

LA DIMENSIÓN CONSERVADORA DE LA EDUCACIÓN REPUBLICANA

*A DIMENSÃO CONSERVADORA DA EDUCAÇÃO REPUBLICANA*

*THE CONSERVATIVE DIMENSION OF REPUBLICAN EDUCATION*



Gian Eligio Soliman RUSCHEL<sup>1</sup>  
e-mail: gian.ruschel@sou.unijui.edu.br



Vânia Lisa Fischer COSSETIN<sup>2</sup>  
e-mail: vania.cossetin@unijui.edu.br

**Cómo hacer referencia a este artículo:**

RUSCHEL, G. E. S.; COSSETIN, V. L. F. La dimensión conservadora de la educación republicana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024011, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.16587>



| Enviado en: 22/05/2022  
| Revisiones requeridas el: 29/06/2023  
| Aprobado el: 19/06/2023  
| Publicado el: 24/01/2024

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Editor Adjunto Ejecutivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup>Universidad Regional del Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí – RS – Brasil. Estudiante de doctorado en Educación por el Programa de Posgrado en Educación Científica de la UNIJUÍ, Maestría en Educación por la UNIJUÍ, especialista en Didáctica de la Filosofía por la Universidad Federal de Pelotas (UFPel), graduada en Historia por la Universidad Regional Integrada del Alto Uruguai y las Misiones (URI).

<sup>2</sup>Universidad Regional del Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí – RS – Brasil. Doctorado y Maestría en Filosofía por la PUCRS, licenciada en Filosofía y Artes por la UNIJUÍ, Profesora del PPG en Educación Científica de la UNIJUÍ.

---

**RESUMEN:** El presente artículo reflexiona sobre la educación republicana, considerando los presupuestos fundamentales que la sustentan y que, en consecuencia, definen su especificidad. Su objetivo es resaltar la dimensión conservadora de la escuela republicana como uno de sus rasgos determinantes y cuya eficacia radica en la innegociable tarea de enseñar. Desde esta perspectiva, el texto tematiza cuestiones sobre la condición humana, el carácter conservador de la escuela y el papel de transmisión que subyace a la enseñanza.

**PALABRAS CLAVE:** Conservación. Transmisión. Escuela. República.

***RESUMO:** O presente artigo reflete acerca da educação republicana, considerando os pressupostos fundamentais que estão em sua base e que, em virtude disso, definem a sua especificidade. Seu objetivo é dar destaque à dimensão conservadora da escola republicana como um de seus traços característicos e cuja efetividade encontra-se na inegociável tarefa de ensinar. Desta perspectiva, o texto tematiza questões acerca da condição humana, do caráter conservador da escola e da função da transmissão subjacente ao ensinar.*

***PALAVRAS-CHAVE:** Conservação. Transmissão. Escola. República.*

***ABSTRACT:** This article reflects on republican education, considering the fundamental assumptions that underlie it and, as a result of that, define its specificity. Its objective is to highlight the conservative dimension of the republican school as one of its characteristic traits and whose effectiveness lies in the non-negotiable task of teaching. From this perspective, the text thematizes questions about the human condition, the conservative character of the school and the role of transmission underlying teaching.*

***KEYWORDS:** Conservation. Transmission. School. Republic.*

---

## Introducción

En el contexto brasileño, nuestras experiencias negativas previas en el campo político han favorecido la circulación actual de opiniones igualmente negativas sobre los asuntos públicos y la política, a veces incluso estereotipadas dada la asociación de la política con la corrupción, el oportunismo y la demagogia. Parece ser una consecuencia de esto que obtenemos un sentimiento de crisis en relación con todo lo que concierne a lo público y a la política. Esta crisis indica que existen problemas cruciales en el contexto de las acciones de los actores y representantes políticos, especialmente en lo que respecta a la superposición de los intereses individuales sobre el interés público y el bien común, y esto a pequeña y gran escala.

En gran medida, la frágil tradición republicana y democrática de Brasil (fácilmente identificable en su propio proceso histórico) hace que el problema sea aún más complejo. En Brasil, nunca hemos podido seguir un camino favorable a la constitución de una tradición republicana y democrática. Los principios de universalidad, laicidad e igualdad en los que se basa, si no son del todo desconocidos para los brasileños, son confusamente entendidos por la gran mayoría. Por ninguna otra razón, la educación y la escuela pública brasileña se enfrentan al gran desafío de hacer efectivos esos mismos principios. El déficit republicano en política se refleja en la educación pública, lo que hace que este ideal de educación sea difícil de alcanzar en Brasil.

A partir de esta tesis y guiados crítica y hermenéuticamente por perspectivas teóricas de filiación moderna y arendtiana, buscamos tematizar algunos aspectos relacionados con la dinámica de la educación en lo que respecta a la formación humana, contexto en el que destacamos la importancia de la escuela pública en la construcción de condiciones para la conservación del pacto humano civilizador, así como de una sociedad plural y democrática. Por otra parte, debido a este inequívoco carácter conservador de la escuela, en un segundo momento, reflexionamos sobre las nociones de transmisión y tradición, destacando precisamente el sentido conservador de la escuela y, en consecuencia, de la escuela republicana como institución creada para un fin específico, a saber: la conservación del mundo. Algo que hace a través de su propia enseñanza.

## Educar es humanizar

Una educación meramente instrumental, en la que no aparezca la reflexión crítica y que sea indiferente al debate ético-moral, tendrá dificultades para educar para la convivencia, para las distinciones y tensiones entre lo público y lo privado, para el mundo común, propio del campo político. Ciertamente, no existe una educación que pueda satisfacer pronta y plenamente estas demandas, simplemente porque no son problemas que se tratan en el dominio técnico, sino que requieren un alto grado de clarificación, criticidad y responsabilidad. Por lo tanto, es necesario contar con condiciones formativas para una empresa de este tipo. Así, si consideramos importante un proyecto de sociedad que favorezca la vida en común, es igualmente importante pensar en la educación que deseamos y si la educación que tenemos no estaría precisamente contradiciendo este propósito.

Si, por un lado, podemos sospechar de la posibilidad de la realización del proyecto de la Ilustración e incluso no querer que se realice en los términos en que fue concebido desde su génesis, por otro lado, debemos ser conscientes de que una sociedad capaz de pensar críticamente sobre sí misma, de evaluar sus condiciones materiales e intelectuales para la realización de cualquier causa colectiva, exige demasiado de los sujetos que la componen. En otras palabras, una sociedad tan deseada necesita tener en cuenta el grado de ilustración de los sujetos involucrados, así como su capacidad no solo para criticar, sino también para reconocer los valores transmitidos por las tradiciones heredadas. Implica admitir el carácter contingente y no imperativo de las tradiciones y, concomitantemente, su indispensabilidad, ya que aún no hemos encontrado otros modos de existencia que no sean por referencia a ellas, aunque se nieguen (Cossetin, 2021a). Sin ella, no constituimos un mundo, en palabras de Brayner (2008, p. 16-17), "sin un pasado en el que apoyarse y sin un futuro al que conducir, estamos condenados a un eterno retorno de lo igual y lo insignificante".

Como la descendencia humana no se humaniza con prontitud, ni en ausencia de la misma, la escuela termina aliándose con el esfuerzo formativo y civilizatorio invertido por las generaciones anteriores en cada recién llegado, continuando la humanización inicial inaugurada por los primeros cuidadores, generalmente ubicados en la familia. Savater (1998) nos recuerda que la palabra "humano" no se utiliza sólo como una denominación clasificatoria para distinguir las numerosas especies de mamíferos. No se habla de una definición meramente biológica de la especie *Homo sapiens*. Según él, "los seres humanos nacemos como tales, pero sólo entonces lo somos plenamente" (Savater, 1998, p. 30). Esta es la conocida máxima de Kant (1999), que no nacemos humanos, sino que nos hacemos humanos a través de la educación.

No estamos programados como otros animales y el resto de la naturaleza, sino desprovistos de esencia o determinaciones innatas que puedan conducirnos suficientemente a nuestra supuesta humanidad. Por eso, para el pensador español "[...]" es una paradoja pretender conocer la naturaleza humana incondicionada, porque la esencia de la naturaleza humana está por estar condicionada" (Savater, 1998, p. 38). El ser humano sería aquel ser capaz de trascender su condición biológica, de ir más allá de las leyes naturales, como escribió Rousseau (2016) en su *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*.

Para el pensador francés, tanto el hombre como los demás animales tienen instintos y se guían por ellos. La diferencia es que otros animales no pueden desviarse de su condición instintiva, estando aprisionados en la naturaleza. En una condición de libertad, el hombre puede elegir precisamente lo que lo alejaría de los animales. Si bien "[...] La naturaleza manda a todo animal, y el animal obedece [...] el hombre recibe la misma instrucción, pero reconoce que es libre de aceptar o de resistir". (Rousseau, 2016, p. 56).

Esto permite a Savater (1998, p. 40) afirmar que la humanidad opera en otra lógica, diferente a la relación aristotélica entre acto y poder, ya que en el largo y difícil proceso de nuestra humanización entran en juego innumerables otros factores, y el hecho de enseñar a nuestros semejantes y aprender de ellos es el más importante para el establecimiento de nuestra humanidad. Para explicar mejor esta forma especial de concebir la condición humana, Savater (1998) utiliza el concepto de neotenia. Término que designa el nacimiento prematuro del bebé humano, por lo que tiene la necesidad de ser acogido y cuidado por sus semejantes. "Debemos nacer para ser humanos, pero solo nos volvemos plenamente humanos cuando otros nos *contagian* deliberadamente con su humanidad [...] y con nuestra complicidad" (Savater, 1998, p. 31). Aquí, la educación ocupa un lugar central, porque se refiere a la relación del vínculo inaugural entre el recién nacido humano y un ser humano, condición no solo para su subjetivación, sino para su propia supervivencia (Cossetin, 2021a).

Significa que el recién llegado se inserta en un contexto que ya está significado, y por lo tanto profundamente marcado por valores, costumbres, hábitos y creencias que están ahí para ser supuestamente preservados y transmitidos sin los cuales no producimos un mundo, que, a su vez, no comienza de nuevo con cada nueva generación. Por esta razón, la conservación y la transmisión se han convertido en nociones queridas en el debate educativo.

## Conservación y transmisión

Sabemos que la escuela viene sufriendo repetidas y profundas injerencias de agentes externos a ella, cuyos propósitos van desde hacer de la escuela una institución al servicio del mercado, una especie de agente de la familia y de los proyectos privados, hasta hacerla desempeñar cualquier papel productivo e instrumental de acuerdo con la lógica del mercado. Estas interferencias, según Masschelein y Simons (2014), estarían comprometiendo el significado de la escuela, tal como se concibe desde su génesis en la Antigua Grecia, es decir, como un lugar de "tiempo libre". Libres, aquí, estarían indicando su liberación de las responsabilidades políticas que recaen sobre el ciudadano adulto, de los deseos y valores de la familia y de la necesidad productiva, y de la lógica competitiva que la sociedad de consumo impone a todos. Ceder a las expectativas del mercado deja de ser una escuela y se convierte en un instrumento para satisfacer demandas que están más allá de sí mismo. La escuela deja de tener un fin en sí misma para servir a otros fines externos a ella. Este sería precisamente el gran reto al que se enfrentaría una institución con siglos de existencia y que se enfrenta constantemente, sobre todo en la posmodernidad, a todo lo que se presenta como nuevo y con un propósito práctico e inmediato.

Michael Young (2007, p. 1288) afirma que, sin escuelas, "[...] Cada generación tendría que empezar de cero o, como las sociedades que existían antes de las escuelas, permanecer prácticamente sin cambios durante siglos". A raíz de este pensamiento, encontramos la idea fundamental de que las escuelas son y deben ser transmisoras de conocimientos que permitan a las nuevas generaciones heredar el mundo cuando llegan a él, apropiarse de él y también reconfigurarlo según sus perspectivas. Con esto no sólo tenemos una repetición de un mundo ya vivido, sino que permitimos la aprehensión del mundo por su comprensión. Para Arendt (2016),

*[...] el conservadurismo, en el sentido de conservación, es parte de la esencia de la actividad educativa, cuya tarea es siempre cobijar y proteger algo: el niño contra el mundo, el mundo contra el niño, lo nuevo contra lo viejo, lo viejo contra lo nuevo (Arendt, 2016, p. 131).*

La relación que aquí está en juego es de tipo dialéctico, ya que lo nuevo siempre se refiere a lo que no es o no quiere ser, en este caso, el pasado. Incluso lo viejo sólo se deja conservar como tal ante la posibilidad de su propia renovación por las manos de los que llegan, y sólo es posible si se coloca como algo a renovar: un mundo que se conserva, en gran medida,

viejo. Por lo tanto, la afirmación de que la escuela enseña cosas antiguas sólo puede ser cierta. Y esto no es una crítica o acusación a la escuela, sino una declaración acompañada de elogios

Desde este punto de vista, considerar, con Arendt (2016, p. 130), la tradición como "el hilo que nos ha guiado con seguridad a través de los vastos dominios del pasado" es fundamental, ya que la pérdida de la tradición trae consigo el peligro de olvidar el pasado, por lo tanto, las referencias que nos han guiado, en diferentes grados, en el presente y en el futuro. Para Hannah Arendt (2016), la memoria es una dimensión constitutiva de nuestra humanidad hasta el punto de que, según Orwell (2021, p. 40), "cuando no hay registros externos que consultar, ni siquiera el esbozo de la [...] la vida misma pierde su nitidez".

Vemos, por tanto, que el carácter conservador de la educación protege a la humanidad misma, lo que hace presentando el mundo a las nuevas generaciones, a través de historias, memorias, narrativas, saberes y saberes compartidos, a través de las hazañas, logros y pérdidas vividas, en definitiva, a través de la cultura. Todo esto constituye lo que hemos llamado tradición. Esta tradición está tematizada por diferentes áreas de conocimiento y que, en la escuela, aparecen en forma de disciplinas. Así, parte del compromiso de la escuela es transmitir esta tradición, poniendo a disposición de los nuevos, a través de la enseñanza, lo que "[...] que consideramos dignos de ser preservados" (Savater, 1998, p. 174), con el fin de liberarlos de tener que reinventar el mundo cada vez y que tengan los recursos para comprender este mundo, a sus semejantes y a sí mismos. Por eso podemos decir, con Arendt (2016), que la escuela es conservadora, porque apunta a la continuidad del mundo.

Siguiendo los pasos de Arendt (2016), Pigeon (2008) dirá que su tarea es proteger y preservar el mundo a través de la transmisión, lo que hace mientras enseña. Pombo (2008) nos recuerda que "somos enanos a lomos de gigantes" y que existe un tipo de discurso capaz de transmitir conocimientos teóricos, a saber, la enseñanza. El autor también hace una distinción importante entre enseñanza y educación. Para ella, si bien los docentes también educan, lo propio de la escuela es enseñar y que los docentes deben ser los encargados de transmitir los conocimientos teóricos, es decir, aquellos que "[...] introducir una visibilidad del mundo y de los seres que lo habitan" (Pombo, 2008). Es el caso de las más variadas asignaturas que componen el currículo escolar. Desde esta perspectiva, los maestros serían "sus propios personajes" y las escuelas serían "sus propios lugares", ambos creados por la humanidad para el cumplimiento de una tarea específica (Pombo, 2008).

Para Fensterseifer (2020, p. 21), en su sentido más general, la educación existía incluso antes del advenimiento de la escuela y puede tener lugar incluso sin especialistas, en este caso,

maestros. La existencia de la escuela sólo se justifica si consideramos que hace algo por la sociedad que ninguna otra institución hace o puede hacer. Sin tener esto en cuenta, incluyendo lo que no es apropiado que una escuela realice, pierde su razón de ser. Vale la pena recordar que hablamos de una educación escolar en la estela de un proyecto republicano moderno, para el cual las nociones de laicidad, universalidad y gratuidad son muy queridas. Por lo tanto, parece razonable que la escuela también se comprometa y permanezca atenta a la conservación de esta dimensión. Según él, "al asumir responsabilidades que van más allá de su competencia, la escuela promete lo que no puede cumplir" (Fensterseifer, 2020, p. 21), poniéndose en desventaja, ya que existen varios otros espacios que compiten con ella y, en algunos aspectos, son mucho más eficientes y atractivos. De ahí la importancia de no perder de vista su especificidad, que es el trabajo con conocimiento. Por ejemplo, si dejara de funcionar como escuela y comenzara a ocuparse de ofrecer actividades de ocio a los estudiantes, podríamos decir, con alguna razón, que las escuelas serían innecesarias ya que existen otros espacios para entretener a los estudiantes, incluidos los que ofrece el sector privado, o incluso cuando se les deja en casa para jugar en sus videojuegos o dispositivos electrónicos.

Al ser respetada en su especificidad, es aún más fácil defender a la escuela de las acusaciones de adoctrinamiento ideológico que ha recibido en los últimos años. De hecho, en principio, al ser una escuela republicana, ya debería estar debida y suficientemente protegida de tales acusaciones, porque se vería impedida de tomar posición en defensa de tal o cual discurso u opinión que fuera expresión de valores privados, ya sean de una persona o de un grupo. Con respecto a las leyes y valores republicanos, la especificidad de la escuela republicana radica en su voluntad de acoger y mediar las múltiples formas de pensar y ser humano, siempre críticamente tensionadas a la luz del conocimiento científico y por el esfuerzo de construir un mundo en el que todos puedan vivir con igual dignidad. Significa, entonces, como quiere Savater (1998, p. 171), que nunca se trata de "[...] una simple transmisión de conocimientos [...], pero que va acompañada de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad". La escuela no es la condición para la existencia de una sociedad, pero es una condición para el sostenimiento de un proyecto de sociedad que se guiará por principios republicanos y democráticos, si así lo elegimos.

Así, al ocuparse de la transmisión y conservación de un mundo ya constituido y en proceso de constitución, al posicionarse a favor de la emancipación, la libertad, la universalidad y la democracia, la escuela republicana asume una posición de carácter político. Esto nos permite decir que "la sociedad prepara a sus nuevos miembros de la manera que parece más



conveniente para su preservación" (Savater, 1998, p. 173). Desde esta perspectiva, el hecho de que tengamos escuelas y que tomemos una posición que esté a favor de los valores mencionados y no de otros, coloca a la escuela en una condición de no neutralidad. La escuela republicana, entonces, es una escuela que toma partido por un proyecto, a saber: en términos arendtianos, de construir un mundo común, en el que haya espacio para todos y para quienes se den las mismas oportunidades.

Veamos un ejemplo. Cuando la escuela trabaja temas relacionados con el campo de la ética, sabe que no podrá garantizar que todos los estudiantes, cuando se conviertan en adultos, asuman posiciones éticas frente a sus dilemas existenciales. Pero también sabe que será difícil para estos estudiantes hacerlo si nunca se les desafía a pensar y experimentar, como en un ensayo, dilemas éticos hipotéticos y, eventualmente, incluso concretos que surgen de la vida escolar cotidiana, especialmente cuando estos estudiantes se ven privados del contacto con adultos éticos. No se trata de preparar a una generación para el futuro ni de formar ciudadanos, como advierten Arendt (2016) y Brayner (2008) respectivamente, como si los niños, niñas y adolescentes de hoy fueran a construir con precisión la sociedad idealizada por los adultos. A pesar de todo el riesgo que esto implica, siempre es bueno recordar que el rechazo de la tradición es un derecho de los más jóvenes. Sin embargo, sólo será un rechazo justo si se hace sobre la base del reconocimiento y la comprensión de esta misma tradición, así como si hacen uso de medios democráticos para la institución de lo nuevo. Esto evitaría que caigamos en la tentación de diseñar una sociedad supuestamente perfecta de acuerdo con nuestras convicciones, sin admitir que podemos estar equivocados y sin reconocer las dificultades e incluso los escollos a los que estamos sometidos a la hora de implementar un proyecto republicano y democrático, ya que también puede llevarse a cabo -como la propia historia nos ha demostrado- a través de mecanismos totalitarios y bárbaros (Brayner, 2008).

### **Conservar y transmitir en un contexto ciberespacial**

Hoy en día, la escuela se ha sumergido prácticamente obligatoriamente en esta especie de océano tecnológico, en una adhesión casi siempre irreflexiva y adaptativa a las promesas que ofrecen las tecnologías de la información, de las que se ha prescindido de cualquier reflexión sobre los fines formativos, así como sobre los conocimientos a enseñar y/o los conocimientos a transmitir. Toda esta dinámica ha tenido lugar dentro de un universo de experiencias fugaces, con la promesa de mucho placer y poco esfuerzo. Todo lo que requiere un poco más de retraso, concentración, reflexión, a veces incluso produciendo algo de

aburrimiento, ha sido inmediatamente descuidado (Cossetin, 2021b). Por otra parte, la referencia para la innovación que se requiere constantemente no se encuentra en las obras, en las experiencias y recuerdos humanos anteriores, sino solo en la herramienta misma.

Este ímpetu innovador para permear el ambiente escolar estaría desplazando al maestro de su lugar como representante de la cultura y del propio pacto civilizatorio, en términos arendtianos, de su lugar de autoridad, poniendo en cuestión la legitimidad misma de su enseñanza. La conferencia, por ejemplo, en la que el profesor puede presentar el mundo a los alumnos, narrar y elaborar lo que él mismo ha aprendido, compartir sus experiencias, dar testimonio de sus conocimientos, ha sido rápidamente rechazada y denunciada como inapropiada e ineficaz, porque no es lo suficientemente atractiva. Ya no es el compartir hechos y conocimientos humanamente elaborados lo que está a la orden del día, una ocasión que requiere la consideración de una relación pedagógica asimétrica, en la que el maestro ocuparía un lugar especial porque sería quien, habiendo llegado antes, sería éticamente responsable del cuidado y preservación del mundo, asumiría el lugar de representante de la cultura y la memoria.

Una educación que exige al adulto de la mediación responsable y comprometida entre el pasado y el futuro, lo viejo y lo nuevo, dejándose formatear y liderar por sistemas, plataformas y herramientas, suplanta la especificidad de la escuela, haciéndola prescindible. El ciberespacio no es un lugar de encuentro dialógico con el otro, con la diversidad, con lo diferente, con lo que puede convocar a la reflexión y a la reflexión profunda sobre la propia condición, que es precisamente lo que permite la realización de un proyecto democrático responsable y comprometido con la causa humana. El sujeto de la web -quizás, más bien, el usuario- se encuentra desapegado, éticamente descomprometido con el otro, porque lo que tiene frente a sí definitivamente no es un ser humano, sino una máquina. Esto hace una gran diferencia para que pensemos en los procesos formativos y las dinámicas democráticas. Está lejos de ser un espacio pedagógico, porque lo contradictorio no lo mueve de su lugar y el discurso al que se adhiere es el que reafirma sus convicciones previas y no el que lo hace pensar. Se trata, por tanto, de un espacio antipedagógico y antidemocrático, según Charlot (2020), en el que no se reconcilian deseo y norma.

Esto es lo que sucede cuando los niños, los adolescentes e incluso nosotros los adultos estamos explorando nuestros canales favoritos en YouTube, por ejemplo. El sistema algorítmico trata de satisfacer nuestros deseos más inmediatos y nuestras convicciones más endurecidas, ofreciéndonos cada vez más de lo mismo. Se nos dirige a consumir contenido que imaginamos

que hemos elegido, sin darnos cuenta de que somos los elegidos. En este contexto, no parece difícil inferir los riesgos que están en juego cuando se abandona la tarea de educar a la automatización tecnológica. A la escuela se le ha vendido la falsa idea de que la mejor forma de educar es la que se basa metodológicamente en las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDIC) y que la falta de adaptación a este modelo la hace obsoleta e inadecuada para los tiempos actuales, habitados por los llamados "nativos digitales". Charlot (2020, p. 108) alega que existe una ambivalencia en el uso de estos DICT, ya que pueden mejorar y facilitar nuestra comunicación en el trabajo y en nuestra vida personal, representando un "[...] dimensión fundamental e irreversible de la contemporaneidad", pero advierte que "[...] El aprendizaje no es la actividad principal de los jóvenes cuando utilizan su ordenador o su *smartphone*" (Charlot, 2020, p. 108).

En general, los usuarios son dirigidos a caminos que no eligieron y están, sin la menor conciencia de ello. Se sienten seducidos por una comunicación rápida, económica, casi inmediata, marcando ya una diferencia significativa con el aprendizaje ofrecido y experimentado en la escuela, ya que no siempre se produce atendiendo a los deseos del alumno, ni mucho menos sin una relativa demora. La educación, para usar una expresión de Biesta (2016), es lenta, difícil, frustrante y frágil y, podríamos agregar: a menudo produce un malestar causado por alguien -generalmente un profesor- que emerge como una especie de contrapunto, invitando al estudiante a revisar sus certezas.

Esto explicaría por qué la dimensión conservadora y democrática de la educación no podría prescindir de la obligación del niño en el espacio escolar, incluso contradiciendo cualquier pretensión de educación en casa o desarrollada a través de plataformas digitales y a distancia. La escuela es este lugar que nuestra cultura de origen griego occidental ha elegido para educar a los niños, aunque ellos mismos no lo quieran, haciéndoles aprender lo que no aprenderían en otro lugar y que probablemente no querrían aprender por su cuenta. Como nos recuerda Savater (1998), el acto de educar es siempre deliberado por parte de los adultos, por lo tanto, presupone una elección y una intención. De acuerdo con la perspectiva aquí defendida, el carácter conservador y democrático de la escuela exige un ambiente de socialización y encuentro intergeneracional, en el que están en juego numerosas tensiones, entre ellas las derivadas de la pluralidad de ideas y entendimientos, dadas las diferencias contextuales, formativas, evaluativas y experienciales de cada uno de los implicados. Esto es cierto tanto para las relaciones que se establecen entre iguales como entre adultos y niños.

## Reflexiones finales

Hay problemas y riesgos evidentes en la democracia, especialmente en lo que respecta a Brasil, que históricamente tiene una fragilidad en su constitución como república democrática. De aquí se deduce que la concepción de la escuela republicana aún no es bien comprendida por todos, a la vista de su potencial y su demanda en el campo de la esfera pública. Si estamos convencidos de que vale la pena seguir defendiendo una sociedad guiada por principios republicanos y democráticos, parece necesario que busquemos también formas de narrar, dialogar y consensuar libremente perspectivas que nos unan en favor de la construcción de un mundo común, condición fundamental para que se elaboren significados en colaboración intergeneracional e intersubjetiva, en la que los individuos se sitúen en esta escena como sujetos/agentes.

La escuela pública, por tanto, en base a su carácter conservador y democrático, sería la expresión y la posibilidad de construir un mundo elegido por todos. Ciertamente, una elección posible entre muchas otras, pero aun así siempre es importante enfatizar la importancia de que sea, de hecho, el resultado de una elección.

## REFERENCIAS

- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BIESTA, G. J. J. **The beautiful risk of education**. New York: Routledge, 2016.
- BRAYNER, F. H. A. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.
- CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução: Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.
- COSSETIN, V. L. F. Moral asepsis in education. **Educação e Filosofia**, [S. l.], v. 35, n. 73, p. 391-422, 2021a. Disponible en: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/54953>. Acceso en: 22 feb. 2022.
- COSSETIN, V. L. F. Solitude e isolamento: o caráter formativo do encontro consigo mesmo. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 1036-1054, set/dez, 2021b. DOI: 10.5335/rep.v28i3.11810.
- FENSTERSEIFER, P. E. **A tarefa educacional na especificidade da escola**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2020.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1999.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ORWELL, G. **1984**. Tradução: Karla Lima. Jandira: Princips, 2021.

POMBO, O. **Elogio da transmissão**. 2008. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/267156022\\_Elogio\\_da\\_Transmissao\\_Praise\\_of\\_the\\_Transmission](https://www.researchgate.net/publication/267156022_Elogio_da_Transmissao_Praise_of_the_Transmission). Acceso en: 09 nov. 2021. Não paginado.

ROUSSEAU, J.-J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução: Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2016.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas**. 2007. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acceso en: 15 dic. 2021.

### ***CRedit Author Statement***

---

**Reconocimientos:** No aplicable.

**Financiación:** Beca de doctorado financiada por la CAPES.

**Conflictos de intereses:** No hay conflictos de intereses.

**Aprobación ética:** El trabajo realizado es de carácter exclusivamente bibliográfico, por lo que no requirió sometimiento al Comité de Ética en Investigación.

**Disponibilidad de datos y material:** Son libros y artículos físicos disponibles en plataformas virtuales de acceso público e irrestricto, cuyas referencias se incluyen en el artículo.

**Contribuciones de los autores:** El contenido del artículo recoge elementos relativos a la investigación de tesis desarrollada por el doctorando y la investigación desarrollada por el director, por lo tanto, el doctorando realizó una primera versión del escrito que posteriormente fue ampliada y revisada por el director, llegando a esta versión final con aportes equilibrados de ambos autores.

---

**Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.**  
Corrección, formateo, normalización y traducción.

