Escuela digital y clase inversa : dos virus troyanos del liberalismo escolar

NICO HIRTT :: 08/10/2020

Han aprovechado la crisis del coronavirus y el cierre de las escuelas para avanzar dos piezas maestras del liberalismo en el tablero de los debates escolares.

Una amplia coalición de autoproclamados expertos, pedagogos aventureros y economistas biempensantes han aprovechado la crisis del coronavirus y el subsiguiente cierre de las escuelas para avanzar dos piezas maestras del liberalismo en el tablero de los debates escolares. A saber, la escuela digital y la "clase inversa". En este artículo analizamos estas dos estrategias desde tres ángulos: el de la transmisión del saber, el de las desigualdades escolares y el del contexto económico que subyace en esta ofensiva.

Sobre el terreno, el confinamiento resultante de la COVID-19 ha permitido a los profesores constatar, en su gran mayoría, lo que presentían desde hace tiempo: la enseñanza a distancia y el autoaprendizaje a domicilio, especialmente vía tecnologías digitales de comunicación, no pueden ser, en el mejor de los casos, más que un último recurso impuesto por unas circunstancias excepcionales o un complemento ocasional de la enseñanza "presencial". A la hora de la verdad, los inmensos y voluntariosos esfuerzos realizados por muchos de ellos por mantener una relación pedagógica con sus alumnos, ya sea por correo electrónico, por videoconferencia o por medio de una plataforma dedicada al e-learning, no han evitado la ruptura del vínculo social, la avalancha de abandonos ni la agudización de las desigualdades sociales.

Según los partidarios de la escuela digital, la responsabilidad de este triste balance debería buscarse en la falta de recursos informáticos a disposición de los centros y en el déficit de formación en el uso correcto de estas tecnologías por parte de los docentes. Para estos defensores de una pretendida "modernidad educativa", era necesario aprovechar al máximo la crisis para "velar por que todas las escuelas participen en un movimiento general de transformación pedagógica hacia una enseñanza a distancia de calidad" [1]. Parafraseando a Enrique IV, prometen que, Dios mediante, velarán por que no haya ni un hijo de obrero en nuestra escuela capitalista sin PC o tablet sobre su pupitre **2/**.

Clase inversa

El confinamiento también ha dado un estímulo a otra doctrina de moda: la de la "clase inversa" o "pedagogía inversa". ¿Otra? En realidad no, pues parece haberse desarrollado una simbiosis natural entre esta pedagogía y las estrategias de digitalización de la enseñanza.

El principio de la clase inversa se basa en la idea de que sería inútil perder el tiempo en clase transmitiendo saberes teóricos: esto podría hacerse fácilmente en casa, a través de un vídeo, un curso grabado al que acceder en línea, un curso programado, etc. Así, el tiempo de presencia en clase se utilizaría para preguntar, profundizar y movilizar los saberes que el

estudiante habría estudiado previamente por su cuenta en su casa, probablemente frente a una pantalla de ordenador o de tablet. Véase la definición que el Servicio del Digital Educativo de la Federación Valonia-Bruselas:

> La clase inversa o *flipped learning* consiste en invertir el concepto tradicional de la clase. La parte magistral del curso se imparte utilizando las TICE **3/** (cápsulas de vídeo, lecturas personales, visitas virtuales, podcasts…). El descubrimiento y el aprendizaje de los saberes se hacen fuera del aula, al ritmo del alumno, mientras que el tiempo de clase se consagra a las actividades de aprendizaje activas, a los debates y a las discusiones. Puede decirse, por lo tanto, que la parte transmisora de la enseñanza se lleva a cabo a distancia, fuera de las paredes del aula, mientras que la parte "aprendizaje" basada en las actividades, interacciones e intercambios con el enseñante, los otros alumnos, se lleva a cabo presencialmente, en clase **4/**.

Estas pretensiones de la "pedagogía inversa" revelan un doble error —¿o una doble mentira?—. Por una parte, vehiculan una visión caricaturizada del "concepto tradicional de clase". Pero, por otra parte, pretendiendo distanciarse de este concepto tradicional, en realidad lo llevan paradójicamente a su forma más extrema.

Según el autor del texto anterior, el docente "tradicional" se limitaría, en clase, a recitar conocimientos teóricos frente a unos alumnos dedicados a escuchar y grabar pasivamente su mensaje. Sin duda, no es posible excluir que existan algunos maestros o profesores que actúen de semejante forma. Pero entre nuestros colegas —y entre los profesores que tuve el placer de sufrir hace más de medio siglo— la mayor parte no se ajusta a esta descripción despectiva. La "parte transmisora" de sus cursos, en realidad, no solo está hecha de… ¡transmisión! Incluso durante las sesiones de trabajo calificadas de "magistrales" o "ex cátedra", introducen pausas en la "transmisión", preguntan a sus alumnos, los invitan a expresar sus dudas o su asombro, se aseguran de que hayan comprendido bien, suscitan su curiosidad a través de pequeñas digresiones reales o simuladas; alternan explicaciones con preguntas, pruebas, diálogos, pequeños problemas; fomentan intercambios con los alumnos y entre los alumnos, leen su perplejidad o su incomprensión en sus miradas.

En cambio, tanto en la clase inversa como en la escuela digital, es decir, cuando "la parte transmisora de la enseñanza se realiza a distancia", esta se reduce efectivamente a una escucha pasiva, por parte del estudiante, de un discurso pregrabado. La comunicación en sentido único, que algunos creen necesario denunciar en lo que ellos llaman "educación tradicional" se materializa, en realidad y de la manera más radical, en su propio proyecto. Bastaría, dicen, con "acotar bien los objetivos de la lección", tras lo cual no habría más que "elegir la forma de trabajo fuera del aula: videoclips, documentales, visitas virtuales a lugares o museos, audiolibros, podcasts, libros, artículos […] vídeos existentes o vídeos producidos por el enseñante" **5/**.

Teoría y práctica

En realidad, la pedagogía inversa, así como la pedagogía llamada de "enfoque por

competencias", comparten con la pedagogía "tradicional" —al menos en la acepción caricaturesca que ellos difunden— una misma visión reduccionista de la relación entre teoría y práctica. Según estas tres concepciones, el saber teórico sería una vulgar "información", y bastaría con oírla de boca de un profesor, leerla en la Wikipedia o descubrirla en *C'est pas sorcier* **6/** para poder asimilarla. A continuación, no se habría más que utilizar este saber en ejercicios y problemas, que se hacen a domicilio en la visión llamada "tradicional" o en clase en la concepción "inversa". En el enfoque por competencias, se plantea primero el problema ("definición del contexto"), antes de mandar a los alumnos a visionar un vídeo o buscar en la Wikipedia los elementos teóricos que les faltan para resolverlo. Tanto en un caso como en el otro, se afirma que la teoría solo toma sentido en la medida en que está al servicio de la práctica.

Ahora bien, ya sea en el plano pedagógico o en el epistemológico —es decir, en la producción y validación del saber—, la relación entre teoría y práctica es en realidad mucho más compleja. En el proceso de desarrollo de los conocimientos, la práctica está primero en el origen de conocimientos "empíricos", es decir, simplemente factuales: al andar, el senderista descubre un vado que le permite cruzar un río; al jugar, el niño descubre que el sonajero cae al suelo cuando lo suelta; al investigar o trabajar en barrios populares, Marx y Engels descubren las condiciones de vida de la clase obrera…

Pero a base de prácticas recurrentes y de acumulación de conocimientos empíricos, estos suscitarán interrogantes cuya respuesta depende de la teoría, es decir, de una representación abstracta que intente aportar una respuesta universal a preguntas específicas: ¿cómo encontrar más rápidamente un vado?; ¿qué ley general describe la caída de los cuerpos?; ¿por qué la clase obrera se empobreció en el siglo XIX, a pesar del formidable progreso técnico de la mecanización?

Las respuestas a tales preguntas son teorías. Son el producto de un proceso de construcción abstracta, que puede comportar etapas de generalización, de deducción, de conceptualización, de inducción… Por ejemplo, se puede formular la idea según la cual los vados se encontrarían allí donde los ríos se ensanchan; que los cuerpos caerán más rápido cuanto más pesan; que las máquinas, al aumentar la productividad del trabajo, deberían acabar por enriquecer a todos.

Pero la teoría se confronta entonces con la práctica, con la observación, generando choques, contradicciones que a veces requieren una revisión de las concepciones existentes: para encontrar un vado, es necesario que el río se ensanche, pero también que la corriente sea rápida, porque en caso contrario podría tratarse de un lago; en ausencia de fricción del aire, o cuando esta es insignificante, todos los cuerpos caen siguiendo el mismo movimiento uniformemente acelerado, independientemente de su masa; al remplazar el trabajo complejo por trabajo simple y repetitivo y al romper las antiguas relaciones sociales que ligaban al obrero cualificado con su patrón, la mecanización permitió a los capitalistas del siglo XIX aumentar la explotación de la clase obrera, provocando su empobrecimiento y no su enriquecimiento.

Así, la práctica no es solo la meta del conocimiento teórico. Es también la fuente de interrogantes a los cuales la teoría está llamada a responder. Origina, además, los saberes

empíricos cuya acumulación acaba por engendrar saberes “teóricos”, abstractos. Produce observaciones que ponen en cuestión totalmente o en parte las teorías existentes y nos obligan a revisar nuestras concepciones. Finalmente, la práctica es el criterio último y único de validez del conocimiento teórico.

Añadamos a todo esto que las teorías existentes pueden a su vez engendrar nuevas teorías. Los matemáticos hacen otras cosas desde hace siglos y siglos; la representación teórica de la acción de la fricción del aire junto con la del movimiento acelerado por la gravedad permite construir una teoría más correcta de la caída de los cuerpos; el análisis marxista de la explotación obrera en el siglo XIX, combinado con el estudio del impacto de las tecnologías de la información y de la comunicación en el trabajo en el siglo XXI, permiten aprehender mejor la naturaleza actual de esta explotación… y su efecto indirecto sobre las políticas educativas, como veremos más adelante.

Todo este proceso de construcción del saber es el que el buen enseñante va a esforzarse por reproducir con sus alumnos. Ello no implica necesariamente pedagogías llamadas “activas”, y mucho menos que el enseñante se esfume y olvide su papel de maestro y de transmisor de saberes explícitos. En cambio, requiere que se asegure un vaivén incesante entre teoría y práctica, esa confrontación reiterada de las concepciones del alumno con la observación y/o con otras teorías. En pocas palabras, supone una interacción profesor-alumno que constituye el alma de la relación pedagógica. Y es justamente de esta relación, de esta interacción, de lo que la escuela digital pretende prescindir; y lo que la clase inversa pretende relegar al día siguiente, cuando dicha relación debe, precisamente, ser concomitante con la transmisión del saber: pues es la transmisión real y eficaz del saber.

Entendámonos. Existen vídeos educativos apasionantes. Existen cursos en línea admirablemente bien construidos. Y, ciertamente, no está contraindicado llevar poco a poco a los alumnos a ejercitarse en el uso autónomo de nuevas teorías. El peligro no está en el uso ocasional de herramientas digitales o de los principios de la clase inversa, sino en erigirlos en principio pedagógico, de sistema. Porque entonces ya no estamos en el aprendizaje de la autonomía, sino en el abandono de nuestra misión pedagógica o, al menos, de lo más arduo y preciado de ella: construir saber.

¿De dónde proviene la desigualdad social escolar?

Ciertas críticas a la escuela digital se focalizan en el hecho de que el acceso socialmente desigual a los ordenadores generaría desigualdad de oportunidades en el aprendizaje. Y, desde luego, no se equivocan. En las familias en que cada niño disponía de su ordenador personal, ha sido indudablemente más fácil seguir las instrucciones de aprendizaje a distancia durante el confinamiento que en las familias en las que padres e hijos debían compartir un solo equipo o, a *fortiori*, en aquellas que no disponían de conexión ni PC o tablet alguna.

Sin embargo, si solo se tratara de eso, bastaría con dotar a todos los niños con un ordenador *ad hoc* y una conexión a la red. Pero esto sería pasar por alto otros factores generadores de inequidad **7/**, más importantes que el acceso al hardware y cuyo efecto se ve exacerbado por la escuela digital o por la pedagogía inversa.

Para empezar, las condiciones materiales para un trabajo de estudio autónomo a domicilio son evidentemente muy desiguales. Algunos niños disponen de una habitación individual para trabajar con calma, otros tienen que instalarse en la mesa de un espacio común, compartida con hermanos, hermanas, padres.

Por otra parte, ciertos niños pueden recurrir con mayor facilidad o eficacia a un adulto para que les ayude con el estudio a domicilio. Cuando la institución escolar abandona su rol esencial, a saber, la transmisión activa de saberes mediante esa relación pedagógica de la que hablé anteriormente, entonces, más que nunca, solo salen adelante en la escuela quienes encuentran fuera de la escuela el marco individualizado, el apoyo, la atención, las respuestas a sus preguntas… que todo niño necesita para lograr salir adelante. Es un error garrafal esperar reducir las desigualdades reemplazando los deberes por el estudio individual de la teoría: la asistencia de un adulto competente es, como mínimo, igual de indispensable para guiar y acompañar al alumno en el dominio conceptual de nuevas nociones que para su puesta en práctica.

Finalmente, los niños no gozan de forma "natural" de una relación positiva con el saber escolar ni, por ende, con las exigencias de disciplina, de rigor y de esfuerzo que exige el trabajo a domicilio, así sea ante una pantalla de ordenador. Algunos han asimilado plenamente el hecho de que el éxito escolar es el camino "normal" en su entorno; la vía obligada para convertirse en ingeniero, médico, abogado, profesor… como papá o mamá. Pero entre los hijos del pueblo, que no albergan a menudo tales ambiciones profesionales, la relación con la escuela y los saberes debe construirse día a día, hora a hora, en un diálogo constante entre el profesor y los alumnos. A la eterna pregunta: "¿de qué me sirve aprender física e historia para trabajar en McDonald's?", hay que responder multiplicando las alusiones a la actualidad, a la vida social, a los grandes problemas ambientales y sociales que les preocupan (o para que empiecen a preocuparse por ellos…). Se trata de aprovechar las oportunidades que se presentan, no antes o después de la "transmisión" del saber, sino precisamente a lo largo de este trabajo, en el momento en que emerge una cuestión interesante o en el momento en que uno observa que la atención se relaja.

Está de moda la reducción del tiempo en la escuela: jornadas de clases más cortas, periodos de 45 minutos en lugar de 50, horas de clase suprimidas en favor del "trabajo interdisciplinario", de la "coordinación pedagógica" o de formaciones de utilidad no siempre muy convincente. Esta moda puede verse aún más reforzada si las doctrinas de la "clase inversa" y de la escuela digital continúan su penetración. Sin duda, esto les viene bastante bien a los niños de clases altas y medias, que pueden así disfrutar de un ritmo de vida más confortable, mientras se benefician en casa de la ayuda, el seguimiento y el apoyo lúcido del que se les habrá privado en la escuela. Pero para los niños de las clases populares, una escolaridad ambiciosa y exitosa supone la elección contraria: ¡más escuela!, ¡más tiempo en la escuela! Y también una escuela abierta después de clase, durante el fin de semana y las vacaciones.

Al servicio de los mercados

Para comprender el éxito —a menos, mediático— de la escuela digital y de la clase inversa, no hay pues que buscar en el campo de la pedagogía. La verdad es que estas doctrinas

llegan en el momento preciso para responder a las nuevas expectativas educativas del capitalismo.

Socavado por las sobrecapacidades de producción, el sistema económico mundial, jadeante, tiene dificultades para encontrar nuevas oportunidades de crecimiento. Esto genera, de entrada, un excedente de capital y, por consiguiente, una búsqueda de nuevos mercados en la cual la educación aparece como objetivo privilegiado. De ahí una primera explicación, muy elemental, del discurso sobre el "indispensable viraje digital" de la escuela anhelada por las empresas Gafam **8/**.

Por otra parte, la exacerbación de la competición económica y la tensión permanente que el contexto económico impone a las finanzas públicas se conjugan para crear un entorno en el que la escuela es conminada a reducir sus costes —o, al menos, a detener su crecimiento— y a concentrarse en sus "prioridades", a saber, sus misiones al servicio de la economía. Ahora bien, las expectativas educativas del mundo económico también han cambiado, especialmente bajo la presión de las mutaciones en el mundo laboral.

Desarrollemos este punto.

La inestabilidad económica junto con el ritmo acelerado de la innovación tecnológica reduce cada vez más el horizonte de previsibilidad de los mercados, de las relaciones técnicas de producción y, por lo tanto, de las necesidades de mano de obra y de capacitaciones. Por ello la adaptabilidad y la flexibilidad de los trabajadores son consideradas, ahora ya, más importantes que sus cualificaciones. Es necesario, dice el Consejo de Ministros europeos, "preparar a los ciudadanos para que sean aprendices motivados y autónomos […] capaces de interpretar las exigencias de un mercado laboral precario, en el que los empleos ya no duran toda una vida". Deben "hacerse cargo de su formación a fin de mantener sus competencias al día y de preservar su valor en el mercado laboral" [9].

Otra consecuencia: la ampliación, o sea, la polarización de los niveles de formación requeridos por el mercado de trabajo. Para los muchos empleos denominados "poco cualificados", cuyo volumen crece explosivamente en los sectores de servicios —venta en mostrador, recepción de clientes, trabajadores de fast food, operadores de call centers, repartidores, empaquetadores…—, el bagaje intelectual esperado se reduce a una exigencia de adaptabilidad y a algunas "competencias básicas": comprensión lectora, comunicación elemental en una o dos lenguas extranjeras, algunas nociones de matemáticas, de ciencias y de tecnología, una buena dosis de fluidez para desenvolverse en el ámbito digital, así como algunas habilidades relacionales y sociales. La OCDE es clara: "No todos proseguirán una carrera en el dinámico sector de la 'nueva economía'. De hecho, la mayoría no lo hará, de modo que los planes de estudios escolares no pueden concebirse como si todos debieran llegar lejos" **10/**.

Las "escuelas", concluye el servicio europeo Eurydice, se ven, pues, "obligadas a limitarse a dotar a los alumnos de las bases que les permitirán desarrollar sus conocimientos por sí mismos" **11/**.

Las facciones más poderosas del capital —las empresas tecnológicas punteras y las multinacionales del sector servicios— exigen que la escuela común se concentre en esta

doble misión: flexibilidad y competencias básicas universales. Que lo haga bien pero que no intente ir más lejos. Hay que garantizar que cada cual alcance un nivel conveniente en las bases comunes a todos los empleos, que cada cual haya aprendido a apañárselas por sí mismo frente a informaciones o conocimientos nuevos. Pues a partir del momento en que son compartidas por todo el mundo, estas competencias ya no tienen que ser reconocidas como cualificaciones en el mercado de trabajo y pueden, pues, ser exigidas a los trabajadores pagados como "no cualificados". Por el contrario, es inútil, desde el punto de vista este capital, apuntar a una escolaridad común más ambiciosa. No son necesarias ni grandes teorías ni literatura clásica, no es necesario profundizar en la historia o las ciencias, no es necesaria una amplia formación politécnica o humanista: todo eso se enseñará escasamente, en función de las exigencias necesarias para los empleos que requieran un nivel más alto de cualificación.

Al promover la individualización de los aprendizajes y al atribuir más tiempo e importancia a la capacidad de usar los saberes (competencias) que a su dominio conceptual (teoría), la terna escuela digital, pedagogía inversa y enfoque por competencias responde perfectamente a estas exigencias de reducción de costes, de flexibilidad y de reorientación hacia las necesidades de la economía.

Contradicciones

Hoy, esta visión de la enseñanza es promovida por grandes instancias internacionales, como la OCDE, el Banco Mundial o la Comisión Europea, pero también por consultoras poderosas como el grupo McKinsey. Frecuentemente se justifica en nombre de una pretendida "modernidad" y de un simulacro de "equidad". Sus promotores se declaran generalmente favorables a la organización de un tronco común de enseñanza hasta los 15 o 16 años, centrado en las competencias básicas y el aprendizaje autónomo. Ello permite conciliar la consecución de sus objetivos educativos mínimos, requeridos para todos los ciudadanos, trabajadores y consumidores, con la voluntad de limitar su coste. Los años de estudio siguientes se dedicarán a itinerarios diferenciados y claramente jerarquizados. Esta concepción ya está ampliamente implementada en la mayoría de los países más avanzados. En la Bélgica francófona, se corresponde bastante bien con los propósitos del *Pacte d'excellence*.

Sin embargo, esta visión tropieza con contradicciones internas, incluso en el seno de las clases sociales dominantes.

Una parte de la patronal nutre, en realidad, expectativas algo diferentes en materia de formación inicial de la mano de obra. Los empresarios de sectores más tradicionales, como el de la construcción o el de las construcciones metálicas, se quejan desde hace tiempo de que no encuentran suficientes trabajadores cualificados: albañiles, electricistas, soldadores… Frecuentemente, sus recriminaciones reflejan menos una escasez real que un hándicap competitivo en relación a los sectores que pueden contentarse con reclutar trabajadores "no cualificados" (es decir, flexibles y con "multicompetencias básicas"). Pero la contradicción entre estas expectativas minoritarias y el discurso dominante es muy real; unos abogan por una orientación rápida de los alumnos más "motivados" hacia sectores técnicos o profesionales, los otros preconizan un tronco común más largo para garantizar el

acceso universal a las competencias básicas.

Otra contradicción, más sutil todavía, opone los intereses colectivos de la burguesía a las expectativas particulares de las familias burguesas. En tanto que poseedoras de carteras de acciones, estas están objetivamente interesadas en respaldar la política educativa dominante, descrita anteriormente: un tronco común minimalista, con miras a la adquisición por todos de las competencias básicas y de una buena adaptabilidad, preferiblemente al menor coste, y por tanto sin repeticiones, recurriendo a lo digital, reduciendo el volumen de horas de clase, etc. Pero en tanto que familias, en tanto que padres de hijos que serán mañana competidores en el mercado laboral, intentan también privilegiar a su propia descendencia y, por lo tanto, respaldan sistemas educativos que favorecen la segregación social (y académica) en beneficio de las élites, en particular mediante una ramificación precoz y un libre mercado escolar.

Esta oposición se traduce en políticas que parecen a veces poco coherentes por parte de los partidos políticos. Se observa que, grosso modo, las formaciones socialdemócratas defienden más bien las posiciones colectivas del gran capital, mientras que los partidos tradicionales de derechas, que cuentan con más electores entre las familias burguesas y los pequeños empresarios, más bien le tienen apego a la selección y a la "libertad" de enseñanza. Igualmente se puede observar una alianza objetiva entre el capital y ciertas capas de la pequeña burguesía intelectual de izquierdas —base importante de reclutamiento de los partidos socialdemócratas—, que tienden a veces a asimilar las exigencias de "rigor", de "disciplina" o de "esfuerzo" en la educación a formas de opresión o a factores generadores de desigualdades. La verdadera naturaleza de clase de tales posturas radica, evidentemente, en que los propios hijos de las familias de intelectuales pequeñoburguesas necesitan menos que el resto a la escuela para instruirse y desarrollarse. Para ellos, la escuela inversa, la escuela digital, todo eso bien podría funcionar. Y, desgraciadamente, resulta que los enseñantes y los pedagogos también forman parte de esa clase social y, de este modo, padecen a menudo de la misma ceguera…

¿Y el pueblo, a todo esto?

Para los hijos del pueblo y sus padres, el problema se plantea de manera completamente diferente. Ciertamente, desde un punto de vista individual, lo que esperan de la escuela es que les asegure el acceso al empleo, que les aporte una formación que optimice su competitividad en el mercado de trabajo. Así, se podría ver en ello cierta convergencia con las expectativas del capital.

Sin embargo, los intereses objetivos y colectivos de las clases populares son diametralmente opuestos. La crisis COVID ha mostrado hasta qué punto las relaciones de producción actuales, de las que dichas clases son las primeras víctimas, son superadas por la amplitud de los desafíos sanitarios, ambientales, culturales, económicos y sociales de las sociedades modernas. Mal utilizado, sin planificación, pues se encuentra enmarcado en el capitalismo, el progreso técnico genera más problemas de los que puede resolver. Como miembros de una clase social explotada, que nada tiene que ganar con la salvaguardia del capitalismo, los hijos del pueblo deberían ser los portadores de los intereses a medio y largo plazo de una humanidad que debe deshacerse urgentemente de relaciones económicas y sociales

colectivamente suicidas.

Conducir las clases populares a hacer pasar esta tarea histórica, estos intereses colectivos, por delante de sus intereses particulares, cortoplacistas, en la competición por el empleo, requiere un enorme trabajo de educación. Y además, sobre todo, en el combate por cambiar el mundo, el conocimiento es un arma cada vez más importante. Comprender la economía, comprender la historia, comprender las ciencias y las técnicas, dominar múltiples formas de expresión y lenguajes, de la forma escrita literaria a las matemáticas, del discurso oral a la expresión corporal… Eso es lo que necesitan hoy las clases explotadas, objetivamente, para comprender el mundo y para cambiarlo. Porque nadie más lo hará por ellas.

Ahora bien, resulta que los hijos del pueblo no disponen hoy más que de un único medio y un único lugar para aprender todo esto: la relación privilegiada y viva con un enseñante debidamente formado, en el seno de esa instancia pública, dispensadora de instrucción, formación y educación, que llamamos "escuela".

3/10/2020

http://www.skolo.org/es/2020/10/03/escuela-digital-y-clase-inversa-dos-virus-troyanos-del-liberalismo-escolar

Nico Hirtt es un profesor y sindicalista belga, fundador del movimiento *Appel pour une École Démocratique*. Su última publicación es el libro *El menosprecio del conocimiento*, con R. Cañadell y A. Corominas, Icaria, 2020. Traducción de Vera Sacristán.

Notas

1/ Jean Hhindriks y John Rizzo, miembros del Institut Itinera, *La Libre Belgique*, 20 de marzo de 2020.

2/ Se atribuye a Enrique IV esta promesa: "Si Dios me da vida, haré que a ningún labrador de mi reino le falte los medios para poner una gallina en su cocido los domingos".

3/ Acrónimo de Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación.

4/ Hedwige D'Hoine, dossier TICE, "La classe inversée : historique, principe et possibilités", enseignement.be, 2017.

5/ Ibíd.

6/ "No es brujería". Se trata de un conocido programa de divulgación científica para niños de la televisión francesa. (N de la t.)

7/ Aquí me limito a evocar la dimensión pedagógica de las desigualdades sociales. Estos factores son los que producen desigualdad durante los aprendizajes. Además, los factores estructurales —orientación, mercado escolar— vienen a multiplicar estas desigualdades mediante segregaciones sociales y académicas que hemos descrito ampliamente en otros lugares.

8/ Acrónimo de los gigantes de internet: Google, Apple, Facebook, Amazon y Microsoft.

9/ Consejo Europeo (2012b), “Conclusiones del Consejo del 26 de noviembre de 2012 sobre la educación y la formación en el contexto de la estrategia Europa 2020. La contribución a la educación y la formación a la recuperación económica, al crecimiento y al empleo”.

10/ OCDE (2001), *L’école de demain. Quel avenir pour nos écoles?*

11/ Unidad Eurydice de la Comisión Europea (1997).

Fuente

---

https://www.lahaine.org/est_espanol.php/escuela-digital-y-clase-inversa