Propuesta Educativa
ISSN: 1995-7785
propuesta@flacso.org.ar
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Argentina

Tobeña, Verónica
Pandemia: una nueva oportunidad para sintonizar a la escuela con nuestro tiempo
Propuesta Educativa, vol. 2, núm. 54, 2020, pp. 6-17
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403066700002

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Dossier

Educación y Pandemia

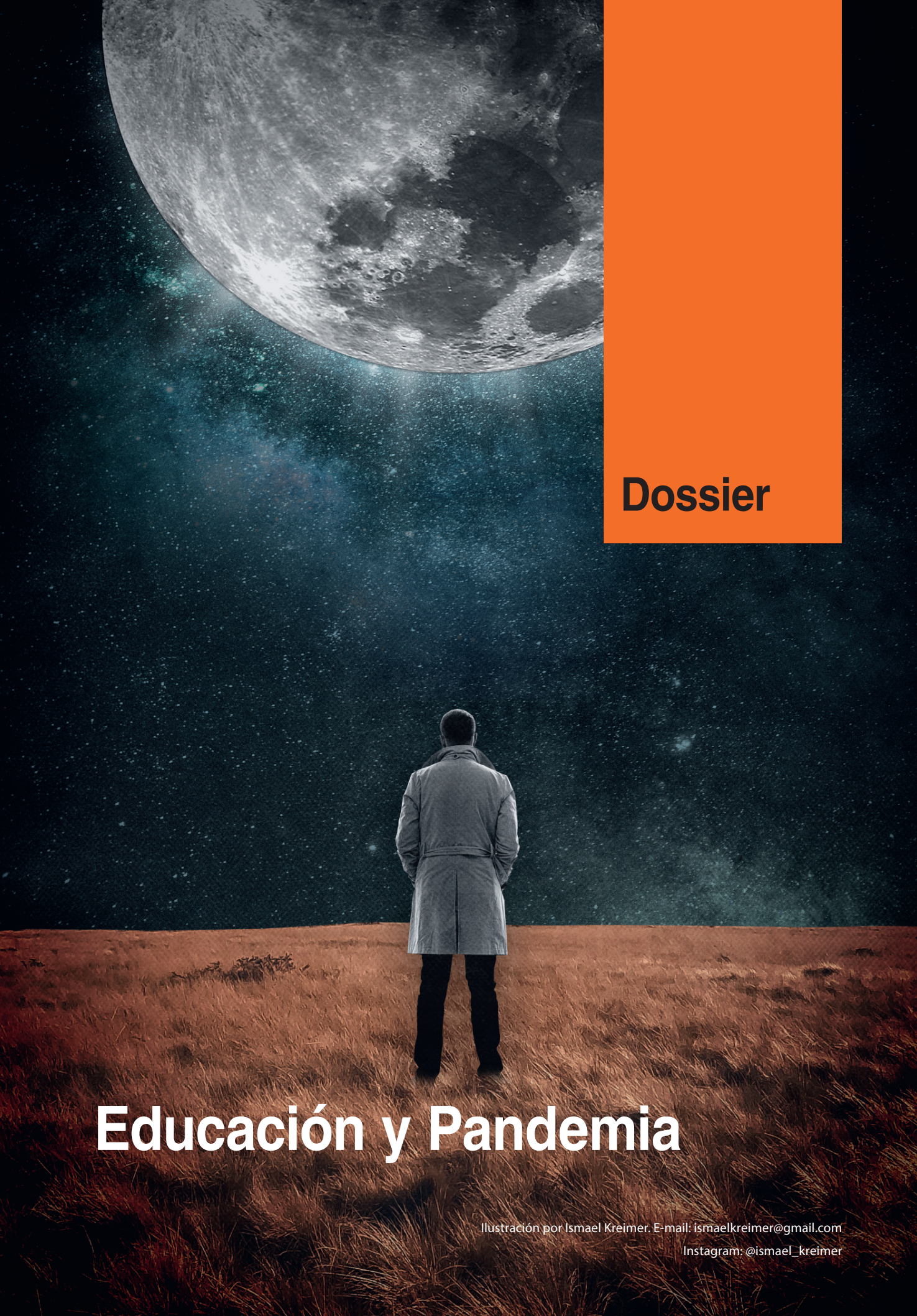


Ilustración por Ismael Kreimer. E-mail: ismaelkreimer@gmail.com
Instagram: @ismael_kreimer

Introducción: Pandemia. Una nueva oportunidad para sintonizar a la escuela con nuestro tiempo

Introduction: Pandemic. A new opportunity to tune the school to our times.

VERÓNICA TOBEÑA*
IICSAL/FLACSO, sede Argentina-CONICET

Sobre la mutación cultural

Desde esta revista venimos prestando especial atención a los cambios culturales y la transformación sufrida por nuestras sociedades. Esta agenda de trabajo es prioritaria e insoslayable para nosotras porque de la tesis de la mutación cultural se derivan una serie de implicancias para la función de transferencia cultural que le toca llevar a cabo a los sistemas educativos. Comprender la contemporaneidad se torna crucial para una institución cuyo fin específico es formar en los conocimientos y las capacidades que permitan a las nuevas generaciones integrarse a la vida social y participar activamente de ella. En este punto nos inspira el legado intelectual de Nietzsche quien planteaba que "*Para pensar lo nuevo, primero hay que pensar de nuevo*".

¿Para qué mundo tiene que preparar hoy la educación escolarizada? ¿Cómo interpela la mutación cultural al proyecto formativo de la escuela secundaria?

Tenemos la intuición de que la pandemia nos facilita esta conversación porque nos revela de forma contundente ciertos rasgos del mundo en el que vivimos que no resultaban tan evidentes antes de esta circunstancia. Por lo menos, identificamos tres aprendizajes valiosos que nos dejó la pandemia:

1. Nos reveló que el mundo para el que tenemos que preparar es un mundo sobre el que ya no podemos tener ninguna certeza, o que de lo único que podemos estar seguros es de que la incertidumbre es uno de sus rasgos estructurales. Con la pandemia terminamos de entender que quienes hoy están en la escuela deberían prepararse allí para enfrentar un mundo que es incierto, volátil, ambiguo, complejo. Un mundo que no admite lecturas lineales.

2. Aprendimos entonces también que es necesario abrir la escuela al diálogo con su tiempo, que allí los chicos y las chicas deben aprender una disposición crucial para habitar este mundo que tiene que ver con el hábito de leerlo e interrogarlo atentamente, con habituarse a escrutarlo lúcidamente. Para la escuela esto implica dejar atrás la identidad del templo sagrado. Eso servía para un mundo estable en el que podíamos definir de antemano el canon a transmitir. Ya no parece conducente esta estrategia de aislamiento.

Cita recomendada: Tobeña, V. (2020) "Pandemia. Una nueva oportunidad para sintonizar a la escuela con nuestro tiempo", *Propuesta Educativa*, 29(54), pp 6 a 17.

3. Y la pandemia nos terminó de volver conscientes de que vivimos en la interfaz entre el mundo físico y el digital. Nuestra vida rebota entre el mundo y el *ultramundo* digital, trazando un entramado que legítimamente podemos llamar la realidad (Baricco, 2019). Hoy la realidad se transita en este doble circuito: es una suerte de cinta de Moebius que se desliza del espacio físico al virtual sin solución de continuidad.

Ahora bien, ante este nuevo escenario vale preguntarse por el andamiaje cultural que forjó a los sistemas educativos que tenemos, hijos de la Ilustración, para ponderar sus articulaciones y desacoples con la condición contemporánea. Una dimensión central en esta reflexión sin duda tiene que ser la de los saberes pedagógicos que heredamos de aquel modelo. ¿Qué saberes necesitamos hoy para hacer posible la enseñanza en este mundo complejo, volátil y digital? ¿Podemos complementar el legado enciclopedista y sus saberes de las disciplinas con los de la perspectiva de la complejidad y los de la cultura digital?

Un mundo complejo y digital

No hay claridad sobre qué sucesos desataron la crisis pandémica. ¿Es un hecho desafortunado con consecuencias colosales pero al fin de cuentas producto de una falta de control sanitario? ¿O hay en esto condensados factores culturales y/u otros que es necesario deconstruir? ¿El virus se esparce por negligencia de un laboratorio chino?, ¿y es posible pensar que se cuelan intereses geopolíticos en esta "falla"? ¿Esta crisis está relacionada con el cambio climático?, ¿cómo? ¿La amenaza a la sustentabilidad que implican una economía extractivista y nuestro estilo de vida consumista juega algún rol en esta crisis? Y entonces, ¿bastará con encontrar una vacuna eficaz y aplicarla a todos los habitantes del globo o necesitamos plantearnos un cambio de civilización?

En el conjunto de hipótesis que manejamos sobre el origen de esta pandemia está presente la dispersión, la indeterminación, el caos, hasta cierta cuota de azar. Si hace décadas ya que las distintas teorías sistémicas y complejas nos han permitido superar la idea de que el universo se comporta de forma estable y siguiendo leyes, en pos de otra que le adjudica procesos no lineales e inciertos, la pandemia no nos deja dudas: es tiempo de cambiar de anteojos y pasar de la mirada lineal a la compleja.

¿A qué aludimos con complejidad? Un mundo complejo es un mundo volátil debido a su carácter global, al incremento del flujo de personas, a sus dinámicas multilaterales, a sus hibridaciones culturales, al ensanchamiento de las escalas de sus fenómenos, a la sobreinformación y a la multiplicación de cruces y articulaciones que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación habilitan. Esencialmente complejidad alude a un mundo que "*está tejido junto*" (Martín Barbero, 2015) y por lo tanto debe ser pensado desde un paradigma holístico, desde un *pensamiento ecologizante* (Morin, 2002).

El COVID-19 es un analizador privilegiado para explicar los obstáculos epistemológicos que contribuyeron a configurar este escenario crítico ya que este virus surge precisamente debido a la ruptura de ese tejido orgánico, al sacar de su hábitat a animales como el murciélago[1] y ponerlo en contacto con nuestra especie. Esa interrupción de un orden orgánico que simboliza el consumo humano de alimentos a base del murciélago es el correlato de la independencia total entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento que instaló la ciencia moderna. Dicho dualismo gnoseológico es el que propició la fractu-

ra con la naturaleza, haciendo así más fácil cosificarla y tratarla con una externalidad que desaloje cualquier tipo de identificación o compromiso emocional y así avanzar hacia su dominio (Llamazares, 2011). Pasar de la mirada cosificadora a la ecologizante es una necesidad epistemológica de primer orden para reducir el riesgo de que el drama que hoy experimentamos se repita.

Pero también el modo en que gestionamos la pandemia tiene sus propias necesidades epistemológicas. La pandemia es un fenómeno de naturaleza compleja por definición. No se trata de un objeto de competencia exclusiva de la epidemiología, porque rebasa, desborda el abordaje disciplinar, es un *hiperobjeto* (Morton, 2014): "*cosas tan grandes en el tiempo y el espacio que no las podemos tocar, no las podemos entender en su totalidad, solo podemos ver fragmentos borrosos*" (Jiménez de Cisneros, 2016). Alcanza con repasar cómo lo que sabemos de ella se va redefiniendo día a día a medida que contamos con más datos para documentar su carácter inasible: cambian los factores que se asocian con la letalidad del virus, la inmunización de quienes superaron la enfermedad no es segura, no hay certezas respecto de si los cadáveres que deja el virus ofician como vectores, hay todavía controversias en cuanto al rol vector que pueden jugar los niños, tampoco hay evidencia concluyente sobre el riesgo de contagio que conllevan los enfermos asintomáticos ni los que ya fueron vacunados, y una larga lista de etcéteras.

En el mayor o menor grado de correspondencia entre la pandemia como fenómeno y los enfoques desde los que esta se hace inteligible se cifran las distintas respuestas que las sociedades aventuran. El mundo se ha convertido así en un gigantesco laboratorio digno de estudio, porque cada caso aporta alguna especificidad en la que se dan distintos cócteles. El Reino Unido por ejemplo comenzó planteando una suerte de darwinismo: la máquina no se para caiga quien caiga, ordenó Boris Johnson, subordinando a la economía todo lo demás. El virus se encargó de forma personal de que revise los sesgos que lo llevaron a esta decisión. ¿No es este ejemplo aleccionador de cómo la disección de la realidad en pedacitos estancos es un gran error? Es decir, ¿podemos seguir pensando en la salud, la economía, la política, la cultura, como dimensiones de la vida social independientes, frente a problemas de naturaleza compleja como una pandemia?

Probablemente el cambio de lentes que nos lleva de la mirada lineal a la compleja sea el aprendizaje más contundente que la escuela puede extraer de la pandemia. Porque esta lección pone en tela de juicio la forma en que la escuela se aproxima al conocimiento pero también porque cuestiona el modo en que ese conocimiento se mantiene en ella divorciado de la realidad. ¿Cómo sería una propuesta pedagógica capaz de materializar una transposición didáctica de la complejidad? ¿Cuántas escuelas han avanzado hacia una organización del currículum por problemas? ¿Qué experiencias educativas tenemos que pongan a los chicos a pensar alrededor de desafíos, sin cajas, por fuera del formato tarea que crea situaciones artificiales para el desarrollo de la cognición? Ese conocimiento adquirido fuera de contexto y de forma pasiva: ¿es duradero?, ¿es relevante?, ¿tiene capacidad operativa sobre el mundo? ¿Cómo vamos a templar a niños/as y jóvenes en la incertidumbre, en los desafíos complejos, en una realidad dinámica, y en la actitud creativa e innovadora que esta nueva era nos exige si les planteamos escenarios lineales?

Si la complejidad es invisible a los ojos de la pedagogía tradicional las tecnologías analógicas en las que se sigue apoyando la escuela es el reverso de esta misma miopía. ¿Se imaginan a los epidemiólogos y los comunicadores explicándonos la pandemia con un pizarrón? ¿Podríamos dar cuenta de las dinámicas de los brotes epidemiológicos en re-

lación a los comportamientos sociales, captar los patrones, simular escenarios, visualizar los flujos, proyectar curvas y calcular la capacidad de procesar la enfermedad por los sistemas sanitarios sin la Big Data y la tecnología digital?

Las tecnologías nos cambian la cabeza porque cambian la manera de representarnos la realidad. La forma en que media la representación del mundo un artefacto como el libro o la palabra hablada tiene diferencias sustantivas con el modo en que lo hacen los lenguajes multimediales que encontramos en inventos como Internet. De McLuhan aprendimos que no hay nada menos neutral que una tecnología, porque nos programan en la forma en que comprendemos el mundo, nos entrenan ciertas destrezas intelectuales y nos atrofian otras. En el estadio oral cuando la única tecnología de comunicación disponible era la palabra hablada se cultivaba la memoria. El epistemólogo francés Edgar Morin (2002) popularizó la anécdota del historiador Michel de Montaigne quien al inventar Gutenberg la imprenta liberándolo del peso de memorizarlo todo por el acceso a los libros, dijo: "*Más vale una cabeza bien hecha que una cabeza bien llena*". Con el advenimiento de las tecnologías digitales el filósofo Michel Serres (2013, 2015) plantea que ahora éstas nos conminan a ser inteligentes, a ser creativos; en nuestro *smartphone* empuñamos nuestras facultades cognitivas así que para nosotros pensar se convierte en sinónimo de inventar.

Si el mundo "está tejido junto" la superación de la linealidad que encarnan los nuevos medios –al permitirnos deslizarnos por los diferentes lenguajes que dan densidad a esa realidad multidimensional–, resultan *interfaces* (Scolari, 2018a) más apropiadas que las analógicas para operar sobre él. La aparición de la computadora ha significado una inflexión para nuestra forma de dialogar con la realidad:

> *"En lugar de mirar los eventos y las partes estrechas del mundo que eliminaron todo lo demás, las computadoras permiten a los analistas adoptar una perspectiva continua y holística en la que todo podría conectarse de alguna manera con todo*" (Sastry, 2018).

Cuesta imaginarse cómo gestionaríamos esta pandemia sin una tecnología como esta.

Las circunstancias han permitido que la escuela se abra a las tecnologías digitales. Sin embargo, la naturaleza de sus propuestas para el trabajo escolar en los hogares nos indica que el cambio a la lógica digital no es algo que suceda por el solo hecho de usar a sus dispositivos como intermediarios. Para arraigarse en la escuela la cultura digital tiene que establecer un diálogo virtuoso con su pedagogía, tiene que poder transformarse en un referente tan potente como lo fue para la pedagogía tradicional la cultura de la ilustración que simboliza el libro.

Plataformas

Ahora bien, ¿cómo se está dando este desplazamiento?

En ausencia de presencialidad la continuidad pedagógica se valió, en el mejor de los casos, del terreno virtual. Plataformas como GoogleMeet, Zoom, Jitsi, entre otras, se constituyeron en los espacios a los que se mudaron los encuentros que antes ocurrían en las aulas. También los portales y repositorios digitales de recursos educativos se convirtieron en aliados para muchos, odres de las cuales ir a beber para nutrir el trabajo escolar. A veces la comunicación sólo podía sostenerse vía WhatsApp, y la precariedad del vínculo

que ese canal posbilitaba conspiró para sostener un plan de contingencia indemne a las dificultades de los hogares.

Pero en cualquier caso, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) terminó por configurar un escenario que tornó inevitable el acercamiento de los actores educativos a las tecnologías digitales y a las plataformas. Y si bien este dato nos permite abonar la idea de que estamos más cerca de entender que necesitamos "cabezas bien hechas y no cabezas bien llenas", no alcanza con que nos traslademos a las plataformas para que la propuesta que por allí circula implique cultivar la inteligencia de la que nos habla Michel Serres.

¿Cómo están concebidas esas plataformas? ¿Podemos pensar que son algo monolítico? ¿Tiene el mismo potencial pedagógico una plataforma educativa creada con urgencia a instancias del ASPO para alojar los vínculos y las tareas escolares, que las plataformas creadas hace más de un lustro por el Plan Ceibal de Uruguay? ¿En dónde residen sus diferencias?

Sin duda, hay plataformas y plataformas. Probablemente el diferencial entre ellas radique en los diferentes andamiajes culturales en los que se referencia cada propuesta. Si el faro para su configuración es el de la cultura ilustrada de seguro encontremos que por allí se procesa un tipo de trabajo con el conocimiento tradicional, que se promueve un saber enciclopédico, que el rol que se asigna al docente es el de transmisor dejándole al alumno un papel pasivo. Si esas plataformas, en cambio, se conciben bajo el supuesto de la disponibilidad de tecnologías digitales donde el conocimiento o la información está disponible, en donde entonces el docente puede plantear un trabajo ya no entregando un saber cerrado sino planteando problemas o situaciones que interpelen a los estudiantes para ir a la conquista de ese saber e involucrándose en el proceso y la producción de un conocimiento, es decir, modificando esta idea de los estudiantes como receptores pasivos de un producto: aquí hay una propuesta que supone una cultura digital.

En este punto cabe subrayar que las tecnologías pueden enriquecer una buena enseñanza, pero una buena tecnología no puede compensar una enseñanza deficiente. De modo que no son las plataformas las que hacen posible el acceso al conocimiento y a la cultura, el secreto es el docente, es decir, es la pedagogía lo que hace la diferencia. **La plataforma es el docente** (Maggio, 2020).

Anteponer la pedagogía a la tecnología es crucial para no sucumbir al *solucionismo tecnológico* (Morozov, 2015) que lleva a pensar que la respuesta está en el último invento en boga (históricamente en la radio, en la televisión, ahora en los medios digitales). En agosto del 2020 Alejandro Morduchowicz hizo un hilo en Twitter que aludía a esta representación habitual del valor de las tecnologías para la educación al reconstruir cómo pensaban en el pasado que iba a ser la educación del futuro (Morduchowicz, 2020). Lo que ese ejercicio permite observar es que es histórico depositar las fantasías de mejora de la educación en la tecnología, que el futuro de la escuela siempre se ligó a la innovación tecnológica. La pandemia nos probó que las tecnologías digitales tienen mucho que darle a la educación. Las TIC pueden potenciarla, enriquecerla, volverla muy potente, pero esa alianza tiene algo superador para entregarle a la educación solo si hay un planteo pedagógico que sea capaz de dialogar con esa cultura digital y pueda articularse virtuosamente con ella.

Formas de vida tecnológicas / Subjetividades

Otro eje de reflexión en el que vale la pena detenerse en este contexto es el que se pregunta por los efectos de las tecnologías digitales en la subjetividad. Sobre esta cuestión, de acuerdo a qué libro de la biblioteca tomemos para pensar en este tema nos vamos a encontrar con argumentos tecnofóbicos o con argumentos tecnofílicos. Aquellos que ponen el acento en todo lo que las tecnologías nos llevan a perder, los tecnofóbicos, se lamentan por la desmaterialización de la experiencia, por el aumento del control y los trastornos que trae vivir conectados en virtud de la ubicuidad de las TIC, por la pérdida progresiva de facultades cognitivas que ahora cumplen por nosotros las tecnologías, por el triunfo de una relación superficial con el mundo en detrimento de otra más profunda y rica, etcétera, etcétera. Los tecnofílicos, en cambio, ven en las TIC una suerte de ventana al mundo que derriba las barreras que existían para dar acceso al saber y a la cultura a todos, ven a las nuevas generaciones como nativos digitales, dotados de forma innata con una serie de habilidades asociadas a la ecología tecnológica en la que crecen y los caracterizan moviéndose como peces en el agua en un mundo plagado de estímulos.

Entonces la pregunta por *qué hace la tecnología con los sujetos* suele responderse por estas dos vías: la apocalíptica y la entusiasta.

Pero también podemos hacernos esta misma pregunta al revés. Podemos preguntarnos, ya no qué hace la tecnología con los sujetos sino *qué hacen los sujetos con la tecnología*. Porque si bien internet nace como una tecnología de control no se reduce a esto, sus posibilidades exceden a la función de control. Y muchos estudios muestran que los chicos están haciendo muchas cosas con la tecnología, cosas que atañen a quienes nos preocupa la educación, porque allí tienen muchos aprendizajes y los obtienen en formas muy distintas a las de la escuela. Aprenden saberes técnicos, cultivan habilidades que hoy llamamos blandas, y para hacerlo se nuclean en comunidades de práctica, aprenden con otros, haciendo, rompiendo de facto con esa separación que operó la modernidad entre teoría y práctica (Peirone, 2018; Scolari, 2018b; Tobeña, 2020). Y algunos estudios también muestran la vulnerabilidad que esos mismos chicos y chicas tienen ante las implicancias que tiene habitar ese territorio, que es digital pero es muy real. Por ejemplo, advierten sobre el impacto que la fragmentariedad, la ubicuidad, el *multitasking* tienen en su economía de la atención, advierten sobre la importancia de que puedan tomarse en serio su identidad digital, llaman la atención sobre la importancia de que se vuelvan conscientes sobre su huella digital, la importancia de reflexionar sobre el derecho al olvido, en prepararlos para leer críticamente lo que allí circula que no siempre es confiable, en aportarles pautas para habitar ese territorio, en los riesgos a los que están allí expuestos, el ciberacoso, etc. Entonces el uso de las tecnologías digitales tiene efectos sobre la agenda educativa porque interpela su proyecto formativo. Como ya fue señalado en el apartado anterior, lo interpela en su forma de trabajar con el conocimiento, esto es en términos cognitivos, pero también lo interpela en cuanto a que le abre una agenda que tiene que ver con gestionar de forma responsable la manera de habitar el mundo digital. Sería una agenda que tiene que ver con formar para una ciudadanía digital. Las formas de vida tecnológicas que encarnan las subjetividades contemporáneas no son por lo tanto un dato irrelevante para la escuela, representan un *habitus*, una forma de hacer mundo por parte de los jóvenes que no puede ser ignorada por una institución encargada del diálogo intergeneracional.

Desigualdades

Lo anterior no implica ignorar que para muchos chicos en edad escolar la ausencia de presencialidad los haya sentenciado a la desafiliación de la red escolar formal, en tanto la falta de conectividad, o de dispositivos, o de condiciones familiares compatibles con esta modalidad, conspiró para lograr hacer escuela mediada por la tecnología. De modo que a las desigualdades sociales que implican desigualdades digitales, se imprime la educativa, lo cual transmuta la desigualdad en brecha: hoy están los que pueden acceder a la educación y los que en ausencia de presencialidad ya no pueden acceder[2]. Formar para la ciudadanía digital supone condiciones básicas que hoy no están dadas para todos y por lo tanto constituyen un factor de desigualdad.



Ilustración por Ismael Kreimer. E-mail: ismaelkreimer@gmail.com
Instagram: @ismael_kreimer

Ahora bien, si hablamos de ciudadanía otro de los ejes sobre los cuales es interesante reflexionar tiene que ver con cómo construir lo común si no estamos juntos, cómo construir lo público si nos educamos en ausencia de presencialidad. ¿Amenaza la construcción de lo público y de lo común el hecho de no compartir un espacio físico como la escuela? ¿Es compatible la idea de formar en una ciudadanía digital con la idea de lo común que condensa la formación ciudadana?

Hace treinta y cinco años Cecilia Braslavsky (1985) acuñó el concepto de segmentación educativa para mostrar que no todos van a la misma escuela. Que existían circuitos educativos de menor y de mayor calidad y que por los de mayor calidad circulaban saberes socialmente relevantes y por los de menor calidad circulaban saberes menos relevantes.

Hace quince años Guillermina Tiramonti (2004) continuó esta línea de investigación educativa que se preguntaba por las dinámicas de producción de desigualdad educativa y tomó el concepto de fragmentación acuñado por la sociología para aplicarlo a la educación y planteó que más que segmentada la educación ha pasado a estar fragmentada, porque la segmentación aludía todavía a un campo integrado, con jerarquías, ordenado de menor a mayor calidad, pero integrado. Mientras que la fragmentación da cuenta de la pérdida de un campo común de sentido, en tanto cada fragmento forma para habitar mundos distintos, que no se tocan.

A la luz de estas dinámicas de producción y reproducción de desigualdad educativa cabe preguntarse si es la imposibilidad de converger en un espacio físico como la escuela lo que amenaza la posibilidad de tejer lo común.

De hecho, en tanto el espacio digital es un territorio, ese territorio permite nuevas maneras de estar juntos. Los chicos comparten en la red su vida, jugando *online*, en las aplicaciones, en YouTube, en TikTok. Hay una sociabilidad ahí. Están en burbujas, sin duda. Pero son los vínculos que mantiene lo digital con las desigualdades sociales lo que configura estas burbujas; los silos en los que se organiza nuestra experiencia en el mundo físico se replican en el mundo virtual.

Ahora bien, en tanto la vida social está cada vez más procesada por las tecnologías digitales y mediada por ellas, quienes no habitan este mundo (por falta de conectividad, por falta de dispositivos, por falta de recursos para acceder a sus servicios, por falta de habilidades y motivaciones para su uso) se quedan afuera de sus oportunidades. Porque por ejemplo en el contexto de pandemia implica quedarse afuera de cuestiones elementales como la continuidad del lazo social o la continuidad escolar. Con esto no intento plantear que conviene soltar la pregunta por lo común, pero sí que es importante que identifiquemos de qué espacios con potencial de construir lo común está expulsada buena parte de la sociedad y cómo hacemos para que ellos también habiten ese espacio.

Si el derecho es una manera de instituir lo común, esta pregunta por lo común puede tener como piedra angular el derecho de todos a estar conectados. Sería importante que el desafío de universalizar el acceso al mundo digital se encuadre dentro de esta pregunta o preocupación por lo común. Creo que ahí hay una dimensión de lo común que hasta esta coyuntura de la cuarentena no teníamos tan presente y hoy se revela crucial.

Trabajo escolar

Por último, una reflexión sobre el trabajo escolar y cómo este escenario que traza la pandemia aporta condiciones para reconfigurar este aspecto de la mano de las condiciones del trabajo docente.

Hasta ahora lo que viene organizando el trabajo en la escuela es la disciplina: el currículum se ordena por disciplinas, por asignaturas, pero también el orden escolar se tramita en base a una disciplina formal, que se agota en la toma de asistencia, en el cumplimiento de horarios y en rituales de obediencia. La interrupción de la presencialidad a la que obligó inicialmente la pandemia desestructuró de facto este orden. Al mismo tiempo, como indicamos inicialmente, reveló el desatino de seguir pensando la realidad desde el prisma de las disciplinas. Hoy necesitamos organizar el trabajo por problemas, por proyectos, desde abordajes interdisciplinarios. Necesitamos superar la *pedagogía de la enunciación* en pos de una *pedagogía de la participación* (Piscitelli, 2009), que piense a la escuela como un lugar para la exploración con el conocimiento, que se apoye en las tecnologías digitales para potenciar sus posibilidades, y que pueda redefinir los espacios y los tiempos para el trabajo en articulación con las necesidades de la tarea que se tiene entre manos. Una escuela que se piense como un laboratorio, que enseña a estar juntos aprendiendo colaborativamente, permitiendo el desarrollo

de capacidades individuales en el marco de un trabajo colectivo. La disciplina escolar se resignifica en cómo aborda el gobierno de la conducta, ahora debe atender al desarrollo de habilidades blandas relacionadas con el procesamiento de las emociones y de los conflictos que surgen de la vida y el trabajo en equipo. Debe, a su vez, incentivar la autonomía de los alumnos en el desarrollo de su tarea y proporcionar las condiciones para la creatividad y el surgimiento del pensamiento lateral o divergente.

¿Qué saberes necesita la docencia para promover estos desplazamientos? De seguro los saberes de las disciplinas y los saberes didácticos siguen siendo muy importantes, pero necesitan algunos desplazamientos. Porque la pedagogía propia de la cultura de la Ilustración hizo del conocimiento de las disciplinas su finalidad en lugar de pensarlas como aquellos instrumentos útiles para comprender los problemas. Al partir de las disciplinas las transformó en un fin en sí mismo, en vez de en el medio para resolver problemas, abordar situaciones o hacer inteligibles fenómenos de la vida real. Este tipo de enseñanza privilegió la repetición, la memorización y la adquisición de capacidades cognitivas que hoy podemos procesar por los medios digitales. Un mundo complejo requiere formar en capacidades sociales, emocionales y cognitivas de orden superior, como el desarrollo de criterios para seleccionar la información y discriminarla por su complejidad, discernir fuentes confiables, establecer conexiones, valorar la información –evaluarla, tener capacidad crítica para cuestionarla, competencias para contextualizarla, etc.

En un mundo saturado de información y con tecnologías como ordenadores, teléfonos inteligentes y tabletas, que objetivan facultades cognitivas como la memoria, la razón y la imaginación, necesitamos desarrollar un tipo de memoria que ayude a pensar, una memoria de las ideas, de los esquemas, de los sistemas, de los patrones, de los conceptos y las teorías. Este tipo de memoria es la que permite desarrollar los criterios que ayudan a aceptar unos datos y rechazar otros, a organizarlos, a comprender cómo relacionar lo que no tiene conexión aparente pero sí está entretejido (Pérez Gómez, 2017).

Necesitamos poner el acento en la construcción de un conocimiento, en **una relación** con el conocimiento, no como algo cerrado y con valor en sí mismo, sino el conocimiento como materia prima del pensamiento.

Esta forma de organizar el trabajo escolar tiene como correlato un cambio en la cultura de trabajo del docente, que fue formado en una disciplina, para impartir conocimientos y para trabajar de forma solitaria. Para los cuerpos docentes esta nueva forma de organizar el trabajo implica trabajar en comunidades de práctica. Implica lo que Beatrice Ávalos (2011) denomina como desprivatizar la práctica. Todo lo cual implica construir una serie de demandas en el terreno público para conseguir las condiciones que permitan esta reestructuración (como contratación docente por cargo, recursos educativos o bancos de recursos digitales que aporten insumos para el trabajo por problemas, un cambio en la formación docente, cambios en la organización de los tiempos y los espacios escolares, y por supuesto, dotar de un parque tecnológico a las escuelas).

Toda esta situación que estamos atravesando dejó traslucir para el conjunto de la sociedad las exigencias que instala para la educación la era digital. En este sentido este escenario parece constituir una buena oportunidad para instalar en la opinión pública las demandas por las condiciones necesarias para responder a esas exigencias.

Sobre este *dossier*

El *dossier* que presentamos se propone aprovechar la oportunidad que actualiza la pandemia para pensar problemáticas educativas preexistentes sobre las que, aunque son de larga data, todavía necesitamos construir consenso respecto al encuadre que es conveniente darle a su abordaje.

El primer artículo de este *dossier*, "*Cyborg* educador", retoma un tema clásico de la filosofía sobre el que aún necesitamos reflexionar porque tiene que ver con nuestra relación con la tecnología. Su autor, Darío Sandrone, rastrea históricamente los imaginarios colectivos sobre las máquinas y da cuenta de sus principales figuras conceptuales, que se resumen en las de "autómatas" y "*cyborgs*". En esa reconstrucción histórica Sandrone arroja luz sobre el desacople que tiene la figura del autómata con el contexto de la era digital, superado el modelo de producción de matriz industrial, mientras que la figura del *cyborg*, en cambio, es una noción que subraya el carácter híbrido y la fusión sujeto-máquina, habla de un ser co-constituido por un ser vivo y un objeto artificial y resulta por eso más atinada para nuestra época. A partir de ella puede pensarse una dialéctica entre el sujeto y las máquinas que no reedite la del amo y el esclavo de Hegel que suele dominar el imaginario colectivo.

Su artículo se inscribe en lo que en la tradición filosófica Bernard Stiegler bautizó como "mayéutica tecnológica" y aporta claves de mucho valor para pensar algunas preguntas que la educación necesita volver a hacerse a la luz de la mutación cultural: ¿qué es ser inteligente hoy?, ¿cómo hacer bien las cabezas?, ¿qué habilidades es importante formar en el contexto de la era digital?

El segundo artículo es de la pluma de María Julia Bertoni y nos interpela de entrada con un *cross* a la mandíbula al presentarnos un video realizado por la UNESCO que nos enrostra la esquizofrenia que organiza nuestra concepción de lo que damos por normal y lo que no, para señalar a la cultura y a la educación como el principal antídoto hacia ese orden arbitrario. Con este puntapié la autora abre el texto "¿Seremos capaces de construir una "nueva normalidad" educativa?" en el que se ocupa de diseccionar algunos de los nudos gordianos que la mutación cultural implica para la labor cognitiva que le toca a la escuela. Algunos de los tópicos que conforman dichos nudos son de un peso insoslayable para pensar la agenda de la transformación educativa. Por ejemplo, la autora advierte que en la actualidad el concepto de alfabetización pugna por mucho más. También nos llama la atención sobre el canon cultural que circula por la escuela al presentarnos la noción acuñada por Jorge Carrión, los OCVI (objetos culturales vagamente identificados), un conjunto de manifestaciones culturales que dan forma a nuestra época y que brillan por su ausencia en la escuela. Como brilla por su ausencia la voz de los estudiantes que Bertoni recupera de la mano de una Charla TED para fundamentar el aporte que tienen para dar los destinatarios de las propuestas educativas y que solemos ignorar.

El tercer artículo es una investigación que se propone analizar el saldo que deja la "virtualización forzosa" a la que obligó la pandemia en el mapa de las plataformas educativas oficiales. Sus autoras, Emilia Di Piero y Jessica Miño Chiappino, reconstruyen las trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante el 2020 y ponderan la desigualdad que atraviesa al sistema en función de las políticas digitales que algunas jurisdicciones ya venían implementando, pero también en virtud de la dificultad de algunas de ellas para superar su propuesta inicial con el correr de los meses. Incluso, el

estudio de Di Piero y Miño Chiappino muestra cómo las preocupaciones presentes en los documentos analizados exhiben un viraje desde la elaboración de contenidos centrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje hacia nuevos temas en agenda ligados a la revinculación, la evaluación y la conexión entre los ciclos 2020-2021, al comparar los dos bimestres del 2020 en los que se concentró el estudio (abril-mayo y noviembre-diciembre). Otro hallazgo significativo de esta pesquisa es el contraste encontrado entre la preocupación de los gobiernos educativos jurisdiccionales por formatear un "oficio de estudiante remoto en contexto de emergencia sanitaria" y el destinatario que efectivamente construyen sus mensajes, que se producen desde una perspectiva adulta y se dirigen hacia adultos, desnudando el adultocentrismo que los anima y el desdibujamiento de los y las niños/as y jóvenes a los que se supone van dirigidos. Cabe preguntarse entonces qué sectores sociales se verán más afectados por el apoyo familiar adulto que supone una interpelación de este tipo.

El *dossier* se completa con dos relatos, dos semblanzas de cómo se vivió el 2020 en dos escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires desde la perspectiva de sus cuadros directivos. Desde ya, las realidades allí representadas no agotan el panorama variopinto que atraviesa al sistema educativo, y sin duda son muestras de un fragmento educativo favorecido en cuanto a los recursos con los que le tocó enfrentar la pandemia. Su valor está en darle voz a quienes lideran instituciones que han tenido margen para gestionar en la contingencia más allá de la perspectiva impuesta por la emergencia. No incluimos estos relatos para presentarlos como experiencias ejemplares, lo hacemos porque estamos convencidas de que por espacios de origen académico como estos debe circular más que nunca la palabra de todos los actores del sistema educativo. Si no hay más equipos directivos relatando su experiencia en esta oportunidad es porque el jaque en el que puso a la sociedad la pandemia y la suspensión de la presencialidad ha conspirado para que más voces se sumen.

Bibliografía

- Ávalos, B. (2011) "El liderazgo docente en comunidades de práctica", *Educar*, 47(2), pp. 237-252.
- Baricco, A. (2019) *The game*. Buenos Aires: Anagrama.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Jiménez de Cisneros, R. (2016) "Timothy Morton: una ecología sin naturaleza", *CCCBLAB*, Dossier "Post-humanismo(s)". Disponible en: http://lab.cccb.org/es/timothy-morton-ecologia-sin-naturaleza/ (último acceso 20 de abril de 2021).
- Llamazares, A. M. (2011) *Del reloj a la flor de loto. Crisis contemporánea y cambio de paradigmas*. Buenos Aires: del Nuevo Extremo.
- Maggio, M. (2020) *Nuestros marcos teóricos dialogan | Mariana Maggio y Alejandro Piscitelli* (Video online). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=ybspVFOIXJc (último acceso 20 de abril de 2021).
- Martín Barbero, J. (2015) *Conferencia: Nuevos modos de construir conocimiento en el mundo digital* (Video online). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=tpxFQMOq_Lo (último acceso 20 de abril de 2021).
- Morton, T. (2014) *Hiperobjetos. Filosofía y ecología después del fin del mundo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Morin, E. (2002) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Morduchowicz, A. (2020) *¿Cómo pensaban en el pasado que iba a ser la educación en el futuro?* (Twitter). 25 de agosto. Disponible en: https://twitter.com/alejmordu/status/1298253836986060800?s=12 (último acceso 20 de abril de 2021).
- Morozov, E. (2015) *La locura del solucionismo tecnológico*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Peirone, F. (2018) "El saber tecnológico. De saber experto a experiencia social", *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 17(9), pp. 66-80.
- Pérez Gómez, A. I. (2017) *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario: Homo Sapiens.
- Piscitelli, A. (2009) *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Sastry, A. (2018) "Systems Lessons of the Global Problematique: Valuing Connection". *JoDS MIT Media Lab*, núm. 3. Disponible en: https://jods.mitpress.mit.edu/pub/issue3sastry (último acceso 20 de abril de 2021).
- Scolari, C. (2018a) *Las leyes de la interfaz*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2018b) *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Serres, M. (2013) *Pulgarcita*. Buenos Aires: FCE.
- Serres, M. (2015) *Las nuevas tecnologías, revolución cultural, revolución cognitiva* (Video oline). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=8qh44YFczto&t=3s (último acceso 20 de abril de 2021).
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tobeña, V. (2020) "Pensar el futuro de la escuela desde comunidades de práctica. Claves desde TikTok", *Dilemata. Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, núm. 33. Disponible en: https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000363 (último acceso 20 de abril de 2021).

Notas

1 El mundo es tan dinámico que si estuviéramos escribiendo estas líneas hace un año estaríamos haciendo referencia a la hipótesis del pangolín.

2 Ver entrevista a Ellen Helsper en este número de *Propuesta Educativa*.

* Verónica Tobeña es Doctora en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martin; Licenciada en Comunicación Social, Universidad de Buenos Aires; Investigadora, Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Profesora a cargo del curso de posgrado "El futuro ya llegó pero está mal distribuido. La escuela en la era digital", Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. E-mail: vtobena@flacso.org.ar