sino que ayudan a articular la experiencia escolar del tiempo y del espacio.

Al observar cómo los instrumentos digitales están modificando los diferentes aspectos de la vida social y personal, podemos ver que una de las principales cuestiones supone nuestra relación con el tiempo.

Haciendo referencia a algunos trabajos de Paul Virilio, Walter Benjamin y Giorgio Agamben, en esta sección queremos demostrar que este tipo de temporalidad, aunque tiene que ver con una pura instantaneidad, es un tiempo que nunca es actual. Este tipo de tiempo es incapaz de actualizarse a sí mismo.

El flujo de información, las reacciones y los contenidos en general que somos capaces de recoger en unos pocos minutos era inimaginable hace solo cincuenta años. La posibilidad de saber lo que ocurre a miles de kilómetros en el denominado «tiempo real» es uno de los elementos que describen la era actual: somos capaces de recopilar todo tipo de información sin necesidad de salir de nuestras casas.

Paul Virilio es uno de los estudiosos más perspicaces que han investigado las influencias del progreso tecnológico en la comprensión del tiempo. Para este documento, nos centramos especialmente en uno de sus ensayos titulado *Open Sky*, en el que explora las consecuencias que provoca la velocidad propia de los medios electrónicos globales en nuestra relación con el tiempo y el espacio.

De acuerdo con Virilio, nuestros medios modernos de transmisión en tiempo real se caracterizan por una velocidad absoluta que implica una manera radicalmente diferente de albergar el tiempo. En la era de la velocidad absoluta, el tiempo cronológico caracterizado por la sucesión de pasado, presente y futuro es reemplazado por el denominado «tiempo de exposición». Este tipo de tiempo debe entenderse como «un orden de 'exposición', es decir, del instante en el que los fenómenos están iluminados por, o expuestos a, la luz de la velocidad». (James, 2007, p. 38). En otras palabras, ya no es la sucesión de momentos la que construye el sentido del tiempo y la duración, sino la «presentación» o «exposición» de un instante en la mirada.

De este modo, según Virilio (1997), en la era contemporánea, el tiempo ya no se define por su duración sino por su exposición. Esta dinámica se comprende mejor cuando se compara con lo que sucede con la luz-tiempo en fotografía:

Pero lo que la tecnología de la fotosensibilidad introdujo y Rodin no había advertido aún es que la definición de tiempo fotográfico ya no era la misma que el paso del tiempo, sino esencialmente un tipo de tiempo que se expone, que «rompe la superficie» — superficies; y ese tiempo de exposición sucede al clásico tiempo de sucesión. En consecuencia, el tiempo de la toma instantánea es, desde el principio, el tiempo-luz.⁵ (p. 27).

Lo que está en juego es un momento sin historia y, por lo tanto, un tiempo que solo se refiere al instante presente. Por consiguiente, el instante como tiempo de exposición está liberado de la duración y no se preocupa del instante previo ni del siguiente.⁶

En este tipo de temporalidad, no hay espacio para la duración: las noticias deben ser siempre «nuevas» e inmediatas. Un presente eterno es el único horizonte que puede concebir un mundo digital. Como Virilio (1997, p. 137) escribe en el mismo libro:

El tiempo del mundo presente destellea en nuestras pantallas atisbos de otro régimen de temporalidad que no reproduce ni la sucesión cronográfica de las manecillas de nuestros relojes ni la sucesión cronológica de la historia. Escandalosamente hinchado por todo el alboroto de nuestras tecnologías de comunicación, el perpetuo presente sirve repentinamente para iluminar la duración.

Intentando avanzar de la crítica del «tiempo de exposición» hacia ideas más reconstructivas sobre la cuestión del tiempo, podemos mirar hacia los trabajos de Walter Benjamin. El autor, en su libro *On the Concept of History* (2005), pretende proponer un concepto de tiempo que se desvía de una comprensión lineal y progresiva, típica de la modernidad. De esta manera, según Benjamin, la actualización del

5. Con respecto a la comprensión de Virilio de la luz-tiempo, James (2007) escribe que: «La existencia de figuras o formas en las imágenes fotográficas es claramente inseparable de esta cualidad instantánea de la exposición. No comunican una experiencia de duración, ya que no pueden registrar ni el flujo de la luz que precede al momento de la exposición ni una anticipación de lo que puede seguir. Para Virilio, la luz-tiempo describe una experiencia de temporalidad en la que los fenómenos son iluminados en forma de exposición fotográfica. Percibimos apariciones sensibles en el instante de su exposición a la luz al igual que la imagen fotográfica se forma en el instante de su exposición controlada por el disparador de la cámara». (p. 39).

6. En cuanto a esta relación entre lo digital y el tiempo, Vlieghe (2014), haciendo referencia a un pensamiento de Flusser, habla sobre la *condición poshistórica*. A este respecto, escribe que «la transición de una cultura alfabética hacia una cultura digital también implica la transición hacia una era poshistórica [...] Entramos en una *condición* poshistórica, porque el tiempo ya no será experimentado en términos de eras, o incluso más, en una *condición* posposhistórica, ya que la misma idea de historia no tendrá ningún sentido para aquellos que la vivan». (p. 527).

tiempo está relacionada con la misma posibilidad de conectar el Presente con su Pasado y con su Futuro. En efecto, como Benjamin (2005, p. 395) escribe:

La Historia es objeto de una construcción, cuyo lugar no lo conforma un tiempo homogéneo y vacío, sino uno pleno del aquí y ahora [Jetztzeit]. Para Robespierre, la antigüedad romana fue un pasado cargado del aquí y ahora, que él hacía saltar del *continuum* de la historia. La Revolución Francesa se entendía a sí misma como una Roma que ha vuelto. Citaba a la antigua Roma exactamente de la misma manera que la moda cita una vestimenta del pasado. La moda intuye lo actual dondequiera que se mueva en la jungla [Dickicht: matorral, espesura] de lo pasado. Es un salto de tigre hacia el pasado.

Lo que constituye el «aquí y ahora»⁷ presente es su relación con el pasado, no solo como un recuerdo de lo que sucedió antes, sino como la posibilidad de una relación real entre el Presente y el Pasado. Por tanto, el Presente como «aquí y ahora» es un instante lleno de la posibilidad de actualización en el Presente de lo que sucedió en el Pasado. Exactamente dicha relación entre el Pasado y el Presente actualiza el instante.

Según Benjamin (2003), la relación entre Pasado y Presente no es solo una relación cronológica: la idea del tiempo no es la de una progresión lineal que sigue un orden cronológico, en el que pasado, presente y futuro son tres elementos en sucesión. Como dice Benjamin, el presente es el instante que «no es una transición», sino «en el que el tiempo se origina y se detiene» (p. 396). Por lo tanto, el presente suspende el *continuum* y la progresión lineal del tiempo y se describe como el tiempo que, en el momento en el que aparece, se detiene. El Presente es una forma de suspensión del flujo del *continuum* del tiempo que alberga una relación actual entre lo que ha sucedido y lo que va a suceder.

La comprensión de Giorgio Agamben del tiempo mesiánico es muy cercana a la de Benjamin, aunque añade algunas ideas importantes. En especial, nos centramos en uno de sus trabajos que tratan de la materia del tiempo, *The time that remains* (2005), en el que, mientras analiza la carta de Pablo a los Romanos, explora el concepto del tiempo mesiánico y su relación con el tiempo cronológico:

El tiempo mesiánico no es en Pablo un tercer eón entre dos tiempos; más bien es una cesura que divide la división entre los tiempos, introduciendo entre ellos un resto, una zona de indiferencia indistinguible, en la cual el pasado queda desplazado al presente y el presente, extendido en el pasado. (Agamben, 2005, p. 74).

El tiempo mesiánico no es otro tipo de tiempo, sino que representa una especie de exceso que provoca una brecha en el tiempo cronológico, introduciendo una zona de indiferencia en la que el Pasado y el Presente se confunden: «En donde el

7. Es interesante apuntar que la voz alemana «Jetztzeit» se traduce con la expresión inglesa «*here-and-now*» («aquí y ahora») y no con la forma más simple «*actual*». Esta elección da la idea de que «Jetztzeit» tiene un significado más específico.

pasado (completo) vuelve a encontrar su actualidad y se transforma en incompleto, y el presente (incompleto) adquiere una suerte de compleción». (Agamben, 2005, p. 75). Según Agamben, el tiempo mesiánico es una posibilidad de comprender en el Presente una interrupción de la progresión lineal del tiempo. Por lo tanto, podemos resumir que el «ahora» mesiánico habita en el tiempo cronológico, o más bien habita en el «tiempo que queda» entre un *ya* y un *todavía no*. La dinámica entre un *ya* y un *todavía no* también explica el concepto mesiánico de la salvación. Al respecto de la relación entre el tiempo y la salvación, Agamben (2005, p. 69) escribe: «El evento mesiánico se ha producido ya, la salvación se ha completado ya para los creyentes; sin embargo, para completarse enteramente la salvación implica un tiempo ulterior». Además:

Que no se trate solo de una prefiguración, sino de una constelación y casi de una unidad entre los dos tiempos, está implícito en la idea de que todo el pasado está, por así decirlo, contenido sumariamente en el presente; y también en que la pretensión del resto de situarse como un todo encuentra aquí un fundamento ulterior. (pp. 76-77).

Según estos autores, el Presente como «aquí y ahora», como algo auténticamente actual, solo ocurre si es posible vivir una brecha del tiempo cronológico, una especie de interrupción de la progresión lineal del tiempo. Esto nos permite vivir un exceso desde el que mirar lo que *ya* es pero *todavía no* es, dentro de la espera de su compleción. Como dice Agamben (2005): «Lo mesiánico no es el fin cronológico del tiempo, sino el presente como exigencia de cumplimiento, como aquello que se pone 'a modo de final'». (p. 76).

Este tipo de tiempo es el tiempo adecuado de umbral que permite habitar el Presente como la posibilidad de esperar lo que *todavía no* es, y así, como la posibilidad de que Otra cosa radicalmente distinta puede ocurrir: este tipo de tiempo es obviamente cualitativamente diferente del «tiempo de exposición» descrito por Virilio. Esta es la potencialidad de la temporalidad del «aquí y ahora».

Por consiguiente, la era digital, entendida como la era del flujo continuo de información, parece ser incapaz de concebir una temporalidad diferente de la de un presente eterno e inmediato.

El tiempo de exposición, que coincide completamente con la inmediatez del presente, es un tiempo que no implica la experiencia de memoria y espera que caracteriza a la comprensión mesiánica del tiempo. La memoria y la espera son dos experiencias posibles en un tiempo en el que todavía es posible tener algo que registrar y algo que esperar. Por lo tanto, un presente que vive una relación actual con su pasado y con su futuro nos permite habitar el Ahora como la posibilidad de aprehender algo que *todavía no* es. Una brecha en el tiempo cronológico es la única oportunidad de no reducir el presente a la repetición de lo Mismo, lo que es típico de una temporalidad completamente reducida a la pura instantaneidad.

Este debate sobre la actualización de la posibilidad mesiánica del tiempo es crucial para entender el tiempo escolar. En efecto, el mesiánico es el tiempo más

adecuado para la educación escolar: es el tiempo en el que pueden ocurrir *otras* cosas o en el que pueden surgir nuevas posibilidades. El tiempo mesiánico es la suspensión entre el *ya* y el *todavía no* que es típico del tiempo escolar y que es más difícil de producir en espacios exclusivamente telemáticos.

En este punto, es interesante analizar qué tipo de temporalidad se experimenta en algunas formas de la enseñanza digital. Ciertamente, durante esta emergencia, los profesores han experimentado con actividades escolares digitales muy diferentes, cada una caracterizada por una temporalidad particular.

Por ejemplo, en algunos casos la clase ha pasado a ser un vídeo grabado y enviado por el profesor a sus alumnos, quienes pueden verlo cuando quieran, decidir si quieren verlo y cuántas veces quieren verlo.

En este caso, cuando el docente imparte una clase con un vídeo que envía a sus alumnos, establece una temporalidad precisa en la relación entre los alumnos y la materia. El material digital que el docente sube a la plataforma digital pierde la singularidad típica de un evento que ocurre.

La pérdida de la singularidad, para fomentar la reproducibilidad, provoca una transformación radical con respecto a la temporalidad propia de la clase. De esta manera, la clase ya no es un evento que sucede en un tiempo preciso y delimitado conectado con una temporalidad histórica, sino que se convierte en algo que parece incapaz de suceder realmente.

De acuerdo con lo que hemos afirmado previamente, la reproducibilidad propia del material digital corresponde a un tipo de temporalidad que hemos denominado, citando a Virilio, el «tiempo de exposición» que solo implica una instantaneidad sin ninguna relación con el pasado y el futuro.

Si, según Benjamin, lo actual es lo que es capaz de albergar una conexión con el pasado y el futuro, la manera de concebir la enseñanza a distancia como el envío de vídeos, siempre disponibles, parece ser incapaz de concebir la enseñanza como algo similar a un evento que es capaz de actualizarse a sí mismo. Es más, si la práctica de la enseñanza no es un evento, pierde la posibilidad de representar una interrupción dentro del *continuum* del flujo de momentos aislados, que hace posible la introducción del llamado tiempo mesiánico.

No queremos decir que haya que rechazar totalmente el material digital en las aulas, pero queremos subrayar la importancia, para la experiencia educativa, de la posibilidad de albergar una temporalidad diferente.

De este modo, lo que se plantea no es eliminar todo el material digital de la experiencia escolar, sino poner atención a la necesidad de que la escuela siga siendo el espacio en el que es posible experimentar la temporalidad del evento. Por tanto, la cuestión está en reconocer la imposibilidad de reducir la enseñanza a un material digital, porque provocaría la pérdida de la posibilidad de experimentar una temporalidad que permita que pueda ocurrir otra cosa distinta de lo que siempre puede reproducirse. Es decir, una temporalidad, citando a Benjamin, que sea capaz de actualizarse a sí misma.

3. LO «ABIERTO» Y LO «POROSO»

Como se ha mencionado en la introducción, la digitalización escolar implica también un cambio en el espacio físico del colegio. Para hacer frente a esta emergencia, el colegio como lugar físico ha sido totalmente sustituido por un objeto: la pantalla.

Los aspectos materiales del colegio, como la división del espacio, los pasillos, las puertas, los portones y las ventanas, son todos elementos que no representan aspectos secundarios del colegio, más bien son testigos de su propósito más profundo: la posibilidad de atravesar. Los gestos comunes que podemos experimentar cuando vamos al colegio, como atravesar los pasillos, cerrar y abrir las puertas, son propios de una experiencia de cruzar que también es típicamente escolar.

Para articular la idea del colegio como una experiencia de atravesar, hacemos referencia a Masschelein y Simons (2013). Como ellos precisan, el colegio no es un espacio de paso en el que el destino está ya establecido, sino que es un espacio del «medio» que hace posible toda posibilidad de destino:

Más bien debemos concebir la escuela como una especie de medio puro. La escuela es un medio sin un fin y un vehículo sin un destino determinado. Imaginemos un nadador que intenta cruzar un ancho río. Parece que nada simplemente de un margen al otro (es decir, de la tierra de la ignorancia a la tierra del conocimiento). Pero eso significaría que el propio río no tiene ningún sentido, que sería una especie de medio sin dimensión, un espacio vacío, en la orilla opuesta; pero más importante es el espacio entre los márgenes — el medio, un lugar que incluye todas las direcciones. Este tipo de 'punto intermedio' no tiene orientación ni destino, pero hace que sean posibles todos los destinos y todas las orientaciones. (p. 36).

Por consiguiente, cruzar representa una metáfora de la educación escolar como tal: un espacio que hace posible salir de donde ya estamos para ir hacia donde todavía no estamos, y así alejarnos de lo que ya sabemos para dirigirnos hacia lo que no sabemos todavía.

En este apartado, queremos centrarnos en algunos elementos materiales que circunscriben el espacio del colegio como tal (puertas, ventanas, pasillos, etc.) y exploraremos cómo la experiencia escolar cambia cuando esos elementos se sustituyen por la pantalla.

Estos elementos que delimitan el espacio permiten que el colegio pueda abrirse y cerrarse. Justo antes de que empiecen las clases, el bedel abre el portón del colegio y justo después del comienzo de las clases, lo cierra; cuando el docente llega al aula, cierra la puerta, que se abrirá cuando la sirena suene de nuevo. Estas son algunas acciones que son posibles en un espacio delimitado que puede cruzarse: solo podemos acceder a un lugar si hay una puerta que pueda abrirse y cerrarse. Sin embargo, solamente podemos abrir algo si todavía no está totalmente abierto: en este sentido el colegio es un lugar *ya* abierto, pero que *todavía no está* totalmente abierto, de forma que permite un movimiento de cruce hacia su espacio.

Si consideramos el colegio como un espacio del «medio», debe adoptar la forma de un espacio que permita ser cruzado. Por tanto, el colegio debería desarrollarse en un espacio que proporcione umbrales y límites para atravesarlos. Para explorar la importancia de este tipo de espacios, hacemos referencia al ensayo de Benjamin, *Naples* (2019), escrito junto con Asja Lacin, en el que hace una original descripción de la ciudad de Nápoles. Para definir la ciudad, Benjamin emplea una palabra: «porosa». Este término se refiere a una cierta no-definitud que distingue a una ciudad como Nápoles, llena de pasillos y umbrales donde tiene lugar la mayor parte de la vida de la ciudad. Entre el espacio doméstico del hogar y el espacio público de la plaza, hay un espacio de umbral que permite albergar la condición de no definitividad.

De hecho, Virilio (1991, p. 99), en relación con el interés de Benjamin por la materialidad de la arquitectura, escribe que:

Estaba menos conectada con las paredes, suelos y opacidad de las superficies que con la prioridad del protocolo de acceso de puertas y puentes, pero también se refería por igual a los puertos y otros medios de transporte que prolongaban la naturaleza del umbral, la función práctica de la entrada. Este protocolo de acceso físico daba todo su sentido al espacio de una vivienda y de una Ciudad.

Tanto para la ciudad como para el colegio, los pasillos son elementos cruciales que dan sentido a estos espacios. Como en la ciudad descrita por Benjamin, los aspectos materiales de la escuela, especialmente los pasillos, son cruciales para fomentar la experiencia de la no-definitud que distingue al colegio como espacio del «medio».

Considerando esto, queremos abordar la siguiente pregunta: ¿el espacio digital de la pantalla permite esa experiencia de cruzar?

En primer lugar, podemos afirmar que la pantalla es un objeto que no parece implicar ningún movimiento, porque nos da información sobre la realidad sin tener que movernos. Podemos recopilar cualquier información que queramos, sin salir de casa. Como escribe Virilio (1997, p. 16):

Actualmente, con la revolución de la transmisión instantánea, estamos viendo los comienzos de una «llegada generalizada» por la que todo llega sin haber salido, la eliminación decimonónica del viaje (es decir, del intervalo de espacio y del tiempo) combinada con la abolición de la partida a finales del siglo XX, lo que hace que el viaje pierda sus componentes sucesivos y sea reemplazado solo por la llegada.

Además:

Entre lo subjetivo y lo objetivo parece que no hay espacio para lo 'trayectivo', siendo este el movimiento de aquí a allí, de uno a otro, sin el cual nunca podremos alcanzar una profunda comprensión de los variados sistemas de percepción del mundo. (p. 24).

La pantalla nos permite experimentar la llamada «realidad digital», llena de información siempre disponible. Mejor dicho, delante de la pantalla, no podemos

tener la experiencia de lo vacío o en blanco: la pantalla siempre está llena de información. En efecto, esta condición parece eliminar la posibilidad de cruzar realmente desde lo que ya sabemos hacia lo que no sabemos todavía. En relación con esto, Joris Vlieghe (2014), citando el pensamiento de Flusser sobre la proliferación de los medios de comunicación digitales entendida como una transición desde una racionalidad alfabética hacia una digital, escribe que esta transformación significa que:

Los pensamientos ya no son el resultado de procesos lineales y discursivos sino resultados inmediatos de (compleja) computación. En vez de tener que construir nuestros pensamientos paso a paso y en un orden cronológico bien definido, combinamos puntos de información en un periodo de tiempo muy breve que, según su valor (1 o 0), dan lugar directamente a nueva información. (p. 526).

La adquisición de nuevo conocimiento se convierte en el resultado de un trabajo de computación: la información está ya ahí mostrada en su totalidad, por lo que el aprendizaje se convierte en un trabajo de combinación de esos elementos que ya están disponibles. Por consiguiente, el aprendizaje ya no es un proceso de movimiento desde una falta (de conocimiento) a una plenitud, porque la pantalla ya está llena de material y llena de luz. Volviendo nuevamente a los términos de Benjamin, podemos decir que la pantalla no es un espacio «poroso»: el flujo de información es continuo de forma que hace imposible la transición desde la «casa» a la «plaza».

La pantalla crea una realidad «ya abierta» y establece un espacio en el que el sujeto ya está presente, sin necesidad de entrar porque, como escribe Massimo Cacciari (1985): «Solo podemos entrar donde podemos abrir. Lo que ya está abierto inmoviliza».⁸ (p. 69).

En segundo lugar, el ordenador (o cualquier otro dispositivo digital) no permite mirar la realidad a través de la pantalla, sino en la pantalla. La pantalla no es un umbral de la realidad que refleja; no es un límite que haya que atravesar. La información que nos proporciona la pantalla no nos deja ir más allá de la misma, llegando a afirmar que más allá de la pantalla no hay nada.

En efecto, la pantalla no es como una ventana a través de la cual se muestra la realidad. La ventana es un instrumento que nos permite contemplar lo que hay más allá de ella. En referencia a la interpretación de la ventana como umbral entre lo que hay dentro y lo que hay fuera, Dussel (2018, p. 180) escribe:

La ventana es un lugar o superficie que tiene vida en sí misma, ya que actúa como umbral o límite entre lo interior y lo exterior y permite, como dije anteriormente, 'un cálculo de aberturas', una regulación de contactos y movimientos.

A diferencia de ello, la pantalla nos proporciona información sobre una realidad que está contenida en ella; toda la realidad que podemos afrontar en la pantalla

8. Traducción personal.

está solo en la pantalla. De hecho, no permite cruzar, porque no es un límite de realidad, un marco de realidad, sino que provoca su desmaterialización. La pantalla es un lugar desmaterializado en el que la realidad pierde su profundidad: en efecto, lo que es posible ver en la pantalla es una realidad bidimensional. Las cosas no están presentes en sí mismas, solo a través de sus sombras, como escribe Virilio (1995, p. 8):

El proyector, diseñado para sustituir ópticamente el alter ego (el otro yo) permitiendo al espectador pegado a su asiento ver como presente lo que está naturalmente ausente y fuera del círculo restringido de su alcance visual, elimina de hecho la pareja estereoscópica que previamente compuso y dio vida a la profundidad social de la realidad.

A la vista de esto, podemos afirmar que la pantalla es un espacio desmaterializado que dificulta el paso hacia algo más allá de la misma. Por tanto, podemos afirmar que la materialidad de la escuela no es un aspecto secundario que pueda ser reemplazado fácilmente por un espacio virtual sin sufrir alguna pérdida. Su materialidad arquitectónica, con sus pasillos, nos permite considerar la escuela como un espacio del «medio», el espacio del umbral que nos conduce hacia lo que no conocemos todavía.

Lo que hemos intentado demostrar es que la transición completa de la escuela al espacio digital de la pantalla parece reducir la posibilidad de entender la escuela como un espacio para cruzar. El espacio digital hace más difícil actualizar la metáfora del colegio como espacio del «medio» que permite cruzar.

Consideremos ahora una práctica concreta para aclarar algo más lo que implica la transición del espacio escolar a la pantalla. Una de las actividades escolares más comunes implantadas durante el confinamiento ha sido la clase «en tiempo real» mediante *Zoom*, *Skype*, *Google Meets* u otras plataformas: todos los alumnos están conectados al mismo tiempo con el profesor, quien imparte la lección «como si» todos estuvieran en el aula. Este tipo de práctica parece crear una forma de tiempo «diferencial» (como el de los colegios físicos): todos tienen que conectarse al mismo tiempo, todos tienen que interactuar con el profesor y con los otros, y, después, termina la clase y todos se desconectan. En este sentido, parece que todavía es posible alguna forma de interrupción del tiempo mesiánico, como en la interrupción entre tiempos de diferentes cualidades, «otra» cosa puede suceder. De esta manera, se establecen de alguna forma diferentes tipos de tiempo, permitiendo a los alumnos (hasta cierto punto) experimentar el paso desde su tiempo privado al de la clase, incluso con una distancia física.

Sin embargo, la situación de la misma práctica es radicalmente diferente en cuanto a la experiencia del espacio. En este sentido, esta práctica parece confirmar exactamente la visión de Virilio: la pantalla es la que la clase «se reúne» es un espacio uniforme, unidimensional y totalmente abierto donde ninguna experiencia de cruzar es posible. El profesor, los alumnos y los materiales de enseñanza están en la pantalla, totalmente accesibles en un solo lugar que, además, no exige

ningún movimiento para acceder a él. De hecho, la pantalla no ayuda a diferenciar la relevancia de los diferentes espacios: es transportable, accesible casi desde cualquier sitio y para todos. Asimismo, la pantalla puede ser «abierta» o «cerrada» por el alumno cuando quiera: no resiste a la voluntad del individuo como lo hacen los espacios físicos. Por ejemplo, un alumno puede abrir diferentes páginas web cuando está conectado durante la clase o simplemente puede apagar el ordenador; por el contrario, no puede salir del aula durante la clase porque el espacio resiste materialmente. Además, queremos enfatizar nuevamente que la experiencia física de salir de casa para entrar en el edificio escolar no es solo un accidente: es parte de la experiencia educativa de moverse de un lugar seguro, protegido e íntimo a uno diferente, que es público, con una cierta sensación de miedo y que necesita ser descubierto poco a poco. Este tipo de experiencia de cruce espacial (y, en consecuencia, de movimiento educativo) es imposible cuando el colegio se convierte en una pantalla, accesible sin que ni siquiera sea necesario abrir la puerta de la habitación. Finalmente, el espacio pierde la mayor parte de su potencial educativo cuando el colegio es exclusivamente *online*: todos los sitios pueden llegar a ser, en cierto sentido, iguales, ya que la misma habitación puede ser indistintamente una sala de estar o un colegio. La diferenciación de los espacios es un acto de gran valor educativo y no solo una necesidad material (por la presencia de diferentes instrumentos en diferentes espacios): la experiencia de ir al colegio es ya una parte del proceso escolar.

Este análisis de la clase *online* «en tiempo real», por otro lado, no pretende afirmar que este tipo de práctica no es útil en la educación o que es peligrosa para el proceso educativo. En primer lugar, durante una emergencia como la COVID-19, el «aprendizaje a distancia» es ciertamente la única vía posible de continuar algún tipo de actividad escolar: sus contraindicaciones son en este caso el mal menor (interrumpir todo contacto con el colegio de forma abrupta durante la emergencia habría tenido consecuencias mucho peores que las derivadas de la «educación a distancia»). Además, pensamos que es posible imaginar formas de proteger la experiencia de «cruzar», incluso extendiendo su posibilidad dentro del mundo de las tecnologías digitales: si pudiéramos imaginar prácticas que considerasen la pantalla como una herramienta educativa y no como el espacio escolar exclusivo, sería posible prever incluso alguna experiencia de «cruzar la pantalla».

4. LA ACTIVIDAD ESCOLAR COMO CRUZAR LA DISTANCIA

Hemos comenzado nuestro argumento reconociendo la situación actual de los colegios de Europa: forzados a cerrar por la emergencia de la COVID, han trasladado todas sus actividades escolares a plataformas telemáticas. Hemos sugerido entonces que en este momento sin precedentes es necesario llamar la atención de forma crítica, ya que las tecnologías digitales no son instrumentos neutros, sino que afectan a la misma identidad del colegio. Es más, las tecnologías digitales están implantadas

en este momento de emergencia con poca atención crítica a las consecuencias que pueden tener a nivel escolar a largo plazo.

Hemos demostrado que dos importantes aspectos escolares, el tiempo y el espacio, se transforman radicalmente cuando un colegio pasa a ser *online*. El tiempo académico, caracterizado por diferencias cualitativas e interrupciones (marcadas por el sonido de la sirena, por ejemplo) se sustituyen por el tiempo interminable de internet, donde no hay cabida para el tiempo mesiánico (en palabras de Agamben, una brecha en el flujo del tiempo cronológico que hace el tiempo posible). Por otra parte, los espacios escolares, marcados por umbrales y pasillos, han cambiado a un único espacio *online*, totalmente abierto y desmaterializado, donde la experiencia de avanzar hacia algo desconocido está prohibida — porque todo ya está completamente desplazado y a disposición del observador.

Este análisis dio como resultado la observación de que una de las experiencias escolares más singulares, la de «cruzar», especialmente visible en espacios «porosos», es muy difícil de conseguir cuando un colegio pasa a ser totalmente *online*. Los espacios telemáticos parecen poco acogedores para la experiencia académica de desplazarse de un lugar a otro, de cerrar una puerta para concentrarse en una materia, de separar cualitativamente los diferentes tiempos: internet, con su interminable tiempo y su espacio totalmente abierto, parece obedecer a una lógica diferente de la que hace posible la experiencia académica. En resumen, la educación escolar *online* parece hacer muy difícil la experiencia de cruzar hacia lo diferente.

En efecto, como ha argumentado recientemente Gert Biesta (2013), la experiencia de la enseñanza necesita una forma de alteridad o de distancia para ser auténtica, para no reducir la enseñanza a una simple asimilación de datos. El docente puede enseñar realmente algo (puede aportar realmente *otra cosa* o algo inesperado a la experiencia del alumno) solo si se conserva la distancia entre él y los alumnos; la distancia, en cierto sentido, es la condición de la posibilidad de enseñar y, por tanto, de la experiencia escolar:

Quando pensamos, solo a nivel de la 'fenomenología ordinaria', sobre experiencias que nos enseñaron algo (aquellas para las que diríamos, siempre visto en retrospectiva, 'esta persona realmente me ha enseñado algo'), nos referimos más frecuentemente a experiencias en las que alguien nos mostró o nos hizo darnos cuenta de algo que realmente entró en nosotros desde el exterior. Tales enseñanzas con frecuencia nos proporcionan ideas sobre nosotros mismos y nuestras formas de hacer y de ser (percepciones de las que no éramos o, incluso, no queríamos ser conscientes). (p. 53).

El autor presenta una crítica de la retórica educativa del «aprendizaje» que, en su opinión, reduce la alteridad del profesor ante sus alumnos. Si el papel del profesor se reduce a ser un facilitador del aprendizaje, su posibilidad de hacer visible *otra cosa* en la experiencia del alumno se elimina: el profesor se convierte en un mero «asistente» de las actividades de aprendizaje de los niños. Por el contrario, Biesta tiene como objetivo proteger la función del profesor como la «voz de lo otro» que

llama desde el exterior de la experiencia del alumno y empuja a moverse fuera de uno mismo hacia algo radicalmente nuevo. Ahondando más en este argumento, podemos afirmar que el autor trata de subrayar la importancia de las diferentes funciones que hacen posible cruzar esa diferencia.

Este tipo de distancia, como hemos visto, es difícil de experimentar en espacios exclusivamente telemáticos. Más bien al contrario, la enseñanza online trata en mayor medida de la reducción y ocultación de las diferencias. Si el espacio está ya completamente abierto y el tiempo es solo un presente sin historia, la posibilidad de que se muestre *otra* cosa se ve profundamente comprometida; en otras palabras, en dicha situación es difícil experimentar la verdadera actividad escolar. Todas las herramientas materiales que conserven las distancias tienen en este marco la función de proteger la posibilidad de la experiencia de alteridad y, en consecuencia, de cruzar las distancias. Podríamos decir que, mientras que lo *online* apunta a la eliminación de las distancias, la verdadera enseñanza tiene como objetivo preservarlas y convertirlas en umbrales para atravesarlos.

Sin embargo, no estamos diciendo que las tecnologías digitales en sí mismas excluyan la posibilidad de una experiencia académica. La cuestión que queremos enfatizar es que, especialmente en tiempos de emergencia, la especificidad de la experiencia académica (es decir, la experiencia de una distancia que pide ser «cruzada») necesita protegerse: las medidas extraordinarias adoptadas rápidamente por la emergencia corren el riesgo de convertirse en prácticas ordinarias independientemente de la cualidad de la educación escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2005). *The time that remains. A commentary on the Letter to the Romans*. Stanford University Press.
- Alirezabeigi, S., Masschelein, J. & Decuyper, M. (2020a). Investigating digital doings through breakdowns: a sociomaterial ethnography of a Bring Your Own Device school. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 193-207. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1727501>
- Alirezabeigi, S., Masschelein, J. & Decuyper, M. (2020b). The agencement of taskification: On new forms of reading and writing in BYOD schools. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1716335>
- Benjamin, W. (2003). On the Concept of History. En H. Eiland & M. W. Jennings (Eds.), *Selected writing 1938-1940*, vol. 4 (pp. 389-400). The Belknap Press of the Harvard University Press.
- Benjamin, W. (2019). Naples. En P. Demetz (Eds.), *Reflection. Essays, Aphorisms, Autobiographical Writings* (pp. 173-184). Mariner Books.
- Cacciari, M. (1985). *Icone della legge*. Adelphi.
- Cochrane, Th., Antonczak, L., Keegan, H. & Narayan, V. (2014). Riding the wave of BYOD: developing a framework for creative pedagogies. *Research in Learning Technology*, 22. <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.24637>
- Dussel, I. (2018). The digital classroom: A Historical Consideration on the Redesigning of the Contexts of Learning. En I. Grosvenor & L. Rosén Rasmussen (Eds.), *Making Education:*

- Material School Design and Educational Governance*. Educational Governance Research, vol. 9 (pp. 173-196). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97019-6_9
- Hung H.-T. (2017). Clickers in the flipped classroom: bring your own device (BYOD) to promote student learning. *Interactive Learning Environments*, 25(8), 983-995. <https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1240090>
- James, I. (2007). *Paul Virilio*. Routledge.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In defence of the school: A public issue*. Education, Culture & Society Publishers. <https://ppw.kuleuven.be/ecs/les/in-defence-of-the-school/jan-masschelein-maarten-simons-in-defence-of-the.pdf>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *La buona scuola. Facciamo crescere il paese*. https://www.istruzione.it/allegati/2014/LA_BUONA_SCUOLA_Rapporto_3_settembre_2014.pdf
- Virilio, P. (1991). *The Lost Dimension*. Semiotext(e).
- Virilio, P. (1995). *The Art of the Motor*. University of Minnesota Press.
- Virilio, P. (1997). *Open Sky*. Verso.
- Vlieghe, J. (2014). Education in an Age of Digital Technologies. Flusser, Stiegler, and Agamben on the Idea of the Posthistorical. *Philosophy and Technology*, 27(4), 519-553. <https://doi.org/10.1007/s13347-013-0131-x>