

Capítulo 2.

FRANKENSTEIN EDUCADOR EN TIEMPO DE CORONAVIRUS: EL NECESARIO RETORNO A LA REFLEXIÓN

FRANKENSTEIN EDUCATOR IN TIMES OF CORONAVIRUS:
THE NECESSARY RETURN TO REFLECTION

Martha Janneth Caro Guerrero

✉ m.caroguerrero634@gmail.com

🌐 <https://orcid.org/0000-0001-8517-4066>

Javier Caballero Sánchez

✉ javier.caballero@uexternado.edu.co

🌐 <https://orcid.org/0000-0002-3100-7948>

Universidad Externado de Colombia

Cita este capítulo:

Caro Guerrero, M. J. y Caballero Sánchez, J. (2021). Frankenstein educador en tiempo de coronavirus: el necesario retorno a la reflexión En: Sánchez Borrero, A. M. y Cuartas Montero, D. L. (Eds. científicas). *Pensar-se la educación en momentos de cambios. Reflexiones y transformaciones* (pp.59-75). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

FRANKENSTEIN EDUCADOR EN TIEMPO DE CORONAVIRUS: EL NECESARIO RETORNO A LA REFLEXIÓN

Martha Janneth Caro Guerrero²

Javier Caballero Sánchez³

Resumen

Apelando al Frankenstein educador de Philippe Meirieu (2001), el siguiente artículo analiza las implicaciones pedagógicas del auge de las herramientas tecnológicas en la relación enseñanza-aprendizaje, así como la permanente oposición entre praxis y poiesis en una época caracterizada por el abandono de la reflexión en el que se devela toda clase de desigualdades. El texto pretende, asimismo, profundizar en las problemáticas suscitadas en la educación en tiempos de pandemia, que acelera la instrumentalización del oficio de enseñar con el predominio de las tecnologías de la comunicación que irrumpen el escenario privado y nos introducen en una trama distópica. A partir de la obra de Sennett, (2012), Perrenoud, (2011), Thoreau (1945) y Chul-Han. (2015) el documento pretende revisar la sustitución de las prácticas reflexivas por “el hacer por el hacer” y abogar por un necesario retorno a un estado de permanente reflexión y cuestionamiento sobre las prácticas pedagógicas que se constituye, asimismo, en un llamado a la pedagogía de la esperanza.

2 Formadora del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

3 Docente investigador de la Universidad Externado de Colombia.

Palabras clave: pedagogía, prácticas reflexivas, educación en pandemia.

Abstract. Appealing to the educational Frankenstein of Philippe Meirieu (2001), the following article analyses the pedagogical implications of the rise of technological tools in the teaching-learning relationship, as well as the permanent opposition between praxis and poiesis in an era characterised by the abandonment of reflection in which all kinds of inequalities are revealed. The text also aims to delve into the problems raised in education in times of pandemic, which accelerates the instrumentalisation of the teaching profession with the predominance of communication technologies that burst onto the private stage and introduce us into a dystopian plot. Drawing on the work of Sennett, R. (2012), Perrenoud, P. (2011), Thoreau D. (1945) and Chul-Han. (2015) the paper aims to review the replacement of reflective practices by “doing for the sake of doing” and to advocate for a necessary return to a state of permanent reflection and questioning on pedagogical practices that also constitutes a call for the pedagogy of hope.

Keywords: pedagogy, reflective practices, education in pandemic.

Introducción

El Frankenstein educador de nuestros días se ha quedado sin voz. En su lugar, ha desarrollado cierta habilidad para jugársela con los dispositivos móviles y trabajar en diferentes pantallas al mismo tiempo. En época de pandemia, vive atento a los correos electrónicos. Aprende las destrezas necesarias para estar activo en línea. ¡No se puede quedar atrás! Ha escuchado que el mundo se encuentra en incertidumbre y que, como en otros tiempos, la esperanza se anida

en las mediaciones tecnológicas. Toma aliento, (ya no suspira) y se decide a emprender el acto de fabricación. Anima a sus estudiantes, prepara los recursos necesarios para distraerlos. No tiene mucho tiempo para preparar la clase. El acto de pensar, (acto solitario, por cierto) ha quedado en suspenso. Cuando todo está listo, el Frankenstein educador enciende la cámara e imparte la clase.

La clase transcurre entre las dificultades de la conexión, la distracción de los estudiantes –cada uno es un Frankenstein también–. Siente eso que experimentó el doctor Frankenstein al verse cara a cara con su obra: El cara cara con “alguien” que está, respecto a mí, en una relación primordial, de dependencia inevitable; alguien “que me lo debe todo” y de quien quiero hacer algo”, pero cuya libertad escapa siempre a mi voluntad. (Meirieu, 2001, p.16). Ahora trabaja desde su casa, pero en un ambiente extraño, distópico, instantáneo, en donde las reglas de proximidad se desdibujan. A veces se encuentra con un estudiante que suelta un chiste flojo para pasar de participativo. En otras ocasiones, encuentra las resistencias propias de la enseñanza. ¡No va a dejar lecturas, ¿verdad profesor? porque hemos escuchado que tiene que flexibilizar las clases!

Mientras sus vecinos aprenden el maravilloso arte de mirar por las ventanas durante horas, mientras cruzan sus brazos, el maestro intenta permanecer inquieto para dar cierta apariencia de hombre activo. Byung Chul Han (2015) en *La salvación de lo bello* ha dicho acertadamente que la hiperactividad es, paradójicamente, una forma en extremo pasiva de actividad que ya no permite ninguna acción libre (p.60). Un fiel reflejo de esta hiperactividad (a la que nadie escapa, a menos que goce de ciertos privilegios) es la participación simultánea en varios grupos de WhatsApp.

La fabricación en la enseñanza

La historia de Shelley (1818) nos muestra la obra del doctor Frankenstein inexpresiva, pero ¿acaso no es el reflejo de su creador? “En un principio no sabía bien si intentar crear un ser semejante a mí o uno de funcionamiento más simple” (Shelley, 1818, p.19). ¿Por qué, cuando se dice Frankenstein, todos pensamos enseguida en el monstruo? Se pregunta Meirieu ¿Por qué ese hombre evoca irresistiblemente la cara saturada, el cuerpo enorme, y los crímenes atroces de la criatura? Como cuando observamos a los profesores “dictar” la clase en línea, bregando a crear su propia criatura; a veces portan un halo particular en el que se encierran, mientras se disponen a participar del espectáculo. ¿Acaso todos no nos hemos visto atrapados en ese dilema? Para ello, pospone cualquier asomo de sentimiento que lo ponga en riesgo; es decir, que lo muestre tal y como es. El micrófono se apaga para que la realidad del espacio íntimo desaparezca. Lo que muestra la foto al final de la clase es, precisamente esa imagen deseada. La selfie es, exactamente, este rostro vacío e inexpresivo, señala Byung (2015). La adicción al selfie remite al vacío interior del yo (p. 26).

El Frankenstein educador deviene en camaleón: se camufla detrás de la pantalla compartida para evitar el ojo acusador del estudiante; aparece radiante ante la cámara cuando desea intervenir o emitir la evaluación; endulza su voz para seducir a los cibernautas; escribe extensos mensajes por correo electrónico para dejar evidencia de su respuesta a los requerimientos de sus interlocutores cuya cara se desdibuja ante la ausencia. El maestro hoy solo ejerce un pobre papel en el escenario educativo: mientras da cuenta de su éxito, los estudiantes están ocupados en pantallas con juegos, conversaciones o pensamientos inquietantes: ¿Cómo pagarán mis padres el próximo

semestre? ¿Por qué mi maestro habla sin parar, si tengo tanto por decir? ¿Cuándo retomaré mi vida social? ¿Por qué el maestro cree que estamos entendiendo?

Los instrumentos que ha creado para ser eficaz lo mantienen en un estado permanente de alerta. El sistema endocrino activa sus alarmas y ante cualquier asomo de peligro (mensajes en el grupo WhatsApp, correos por responder, comunicados con llamado de tareas urgentes) que antes garantizaron su conservación, lo impulsan a actuar como si su vida permaneciera en peligro. Así, el Frankenstein educador en tiempo de cuarentena afina nuevos instrumentos, como si abandonara la mística de la práctica pedagógica. Así y sin saberlo se debate en el dilema entre praxis y poiesis.

“La praxis, se propone obrar con actores, con sujetos singulares que se comprometen y se encuentran a base de su no-dominio del sentido y de la imprevisibilidad de lo que puede derivar de su compromiso y encuentro”, señala Francis Imbert (1992), citado por Meirieu. (2001, p.63). Y aunque se hable mucho de ello, aunque parezca un lugar común: ¡aceptémoslo, lo que se impone es la poiesis! Reflexionar sobre nuestras prácticas es algo complejo y, día a día las herramientas que apoyan el trabajo virtual conlleva a la sustitución de los espacios del pensar por el hacer. ¿Hay lugar para la reflexión serena en estos tiempos de pandemia?

La poiesis, según Meirieu (2001) se caracteriza “por tratarse de una fabricación que se detiene en cuanto al alcanzar su objetivo” (p.62), en el que entran en juego unos medios técnicos, unos saberes, y unos saber hacer, unas capacidades y competencias que generan un resultado objetivable y definitivo desgajado de su autor, el cual ya no vuelve a tocarlo. La praxis por el contrario “se caracteriza por

ser una acción que no tiene más finalidad que ella misma” (p.62). La educación, entonces, como bien observa Meirieu (2001) no puede ser una poiesis: reducir la educación a la poiesis, advierte este autor, “sería tratar al sujeto como a una cosa, de la que podría decirse, antes de empezar a educarla, qué debe ser y de qué modo exacto podrá verificarse si se corresponde con lo proyectado” (p.62).

La forma como opera la herramienta durante el trabajo virtual es perfecta para el deseo desbordado de control, de previsión y regulación. La herramienta permite grabar la clase para hacer control del contenido. Sobre este asunto, Meirieu (2001) llama la atención respecto del carácter imprevisible de la educación. “La educación está llena de ‘calamidades’ porque es una aventura imprevisible en la que se construye una persona, una aventura que nadie puede programar” (Meirieu, 2001, p.64).

Nadie lo ha explicado mejor que Richard Sennett (2012) en El Artesano, a propósito de una de las enseñanzas de su maestra Hannah Arendt: “[...] en general, las personas que producen cosas no comprenden lo que hacen”. (p. 17) La criatura de Oppenheimer fue la bomba atómica. El Frankenstein educador fabrica la criatura a su imagen y semejanza. El trabajo mecanizado, rutinario no le permite ver su obra. El Animal laborans, ha explicado Sennett (2012), es el ser humano asimilable a una bestia de carga, un siervo condenado a la rutina. Al parecer no le importa comprender lo que produce (p. 17).

Si el maestro pretende fabricar actitudes en sus estudiantes, el resultado podría ser desastroso: sujetos invadidos por el miedo, con miradas esquivas por la falta de seguridad en el discurso, pues cada afirmación requiere la sustentación de un teórico cuya producción circule en inglés y se publique en revistas científicas. ¿Es este el

sujeto ideado por el Frankenstein educador? Una reproducción exacta de la cultura mediática, con criterio limitado por el consumo, con movimientos nerviosos como resultado de la permanente manipulación de dispositivos electrónicos cuya omnipresencia encadena y obnubila.

Como atinaba Ortega y Gasset (1998) “Nuestra época es formidable ejemplo de cómo para crear no basta el pensamiento” (Ortega y Gasset, 1998, p. 128). Tal hecho ha llevado, como en otro tiempo, a que la formación se confunda con adiestramiento: ahora comparamos el trabajo en red con enseñar. Cualquier educador se interroga permanentemente sobre la criatura que, día a día, clase a clase, va creando. A veces incluso cae en cuenta de las implicaciones de la obra y de su obrar. Como el doctor Frankenstein que se pregunta: “¿Cómo expresar mi sensación ante esta catástrofe, o describir el engendro que con tanto esfuerzo e infinito trabajo había creado?” (Shelley, 1818, p.21). No hay un objeto que fabricar.

Cierto es también que quienes piensan en estos dilemas, quienes escapan al cumplimiento de la tarea, habitualmente luchan. Estos seres a veces incomodan y esto ocurre, por la razón que acertadamente ha sentenciado Thoreau en Walden: “Si un hombre no marcha al mismo paso que sus compañeros, quizás sea porque él oye un tambor diferente” (Thoreau, 1945, p.322). ¡Escuchemos nuestros propios tambores en estos días de confinamiento! Quien no lo haya logrado se ha perdido del más profundo llamado de la naturaleza y por tal motivo merece concederle unas semanas más de cuarentena.

Del desencanto a la desesperanza

Una mirada más profunda a la época que estamos viviendo nos permite ver que hay una mucho más compleja a la esperada. Miles de estudiantes pasan a ser invisibles porque no acceden a la conectividad. Estos sujetos son ignorados, anulados, borrados porque viven en sitios donde no existen las condiciones materiales para ser educados. La pandemia ha desvelado todas las formas posibles de desigualdad.

¿Y qué podemos hacer? ¿Cómo construir una pedagogía de la esperanza en tiempos de miedo y vulnerabilidad? ¿Cómo recuperar la voz?

El sujeto educador-Frankenstein, en cuanto reconoce su vulnerabilidad y comprende sus falencias, resulta más transparente para el estudiante; entonces, el corbatín sobra y la sonrisa es sincera; educar en este contexto implica delatarse como ser humano henchido de amor, con las herramientas vitales listas para brindar a sus estudiantes la mirada crítica ante el drama mundial; con la esperanza de diseñar espacios en el no-lugar de la red donde sus estudiantes puedan expresar sus inquietudes y logren guarecerse de las amenazas del mundo mediático cuya base es la propagación del miedo.

Esta mirada esperanzada del maestro será el resultado de un trabajo constante para transformar una plataforma en escenario, donde las voces de sus interlocutores puedan ser escuchadas; allí las personas recuperan su humanidad cuando argumentan con base en su experiencia vital, cuando las lecturas sugeridas pasan de ser una receta para generar cuestionamientos profundos, temblores esenciales para mover la esencia de los sujetos-estudiantes hasta movilizar su pensamiento y fortalecer su criterio.

¿Dónde queda la didáctica? Es fundamental plantear una reflexión respecto a la pertinencia de pasar las clases magistrales al formato virtual, pues se convierten en momentos propicios para la distracción de los escuchas: jóvenes, personas adultas o niños cuyo uso de las nuevas tecnologías puede caer en la adicción. Es fundamental considerar cómo se requiere un diseño didáctico para generar la interacción del estudiante con su maestro y con sus compañeros, de lo contrario, se podría grabar un audio y pasarlo para ser escuchado en el cómodo espacio personal. Si existen momentos para la escritura o la expresión oral de los participantes, se podría garantizar la participación y el logro del objetivo de aprendizaje; sin embargo, cada nueva sesión podría convertirse en un espacio para la negación del sujeto: alguien no presente detrás de una aparente participación en línea.

Durante este tiempo de confinamiento la práctica reflexiva ha tenido una transformación, pues la postura del maestro, otrora dueño del poder, se modifica y ahora es un nuevo habitante del ciberespacio donde las reflexiones se vuelven etéreas y su postura se modifica pues la interacción con los estudiantes deviene fría, depende de una máquina; el *habitus* se construye nuevamente a partir de tiempos inasibles y distopías desde las cuales emite sus discursos sin obtener mayor eco de sus interlocutores; muchos mantienen su micrófono cerrado y se ocultan de las cámaras con la excusa de la falta de conectividad.

La existencia de un tiempo para detener el desenfreno propio de la escuela: horas de clase, momentos para atención a padres de familia, reuniones con directivos docentes y espacios para el diálogo con otros docentes pudo ser oportunidad para pensar y pensar-se; sin embargo, se incrementó la velocidad porque se asume la completa

disposición para conectarse a cualquier hora, para responder los mensajes emitidos desde múltiples aplicaciones, con la respectiva invasión de los espacios privados. Esta perspectiva se contrapone con la idea de conservar un espacio “para el trabajo con uno mismo” (Perrenoud, 2011, p.16) con el fin de trabajar sobre el sujeto-docente, sus temores, sus ansiedades y su necesidad de expresar las emociones contenidas por la episteme institucional.

En este orden de ideas, el sujeto reflexivo se enfrenta con una realidad cuyo ritmo acelerado impide la posibilidad de re-pensar las acciones planeadas, ahora tendrá la tarea de usar las plataformas, simular normalidad en el ejercicio de la docencia, vivir la calamidad y adecuar su vida familiar a estas dinámicas intrusivas cuya violencia soterrada solo siente al final del día como un peso inexorable sobre la espalda. Piaget (1977) citado por Perrenoud (2011) plantea la abstracción reflectante “[...] cuando el pensamiento se toma a sí mismo como objeto y construye estructuras lógicas a partir de sus propias operaciones”; sin embargo, cada maestro-cibernauta divide su tiempo entre las sesiones virtuales, las múltiples reuniones y los ejercicios de planeación ¿Qué abstracción podrá lograrse en medio de esta crisis? ¿Cuántos escritos reflejan los resultados de sus análisis?

En consecuencia, la reflexión sobre la práctica docente se presenta sobre la acción, pues la mayoría del tiempo se suceden con desgraciada frecuencia las clases virtuales, cuya duración se asimila con el horario presencial, sin considerar las características del trabajo en línea: su complejidad y los requerimientos de interacción para lograr un avance en el proceso de aprendizaje. También es necesario considerar la existencia de una actitud reflexiva; si un maestro solo ejerce su papel desde la perspectiva de una posibilidad para subsistir, poco interés tendrá en tomar distancia de su quehacer para revisar

su ejercicio cotidiano. ¿Cuál es el nivel de auto-regulación de estos docentes? ¿Hay alguna forma de propiciar el auto-aprendizaje cuando se enfrenta una pandemia de miedo?

Contrario a lo anterior, existen maestros con la disciplina de la reflexión: se trata de una especie menor en esta población ilustrada; estos sujetos-docentes llevan a cabo un análisis metódico, regular e instrumentado en palabras de Perrenoud (2011, p.45) para establecer líneas de acción, para planear las clases, para elaborar material didáctico impreso o simplemente para establecer contacto telefónico con aquellos estudiantes cuyas condiciones impiden la participación en los escenarios virtuales. ¿Cuántos maestros en las actuales circunstancias han pensado en las crisis nerviosas de sus estudiantes? ¿Qué porcentaje de los estudiantes cuenta con acceso a internet para interactuar con sus compañeros? ¿Cuál será el resultado de las reflexiones docentes durante el confinamiento?

Desde otra perspectiva, es importante considerar cómo el conocimiento didáctico de contenido, el discurso pedagógico y la formación en investigación son limitados frente a una situación inusitada como la actual, pues un país como Colombia carece de posibilidades para garantizar el acceso democrático al conocimiento; tan solo basta observar la condición de los maestros encargados de atender las zonas rurales, su ubicación impide la posibilidad de contar con acceso al discurso y en contadas ocasiones logran emprender procesos de formación; aunque estos maestros tengan conciencia profesional y se cuestionen sobre su desempeño, sus reflexiones se limitan por la falta de diálogo con otros colegas. Solo en los lugares donde se cuenta con conectividad, los maestros logran esta interacción tan necesaria para construirse como profesionales de la educación, más allá de la soledad del aula.

Desde la misma perspectiva, el sujeto-docente-reflexivo lleva a cabo un proceso de ajuste a la situación actual, sus dinámicas cotidianas se modifican, la formación permanente es ahora un imperativo para sobrevivir en el escenario virtual; las lecturas y las discusiones se convierten en espacios en línea donde se resuelven los conflictos y se gestionan las ansiedades colectivas. Es momento para dar prioridad a las “Comunidades de Aprendizaje”, como escenarios para el intercambio; hoy día se requiere su existencia como punto de encuentro en línea donde se puedan discutir las mejores estrategias didácticas para llevar a los estudiantes, también cuáles son las adecuaciones curriculares y cómo atender a los requerimientos de formación desde la distancia.

Así mismo, la actual labor docente implica pensar una nueva metodología con el uso de herramientas diversas y el diseño de secuencias didácticas pertinentes, esto requiere acercarse a la realidad y generar espacios para la compasión: cuánto saber se requiere para atender a una persona enferma, cómo usar herramientas conceptuales para transformar los espacios familiares impactados por la pandemia, cuánto bien hace el arte a los sujetos confinados, qué beneficios trae poner en práctica las competencias socioemocionales y bajarlas de su empinado lugar conceptual. En últimas, se requiere la práctica reflexiva con corazón para enfrentar el reto de educar en estos tiempos.

No obstante lo anterior, es necesario aceptar una violencia rotunda de las actuales dinámicas escolares, es una agresión el cumplimiento de los mismos horarios escolares, la exigencia de portar el uniforme para tomar una clase virtual, la mirada acusadora del maestro sobre el entorno privado del estudiante, la urgencia de disponer de dispositivos electrónicos para participar en las sesiones, la solicitud

acuciosa de tareas. Frankenstein educador revive y con Perrenoud (2011, p.53) acierta: “[...] la acción pedagógica es una acción violenta, cambia al otro, invade su intimidad, intenta seducirlo o presionarlo”. Queda el espacio para re-pensar hasta dónde las acciones del maestro limitan la libertad de sus estudiantes y los constriñen, cómo el anhelo de perfección exige tanto al otro, hasta volverlo uno.

Sumado a lo anterior, diseñar un currículo lejano de la realidad representa una forma de imposición lesiva para una comunidad. Solo cuando se adecúe el currículo a la tragedia, se encontrarán nuevas formas de acercarse al conocimiento desde el habitar cotidiano del mismo espacio; cuando se valore la experiencia subjetiva como potencia para la transformación del entorno, se podrá encontrar el equilibrio entre el saber académico y los saberes ancestrales tan valiosos; favorecer el aprendizaje en las actuales condiciones requiere un esfuerzo mayor: ser más humanos para enaltecer al sujeto-estudiante y dejarlo ser desde la perfectibilidad y el error.

Bajo esta perspectiva se requiere una mayor reflexión sobre el quehacer educativo actual, pues la situación genera en docentes y estudiantes sentimientos de angustia por la incertidumbre. Volver la mirada hacia el sujeto y limitar el avance conceptual porque el currículo no se completará en estas condiciones o muchos asuntos quedarán sin resolver ante la distancia física; las familias educarán a sus hijos de acuerdo con sus propias experiencias y brindarán un abanico de posibilidades para enfrentar la vida, aunque los estudiantes no accedan a las clases virtuales, los padres estarán formando y aportando herramientas para comprender el mundo contemporáneo. Es tarea docente causar el “efecto expectativa” (Meireau, 1998, p.31) para perpetuar una vinculación emocional con la escuela y generar aprendizajes a partir de los materiales impresos

o las experiencias de interacción virtual. Será necesario preguntar por la cantidad de niños y jóvenes cuyo ánimo de seguir en la escuela decae o se pierde ante la distancia de la escuela, para muchos el lugar de encuentro representa tranquilidad y alegría, mientras ubicarse en la distopía de la red genera ausencia y vacío.

Desde el otro lado, para la escuela queda pendiente la asignatura de los mecanismos de control, el poder se ejerce en un lugar donde se puede disciplinar los cuerpos, se les puede retener para evitar la “indisciplina” ahora la cámara se apaga y el sujeto-estudiante-Frankenstein queda libre del ojo inquisidor del maestro quien solo tiene un supuesto poder sobre los estudiantes pues ahora no dependen de él, están libres en la red para buscar información o detenerse en las páginas vetadas por la autoridad adulta. La paradoja radica en el uso de la libertad pues muchos jóvenes pueden caer en la exploración de las múltiples ofertas del ciber- espacio donde se aprende mucho del mundo virtual, pero se presenta un alejamiento del contexto y es allí donde se necesita la presencia de personas comprometidas con la transformación de las condiciones reales.

La incertidumbre asusta pues la falta de acompañamiento impide responder con los compromisos otrora fundamentales para la relación maestro-estudiante; el ideal de un sujeto construyendo su criterio presenta muchos vacíos: ¿A qué materiales de lectura puede acceder este sujeto-estudiante-Frankenstein? ¿Cuánto tiempo será invertido para responder las copiosas actividades propuestas por su maestro? ¿Cuánto influirá el confinamiento en el surgimiento de las subjetividades? ¿Cuánta soledad para pensar puede disfrutar un estudiante en las actuales condiciones? ¿Es el maestro un buen acompañante desde la virtualidad? En últimas es el estudiante quien decide aprender (Meireau, 1998) y su compromiso permitirá el logro

de los objetivos de aprendizaje o la emergencia de un Frankenstein monstruoso: un sujeto sin autonomía para lograr la elaboración de su humanidad.

Por parte del Frankenstein educador es fundamental aceptar el no-poder, tal como lo asume Meireau (1998) pues los no-espacios carecen de seguridad y se erigen como abismos de información donde cualquier asunto puede emerger a la superficie: lo más anodino o lo más trascendental; se requiere destreza para elegir aquellos materiales importantes para presentar a sus estudiantes, desde la seguridad de su saber disciplinar escogerá ciertas joyas y brindará con entusiasmo la oportunidad para degustar del arte o de la ciencia en un escenario anormal, sin la habitual complicidad del aula el Frankenstein educador deviene humano por su intención de construir la quimera de formar con sus palabras etéreas y sus actitudes frente a los dispositivos electrónicos.

¿Cómo instalar un espacio donde aprender? El sujeto-estudiante Frankenstein se enfrenta con la imposibilidad de estar, su esencia está disuelta en un sistema mundo de sombras donde cada quien construye su imagen y se esconde en ella; así su monstruosa facilidad para divagar por las redes se diluye tras su clase; su incapacidad para argumentar se resuelve con la copia de documentos disponibles en la red; sus inquietudes se resuelven en foros de estudiantes donde surgen las más fáciles opciones de resolver complicados problemas; sus dudas existenciales se dispersan con los mensajes enviados cada minuto a su teléfono a través de alguna aplicación. Después de mucho divagar podrá romper la relación de dependencia con su maestro, si alguna vez la sintió, para declararse ciber-ciudadano y creer en el poder de un like como contribución a las luchas mundiales.

Finalmente, la escuela será un espacio para aprender cuando acoja lo imprevisto, en palabras de Meireau (1998) esto implica aprender de la situación actual y aprovechar esta coyuntura como fuente de aprendizaje, muchas miradas se dirigen a los maestros para juzgar su papel: ya por exceso, ya por defecto; sin embargo, es plausible el esfuerzo por cumplir con su papel como formadores desde lo inusitado, adaptarse con creatividad a las circunstancias depende de la voluntad del Frankenstein educador para dejar de fabricar sujetos en serie para aventurarse a fabricar alas, para permitir a sus nuevos estudiantes espectrales arrancar el vuelo y acercarse al fuego donde se puede comprender la esencia humana.

Referencias bibliográficas

- Chul-Han, B. (2015). *La Salvación de lo bello*. Barcelona: Herder.
- Meirieu, P. (2001). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes S.A Ediciones.
- Ortega y Gasset, J. (1998). *Espíritu de la letra*. Madrid: Catedra letras hispánicas.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.
- Sennett, R. (2012). *El Artesano*. Barcelona.: Anagrama Colección Argumentos.
- Shelley, M. (2012). *Frankenstein*. España: Editorial Luarna.
- Thoreau, H D. (1945). *Walden o la Vida en los Bosques*. Buenos Aires: Emecé Editores S.A.

